



UNIVERSIDAD DEL NORTE

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Incidencia de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla

Tesis doctoral presentada por: Marina Llanos Martínez

Dirigida por:

Dr. Raimundo Abello Llanos

Asesor Internacional: Marianela Denegri Coria

Barranquilla, julio de 2013

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	17
INTRODUCCIÓN	18
JUSTIFICACIÓN	22
MARCO TEÓRICO.....	30
La construcción del conocimiento social: una aproximación desde la perspectiva constructivista	30
El conocimiento social como objeto de estudio de la psicología.....	35
La construcción del conocimiento social desde el enfoque cognitivo-estructural.....	37
La construcción de conceptos económicos en la infancia	41
Modelo de la psicogénesis del pensamiento económico	54
Niveles de desarrollo en la conceptualización del dinero y las actividades económicas ...	55
La Socialización en el marco de la construcción del conocimiento social.....	65
Dimensiones de la Socialización	69
Mecanismos de socialización en el ámbito familiar	74
Influencia de los mecanismos de socialización familiar, sobre el desarrollo cognitivo de los niños	81
Socialización económica en el ámbito familiar	83
PREGUNTA PROBLEMA	115
OBJETIVOS	116
Objetivo General.....	116
Objetivos Específicos	116
HIPÓTESIS	118
Hipótesis general	118
Hipótesis específicas	118
CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	120
Definición de Variables	120
CONTROL DE VARIABLES.....	130
Variables controladas	130
Variables no controladas	132

METODOLOGÍA.....	133
Tipo y diseño de investigación	133
Población y Muestra	133
Técnicas e instrumentos de recolección de información.	139
Procedimiento	145
RESULTADOS	158
1. Incidencia de las estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.....	159
2. Incidencia de las prácticas presentes en el proceso de socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.	175
3. Incidencia del nivel de alfabetización económica de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.	190
4. Incidencia de las conductas de consumo de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.	192
5. Incidencia de las actitudes de endeudamiento de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.	194
6. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.	196
7. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres sobre los elementos de la socialización económica que inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.....	207
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	289
1. Incidencia de las estrategias utilizadas por los padres de la ciudad de Barranquilla para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de sus hijos escolarizados, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11meses.	289
2. Incidencia de las prácticas utilizadas por los padres de la ciudad de Barranquilla en el proceso de alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de sus hijos escolarizados, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11meses.	301

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Incidencia de las prácticas de estímulo de conductas económicas y administración del dinero.	301
Incidencia de las prácticas de introducción en temas económicos.	307
3. Incidencia de la alfabetización económica de los padres de la ciudad de Barranquilla sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos escolarizados cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años 11 meses de edad.....	308
4. Incidencia de las conductas de consumo de los padres de la ciudad de Barranquilla sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos escolarizados cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años 11 meses de edad.....	309
5. Incidencia de las actitudes hacia el endeudamiento de los padres de la ciudad de Barranquilla sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos escolarizados cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años 11 meses de edad.	310
6. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.	311
7. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar que inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.	317
Incidencia conjunta de las variables nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, sobre el promedio de las estrategias de ahorro, estímulo de conductas económicas y administración del dinero y de introducción en temas económicos.	319
 CONCLUSIONES	 350
 BIBLIOGRAFÍA	 363
 ANEXOS.....	 380
Anexo 1. Instrumentos	380
Anexo 2. Datos estadísticos TAE-N	397
Anexo 4. Validación de los supuestos para comparación de medias.....	418

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo de Psicogénesis del pensamiento económico Denegri (1995b.).
Nivel I. 121

Tabla 2. Modelo de Psicogénesis del pensamiento económico Denegri (1995b.).
Nivel II. 122

Tabla 3. Modelo de Psicogénesis del pensamiento económico Denegri (1995b.).
Nivel III. 123

Tabla 4. Estrategias y prácticas, según Denegri, Palavecino, Gempp y Caprile (2005).
124

Tabla 5. Variables no controladas 132

Tabla 6. Composición de la muestra niños para el estudio de factibilidad del TAE-N
135

Tabla 7. Composición de la muestra adultos para la construcción de Barremos del
TAE-A por Edad 135

Tabla 8. Composición de la muestra adultos para la construcción de Barremos del
TAE-A por Nivel educativo, sexo y nivel socioeconómico. 136

Tabla 9. Composición de la muestra de los niños por edad y género. 137

Tabla 10. Composición de la muestra por nivel socioeconómico, nivel educativo de
los padres, tipo de cargo de los padres y estructura familiar. 138

Tabla 11. Variables a medir por los instrumentos. 140

Tabla 12. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia de la edad
sobre la media de las puntuaciones logia obtenidas en el TAE-N. 151

Tabla 13. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de
Ahorro sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños para el análisis de
los cuatro casos 162

Tabla 14. Diferencias significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de
Fisher: media logit TAE-N según enseñanza de alternativas de ahorro. 163

Tabla 15. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Ahorro sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños a partir de lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos. 165

Tabla 16. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Administración del dinero y Estímulo de conductas económicas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños para el análisis de los casos 166

Tabla 17. Resultados análisis de varianza de la incidencia de la estrategia frecuencia con la que se entrega dinero a los hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños para el análisis de los casos 167

Tabla 18. Diferencias significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media logit TAE-N según entrega de dinero diaria para análisis de los casos. 169

Tabla 19. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Administración del dinero y Estímulo de conductas económicas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños a partir de lo expresado por los padres y por los hijos. 171

Tabla 20. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Introducción de temas económicos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, para el análisis de los cuatro casos y para el análisis de lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos. 172

Tabla 21. Resultados análisis de varianza de la incidencia de la sumatoria de las estrategias de alfabetización económica empleadas por los padres a partir de lo expresado por los padres y por los hijos. 173

Tabla 22. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de ahorro sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños 178

Tabla 23. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de compra sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños 183

Tabla 24. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de entrega de dinero sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños 186

Tabla 25. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de introducción de temas económicos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños. 189

Tabla 26. Variables de diseño 197

Tabla 27. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños. 198

Tabla 28. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : Media logit TAE-N según nivel socioeconómico de las familias 199

Tabla 29. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-N según estructura familiar. 200

Tabla 30. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-N según nivel de escolaridad padres. 201

Tabla 31. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : Media logit TAE-N según tipo de cargo de los padres. 202

Tabla 32. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las estrategias de ahorro desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos. 208

Tabla 33. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: promedio de estrategias de ahorro utilizadas según nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres. 210

Tabla 34. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: promedio de estrategias de ahorro utilizadas según tipo de cargo ocupado por los padres. 211

Tabla 35. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas desde los expresado por los padres y lo expresado por los hijos. 213

Tabla 36. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: promedio de estrategias administración de dinero y estímulo de conductas económicas según nivel socioeconómico. 214

Tabla 37. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas según estructura familiar. 216

Tabla 38. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: promedio de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas según nivel socioeconómico. 218

Tabla 39. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocida por los hijos como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres. 219

Tabla 40. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las estrategias de introducción en temas económicos desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos. 221

Tabla 41. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según nivel socioeconómico. 222

Tabla 42. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según estructura familiar. 223

Tabla 43. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según nivel máximo de educación alcanzado por los padres. 224

Tabla 44. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos de cargo ocupado por los padres. 225

Tabla 45. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos.: media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocida como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente según nivel máximo de educación alcanzado por los padres. 228

Tabla 46. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: la media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocidas como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente según tipo de cargo de los padres. 229

Tabla 47. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las prácticas de ahorro que inciden sobre el pensamiento económico de los niños. 232

Tabla 48. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número total de la utilización de los niños de alguna práctica de ahorro según los padres según nivel de escolaridad de los padres. 233

Tabla 49. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de padres que expresan que es importante que sus hijos aprendan a ahorrar según el tipo de cargo ocupado por los padres. 235

Tabla 50. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel socioeconómico 237

Tabla 51. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel máximo de escolaridad de los padres. 238

Tabla 52. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según tipo de cargo de los padres. 239

Tabla 53. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel de escolaridad de los padres. 241

Tabla 54. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Grafico de comparación de medias de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según el tipo de cargo de los padres. 242

Tabla 55. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: diferencias entre las medias de los niños que expresan que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar 245

Tabla 56. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar según nivel de escolaridad de los padres 246

Tabla 57. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las prácticas compra que inciden sobre el pensamiento económico de los niños. 249

Tabla 58. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según tipo de familia 250

Tabla 59. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según el cargo ocupado por los padres 251

Tabla 60. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel socioeconómico. 254

Tabla 61. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel educativo de los padres. 255

Tabla 62. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según cargo ocupado por los padres. 256

Tabla 63. Resultados análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las prácticas de entrega de dinero. 257

Tabla 64. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : media del número de niños que afirman que reciben dinero semanalmente de sus padres según cargo ocupado por los padres. 258

Tabla 65. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre la alfabetización económica de los padres. 261

Tabla 66. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según nivel socioeconómico de las familias 262

Tabla 67. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según estructura familiar. 263

Tabla 68. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según nivel de escolaridad de los padres. 264

Tabla 69. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según tipo de cargo de los padres. 265

Tabla 70. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las conductas de compra reflexivas. 267

Tabla 71. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra reflexivas según nivel educativo de los padres 268

Tabla 72. Resultados análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las conductas de compra impulsivas. 270

Tabla 73. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel socioeconómico. 271

Tabla 74. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según la estructura familiar. 272

Tabla 75. Diferencias significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel educativo. 273

Tabla 76. Resultados análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento. 276

Tabla 77. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel socioeconómico. 277

Tabla 78. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel de escolaridad. 278

Tabla 79. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según tipo de cargo. 279

Tabla 80. Análisis de varianza intragrupo sobre actitudes hedonistas hacia el endeudamiento 282

Tabla 81. Correlaciones bivariadas entre variables nivel socioeconómico, tipo de familia, tipo de cargo y nivel de escolaridad alcanzado por los padres. 288

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. LSD. Comparación de medias: Puntuaciones logit, según la edad de los niños. 152

Figura 1. Árbol de decisión para selección de análisis estadístico 156

Gráfico 2. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según enseñanzas alternativas de ahorro para análisis de los casos 164

Gráfico 3. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según la estrategia entrega de dinero diaria para el análisis de los casos 170

Gráfico 4. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio TAE-A en escala logit Vs puntuaciones promedio TAE-N en escala logit. 191

Gráfico 5. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala Hábitos de compra reflexivas Vs Puntuaciones promedio TAE-N en escala Logit 193

Gráfica 6. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala Hábitos de compra impulsivos Vs Puntuaciones promedio TAE-N en escala Logit 193

Gráfico 7. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala Actitudes Austeras Vs puntuaciones promedio TAE-N en escala logit. 196

Gráfico 8. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala hedonistas Vs puntuaciones promedio TAE-N en escala Logit 196

Gráfico 9. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según nivel socioeconómico de las familias. 200

Gráfico 10. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según Estructura familiar. 201

Gráfico 11. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según Nivel escolaridad padres. 202

Gráfico 12. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según Tipo de Cargo 203

Gráfico 13. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos sobre el número de estrategias de ahorro utilizadas por sus padres según nivel máximo de escolaridad. 210

Gráfico 14. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos sobre el promedio de estrategias de ahorro utilizadas por sus padres según tipo de cargo. 212

Gráfico 15. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres sobre el promedio de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas según nivel socioeconómico. 215

Gráfico 16. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el tipo de estructura familiar. 216

Gráfico 17. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocida por los hijos como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según nivel socioeconómico. 219

Gráfico 18. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocida por los hijos como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según el nivel educativo de los padres. 220

Gráfico 19. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el nivel socioeconómico de la familia. 223

Gráfico 20. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: promedio de estrategias de introducción utilizadas por los padres según Estructura Familiar. 224

Gráfico 21. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el nivel educativo de los padres. 225

Gráfico 22. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el cargo ocupado por los padres. 226

Gráfico 23. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocida como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según el nivel educativo de los padres. 228

Gráfico 24. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocida como

utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según tipo de cargo de los padres. 230

Gráfico 25. Comparación de medias de Fisher: media del número total de la utilización de los niños de alguna práctica de ahorro según los padres según nivel de escolaridad de los padres. 234

Gráfico 26. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de padres que expresan que es importante que sus hijos aprendan a ahorrar según el tipo de cargo ocupado por los padres. 236

Gráfico 27. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel socioeconómico. 237

Gráfico 28. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel máximo de escolaridad de los padres. 239

Gráfico 29. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según tipo de cargo de los padres. 240

Gráfico 30. Comparación de medias de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel educativo de los padres. 242

Gráfico 31. Comparación de medias de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel educativo de los padres. 243

Gráfico 32. Comparación de medias de Fisher: diferencias entre las medias de los niños que expresan que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar. 245

Gráfico 33. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar según el nivel educativo de los padres. 247

Gráfico 34. Comparación de medias de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según tipo de familia 250

Gráfico 35. Comparación de medias de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según el cargo ocupado por los padres. 252

Gráfico 36. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel socioeconómico. 254

Gráfico 37. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel educativo de los padres. 255

Gráfico 38. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según cargo ocupado por los padres. 256

Gráfico 39. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que reciben dinero semanalmente de sus padres según cargo ocupado por los padres. 259

Gráfico 40. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según nivel socioeconómico de las familias. 262

Gráfico 41. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según estructura familiar. 263

Gráfico 42. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según nivel de escolaridad de los padres. 264

Gráfico 43. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según tipo de cargo de los padres. 265

Gráfico 44. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra reflexivas según nivel educativo de los padres 268

Gráfico 45. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel socioeconómico. 271

Gráfico 46. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según la estructura familiar. 272

Gráfico 47. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel educativo. 273

Gráfico 48. Comparación de medias de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel socioeconómico. 277

Gráfico 49. Comparación de medias de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel de escolaridad. 278

Gráfico 50. Comparación de medias de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según tipo de cargo. 279

RESUMEN

Esta investigación se realizó con el fin de determinar la incidencia de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de 151 niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla, a partir del estudio de las estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos y el nivel de alfabetización económica, las conductas de compra y las actitudes hacia el endeudamiento de los padres; considerando la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y ocupación de los padres por estar relacionadas con las variables propuestas en el estudio y los efectos de la interacción conjunta de todas ellas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Los resultados producto del análisis de la interacción conjunta de las variables propuestas en el estudio demuestran que las variables que en su conjunto hacen parte de la estructura familiar: nivel socioeconómico; tipo de estructura familiar; y el nivel educativo y ocupación de los padres, inciden sobre los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar. Así mismo, se logra demostrar que los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar abordados en el estudio, inciden conjuntamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, demostrando que el desarrollo del pensamiento económico es producto de la interacción conjunta de las herramientas intelectuales con que cuenta el individuo en un momento del desarrollo y las experiencias de socialización económica que le proveen informaciones, valores y normas y la posibilidad de la acción sobre el objeto de conocimiento.

INTRODUCCIÓN

Si se considera que la vida del hombre actual se desenvuelve en un sistema de instituciones reguladas por obligaciones que se expresan básicamente en términos económicos, y que el ámbito del uso del dinero podría estar delimitado al dominio de las relaciones sociales -institucionales- en contraposición con las personales y las afectivas (Furt, 1980), el problema referente a cómo entiende el niño la realidad económica es de enorme interés no sólo para la psicología cognitiva y social, sino para la educación y para los encargados de formular políticas sociales (Amar, Abello, Denegri & Llanos, 2002).

La comprensión del mundo económico requiere que el individuo construya una visión sistemática del modelo económico social en el que está inserto a partir de la interacción de dos elementos: las herramientas intelectuales con que cuenta el individuo en un momento del desarrollo, y las experiencias de socialización. En este marco, las investigaciones realizadas desde la perspectiva psicológica para dar cuenta de la comprensión de conceptos económicos en la infancia se han desarrollado siguiendo dos líneas de trabajo: desde la perspectiva cognitiva, estructuralista, evolucionista, resaltando los aspectos cognitivos del proceso de comprensión de conceptos económicos; y desde la perspectiva social, resaltando los factores externos de la comprensión de conceptos económicos.

Dado que el desarrollo de los niveles de pensamiento económico no deben su aparición solamente a los instrumentos de conocimiento con que cuenta el individuo en una etapa de su vida, sino que dependen también de los materiales intelectuales provistos por el medio, nos preguntamos ¿Cómo incide la socialización económica en el

ámbito familiar sobre el nivel de desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla?

En el marco expuesto, esta investigación pretendió determinar la incidencia de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla, a partir del establecimiento de las diferencias significativas de los diferentes elementos de la socialización económica sobre el nivel de desarrollo de pensamiento económico de los niños: estrategias y prácticas utilizadas por los padres para socializar económicamente a sus hijos; nivel de alfabetización económica de los padres; conductas de compra reflexivas e impulsivas de los padres; y actitudes austeras y hedonistas hacia el endeudamiento de los padres. De igual forma se consideró la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y ocupación de los padres, por estar relacionadas con las variables de estudio.

Se definieron como sujetos de estudio el universo de familias extensas nucleares biparenterales y monoparenterales de la ciudad de Barranquilla, que cumplieran con los siguientes criterios de selección: padres entre 25 y 45 años de edad, con un máximo de 5 hijos de uno u otro género, uno de los cuales debe tener entre 10 y 14 años, 11 meses de edad y debe estar escolarizado. Se seleccionaron aleatoriamente, mediante un muestreo estratificado por nivel socioeconómico, 151 familias: 80 de nivel bajo, 41 de nivel medio y 30 de nivel alto, las cuales fueron seleccionadas en los colegios en donde estudiaban sus hijos, apoyados para esto, en un segundo nivel, por un muestreo por conglomerado.

Se trabajó con un diseño Ex post facto de relaciones múltiples, para dar a cuenta de las variables propuestas en el estudio se utilizaron el test de Alfabetización Económico para Niños, TAE-N (Cortés, Quesada & Sepúlveda, 2004), el cual fue validado como

parte del presente estudio en una muestra de 691 niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 14 años, 11 meses, utilizando el modelo de crédito parcial a través de ítems de elección múltiple ordenada: el Test de Alfabetización Económico para Adultos, TAE-A. (Gemmp, Denegri, Caripán, Catalán, Hermosilla & Caprile, 2007) y adaptado a nuestro contexto en las investigaciones sobre la socialización económica en el ámbito familiar (Amar, Abello, Llanos & Gómez, 2005) y el cual fue estandarizado como parte del estudio en una muestra de 368 adultos de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilaban entre los 24 y 45 años de edad; guía de entrevista para padres y para hijos (Adaptada por Denegri, Palavecinos, Gempp, & Caprile, 2005) de Furnham y Thomas (1984) y adaptada para las familias de la ciudad de Barranquilla en las investigaciones sobre la socialización económica en el ámbito familiar (Amar, et al, 2005); escala de actitudes hacia el endeudamiento; y escala de conductas de consumo (Denegri, Palavecinos, Ripoll, & Yañez, 1999).

En primer término, dada la naturaleza cualitativa de los datos obtenidos en las entrevistas a profundidad realizadas a los padres y a los niños, los resultados fueron sometidos a un análisis de contenido simple, similar a los efectuados en trabajos previos, identificando la presencia o ausencia de cada una de las estrategias y prácticas propuestas en el estudio. Para evaluar la incidencia de las variables propuestas sobre el pensamiento económico de los niños se utilizó el análisis de varianza ANOVA y una prueba de múltiples rangos basada en el análisis de las mínimas diferencias LSD de Fisher para la evaluación de la significancia de las diferencias por parejas.

En segundo término, con el fin de identificar las relaciones entre las variables cuantitativas y las variables categóricas, se utilizó el modelo de regresión logística multimodal y en tercer lugar, para explorar el modelo global que permitiera explicar la

interacción entre las distintas variables, se utilizó un modelo de regresión lineal múltiple con variables dummy.

Esta investigación contó con el apoyo financiero de COLCIENCIAS, en el marco de la Financiación de proyectos 2008, número de proyecto: 121545221124. Para la organización y redacción de esta tesis se utilizó la *Guía a la redacción en el estilo APA, 6ta edición* de Zavala (2012). El documento está organizado en apartados principales, segundos títulos y títulos terceros, para un total de tres niveles jerárquicos en la tabla de contenido. Los cuatro primeros puntos del primer nivel jerárquico (resumen, introducción, justificación y marco teórico) corresponden al marco conceptual de la investigación, mientras que los últimos nueve corresponden al marco empírico. El documento finaliza con los apartados de referencias bibliográficas y anexos.

JUSTIFICACIÓN

Uno de los temas de estudio de la construcción del conocimiento del mundo social como objeto de conocimiento de la psicología cognitiva y la psicología social es el orden económico (Delval, 1989). La importancia de la comprensión del aspecto económico en la vida del ser humano, es reconocida por Walstad (1998), al afirmar que el conocimiento económico es importante porque actúa como un medio de comunicación entre las personas, incorporando un vocabulario básico y lógico para el manejo de esta clase de conceptos que los acompañan en los diferentes roles que desempeñan a lo largo de su vida y le brinda las herramientas para entender el mundo económico e interpretar los eventos que directa o indirectamente les afectan.

Esta comprensión es fundamental en países democráticos, ya que implica la participación activa de sus ciudadanos y en el contexto mundial de la globalización, el cual plantea nuevos escenarios económicos que exige a los individuos contar con unas competencias de formación económica que les permitan desempeñarse exitosamente en estos. Es por ello que la comprensión de la economía se ha convertido en una necesidad básica para poder responder satisfactoriamente a los requerimientos de adaptación.

Tal como lo afirman Amar, Abello, Denegri y Llanos (2007), la comprensión del mundo económico por parte de los individuos implica la construcción de una visión sistémica del modelo económico social en el que se está inserto, el manejo de una serie de informaciones específicas y de rutinas de ejecución, y el desarrollo de actitudes que les posibilitan el uso eficiente de los recursos económicos. Esta construcción se desarrolla en un marco social que entrega las informaciones, normas reglas y valores que son propias de esa estructura social, pero es finalmente el propio individuo quien, a

partir de estos materiales básicos, les da un sentido y una organización en un modelo que le permite explicarse y predecir la realidad (Denegri, et al, 1999).

La dimensión económica de la realidad social hace parte del entramado de relaciones que los niños enfrentan tempranamente a partir de experiencias tan cotidianas como ir a la tienda, a los supermercados, a los almacenes, o escuchar las frecuentes conversaciones que tienen sus padres con otros adultos sobre lo económico o las informaciones recibidas a través de estos mismos, de los medios masivos de comunicación y en la escuela. Estas experiencias los obligan a construir modelos explicativos una realidad tan cercana, pero a la vez tan compleja (Furth, 1980; Denegri, 1995b; Delval & Padilla, 1999; Amar, Abello, Denegri & Llanos, 2002; 2007).

En este marco, los estudios realizados en torno a la comprensión del mundo económico en la infancia se han desarrollado siguiendo dos líneas de trabajo.

En una línea, se encuentran las investigaciones realizadas desde una perspectiva cognitiva, estructuralista, evolucionista, las cuales han entrado su interés en resaltar los aspectos cognitivos del proceso de construcción, con el propósito de elaborar un modelo de la psicogénesis del pensamiento económico, centrándose principalmente en lo que sucede en el sujeto cuando conoce (Furth, 1980; Jahoda, 1979; 1981; 1983; 1984a; Hung Ng, 1983; Wong, 1989; Berti & Bombi, 1988; Berti & Grivet, 1990; Leiser, Sevón & Levi, 1990; Abramovitch, Freedman, & Pliner, 1991; Delval & Echeita, 1991; Delval, Enesco & Navarro, 1994; Sonuga-Barkley, & Webley, 1993; Denegri, 1995 a; 1995b; 1997; 1998; Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos, & Keller, 1998b; Denegri, Delval, Palavecinos, Keller y Gempp (2000); Denegri, 2003; Amar, et al., 2002; Amar, et al., 2005).

Los resultados de los estudios confirman en primer lugar: la existencia de niveles de pensamiento económico, al encontrar que la comprensión de los fenómenos económicos

toma la forma de una progresión a través de modos cualitativamente diferentes de representarse el mundo económico y razonar acerca de este; la existencia de mecanismos universales en el proceso de desarrollo del conocimiento económico, dado que los mecanismos identificados en las estructuras de la adquisición de conocimientos económicos son similares a las identificados en la adquisición de las estructuras lógico-matemáticas.

En segundo lugar, se encuentra que la edad incide sobre el nivel de comprensión y que existe una tendencia similar en los patrones evolutivos encontrados en los sujetos provenientes de diferentes culturas, a excepción del estudio realizado por Ng (1983) y Wong (1989) con niños chinos de Hong Kong. En estos estudios la diferencia se encuentra en el contenido de la respuesta.

Con respecto a la edad, es importante resaltar que los niños hasta los 10 y 11 años de edad tienen grandes dificultades para entender los conceptos económicos básicos, ya que es a partir de estas edades que los niños cuentan con las estructuras cognitivas que les permiten reflexionar acerca de la realidad económica a partir de referentes concretos y accesibles, logrando la reelaboración de diferentes conceptos económicos de una forma integrada y la superación de las contradicciones de la etapa anterior. Este avance les permite la comprensión del concepto de ganancia como eje central del quehacer económico, superar el ámbito de las relaciones interpersonales y las que atañen a lo institucional –económico- y la conceptualización del Estado como ente institucional encargado de la organización, regulación, distribución de los recursos y control de todo el funcionamiento social y económico. De igual forma, afirman que a partir de los 14 años de edad los niños cuentan con las estructuras cognitivas que les permiten incorporar la reflexión sobre las variables económicas, sociales y políticas que operan en los procesos económicos, la valoración ideológica de los cambios y políticas

económicas y una visualización más amplia, realista y despersonalizada del papel del Estado en las decisiones y procesos macroeconómicos, lo cual es esencial para el desarrollo económico y social.

En tercer lugar, en los estudios que establecen diferencias significativas del desarrollo de pensamiento económico de acuerdo al nivel socioeconómico al cual pertenecen los niños y al contexto financiero en que interactúan, se demuestra que el entorno social incide en cuanto a la exposición diferencial de información relevante y experiencias asociadas a fenómenos económicos específicos.

En otra línea de trabajo encontramos las investigaciones realizadas desde la perspectiva social, las cuales se han centrado en identificar los conocimientos, valores y normas que los padres transmiten a sus hijos en el proceso de socialización económica en el ámbito familiar a partir del estudio de las diferentes formas de socialización: las estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos, de manera intencional o no intencional respectivamente; el nivel de alfabetización económica de los padres como insumo de los conocimientos y la complejidad de los conocimientos que en materia de economía pueden socializar con sus hijos a través de diferentes métodos y los hábitos de compra y actitudes hacia el endeudamiento de los padres que son observados por los hijos y que de igual forma son insumo del proceso de la socialización económica en el ámbito familiar (Furnhan & Thomas, 1984a; 1984b; Stacey, 1987; Feather, 1991; Mortimer, et al., 1994a; 1994b; Rabow, Rodríguez y Rodríguez, 1993; Lassare, 1996; Lunth & Furnham, 1996; Kerr & Cheadle, 1997; Furnham & Argyle, 1998; Webley, 1999; Denegri, Gempp & Martínez, 2005; Denegri, Palavecinos, Gempp & Caprile, 2005; Llanos, Denegri, Amar, Abello & Tirado, 2009).

Los resultados de estos estudios han permitido identificar, por un lado, el conjunto de estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus

hijos las cuales fueron agrupadas por Denegri, et al. (2005) en tres categorías: estrategias y prácticas relacionadas con enseñar a los hijos a ahorrar, las cuales se relacionan con la comprensión global de la economía; estrategias y prácticas relacionadas con el desarrollo de conductas económicas -como enseñar a comprar- y con la administración de dinero –como la entrega de dinero-, las cuales se valoran como métodos que contribuyen al conocimiento sobre el manejo de la economía y al aprendizaje de la administración del dinero; estrategias relacionadas con la introducción en temas económicos, las cuales se valoran como métodos que contribuyen al conocimiento sobre el manejo de la economía en los niños. Por otro lado, han encontrado que no existe relación entre las actitudes y valores declarados y los intentos reales de los padres de socializar económicamente a los niños y que los padres presentan contradicciones entre los discursos y sus acciones, asociadas a los hábitos de consumo y actitudes hacia el endeudamiento.

De igual forma, los resultados evidencian que: la presencia de este grupo de prácticas y estrategias difieren según el nivel socioeconómico, la estructura familiar, la ocupación de los padres y los estilos de crianza de los padres; los niveles de alfabetización económica, las conducta de compra y actitudes de endeudamiento de los padres difieren según el nivel socioeconómico al igual que los niveles de alfabetización de los hijos.

Por último, en esta línea de trabajo es importante resaltar el estudio supervisado por Denegri y realizado por Bascur, Pulgar, Ortiz y Valdés (2006) “Alfabetización Económica de Padres e Hijos: Un Estudio Descriptivo Comparativo en Familias de Temuco”, cuyo propósito fue establecer la relación entre el nivel de alfabetización económica de los niños y el nivel de alfabetización económica de sus padres, según la estructura familiar monoparental y biparental y el nivel socioeconómico de las familias.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Los resultados demuestran que en ambos tipos de familia (biparental y monoparental) existe una correlación positiva y en sentido positivo entre el nivel de alfabetización de los padres y los hijos. También se demuestra que existen diferencias significativas entre padres e hijos en los tres niveles socioeconómicos, obteniéndose mayores niveles de alfabetización económica en los niveles socioeconómico alto, las cuales declinan en los niveles socioeconómicos más bajos. De igual forma los resultados identifican diferencias en los niveles de alfabetización económica de padres, madres e hijos, según el nivel socioeconómico de las familias, según el género de padres e hijos y según el nivel educativo de los padres.

En síntesis, dado que el desarrollo del pensamiento económico debe su aparición a los instrumentos de conocimiento con que cuenta el individuo en una etapa de su vida, y a los materiales intelectuales provistos por el medio y que la revisión de los estudios realizados en las dos líneas de trabajo expuestas muestran que se realizan valoraciones sobre esta posible relación, sin investigaciones empíricas que la soporten, la presente investigación pretende dar respuesta a la preguntas: ¿Cómo incide la socialización económica en el ámbito familiar sobre el nivel de desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla? ¿Cómo inciden conjuntamente el nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres, la ocupación de los padres y los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla?

En las investigaciones desarrolladas por nuestro equipo de trabajo: "El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida" (Amar, et al., 2002; Amar, et al., 2005); "la

socialización económica en familias de la ciudad de Barranquilla” (Llanos, Denegri Amar, Abello, & Tirado, 2009), se han constatado que adolescentes y adultos presentan serias dificultades para comprender la economía, y cómo estas dificultades redundan en problemas económico-sociales masivos como lo son el sobreendeudamiento, el consumismo y el desaprovechamiento de los recursos escasos, lo que agrava aún más la situación de los sectores más pobres y contextos financieros limitados.

En un segundo lugar, los hallazgos del segundo grupo de investigaciones nos permiten afirmar que nuestros niños se introducen en su realidad económica rodeados de adultos que si bien reconocen la importancia que tiene formar en esta materia a sus hijos, no comparten este tipo de problemas con sus hijos, no generan intencionalmente espacios para disponer y manipular situaciones que les permitan proyectarse en el mundo de la economía, muchas veces desconocen o no se han apropiado de los conceptos que los conectan con su entorno económico más cercano y presentan contradicciones entre sus discursos y sus actuaciones asociadas a los hábitos de consumo y actitudes hacia el endeudamiento. En esta misma línea se debe resaltar que esta situación se agrava, dado que las escuelas no incluyen los conceptos económicos como parte de sus preocupaciones curriculares. Por lo tanto, se podría afirmar que la cultura deja huérfana a la mente y que los niños, adolescentes y jóvenes construyen las explicaciones sobre el mundo de la economía con la única herramienta de las estructuras cognitivas de las que dispone (Amar, et al., 2002).

En el marco de los resultados expuestos, se hace necesario la estructuración de propuestas educativas que introduzcan la formación en economía (Amar, et. al., 2002) - lo cual no significa entregar más información, ni tampoco significa segmentar aún más el conocimiento ya fragmentario que perciben los niños-, por medio del desarrollo de asignaturas de educación para la economía y para el consumo, basadas en escenarios de

aprendizajes que partan de la realidad más inmediata de los niños y de esta forma generar conflictos cognitivos que les permitan una construcción más acertada de su realidad económica, para que puedan actuar eficaz y éticamente en un mundo globalizado, con la participación activa de la familia. Pensar en una propuesta educativa que alcance los propósitos expuestos nos obliga a preguntarnos: ¿Qué conocimientos y qué prácticas sociales se deben privilegiar en este tipo de propuestas para lograr un adecuado desarrollo del pensamiento económico? Al respecto, si bien el estudio del desarrollo de conceptos económicos en la infancia y la adolescencia parece haber ganado espacio en las últimas dos décadas, ello no ha sucedido con el estudio de las condiciones que posibilitan que los niños y adolescentes logren los niveles de alfabetización económica que les permitan actuar eficientemente en el mundo económico. Es por esto que se hace relevante realizar la investigación titulada “La incidencia de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el nivel de desarrollo del pensamiento económico de los niños”, la cual no sólo permitirá la estructuración de la propuesta educativa, sino que se aproximará a la construcción de un modelo explicativo de la interacción de los dos elementos fundamentales de la construcción del conocimiento social, para nuestro caso, el conocimiento de la economía.

Por último, es importante resaltar el aporte instrumental de la investigación al establecer las propiedades psicométricas del test de alfabetización económica para niños (TAE- N) utilizando el modelo del crédito parcial en el marco de la Teoría de Respuesta al Ítem y la construcción de Baremos. De igual forma, se establecieron las propiedades psicométricas y la construcción de Baremos para el test de alfabetización económica para adultos (TAE- A).

MARCO TEÓRICO

La construcción del conocimiento social: una aproximación desde la perspectiva constructivista

La pregunta sobre cómo llega a conocer el hombre el mundo que le rodea ha tenido una gran variedad de respuestas. Su estudio va desde la visión del hombre como un ser completamente pasivo que recibe toda la información del medio y la introyecta sin originarle cambios significativos, hasta una concepción que ve al hombre como un ser activo que construye el conocimiento a partir de su interacción con el entorno físico y social.

La primera visión corresponde a la *perspectiva cultural*. Esta perspectiva considera que el conocimiento es de origen social y es compartido por el grupo. Este conocimiento, conocido como sentido común de una comunidad, le brinda a sus integrantes ideas, palabras percepciones, imágenes sobre el mundo que le rodea. Dicho conocimiento está mediado por símbolos convencionales de naturaleza lingüística, y se transmite a los individuos que pertenecen a ella en el transcurso de actividades cotidianas culturalmente significativas para ese grupo (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993).

La segunda visión corresponde a la *perspectiva individual*, representada principalmente por Piaget y conocida también como *visión constructivista* (Enesco, Delval, & Linaza, 1989). Tal como lo plantea Delval (1996), la visión constructivista se desarrolla guiada por el interés de dar respuesta a la pregunta sobre el origen de las formas de organización del conocimiento, retomando el planteamiento kantiano sobre la

existencia en los individuos de estructuras, categorías o formas que organizan el conocimiento sobre el mundo, sin las cuales el conocimiento sería un caos.

[...] El constructivismo ofrece una explicación detallada de cómo se genera el conocimiento y como se modifica [...] Piaget adopta como punto de partida que el conocimiento hay que estudiarlo en el sujeto. La tarea del epistemólogo y del psicólogo es estudiar lo que sucede en el interior del sujeto (Delval, 1996, p. 6).

Desde esta perspectiva,

El conocimiento es un producto estrictamente individual, que depende de la complejidad de los procesos cognitivos que el individuo aplica para la comprensión de lo real. Así pues, la realidad se construye activamente mediante la aplicación y el reajuste de los esquemas cognitivos del sujeto al medio (Rodrigo, et al., 1993, p. 33).

Dentro de este marco se considera al individuo como un constructor activo de la realidad. Su desarrollo mental es una construcción continua que se lleva a cabo tomando las informaciones seleccionadas del medio de acuerdo con los intereses propios de cada etapa del desarrollo, asimilándolas a las estructuras cognitivas existentes y reajustando éstas últimas, a través del proceso de acomodación, a los constantes cambios del mundo exterior.

El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estadio de equilibrio superior (Piaget, 1975, p.1).

Para Piaget (1975), el proceso de construcción sigue una analogía biologicista en las primeras etapas del desarrollo del pensamiento, y una analogía científicista en las últimas etapas. La primera analogía se sustenta en que los principios de organización y

adaptación que propician el desarrollo del pensamiento en estas etapas, son los mismos que rigen el desarrollo del organismo.

El principio adaptativo es el principal instrumento con que cuenta el sujeto para construir conocimiento sobre la realidad. La razón de ello es que la adaptación es la fuerza que impulsa al sujeto a reajustar y cambiar sus estructuras mentales en su interacción con el medio (Rodrigo, et al., 1993, p.35).

La segunda analogía se sustenta en que en las últimas etapas de desarrollo del pensamiento, la construcción de conocimiento sigue los mecanismos de indagación de la ciencia: el método hipotético deductivo.

A diferencia de los primeros, los sistemas cognitivos tienden a irse liberando de las circunstancias ambientales. Todo proceso de desarrollo supone un distanciamiento paulatino de los objetos reales hacia construcciones más abstractas que no cuentan con un referente externo. Si la acción era el instrumento básico para la construcción del mundo real, la abstracción hace lo propio en la construcción del mundo de lo posible (Rodrigo, et al., 1993, p. 36).

Piaget afirma que las pautas de desarrollo son generales y no difieren según las culturas. Si bien las diferencias culturales podrían afectar el ritmo de la evolución, estas diferencias no pueden modificar sustancialmente la secuenciación del desarrollo: “la aparición de ciertas estructuras cognitivas puede verse retrasada en algunas culturas, pero una vez que emergen lo hacen siguiendo un orden fijo y universal” (Rodrigo, et al., 1993, p. 37).

En síntesis, desde la perspectiva constructivista:

1. El conocimiento se construye y su construcción es el resultado de un proceso activo del individuo, sustentado en los procesos de asimilación-acomodación, en el cual interactúan dos elementos esenciales: las a) informaciones, experiencias y resistencias que le brinda el medio y las otras personas, y los b) instrumentos del conocimiento que posee en ese momento, los cuales le permiten su propia selección y organización de la información.

2. El conocimiento constituye una actividad adaptativa del ser humano. Teniendo su origen en:

La capacidad de funcionamiento del organismo le permite al niño cuando nace actuar sobre el mundo, recibir información del exterior a través de los sentidos y transmitir información sobre sus estados, para que los adultos que lo rodean, puedan garantizar su supervivencia. Es sobre esa base de funcionamiento que se originan las estructuras o formas que le van a permitir al sujeto adquirir conocimiento y moldearlo (Delval, 1996, p. 11).

3. El proceso de construcción del conocimiento pasa por una serie de estadios, fases o momentos evolutivos, caracterizados por tener una estructura que puede describirse en términos lógico matemáticos. Cada uno de estos estadios pone de manifiesto la interacción entre las estructuras, los instrumentos intelectuales de los que dispone el sujeto y la información o experiencias sobre las que este opera, extrae y organiza la información disponible.

4. Los mecanismos o las formas que se utilizan para construir conocimientos sobre los diferentes dominios de conocimiento, son los mismos. Es por esta razón que desde esta perspectiva se habla de mecanismos generales o universales de construcción de conocimiento.

Aunque Piaget (1972), en su Epistemología genética, pretendió reducir la brecha existente entre el innatismo y el empirismo, sus investigaciones se centraron en la construcción del conocimiento en ciencias naturales, abrió paso a las explicaciones de otras versiones constructivistas como las neopiagetianas y las pospiagetianas, entre otras propuestas neoconstructivistas.

La adopción de posturas intermedias neopiagetianas y postpiagetianas, implica revisar cómo estas conciben la relación entre lo biológico y lo ambiental para explicar el desarrollo cognitivo (Simoni & Leo, 2010).

Las teorías neopiagetianas como el neoconstructivismo han estado dominadas por dos visiones distintas que debaten sobre: a) el origen del conocimiento y b) sobre los mecanismos iniciales que dan origen al desarrollo cognitivo (Hirschfeld & Gelman, 1994; Simoni & Leo, 2010).

Según la primera visión, el conocimiento tiene origen en mecanismos de aprendizaje de dominio-general, los cuales son suficientes para explicar cómo los niños aprenden acerca de los dominios específicos. Algunos de estos mecanismos son: el lenguaje, el número, el espacio y las caras. Esta visión comparte con el “constructivismo epigenético” la idea de unos mecanismos de aprendizaje de dominio general para la adquisición del conocimiento, pero difieren en cuanto a que para las primeras el desarrollo cognitivo se considera como el resultado de la auto-organización de un sistema que se estructura y moldea a partir de la interacción con el entorno (Simoni & Leo, 2010).

Por otra parte, la segunda visión neoconstructivista sobre el desarrollo cognitivo sostiene que el sistema está compuesto por una serie de módulos o dominios que procesan tipos específicos de información (Newcombe, 2010; Pinker, 2003; Simoni & Leo, 2010).

A diferencia de las explicaciones innatistas, esta visión neoconstructivista del desarrollo cognitivo en dominios específicos, sostiene que los módulos o dominios no están especificados desde el nacimiento, sino que éstos emergen y se desarrollan a través de la interacción del sujeto con el entorno post natal (Simoni & Leo, 2010).

Diversos estudios en neurociencias cognitivas defienden que la interacción entre los niños y las regularidades del entorno moldean las redes corticales y subcorticales a partir de las cuales éstos construyen nuevas representaciones (Simoni & Leo, 2010). En este sentido, la actividad cognitiva y la exposición a experiencias determinadas son

factores que contribuyen con la especialización progresiva del sistema o diferenciación de los módulos, lo que en últimas da forma a la arquitectura cognitiva de dominios específicos. Este proceso fue descrito previamente por Karmiloff-Smith (1992) con el nombre de modularización.

En síntesis, desde las propuestas del desarrollo cognitivo en dominios específicos, el sistema se vuelve experto en un dominio en la medida en las experiencias a las que se exponga el sujeto favorezcan el desarrollo de los mecanismos de aprendizaje y la estructuras cognitivas especializadas en el procesamiento de la información relacionada con ese dominio particular (Quinn, 2010).

El conocimiento social como objeto de estudio de la psicología

Aunque el mayor énfasis de los estudios de Piaget se encuentra en la adquisición de las estructuras lógico-matemáticas y físicas, no se pueden desconocer sus aportes al estudio de la construcción del conocimiento social, recopilados principalmente en sus libros: *El lenguaje y el pensamiento del niño* (1923/2006), *El juicio y el razonamiento en el niño* (1924/1974), y *El criterio moral en el niño*, (1932/1974).

Si bien existen numerosos estudios precedentes, ha sido a partir de las últimas cuatro décadas que se ha visto un creciente interés en la investigación acerca de la construcción del conocimiento social, agrupadas ahora en una nueva área de estudio que se ha denominado *conocimiento social* (Delval & Padilla, 1999).

El problema del conocimiento social es un problema interdisciplinar dado que implica aspectos cognitivos, sociales, culturales e históricos, razón por la cual se han ido agrupando bajo esta etiqueta diferentes temas, fenómenos, procedimientos de estudios y diversas teorías que confieren a este campo de estudio de la psicología una gran complejidad y heterogeneidad (Enesco, et al., 1989. p.21).

En lo que respecta a los diferentes problemas abordados en el área del conocimiento social, estos han sido agrupados por Turiel (1979, citado en Delval & Padilla, 1999, p.4) en tres grandes rótulos: “el conocimiento de los otros y uno mismo, el conocimiento moral y convencional y el conocimiento de las instituciones.” Delval & Padilla (1997) afirman que, si bien estos tres tipos de estudios tienen relaciones entre sí, el área de conocimiento que les ocupa plantea cierta independencia entre estos, por lo que puede hablarse de distintas tradiciones de investigación.

Dado el carácter interdisciplinar del objeto de estudio del área del conocimiento social, diferentes disciplinas psicológicas han contribuido a su consolidación. Enesco, Delval y Linaza (1989), afirman que han sido fundamentalmente los psicólogos sociales, cognitivos y evolutivos quienes, con diferencias notables en sus intereses y propuestas teóricas, han aportado la formación de esta nueva área de investigación.

El psicólogo social se ocupa primordialmente de la naturaleza de las intenciones sociales y de la información social aludiendo a los procesos que subyacen a los juicios y toma de decisiones sociales. El psicólogo cognitivo estudia las reglas mediante las cuales la información social es interpretada y organizada por el sistema cognitivo, así como el modo en que tal información afecta a procesos cognitivos generales. Por último, el psicólogo evolutivo prestará atención a los cambios que ocurren desde el estado del organismo del recién nacido hasta el sistema relativamente estable y equilibrado del adulto, intentando identificar los procesos responsables de tales cambios, y las distintas formas y contenidos del conocimiento social a lo largo del desarrollo (Enesco, et al., 1989, p.24).

En lo que respecta a las posturas psicológicas que explican el proceso mediante el cual el sujeto construye la realidad, Delval (1989, 1991, citado en Hoyos, 2003), señala que los enfoques psicológicos que han intentado dar respuesta a este problema son: la escuela del aprendizaje social, la psicología histórico cultural, representada por Vigotsky, la escuela psicodinámica, la psicología cognitiva, y el enfoque cognitivo estructural.

La construcción del conocimiento social desde el enfoque cognitivo-estructural

El enfoque cognitivo estructural se fundamenta en los principios teóricos planteados por Piaget (1923/2006, 1924/1974, 1932/1974), expuestos en el primer apartado del marco teórico. De este enfoque se destacan los estudios realizados por Juan Delval (1989, 1991, 1992, 1996) quien, partiendo de la teoría piagetiana y centrado en el problema del conocimiento de las instituciones, estudia las dificultades que el sujeto encuentra para llegar a las nociones adultas y las etapas por las que pasa; indaga si la interacción de los medios intelectuales del sujeto con los conceptos sociales que forma es del mismo tipo que la que se produce respecto a los conceptos físico-matemáticos (Delval & Padilla, 1999).

Frente al conocimiento del mundo social, Delval (1989), propone que, debido al carácter propio de este tipo de conocimiento, además del empleo de los instrumentos intelectuales a partir de las cuales se construyen las representaciones sociales, dichos instrumentos también dependen de las normas, valores e informaciones inherentes a la sociedad en la que se encuentra el individuo (Amar, et al., 2002).

Las normas y valores prescriben lo que es deseable y lo que no desde el punto de vista social, constituyéndose así en reguladores de la conducta. Su adquisición comienza tempranamente, de forma bastante pasiva, mediante la enseñanza explícita y la imitación, es decir, a través de una transmisión directa por parte de los adultos a los niños. Las informaciones también son recibidas directamente de los adultos, de los medios de comunicación y por medio de la escuela, que ocupa un tiempo considerable del quehacer escolar en transmitir las.

Sin embargo, las explicaciones acerca del por qué de las cosas y del funcionamiento social están casi ausentes de la transmisión social, y el niño se ve obligado a construirlas

con las herramientas intelectuales de que dispone. Así, llega a conformar conceptualizaciones que son divergentes de las de los adultos y que, curiosamente, son muy semejantes entre niños de diferentes países y medios sociales.

La precisión que ofrece Delval (1991, 1992), resulta especialmente útil en el conocimiento de las representaciones infantiles del mundo social. Las normas, los valores y las informaciones que manejan los niños dan información sobre el grupo social. Estas, por tanto, pueden variar de un grupo a otro dependiendo del contexto sociocultural. Las explicaciones, por su parte, permiten conocer la forma en la que el niño construye el conocimiento y las tendencias evolutivas presentes en el proceso.

El desarrollo de la comprensión de los conceptos económicos no debe su aparición solamente a la maduración interna sino que dependen de los materiales provistos por el medio, por lo que es importante reunir información acerca de las variaciones que podría tener el desarrollo conceptual en conexión a las diferencias de ambientes sociales (Amar, Abello Denegri, & Llanos, 2002, p. 61).

Además de los componentes, resulta importante dilucidar el proceso de la construcción de las representaciones. El proceso de la representación del mundo social por el cual el niño transita durante su desarrollo se inicia desde el momento de su nacimiento, y pasa por distintas fases o momentos evolutivos. Cada uno de éstos pone en manifiesto la interacción entre los instrumentos intelectuales de los que dispone el sujeto y la información o las experiencias sobre las que éstas operan; es decir, las estructuras propias de cada momento del desarrollo sirven para interpretar los acontecimientos sociales, que a su vez influyen en el proceso de formación de dichas estructuras. En efecto, toda la evolución del conocimiento supone, pues, una serie de reconstrucciones sucesivas a partir de nuevas estructuras mentales y nuevos datos referidos a lo social y procedentes de medios distintos (familia, escuela, medios de comunicación, cultura), etc.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

De igual forma Delval (1992, 1996) afirma que si bien en cada aspecto de la realidad social aparecen rasgos específicos y propios de ese dominio, “existen semejanzas interdominios y parece que en cada uno de los niveles hay una concepción global de la sociedad y de las relaciones entre los actores”. (Delval & Padilla, 1999, p. 18).

El campo económico, interés de nuestro estudio, presenta gran importancia dentro del desarrollo infantil, y dentro del conocimiento social. Dentro del desarrollo infantil, como modelo de la comprensión infantil de la realidad social y dentro del conocimiento social, por ser la economía uno de los problemas centrales del mundo social. (Delval, J y Padilla, M. 1997).

En el mundo actual las relaciones sociales se encuentran mediatizadas por la economía. Por lo tanto, el estudio del funcionamiento de la economía, de sus discursos y del modo en que ha colonizado y fagocitado las relaciones sociales, la política, el comportamiento social y la subjetividad de las personas, constituye un camino ineludible para comprender cualquier fenómeno social o individual en la actualidad[...] (Vila, 2004, p.1).

La importancia como modelo de la comprensión infantil de la realidad social, se sustenta en que la vida del hombre actual se desenvuelve en un sistema de instituciones reguladas por obligaciones que se expresan básicamente en términos económicos y cómo los niños se relacionan tempranamente con esta a partir de experiencias tan cotidianas como ir al mercado o escuchar las frecuentes conversaciones que tienen sus padres con otros adultos sobre lo económico, lo cual los obliga a construir modelos explicativos de esta realidad tan cercana pero a la vez tan compleja; por ello, la comprensión de la economía se ha convertido en una necesidad básica para poder responder satisfactoriamente a los requerimientos de adaptación.

Como pilar organizativo del mundo social, la importancia de la comprensión del aspecto económico en la vida del ser humano, se ve expresada en las palabras de George Stigler en un artículo titulado “Why it’s Important to Understand Economics” (Por qué

es importante entender la economía), donde afirma que el conocimiento económico es importante porque este contribuye en dos aspectos: en primer lugar, porque actúa como un medio de comunicación entre las personas, incorporando un vocabulario básico y lógico para el manejo de esta clase de conceptos, que los acompañan en los diferentes roles que desempeñan a lo largo de su vida (ciudadanos, consumidores, trabajadores, inversionistas), al mismo tiempo que le brinda herramientas para entender el mundo económico e interpretar los eventos que directa o indirectamente les afectan. Esta clase de comprensión es fundamental en países democráticos, ya que implica la participación activa de sus ciudadanos.

En segundo lugar, contribuye en la toma de decisiones económicas tales como, la compra de bienes, la inversión en un negocio, ya que no es práctico ni rentable contratar a un profesional calificado cada vez que se necesite hacer una elección de este tipo. De igual forma el manejo de estos conceptos aumenta las capacidades de cada individuo para realizar las escogencias sobre la multitud de asuntos económicos que se presentarán a lo largo de su vida.

De igual forma, tal como lo afirma Denegri (2006), la globalización que avanza en forma rápida implica la necesidad de desarrollar nuevos modelos de desarrollo económico que sean sustentables y, que a la vez, consideren como eje central el desarrollo humano. Superar la pobreza y la discriminación, reformar la educación para hacerla compatible con el desarrollo de las destrezas cognitivas, sociales y afectivas requeridas por nuevos escenarios económicos y políticos, impulsar el desarrollo de la participación ciudadana y participar eficientemente en el mercado y el comercio desde una perspectiva de integración, son objetivos presentes en la agenda de políticas de desarrollo de la mayoría de los países en desarrollo, (cumbre de las Américas, 1999).

La construcción de conceptos económicos en la infancia

En los últimos 20 años, el tema del desarrollo de los conceptos económicos en niños y adolescentes ha ganado terreno en la comunidad científica. Así lo demuestran un sinnúmero de estudios entre los que podemos citar a Furth (1980); Hong y Barrie (1981); Jahoda (1979, 1981, 1983, 1984); Ng (1983); Mei-Ha Wong (1989); Berti y Bombi (1988); Berti y Grivet (1990); Leiser, et al. (1990); Abramovitch, et al. (1991); Delval y Echeita (1991); Delval, et al. (1994); Sonuga-Barkley y Webley (1993); Denegri (1995a, 1995b, 1997, 1998), Denegri et al (1998a, 1998b), Amar, et al. (2002).

Uno de los primeros estudios, que es ya un clásico, es el de Furth (1980). Basándose en un marco constructivista piagetiano y usando su método clínico, realizó una amplia investigación sobre la comprensión del funcionamiento de la sociedad en 195 niños entre los 5 y 11 años de edad.

Las entrevistas clínicas piagetianas que Furth realizó indagaban sobre la comprensión del dinero y el intercambio económico en los procesos de compra y venta, los roles sociales, y la comprensión de las funciones de la escuela, el gobierno y la comunidad. Los resultados mostraron la existencia de cuatro estadios para la comprensión global del fenómeno social.

Estadio 1: elaboraciones personalísticas y ausencia de sistemas interpretativos. Correspondiente a niños entre 5 y 6 años, se caracteriza porque los niños pocas veces necesitan explicar lo que observan y, cuando lo hacen, emplean sus experiencias personales sin ninguna exigencia lógica o funcional. No reconocen las funciones básicas del dinero y confunden los roles personales y sociales. Así, para los niños, el dinero es conseguido libremente, disponible para todos, y se puede conseguir con el cambio recibido en la compra. Las transacciones que se realizan con el dinero son ritualísticas.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Estadio 2: comprensión de las funciones sociales de primer orden. Los niños, entre los 7 y los 8 años inician, aún de manera incompleta, la comprensión de la función básica del dinero como medio de intercambio. El niño comprende que el dinero se relaciona con el cambio de mercancías; sin embargo, es incapaz de explicar lo que hace el vendedor (por ejemplo, un tendero) con el dinero recibido, al igual que la relación que existe entre la compra de mercancías para un negocio y el dinero se paga por ellas.

Estadio 3: sistemas parciales en conflicto. Durante los 9, 10 y 11 años de edad, los niños son capaces, si bien de forma parcial e incompleta, de construir sistemas funcionales adaptados a la realidad social a partir de los conflictos cognitivos que se le presentan, de los cuales están ahora más o menos conscientes. Los niños, para solucionar el desequilibrio cognitivo, adoptan soluciones de compromiso razonando en una sola dirección. Logran entender que, por ejemplo, el tendero compra las mercancías con el dinero que pagan por ellas en la tienda, pero aún no comprenden la noción de ganancia.

Estadio 4: marco sistemático concreto. Los niños entre 10 y 11 años se caracterizan comprender al dinero como base de los roles sociales y gubernamentales. Así, entienden al dinero como el mecanismo básico de las transacciones económicas, incluyendo la comprensión del concepto de ganancia. Si bien en esta etapa se avanza en el entendimiento de las funciones del dinero y se eliminan la mayoría de inconsistencias del estadio anterior, los niños aún no logran la comprensión global de los sistemas ni el devenir histórico de los procesos sociales.

Este estudio probó que las ideas que expresan los niños acerca del mundo social son cualitativamente diferentes a la de las de los adultos. Estos cambios cognitivos evidencian un proceso de construcción de la comprensión social que no puede ser atribuido sólo a la influencia de los conocimientos transmitidos por los adultos, sino a

un esfuerzo activo del niño por seleccionar, organizar y hacer coherentes las experiencias e informaciones sociales de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo. Así, cobra importancia el principio piagetiano de equilibración como un proceso que regula las interacciones del sujeto, que intenta adaptar los objetos sociales a sus esquemas de acción. Ello releva la importancia de la experimentación activa y la vinculación con las experiencias de la vida cotidiana para lograr significatividad del aprendizaje (Denegri, 1995a; 1995b).

Si bien los resultados son relevantes en el área de estudios de la construcción de conocimiento social, el estudio presenta desventajas a nivel metodológico (Denegri, 1995a; 1995b). Una de las desventajas hace referencia a que las entrevistas realizadas fueron poco sistemáticas, lo cual imposibilita la réplica y la comparación de resultados. La otra desventaja fue la edad de los sujetos que conformaron la muestra, lo cual limita la posibilidad de entender cómo se logra una comprensión más estructurada de las nociones que son objeto de estudio, las cuales se alcanzarían a edades más avanzadas.

Jahoda (1979, 1981, 1983, 1984) investigó el desarrollo de las ideas sobre intercambio monetario en la compra y venta de las tiendas, al igual que el funcionamiento del banco como institución económica compleja. El trabajo destaca su énfasis en la conceptualización de lo que supone la tarea: lo importante no es el aprendizaje o la adquisición del concepto de dinero en forma aislada, sino la comprensión del funcionamiento económico como sistemas interconectados donde el concepto de ganancia es central, articulando las relaciones de intercambio económico con las de producción. Esto es fundamental para entender la función bancaria como parte de una cadena de actividades económicas.

Los resultados establecieron que, en inicio, los niños entre los 6 y 8 años de edad no entienden la presencia de ningún sistema en las transacciones económicas en el proceso

de compra y venta en la tienda: simplemente lo asumen como acciones individuales. Es alrededor de los 8 años de edad cuando los niños comprenden dos elementos relevantes del sistema, aunque de forma independiente: los a) sistemas de sueldos de los empleados (el empleado de la tienda realiza un trabajo del cual recibe un sueldo), y el b) intercambio entre fabricante-vendedor-comprador (el tendero tiene que pagar por lo que compra, pero afirman que el tendero cobra la misma cantidad a los que compran el producto). A partir de los 10 años, los niños conciben el concepto de ganancia y, por tanto, son capaces de interconectar estos sistemas y conceptualizar el rol de trabajador que desempeña el dueño de la tienda.

Los resultados de Jahoda son una interesante reflexión acerca de la incidencia de la información proveniente del medio en el contenido de las representaciones infantiles. Lo anterior es sustentado a partir del entorno social de los niños que conformaron la muestra de estudio, cuyas familias, en su mayoría, tenían como fuente de ingresos los servicios sociales, lo cual hace pensar que los niños aplican este mismo esquema de funcionamiento al sistema de compra en la tienda (Denegri, 1995a; 1995b).

En lo que respecta al estudio sobre la comprensión del funcionamiento del banco como una institución económica compleja, Jahoda (1981) realizó una investigación con una muestra de 96 niños escoceses con edades de 12, 14 y 16 años, pertenecientes a escuelas de dos estratos socioeconómicos: una de clase media y otra de clase baja; para ello emplea la técnica de la entrevista clínica piagetiana.

Los resultados de ambas investigaciones muestran seis niveles de complejidad creciente en las respuestas emitidas por los participantes de la muestra. El análisis de progresión evolutiva señala que los niños entre los 11 y 12 años de edad tienden a dar respuestas que aluden a los dos primeros niveles (A y B), las cuales se refieren a respuestas que muestran un desconocimiento de la ganancia del banco a través de los

intereses, o a respuestas en la que se observa un pequeño avance, reflejado en el conocimiento de la palabra interés, pero sólo en los depósitos, y sin comprender de donde proviene el dinero para tal fin. Jahoda encontró que la mayoría de los niños, desde los trece años de edad, entienden la presencia del interés en los préstamos, dado que sus repuestas se ubicaban en los niveles C, D, y E1, resaltando que las respuesta del nivel C aluden a los intereses en préstamos y depósitos, pero más en el depósito; en el nivel D, las repuestas se refieren de manera igualitaria a los intereses en préstamos y depósitos, mientras que en el nivel E1 a un interés mayor en los créditos, pero sin llegar a comprender realmente el funcionamiento bancario. Esto último es comprendido sólo por un pequeño número de sujetos de 16 años de edad, cuando en sus respuestas argumentan que el banco sólo puede funcionar y obtener ganancias del interés que obtiene de los préstamos; en consecuencia, el interés que paga el banco por los depósitos debe ser menor (estas respuestas corresponden al último nivel de complejidad, el E2).

En la discusión de los resultados de la investigación realizada con niños escoceses, Jahoda resalta tres puntos relevantes en sus hallazgos (Denegri, 1995a; 1995b). En primer lugar, plantea que la dificultad del niño para comprender la ganancia en el banco se debe a que éste aplica a la esfera del funcionamiento institucional los mismos principios de legalidad y reciprocidad que regulan las relaciones interpersonales; por tanto, sólo cuando separa la esfera personal de la social puede comprender el funcionamiento bancario.

En segundo lugar destaca cómo el conflicto cognitivo generado por la última pregunta de la entrevista, en la que se pedía al niño que explicará cómo el banco obtienen dinero para su funcionamiento, pago de intereses, sueldos y salarios, contribuía a la construcción de explicaciones más estructuradas que le permitían avanzar a niveles

de pensamiento más complejos, lo cual era notorio en niños más pequeños pertenecientes a la clase media. Jahoda profundizaría posteriormente este punto (1984) donde, al igual que Furth (1980), señala la importancia de inducir conflictos entre la estructura cognitiva del niño, los obstáculos que le ofrece la realidad, y el papel del proceso de equilibración en la solución del conflicto, logrando de esta forma un nivel de comprensión más estructurado (Denegri, 1995a; 1995b). Finalmente, menciona que al realizar el análisis del contenido de las respuestas, se halló que los niños de clase media utilizan un lenguaje más de tipo económico que los de clase trabajadora, lo cual reafirma la hipótesis de la incidencia del entorno social -en cuanto a la exposición diferencial de la información relevante- sobre la construcción de las representaciones. Los autores, en la investigación realizada con niños holandeses, concluyen que dado que se encontraron resultados similares en los niños escoceses y holandeses, puede afirmarse que los niños de todas las sociedades industriales modernas presentan los mismos patrones cognitivos de desarrollo de ideas económicas (Denegri, 1995b).

El mismo Jahoda (1983) realizó un estudio transcultural con 108 niños de Zimbawe que presentaban tres grados de experiencia con la compra-venta. El interés era comprobar si el retraso en el desarrollo que se atribuye a sujetos de otras culturas aparece en todos los conceptos, y si podría ser atribuido a la experiencia de los sujetos. Sus resultados muestran que los niños africanos, al estar más en contacto con experiencias de compra-venta, obtienen avances más notables que los europeos en las construcciones de las representaciones indagadas; estos avances fueron aún más evidentes en los niños que tenían acceso directo a la venta. Tales hallazgos permiten concluir que el retraso encontrado en otras culturas depende del ámbito estudiado, y que la escasa experiencia de los niños europeos en esta actividad económica sería la causa de los resultados inferiores (Denegri, 1995).

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Para Jahoda, si bien la información jugaría un papel importante en la construcción progresiva de las nociones sociales, estas por si solas no serían suficientes, dado que la tarea de construcción que realiza el niño vital en dicho proceso: los niños no repiten en sus respuestas, lo que los adultos le dicen o las informaciones que reciben del medio; por el contrario, evidencian su proceso de construcción en la elaboración de sus explicaciones.

Siguiendo la línea de los trabajos de Jahoda en cuanto a la incidencias de los contextos socioculturales, Hong y Barrie (1981), realizan el estudio con 120 niños chinos de Malasia, con edades entre los 6 y 15 años, balanceados en cuanto a sexo y nivel socioeconómico (alto, medio y bajo), con el propósito de indagar sobre la comprensión del dinero en cuanto al intercambio monetario, el trabajo, la relación entre trabajo y la remuneración, el banco y las desigualdades sociales. Ng, Hung (1983, 1985) realiza una réplica del estudio de Jahoda, con 96 niños varones de Hong Kong, entre los 6 y 13 años de edad y pertenecientes a la clase media (1983) y posteriormente (1985), realiza un estudio similar con 140 niños de Nueva Zelanda entre los 7 y 12 años de edad. Wong (1989) realiza la réplica del estudio de Ng. realizando un contraste entre una muestra de 116 niños chinos de Hong Kong con edades de 6 a 15 años, de clase trabajadora, con una muestra de 148 niños de Estado Unidos (48 de clase baja cuyas edades oscilaban entre los 8 y 13 años, y 100 de clase media o media alta, con edades de 6 a 15 años).

Los resultados de los estudios, con excepción del estudio realizado por Ng.(1983) y Wong (1989) con niños chinos de Hong Kong, muestran que existe una tendencia similar en los patrones evolutivos encontrados en los sujetos provenientes de diferentes cultura y que la diferencia se encuentra en el contenido de la respuesta y que esta se

debe a la información que proporcionan los diferentes ambientes, pero no en la forma en la cual los niños estructuran esta información en las diferentes edades.

Es importante mencionar que los resultados del estudio realizado por Ng. (1983) y Wong (1989) muestran que en los niños de Hong Kong la idea de ganancia en la tienda aparecía en torno a los 6 años de edad, y la comprensión completa de funcionamiento bancario, aparecía alrededor de los 10 años de edad, mostrando una diferencia en las edades en que se alcanza la comprensión de estos conceptos económicos, en comparación con los niños de otras culturas. Ng. expresa que la diferencia podría deberse al alto nivel de socialización y actividades de consumo en una sociedad donde el ethos comercial es muy grande. Wong argumenta que la diferencia está dada por varios aspectos que hacen parte del entorno socioeconómico y cultural, donde los niños interactúan. Por un lado el alto valor emocional que posee el dinero en esta sociedad, por otra lado, alude a que los conocimientos acerca del funcionamiento de la economía son incluidos en las propuestas curriculares de las instituciones educativas a partir de quinto grado, por otro lado resalta que los niños desde pequeños interactúan con las entidades bancarias, específicamente a través de los planes que incentivan el ahorro desde estas edades, por último, reafirma lo expresado por Ng. en lo que respecta a que en Hong Kong se produce una sobreposición entre las esfera personal e impersonal - comercial- (Denegri, 1995).

Otro grupo de investigaciones relevantes en el desarrollo del pensamiento económico son las realizadas por las italianas Berti y Bombi, las cuales se encuentran recogidas en su obra *Il mondo economico nel bambino*, revisada y traducida al inglés en 1988 (1981, citado en Denegri, 1995a). Las investigadoras abordan la comprensión de los conceptos económicos en relación al valor del dinero, al origen y uso del dinero, explorando específicamente la comprensión del trabajo como fuente de dinero, a las ideas en torno a

los precios, (Berti, & Bombi, 1981a; 1990, citado en Denegri, 1995a), a la comprensión del concepto de ganancia (Berti, & Bombi, 1986, citado en Denegri, 1995a), y a las funciones del banco (Berti, & Bombi, 1981b, citado en Denegri, 1995a).

Conjuntamente, Berti y Grivet (1990) exploran el desarrollo del razonamiento acerca de los mecanismos de precios en torno a las variaciones de incremento y decremento de las variables, precios, demanda y oferta.

En lo que se refiere al estudio realizado para comprender las ideas en torno a los precios (Berti & Grivert, 1990), las investigadoras realizan dos trabajos. En el primero hacen parte 60 niños de clase trabajadora con edades entre los 6 y 11 años con igual proporción de hombres y mujeres; el segundo contó con 80 niños y niñas de clase media con edades entre los 5 y 12 años de edad. En ambos casos utilizaron la técnica de la entrevista. Los resultados muestran que antes de los 10 u 11 años, el precio parece ser una propiedad intrínseca de los bienes; por tanto, hasta estas edades no distinguen entre las propiedades físicas de un objeto y sus propiedades económicas, y representan el comprar y el vender como un acto puramente físico. Es a partir de los 11 años de edad que los niños comprenden que el acto de comprar y vender implica una relación social regulada por normas económicas.

En el segundo estudio encuentran que, si bien las respuestas de los niños pueden ser agrupadas en cuatro niveles de complejidad creciente, es en el último nivel (11 y 12 años de edad) donde los niños comprenden de manera global el proceso de incremento de precios entre la fábrica y la tienda, incluyendo ideas acerca del costo de producción, la función de los intermediarios y la comprensión de la noción de ganancia (Denegri, 1995a; 1995b).

En esta misma línea de ideas, las autoras (Berti & Bombi, 1988) realizaron un investigación en torno al concepto de ganancia, al estudiar la relación entre cálculos y

precios al por mayor y al por menor. Concluyeron que es una condición necesaria haber adquirido el concepto de ganancia para poder establecer relaciones entre costo y beneficio de los productos, para lo cual es requisito que el sujeto pueda realizar cálculos matemáticos.

Berti & Grivet, posteriormente (1990), realizaron una investigación con 54 niños de clase trabajadora entre los 8 y 13 años de edad, distribuidos en tres grupos de acuerdo al grado escolar que cursaban, (3ro, 5to y 7mo grado). Los investigadores tenían como propósito explorar el desarrollo del razonamiento acerca de los mecanismos de los precios en relación a las variaciones de incremento y decremento del precio, la demanda y la oferta, utilizando seis situaciones en donde cada una implicaba un cambio en una variable económica. Los resultados confirmaron las hipótesis planteadas por los autores, las cuales afirmaban que sólo los niños de mayor edad podrían comprender la variación de los precios como una función de la oferta y la demanda (Grupo de niños de séptimo grado y cuyas edades oscilan entre los 12 y 13 años), y que para todos los niños era más fácil comprender que los clientes están más dispuestos a comprar más o menos mercancía de acuerdo a sus precios.

En la discusión de los resultados, Berti y Grivet (1986, citado en Denegri, 1995b) analizan los errores presentes en el pensamiento de los niños, aludiendo a la confusión entre las propiedades físicas y sociales, y la dificultad para diferenciar el dominio moral del dominio económico; esto no les permite aceptar la idea de la búsqueda de beneficios más allá de las necesidades de supervivencia.

Es importante mencionar el estudio realizado por Berti & Bombi (1981b, citado en Denegri, 1995b) con 100 niños y niñas entre los 5 y 14 años de edad, con el propósito de comprender el funcionamiento del banco, utilizando para esto una entrevista clínica. Los resultados indican que las respuestas de los niños entre los 5 y 6 años aluden a un

desconocimiento total del banco y, si dan alguna explicación, lo hacen refiriéndose a un lugar donde se puede obtener dinero sin ninguna restricción. A los 7 años, el banco es visto como un lugar donde se puede mantener el dinero a salvo. Las autoras encuentran que en los niños entre los 8 y 12 años de edad prevalecen las respuestas que señalan que en el banco se puede obtener dinero por medio de los préstamos, sin establecer relaciones entre el préstamo y el depósito. A partir de los 13 años los niños comprenden las funciones bancarias y la relación entre el préstamo y el depósito; en algunos casos, los niños llegan a entender cómo el banco obtiene el dinero para pagar el interés en el ahorro, para lo cual se hace necesario la emergencia del pensamiento operacional formal, el cual le permite a los niños concebir el intercambio monetario en el banco en términos abstractos, considerando el flujo de entrada y salida del dinero.

Otra investigación es la realizada por Schug (citado por Denegri 1995a;1995b) quien realiza una investigación con el propósito de conocer la comprensión de los conceptos económicos relacionados con la escasez, costo de oportunidad, elección determinación de los precios y valores monetarios, en una muestra de 72 niños que cursaban primero, cuarto y noveno grado de educación primaria mediante una entrevista estructurada. Las respuestas de los niños fueron analizadas en tres categorías: *Razonamiento no reflexivo*, en el que las respuestas están basadas en las características físicas de los objetos o procesos, por la dificultad de establecer relaciones causa efecto y por ser egocéntrico; *razonamiento transicional*, es decir, respuestas más flexibles, consideración de otros puntos de vista y ligado a experiencias concretas; *razonamiento económico reflexivo*, que se caracteriza por la utilización de ideas abstractas, formulación de hipótesis acerca de ideas y eventos fuera de las experiencias directa de los sujetos.

Los resultados confirman un avance en las respuestas de los sujetos en la medida que avanzan en edad, resaltando que los conceptos de escasez y de costo oportunidad eran

desarrollados tempranamente (primer grado), seguidos de la elección y los precios, en 4 grado, y el de valores monetario, cuya comprensión se inicia más tardíamente y se presenta en un pequeño porcentaje de los niños de 9 grado.

Leiser (1983), citado por (citado por Denegri 1995a;1995b) realiza un estudio para dar cuenta de la comprensión del concepto de comercio, producción, huelgas, inversión de capital y las causas de la inflación, en una muestra de 89 niños de Israel, cuyas edades oscilaban entre los 7 y 17 años. Los resultados evidencian que el desarrollo del poder del razonamiento es lo que permite a los sujetos comprender los conceptos económicos, los cuales no puede comprender basado en concepciones aisladas, lo cual es evidente a los 11 años de edad y que continua en la vida adulta con la construcción de modelos abstractos de la teoría económica.

Furham y Clear (1988), citado por Denegri (1995a; 1995b), realizan un estudio basados en la investigación realizada por Leiser (1983) en la cual indagan la comprensión de los precios, salarios, inversiones y huelgas en una muestra de 134 niños británicos entre los 11 y 16 años de edad. Los resultados evidencian que a medida que los niños avanzan en edad construyen conceptos económicos más integrados y menos contradictorios que los más jóvenes, y que esta comprensión no se da en términos globales, sino por partes que se van integrando. Resaltan que en lo que se refiere a la comprensión de los mecanismos de determinación de los precios los niños entre los 15 y 16 años aún presentaban dificultades para su comprensión aludiendo aún a la decisión de los fabricantes o al gobierno.

Otro antecedente importante por la magnitud del estudio, es el macroproyecto transcultural de la Asociación Internacional para la Investigación en Psicología Económica realizado en varios países como Polonia (Wosisnski & Pietras, 1990), Dinamarca (Lick, 1990), Estados Unidos (Harrah & Friedman, 1990), Francia y Argelia

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

(Roland-Levy, 1990), Austria (Kircheler & Pret, 1990), Israel (Leiser, 1990) y Yugoslavia (Zavucovec & Polic, 1990). Los sujetos seleccionados para todos los estudios fueron niños y niñas, entre los 8 y 14 años de edad, seleccionando para todos los casos igual número de niñas y niños.

Las conclusiones generales son elaboradas por Leiser, et al. (1990), indicando que la edad de los sujetos es un factor que ejerce una influencia importante en el nivel de comprensión de los diferentes conceptos económicos implicados. También señalan que en todos los sujetos se apreciaba que el conocimiento se profundizaba y ampliaba con la edad, mientras que las actitudes tendían a mantenerse relativamente estables, observan además que los sujetos más jóvenes tienden a conceptualizar la economía desde la perspectiva del “hombre social”, mientras que en los mayores se desarrolla una conceptualización de “hombre económico”. Otras conclusiones importantes con relación al análisis intercultural indican que cuando difieren las condiciones institucionales entre los países, esto es reflejado en el contenido de las respuestas (por ejemplo, la dominancia del gobierno como actor económico). Cuando se observan rasgos culturales diferentes entre países, esto se evidencia en el contenido de las respuestas, en particular el caso de las actitudes y valores relacionados con los eventos económicos que varían no solamente entre países, sino también entre segmentos diferentes de una misma población.

Delval & Echeita (1991) abordaron la comprensión del concepto de ganancia en niños por ser un problema de gran importancia para el estudio de los conceptos económicos. Los resultados muestran que, a pesar de que los niños están inmersos en una sociedad centrada sobre la ganancia, hasta los 10 y 11 años tienen grandes dificultades para entender que hay una diferencia entre el precio de compra y el precio de venta, y que el tendero vende más caro el producto en relación al precio de compra

(idea que incluso rechazan). Estos resultados demuestran que el niño puede construir conceptos con los elementos intelectuales de los que dispone, interpretando la realidad económica que les rodea. De igual forma, el estudio permite suponer que “Si el niño aprendiera a comprender la realidad social simplemente por la presión del ambiente, y si sus ideas no tuvieran un fuerte componente de construcción propia, entenderían ideas como la de la ganancia mucho antes” Delval, 1996, p.10). Estos resultados son los mismos encontrados en investigaciones realizadas en Holanda, Inglaterra, Italia, México, e incluso con niños vendedores ambulantes, aunque con algunas diferencias en las edades, lo cual demuestra la existencia de unos mecanismos universales o generales implicados en la construcción de conceptos económicos.

En su trabajo exponen las dos dificultades que los niños podrían presentar para la construcción del concepto de ganancia antes de los 10 años de edad. Por un lado las cognitivas referidas a la dificultad de manejar diferentes informaciones al tiempo, dado que tienden a centrarse un aspecto, generalmente el que más le llama la atención y el no tener la habilidad para aplicar los conocimientos matemáticos. Por otro lado el socio-moral relacionado con el precio justo, lo cual de igual forma se relaciona con las dificultades cognitivas que no les permite relacionar el precio como producto de un equilibrio entre la oferta y la demanda.

Modelo de la psicogénesis del pensamiento económico

A partir de este marco previo Denegri (1995b) formula un modelo evolutivo de la psicogénesis del pensamiento económico que implica aspectos de la comprensión global del funcionamiento macroeconómico en torno a temáticas económicas que no habían sido analizadas en los estudios precedentes. Este modelo teórico fue contrastado con

una muestra constituida por 150 sujetos españoles de 6 a 16 años, de ambos sexos, distribuidos en cinco grupos de edad, y pertenecientes al nivel socioeconómico medio.

El modelo de psicogénesis del pensamiento económico (Denegri, Gempp, Del Valle, Etchebarne, & González, 2006) señala la existencia de una secuencia evolutiva que muestra un patrón de cambio conceptual propio de una construcción progresiva, que permite identificar la existencia de tres niveles de desarrollo en la conceptualización del dinero y las actividades económicas. Estas conceptualizaciones avanzan desde el centramiento en aspectos visibles y materiales del dinero, hasta explicaciones abstractas que describen al dinero como mecanismo fiduciario de intercambio. Estos niveles son:

a) Nivel I: Pensamiento extraeconómico y económico primitivo, b) Nivel II: Pensamiento económico subordinado y, c) Nivel III: Pensamiento Económico Independiente o Inferencial.

Niveles de desarrollo en la conceptualización del dinero y las actividades económicas

Nivel I: Pensamiento extraeconómico y económico primitivo. Representa a los niños de edades entre los 4 y 5 años hasta los 10 u 11 años aproximadamente. La construcción de las representaciones de los niños están mediados por cuatro aspectos relevantes del funcionamiento de su estructura cognitiva. El primero hace referencia a la incapacidad para considerar varios aspectos a la vez, lo que hace que se centren en los aspectos más llamativos y visibles de la realidad que perciben; el segundo hace referencia a la valoración del deseo como único requisito para iniciar cualquier acción, con lo que el niño desconoce la presencia de cualquier tipo de restricciones en el quehacer económico; el tercer aspecto radica en la incapacidad para establecer relaciones y conceptualizar los problemas en términos de procesos que se dan a lo largo del tiempo o la presencia de sistemas y la interacción entre ellos. Esto ocasiona que la realidad

económica aparezca representada en islotes que no guardan conexión entre sí, impidiendo que el niño pueda comprender los ciclos económicos y se represente este mundo desde una perspectiva estática; por último, el cuarto aspecto a destacar es la imposibilidad de distinguir el mundo de las relaciones personales del mundo social-institucional que caracteriza a las relaciones económicas.

Lo anterior son características generales que se manifiestan en la aproximación global del niño al problema. En cuanto a la forma en que se van organizando las ideas y su cercanía a la realidad, se observan algunas variaciones evolutivas que llevan a plantear la existencia de dos subniveles que, en su conjunto, constituyen a este primer nivel del desarrollo (Denegri, 1995a; 1995b; 1997).

Subnivel 1a. Correspondiente al Pensamiento Pre-económico, los niños se caracterizan por creer que el dinero es un ritual que acompaña a la acción de obtener bienes explicados con argumentos tautológicos. Para estos niños, el dinero proviene de fuentes míticas o azarosas, y puede ser fabricado por cualquier persona que tenga la máquina necesaria para hacerlo. No perciben ningún tipo de restricciones monetarias, por ejemplo: el dinero puede comprarse directamente en la fábrica o sacarse del banco por el cajero sin límite de cantidad. La determinación del valor del dinero es de tipo anecdótica. No existe idea del ciclo de circulación. El dinero es repartido directamente por las fábricas de la moneda o basta con solo ir a buscarlo a la fábrica. No se comprende la relación entre trabajo y remuneración. El banco es una fuente inagotable de dinero, libremente disponible o una tienda donde este puede comprarse.

Subnivel 1b. Denominada pensamiento primitivo, en este subnivel hay un mayor grado de organización de las respuestas. Desaparece la alusión a fuentes míticas o fantásticas para explicar el origen de dinero, aunque continúan las dificultades para entender su función de intercambio económico. El ejercicio de las funciones de

gobierno se percibe como altruista y no requieren remuneración. Las figuras institucionales como el presidente o el alcalde son vistas como protectoras: fijan en valor del dinero, y cuidan que se haga y se reparta el suficiente para todos. Se da una institucionalización primitiva, la cual hace referencia que es que necesario obtener un permiso para montar una fábrica de dinero, cumpliendo con requisitos morales y calidad del producto. Miran el banco como un lugar que es igual a una caja fuerte donde se guarda el dinero para mantenerlo a salvo y debe ocuparse de la distribución del dinero desde las fabricas de monedas hacia los lugares donde trabaja la gente.

Nivel II: Pensamiento económico subordinado. Representativo de los niños de edades entre los 12 a 14 o 15 años, aunque a veces persiste en algunos adolescentes mayores y en adultos que carecen de información económica (Denegri, 1995b; 1997).

A nivel de la las estructuras cognitivas se dan importantes avances. Uno de los logros importantes de este nivel, es el establecimiento de una primera separación entre las relaciones personales y las que atañen al ámbito social institucional y económico. También se observa mayor capacidad de descentración que permite a los sujetos considerar varios aspectos a la vez, con lo que es posible establecer relaciones entre aspectos que habían permanecido aislados en el nivel anterior y comprender que existen factores diversos que operan en el campo económico, aún cuando todavía no comprendan en su totalidad sus interrelaciones ni puedan lanzar hipótesis o inferencias acerca de aspectos probabilísticos en las relaciones entre diversos sistemas. Todo ello lleva a entender que existen restricciones y resistencias de la realidad y que no basta sólo con el deseo personal para lograr un objetivo, dado que las relaciones económicas están gobernadas por principios impersonales que van más allá de la voluntad de los individuos.

Aún cuando continúan algunos rasgos de concretismo, estos son progresivamente atenuados por una mayor organización de las respuestas, así como una mayor riqueza de detalles más cercanos a la realidad. A la vez, se aprecia el esfuerzo creciente del sujeto por reflexionar sobre el mundo social y económico, buscando soluciones a los problemas y contradicciones que va detectando en su razonamiento. En este nivel comienza a incorporarse preceptos morales más cercanos a la moralidad convencional (Denegri, 1995b; 1997).

Se presenta entonces la primera conceptualización acerca del concepto de ganancia como eje central del quehacer económico, al igual que la comprensión de la existencia de restricciones y resistencias de la realidad social y la comprensión inicial del carácter fiduciario del dinero. La inclusión de la circulación del dinero en un ciclo que comprende las relaciones productivas, laborales y la influencia del mercado, aunque se encuentran dificultades para entender las relaciones entre emisión y circulación monetaria y procesos productivos complejos que incorporen intermediarios.

En lo que respecta al banco, este es conceptualizado como una entidad encargada de la circulación del dinero, de otorgar préstamos y recibir depósitos. Se incorpora el concepto de interés a préstamos y al ahorro como parte del funcionamiento bancario, pero sin establecer relaciones entre ellos, y sin comprender su aplicación real. En ese nivel, siguen sin comprender los medios y mecanismos de financiamiento del Estado.

Nivel III: Pensamiento Económico Inferencial o Independiente. Este nivel, al que acceden los adolescentes y adultos que han recibido información y educación económica, se caracteriza por el uso de un pensamiento abstracto, que incluye inferencias y el intento de representarse las relaciones económicas desde una perspectiva de sistemas en constante interacción.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

En este nivel se aprecian cambios, especialmente cualitativos, en el modo como los sujetos organizan y articulan respuestas complejas. Se observa la capacidad de hipotetizar acerca de la realidad económica y establecer relaciones complejas entre sistemas diversos, lo que permite una ampliación de la comprensión de la multideterminación de los procesos económicos. Se incorpora la reflexión sobre las variables económicas, sociales y políticas que operan en los procesos económicos, la valoración ideológica de los cambios y políticas económicas y una visualización más amplia, realista y despersonalizada del papel del Estado en las decisiones y procesos macroeconómicos. Aún cuando subsisten lagunas conceptuales, estas son propias del conocimiento lego en economía (Denegri, 1997, p. 259).

En este nuevo sistema de representaciones, el uso del dinero no es solo relacionado con la compra, dado que se incluyen en sus respuestas los usos relacionados con el ahorro y la inversión: el dinero también es conceptualizado como medio de intercambio económico. Se reconoce la función del gobierno en el proceso centralizado de la emisión monetaria, y se establece la relación entre sistemas diversos (acuñación, circulación, trabajo, gobierno, etc.) que operan mediante procesos temporales y factores multicausales. Son evidentes los esfuerzos de los niños por reflexionar acerca de las consecuencias económicas que podría tener en el sistema económico general un aumento de la oferta monetaria, producto de la emisión masiva de dinero o de la falsificación.

El valor del dinero es atribuido a la acción de variables económicas complejas que operan en el sistema social, político y económico, tanto interno como externo al país y la presencia de procesos temporales y de evolución económica. Existe claramente la idea de la existencia de tasas de cambio variable, explicadas por la interacción entre sistemas que operan en distintos niveles de la realidad económica, como las relaciones

de producción, la balanza de pagos de cada país, su riqueza potencial y la acción del mercado de divisas (la bolsa).

Todos estos avances se reflejan en una nueva conceptualización sobre el ciclo de circulación del dinero. Este es comprendido en la perspectiva de la relación entre el sistema monetario, el sistema productivo y de relaciones laborales, y la financiación del sector público. Se incluye la función de los impuestos como una forma de completar el ciclo de circulación del dinero; al revertir el dinero circulante desde el uso individual para el consumo privado, al uso social para la función estatal de asignación de recursos y redistribución.

La función del banco incluye ahora una idea más completa de la distribución del dinero, abarcando la función del Banco Central como controlador general del sistema financiero y económico y el otorgamiento de préstamos con intereses e intereses a los depósitos; aún así, se mantienen algunas dificultades para comprender las funciones bancarias en su totalidad.

Es evidente que esta nueva representación es mucho más compleja, integrada y con mayor riqueza de detalles que en los niveles previos; sin embargo, subsisten lagunas conceptuales que es probable que requieran de informaciones especializadas y de un nivel de operaciones cognitivas formales mucho más avanzadas que las manejadas por el adolescente (Denegri, 1995a; 1997).

Partiendo de este modelo, se han realizado una serie de trabajos sobre comprensión de la economía en la infancia y adolescencia con sujetos residentes en ciudades multifinancieras y ciudades con funcionamiento financiero medio y limitado, y de distintos contextos socioeconómicos en niños y adolescentes de la ciudad de Temuco, Chile, y de la región Caribe Colombiana (Denegri, 1997; Denegri, et al., 1998a; 1998b; Denegri, et al. (2000); Denegri, et al., 2000; Denegri, 2003; Amar, Abello, & Denegri,

2001; Amar, Abello, Llanos, & Jiménez, 2000a; 2000b; 2000c; 2000d; 2001a; 2001b, citado en Amar, Abello, Denegri, & Llanos, 2002; Amar, Abello, & Llanos, 2005).

Tanto en el estudio realizado en Chile, como en el realizado en el Caribe colombiano, se observan diferencias significativas en la distribución de los sujetos por edad, en cada uno de los niveles de pensamiento. Estos resultados dan cuenta de la progresión de las ideas y explicaciones de los niños y jóvenes, a medida que avanzan en la edad. Estos resultados confirman lo planteado por Piaget, en lo que respecta a la existencia de niveles de pensamiento en la construcción del conocimiento, así como a la existencia de mecanismos universales en el proceso de desarrollo del conocimiento (dado que los mecanismos identificados en las estructuras de la adquisición de conocimientos económicos son similares a las identificadas por Piaget en la adquisición de las estructuras lógico-matemáticas). Lo anterior significa que el desarrollo de la comprensión de los fenómenos sociales no obedece solo a la acumulación gradual de la información, experiencia y definiciones culturales, sino que toma la forma de una progresión a través de modos cualitativamente diferentes de representarse el mundo social y razonar acerca de éste (Burris, 1983, citado por Amar, et al., 2002).

Al realizar un análisis de la proporción de niños y jóvenes que alcanza cada uno de los niveles de pensamiento en comparación con lo esperado teóricamente para su edad, los resultados son alarmantes para las dos poblaciones, pero para el caso de los niños de la región Caribe colombiana, el desfase en edades es aún más crítico que lo encontrado en los niños Chilenos, dado que el 84% los niños cuyas edades oscilan entre los 11 y 14 años, 11 meses, continúan aún en el primer nivel de pensamiento y sólo el 15% alcanza el segundo nivel correspondiente a su edad; y en el grupo de adolescentes cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años, 11 meses, un 58% permanece en el primer nivel de

pensamiento, un 36% alcanza el segundo nivel y sólo el 7% alcanza el tercer nivel, el cual es el esperado teóricamente para su edad.

Al comparar la proporción de niños y jóvenes entre los 6 y 17 años 11 meses de edad, que alcanza cada uno de los niveles de pensamiento, según el nivel socioeconómico y el sistema financiero en el que interactúan, se encontraron diferencias significativas, siendo aún más desalentadores los resultados encontrados para los niños de nivel socioeconómico bajo a partir de los 11 años de edad, y para los jóvenes que interactúan en contextos financieros limitados, a partir de los 15 años de edad (Amar, Abello, Denegri, & Llanos, 2001; 2002).

Es importante resaltar que al realizar la misma comparación según el género, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos poblaciones.

Esta situación sigue siendo representativa en los jóvenes cuyas edades oscilan entre los 19 y 24 de edad. En un estudio realizado con jóvenes universitarios de la ciudad de Barranquilla se encontró que si bien hay un avance en el porcentaje de sujetos que alcanzan el nivel III de pensamiento económico, sigue siendo aún alarmante que sólo sea alcanzado por un 24% de los jóvenes. Al realizar comparaciones según la edad, el género y la profesión de estudio, en los jóvenes universitarios, no se encontraron diferencias significativas (Amar, et al., 2005).

Los resultados de los estudios demuestran en un primer lugar que las ideas que expresan los niños acerca del mundo social son cualitativamente diferentes a la de las de los adultos.

En segundo lugar confirman la existencia de niveles de pensamiento y la existencia de mecanismos universales en el proceso de desarrollo del conocimiento, dado que los mecanismos identificados en las estructuras de la adquisición de conocimientos

económicos son similares a las identificadas en la adquisición de las estructuras lógico-matemáticas. Lo anterior significa que el desarrollo de la comprensión de los fenómenos sociales no obedece solo a la acumulación gradual de la información, experiencia y definiciones culturales, sino que toma la forma de una progresión a través de modos cualitativamente diferentes de representarse el mundo social y razonar acerca de éste.

En lo que respecta específicamente a las edades de los niños en relación al desarrollo de la comprensión, se encuentra que la edad incide sobre el nivel de comprensión, mostrando que los niños hasta los 10 y 11 años de edad tienen grandes dificultades para entender los conceptos económicos básicos. Estos resultados demuestran que es lo más coherente que el niño puede construir con los elementos intelectuales de los que dispone.

De igual forma los resultados de los estudios, con excepción del estudio realizado por Ng. (1983) y Wong (1989) con niños chinos de Hong Kong, muestran que existe una tendencia similar en los patrones evolutivos encontrados en los sujetos provenientes de diferentes cultura, y que la diferencia se encuentra en el contenido de la respuesta. Ng. expresa que la diferencia encontradas en los estudios con niños chinos (a menor edad alcanzan conceptos como el de ganancia y funcionamiento del banco), podría deberse al alto nivel de socialización y actividades de consumo en una sociedad donde el ethos comercial es muy grade.

En los estudios que establecen diferencias significativas del desarrollo de pensamiento económico, de acuerdo al nivel socioeconómico al cual pertenecen los niños demuestran que el entorno social incide -en cuanto a la exposición diferencial de la Berti y Bombi (1981a; 1981b) resaltan la necesidad del uso del conocimiento aritmético en la comprensión de los conceptos económicos como el valor del dinero y la relación costos beneficios.

En suma, es posible concluir que los resultados de los estudios concernientes al desarrollo de conceptos económicos parecen señalar que el niño está comprometido activamente en un proceso constructivo que está estrechamente relacionado con el desarrollo de instrumentos cognitivos y mediado por la influencia del nivel socioeconómico y la experiencia económica a que se ha visto sometido; en otras palabras, se observa una estrecha relación entre el desarrollo de conceptos económicos y las experiencias de socialización económica de los niños, el nivel socioeconómico y el entorno cultural en que éstos se encuentran insertos. Esto confirma lo expresado por Danziger (1958), citado en Denegri (1995b):

Los estadios del desarrollo conceptual no deben su aparición solamente a la maduración interna, sino que dependen también de los materiales intelectuales provistos por el medio, por lo que es importante reunir información acerca de las variaciones que podría tener el desarrollo conceptual en conexión con las diferencias del ambiente social (p. 11-12).

Igualmente, los estudios transculturales realizados por Jahoda (1983), Ng (1983-1985), Mei Ha Wong (1989), Berti y Bombi (1988), Berti y Grivet (1990), Leiser, et al., (1990), Abramovitch, et al., (1991), Delval y Echeita (1991), Delval, et al. (1994), Sonuga-Barkley y Webley (1993), confirman los hallazgos.

Frente a esta situación es importante contar de igual forma con investigaciones que den cuenta de los aspectos del entorno que juegan un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento económico, los cuales, si bien son reconocidos desde las propuestas constructivistas como fundamentales y necesarios para que se pueda construir el conocimiento, esas condiciones externas al individuo no son necesarias para explicar lo que sucede internamente en el individuo cuando conoce:

Un rasgo esencial de la posición constructivista es que constituye una teoría del sujeto y supone que el nivel en que se tiene que producir la actividad teórica en epistemología y en psicología es el de lo que sucede en el interior del sujeto y no el de las condiciones exteriores que afectan o influyen en esa construcción [...] (Delval, 1996 p. 10.)

Es por esta razón que no se encuentran investigaciones que tengan en cuenta tanto la situación interna del sujeto como la del ambiente, de forma que permitan establecer la relación existente entre la construcción de las representaciones acerca de conceptos económicos y los procesos de socialización económica que le brindan los conocimientos, informaciones, normas y valores sobre las cuales los individuos construyen las explicaciones acerca del mundo de la economía:

Lo que puede discutirse o rechazarse es que sea posible o conveniente realizar un análisis interno de lo que sucede en el sujeto cuando conoce, sin considerar simultáneamente las condiciones exteriores en las que el sujeto se encuentra. Sin duda una teoría que tenga en cuenta simultáneamente la situación interna del sujeto y la del ambiente, tal como son observadas por un observador exterior, será más completa que una que sólo considere el interior del sujeto. Pero este último tipo de teoría, es perfectamente posible y compatible con el constructivismo. Lo que en cambio parece totalmente insuficiente desde la perspectiva psicológica es una teoría que se ocupe predominantemente de las condiciones exteriores (Delval, 1996, p. 11).

La Socialización en el marco de la construcción del conocimiento social

La supervivencia, es decir, la sostenibilidad en el tiempo, es uno de los objetivos de todo grupo social. Los roles, las reglas, los valores y un sinnúmero de aspectos que conforman un grupo deben ser capaces de mantenerse funcionales e, igualmente, adaptarse al cambiante contexto socio-histórico que producen y reproducen las sociedades en su paso por el tiempo. La forma en la que las sociedades se mantienen competentes en relación con la cultura es a través de la socialización.

La socialización como objeto de estudio de las ciencias sociales ha sido abordada desde la sociología, la psicología y la antropología. Como categoría de estudio de la psicología se aborda para dar cuenta del “proceso mediante el cual el niño o la niña adquiere las herramientas básicas que le permiten participar en la vida social y establecer relaciones con otros miembros de la cultura o su grupo social” Tomasini, M

(2010), analizando desde diferentes perspectivas paradigmáticas y teóricas, los diversos factores que intervienen en dicho proceso.

Una de las posturas paradigmáticas es la constructivista, la cual afirma que el proceso de internalización de lo sociocultural es producto de un proceso de construcción activa del individuo donde interactúan los procesos de transmisión social, y las capacidades cognitivas de los sujetos en desarrollo.

Para Piaget, citado por Paez (1984), el proceso de socialización se encuentra presente en la vida del sujeto desde que nace, al encontrarse expuesto a la transmisión de procesos sociales elementales, previos a la aparición del lenguaje. Durante este proceso de transmisión social que implica la relación con otro(s) -adulto, niño, medios de comunicación, etc.-, el niño adquiere un lenguaje que va perfeccionando en la medida que avanza en edad, el cual a su vez, demuestra el grado de socialización del mismo.

En este proceso de socialización Piaget, citado por Paez (1984), identifica tres categorías de relaciones entre los individuos, las cuales se interrelacionan entre sí: relaciones intelectuales, relaciones afectivas y relaciones morales.

Las relaciones intelectuales hacen referencia a la transmisión del lenguaje expresado en símbolos y significados: -nociones, operaciones y normas de pensamiento-, resaltando que la transmisión de las nociones supone una lógica entre las normas que regulan la comunicación, el intercambio de pensamiento y un lenguaje; de igual forma señala que en esta categoría hay que tener en cuenta los valores, creencias, mitos e ideologías, que se desarrollan paralelamente y muchas veces antes que las nociones. Esta transmisión se presenta y se favorece cuando el niño se relaciona directamente con el mundo que lo rodea y con los adultos y otros niños.

Las relaciones afectivas, en su carácter de interindividuales, se desarrollan en dos grandes etapas. Una primera etapa en la cual el niño se subordina afectivamente al

adulto, siendo la familia el espacio por excelencia donde se aprenden y desarrollan una variedad de sentimientos que pondrán en práctica en sus relaciones con otro(s) y que los acompañaran en la vida adulta; una segunda etapa, la crisis de la adolescencia, en la cual se integra como adulto a la sociedad y cambia su dependencia afectiva.

Por último, las relaciones morales, que interactúan con las intelectuales y afectivas. En estas aparece el hecho de la obediencia. En este punto Piaget, citado Paez (1984), retoma los trabajos de Abraham, aludiendo a las condiciones por las cuales los niños obedecen a sus padres. En primera instancia hacen referencia a la necesidad de explicitarle al niño una consigna, que puede ser una orden o plazo determinado; y en segunda instancia, que acepte la consigna, asociado al sentimiento de respeto que experimenta por la persona que la explicita.

Sobre la base de estas relaciones se desarrollan los procesos de socialización: “En este proceso el niño aprende a desempeñar su rol, el que le exige la sociedad, y lo ubica, al menos en un status que por lo general corresponde a su familia” (Piaget, citado por Paez, 1984 p. 153).

Desde la perspectiva constructivista piagetiana, el contexto sociocultural en el cual el niño interactúa, le proporciona experiencias y le entrega los elementos constitutivos del objeto del conocimiento social “a) los significados que circulan en la sociedad, b) las informaciones disponibles y c) los valores circundantes” (Kohen, Rodríguez & Messina, 2012, citado en p. 151) los cuales se relacionan con los elementos figurativos de la construcción del conocimiento; pero el niño los construye a partir de las estructuras cognitivas con que cuenta en un momento de su desarrollo, que a su vez, determinan las características de las concepciones que con ellas elabora sobre el mundo, las cuales se relacionan con los elementos operativos de la construcción.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Para Piaget, la pauta del desarrollo del elemento operativo del conocimiento, no dependen del elemento figurativo, pues independiente de las variaciones del contenido del conocimiento al que este expuesto en diferentes contextos socioculturales, el niño lo construye a partir de las estructuras cognitivas con que cuenta en el momento de su desarrollo. La única repercusión que el elemento figurativo puede tener sobre el componente operativo se relaciona con el momento de aparición de estas estructuras, pues su desarrollo no depende solamente de la maduración interna, sino que dependen también de los materiales intelectuales provistos por el medio sobre los cuales estas operan y se desarrollan; pero en el momento en que surgen, lo hacen siguiendo un orden fijo y universal (Rodrigo, et al., 1993).

En síntesis, desde la propuesta constructivista-evolucionista-estruturalista, la incidencia de la socialización sobre el desarrollo de la construcción del conocimiento se centra en el conjunto de prácticas, significados, informaciones y valores a que son expuestos los niños en un determinado contexto sociocultural, que podrían favorecer o retrasar el avance de estructuras de pensamiento más complejas, en cada momento evolutivo.

En este marco, la presente investigación pretende dar cuenta de los procesos de socialización que favorecen el avance de las estructuras de pensamiento de los niños entre los 10 y 14 años 11 meses, los cuales se encuentran en un momento evolutivo donde se consolidan las operaciones concretas y se avanzan a las estructuras formales. Para el caso: la comprensión del mundo económico

Dar cuenta de los procesos de socialización nos obliga a precisar los aspectos relacionados con su estudio.

Dimensiones de la Socialización

Las investigaciones realizadas en el ámbito de la socialización la abordan teniendo en cuenta cuatro dimensiones: a) filogenética, b) ontogenética, c) cultural, y d) familiar.

Dimensión filogenética de la socialización. La socialización, entendida como un proceso biológico, tiene como soporte a la psicología evolucionista. Desde esta perspectiva, se asume que existe un diseño básico -una estructura biológica- que potencia las relaciones sociales, con el propósito último de lograr la reproducción entre los miembros de la especie para garantizar su supervivencia y adaptación (Beaulieu & Bugental, 2007, citado en Grusec, & Hastings, 2007). En este marco los estudios se han centrado en cuatro dominios relevantes de la socialización: cuidado (protective care), reciprocidad (reciprocal relationships), alianzas (coalitional relationships), y relaciones de poder (hierarchical power) (Beaulieu & Bugental, 2007).

Cuidado (protective care): Se refiere al hecho de que la interacción está organizada por mecanismos (como la proximidad) que proveen de seguridad a los hijos cuando aún dependen de los padres. Esto permite una constante retroalimentación entre padres e hijos.

Reciprocidad (reciprocal relationships): La interacción entre los individuos permite la regulación de los beneficios que una sociedad tiene para con sus miembros.

Alianzas (coalitional relationships): La formación de alianzas o coaliciones facilita el mantenimiento de los beneficios que reciben los miembros de una sociedad por pertenecer a ella, al igual que permite repeler a los miembros de otras comunidades potencialmente dañinas.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Relaciones de poder (hierarchical power): Este dominio permite la administración y el control de los individuos de una sociedad, quienes difieren entre sí en orden de dominancia y poder.

Dimensión ontogenética de la socialización: Las características ontogenéticas de la socialización aluden a aquellos aspectos particulares del individuo que impregnan la forma como se relaciona con los agentes socializadores. Estas características son genéticas, heredadas, difícilmente modificables por el contexto (Moffitt & Caspi, 2007). Una de las principales características ontogenéticas es el temperamento, el cual tiene como base una estructura neurológica la cual puede ser moldeada a partir de la socialización que reciben de sus padres desde el momento del nacimiento, y variarán según la edad y la personalidad de los agentes socializadores, su nivel socio-económico, y las experiencias vitales (Bates & Pettit, 2007, citado en Grusec, & Hastings, 2007).

Dimensión cultural de la socialización: Las sociedades aseguran su funcionamiento al organizar la ejecución del trabajo a realizar. Para ello dividen a sus miembros en clases sociales, esto es, un status para cada individuo o grupos de individuos según su prestigio, poder, o capacidad económica (Conger & Dogan, 2007). Así, las personas se relacionarán principalmente con aquellos con quienes tengan características afines.

El concepto de clase social data del año 1867. Marx, quien en ese año publicó el primer libro de *El Capital*, consideró que la posición de los individuos en relación a los medios de producción causaba la división social del trabajo (Parra, Peña, Carrillo, & Moreno, 2006). A partir de esta definición, las ciencias sociales elaboraron conceptualizaciones más complejas que incluían elementos psicológicos y antropológicos, allende de la inicial postura económica.

La organización de una sociedad en clases tiene implicaciones en el proceso de socialización. La posición social de los agentes de socialización influye en la forma en

que socializan y ajustan socialmente a los agentes socializados, ya que las metas que persiguen las clases sociales son diferentes entre sí (Conger & Dogan, 2007), y acordes con los conocimientos y valores compartidos por su grupo cultural de referencia, (Rodrigo & Palacios, 2005) y los medios disponibles (Lacasa, 1997)

Dimensión familiar de la socialización: La familia es el más importante agente socializador. El papel de los padres es primordial en este proceso ya que, junto a los hijos, hacen parte de un sistema biosocial que se encarga de proteger y de asegurar que estos últimos comprendan y respondan a las demandas que hace la sociedad a diario (Grusec & Davidov, 2007).

La misma sociedad es la encargada de otorgarle a la familia determinadas funciones. Ya desde inicios del siglo XX el antropólogo norteamericano Ralph Linton (1936/1956) describió una serie de parámetros universales en relación a las funciones familiares, los cuales aún mantienen vigencia: la exclusión sexual (para prevenir el incesto) y la producción económica son algunas de ellas.

En el marco de desarrollo del estudio proponemos las cuatro funciones básicas de la familia agrupadas por Rodrigo y Palacios (2005) las cuales se relacionan las funciones da la familia hasta el momento que los niños están en condiciones de un desarrollo independiente de sus influencias directa:

- a) Asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, dialogo y simbolización;
- b) Aportar a sus hijos un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico no resulta posible;
- c) Aportar a los hijos estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación al mundo que les toca vivir y
- d) tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación del niño y la niña. (Rodrigo, et al 2005 p 36.)

Estas funciones, en mayor o menor medida hacen parte de las intenciones de las familias en el proceso de socialización de sus hijos.

Definición de familia y tipos de familia: Los primeros sociólogos y antropólogos describieron a la familia como un tipo de grupo constituido por un hombre y una mujer que, a partir de un acuerdo, deciden vivir juntos y tener y criar sus hijos. Este tipo de familia, denominado familia nuclear o familia tradicional, ha disminuido hasta darle paso a otros tipos de familia. Actualmente existen tantos tipos de familia que bien podría decirse que -como sugieren Landesman, Jaccard y Gunderson (1991), citado en Handel, Cahill y Elkin (2007). La familia puede ser también definida como un grupo de individuos que realizan un compromiso para conseguir el bienestar de otros individuos que se llaman a sí mismos “familia.”

Al respecto Gimeno (1999) expresa que la clasificación de las familias depende del concepto de familia del cual se parte. Si se parte del concepto de familia haciendo énfasis a los lazos biológicos, la clasificación da cuenta de tres tipos: familia nuclear, (padres e hijos que conviven en el hogar, sin la presencia de otros parientes); familia extensa (padres e hijos que conviven en el hogar, con la presencia de otros parientes, al menos tres generaciones en sentido vertical, y dos en sentido horizontal) y familia de origen (la familia en la que hemos nacido y que se diferencia de la familia de procreación que conformamos con nuestro conyugue e hijos).

Si se hace referencia a los vínculos familiares psicosociológicos, se da cuenta de familia adoptiva y familia educadora. Atendiendo a la estructura se identifican: nucleares intactas, monoparental (compuesta por uno de los padres y al menos un hijo) y reconstituida (al menos uno de los miembros proviene de otra pareja y su complejidad se determina por el hecho de que uno de estos tenga hijos producto de la unión anterior y que tengan hijos en común).

Handel, et al. (2007) proponen una clasificación de las familias a partir de seis tipos, a saber: 1) familias nucleares, tradicionales o matrimoniales (two-parent first-marriage

families), 2) familias reconstituidas (stepfamilies), 3) madres solteras (single mothers), 4) madres adolescentes (teenage mothers), 5) familias compuestas por hermanos (siblings), y 6) familias compuestas por abuelos (grandparents).

Esta multiplicidad de estructuras familiares ha originado un debate sobre sus efectos en los miembros de la familia y la socialización, entre los cuales se encuentran cambios a nivel emocional y el incremento de los niveles de estrés en los niños (Goodyer, 1990, citado en Awad & Barke, 1992).

Familias nucleares: Aunque ha sido desplazada poco a poco por otros tipos de familia, sigue siendo la más numerosa. La autoridad recae sobre los padres, quienes orientan el proceso de socialización. Este tipo de familia se divide en tres tipos (Handel, et al., 2007).

Familia centrada en el adulto (Adult-centered family): En este tipo de familia, los deseos de los niños están subordinados a los de los padres. Si los niños se reúnen con adultos, se comportarán de la forma en que los padres consideren que es correcto, lo cual generalmente es estando quietos y en silencio; no obstante, cuando los niños se reúnen con otros niños se mostrarán libres, aunque evitando posibles problemas con sus padres. Los padres que conforman este tipo de familias no suelen ser conscientes del proceso de desarrollo de los hijos, ni de las metas específicas que cada etapa tiene.

Familia centrada en el niño (Child-centered family): En este tipo de organización, los padres subordinan sus deseos para lograr la felicidad y el bienestar de sus hijos. A diferencia del tipo de familia centrada en el adulto, aquí los niños y los padres suelen tener algunos intereses compartidos, siempre con el propósito de hacer feliz a sus hijos. Sin embargo, en algunos casos el niño puede tomar el control hasta dominar a sus padres.

Familia dirigida por el adulto (Adult-directed family): En este tipo de familia nuclear, los padres -quienes frecuentemente tienen altos niveles de educación- saben con mayor claridad qué quieren ellos para sus hijos y, a su vez, qué esperan sus hijos de ellos. Esto permite que los niños desarrollen su individualidad más tempranamente, ya que sus padres no los presionan tanto. Este estilo familiar, al favorecer la comunicación, permite una socialización más efectiva de los hijos sobre todo en la etapa de la adolescencia, momento en el que los jóvenes tienen a ser escépticos para con los juicios de sus padres (Mangleburg & Bristol, 1998).

Mecanismos de socialización en el ámbito familiar

Los mecanismos de socialización hacen referencia a las técnicas y métodos utilizados por los padres para socializar a los hijos.

Técnicas de control parental. Las familias, en procura de cumplir con las funciones que le asigna su sociedad, desarrollan una serie de acciones, denominadas técnicas de control parental (parental control techniques) y que consisten en comportamientos empleados por los padres para modificar la conducta de los hijos hasta encausarla en determinada dirección, al tiempo que se inhiben así los comportamientos no deseados. Las técnicas de control depende de tres características en relación con el niño (Schaffer, 2006):

Según el estadio evolutivo en el que se encuentre (Child's momentary state). La interacción entre adultos y niños dependerá del desarrollo cognitivo y emocional de este último. Así, cuando sus hijos son muy pequeños, los padres tienen a desvirtuar las respuestas de sus hijos, ya que el mensaje que los adultos emiten para socializar algo (un comportamiento, por ejemplo) no admite réplica. En la medida en que la capacidad cognitiva de los niños se incrementen, la interacción será más bidireccional.

Según el nivel de desarrollo (Child's developmental level). En la medida en que incrementan las competencias cognitivas y motrices de los niños, las expectativas de los padres para que cumplan demandas más complejas se incrementa, por lo que el contenido de los controles cambiará de acuerdo a las situaciones. Las órdenes verbales, por ejemplo, aumentarán en tanto los niños complejicen su vocabulario.

Según las características individuales (Child's individuality). Una de las características individuales que más influye en el trato de los padres hacia los niños es el sexo. Estudios realizados con niños de dos años muestran que los varones tienden a recibir más castigos que las mujeres, mientras que con las niñas los padres suelen usar controles que las lleven a realizar conductas prosociales.

Baumrind (1971; 1973) citado por Rodrigo, et al. (2005) identificó tres estilos de control parental: democrático (authoritative), autoritario (authoritarian) y permisivo (permissive).

Los democráticos a través de intercambios verbales explican, negocian y toman decisiones conjuntamente con sus hijos en lo que a las normas se refiere; estas normas responden a las necesidades y posibilidades de sus hijos; los límites de las normas se establecen claramente y exigen de manera coherente su cumplimiento. Identifican y respetan la individualidad de sus hijos y se centran en promover los comportamientos positivos, más que en inhibir los no deseados.

Los autocráticos por el contrario, se centran en el control y la restricción. No tienen en cuenta las necesidades, ni los intereses y opiniones de sus hijos al momento de establecer las normas y acuden al castigo físico y verbal, y a las prohibiciones y amenazas para el logro de su cumplimiento.

Los permisivos se caracterizan por ser muy tolerantes, poco controladores, permitiendo que el mismo niño regule sus comportamientos y la realización de sus

actividades, con muy pocas exigencias por parte de los padres y utilizan muy poco el castigo.

MacCoby y Martin (1983) citado por Rodrigo, et al. (2005), redefinen los estilos de autoridad de los padres incluyendo dos nuevas dimensiones: el control (número de demandas y metas exigidas a los hijos) y el afecto (sensibilidad ante las necesidades de los hijos, acompañado de su capacidad para dar respuesta a estas). De la inclusión de estas categorías se generaron cuatro estilos: democrático, autoritario, indulgente y negligente.

Rodríguez (2007) describe cuatro tipos de técnicas de socialización familiar, de carácter disciplinario que usan las familias, dependiendo de su tipo. Estas son, a saber:

Inducción. Es el empleo del razonamiento para socializar un comportamiento, bien sea para instruir o para mostrar las consecuencias de determinado acto.

[...] los padres pueden reaccionar ante conductas inaceptables de sus hijos indicando las consecuencias de las conductas de los niños para los demás, instando al niño a imaginar la perspectiva de la víctima o discutiendo aspectos de la situación que puedan haber influido en el comportamiento del niño o de los demás (Rodríguez, 2007, p. 95).

Afirmación de poder. Empleo de la fuerza, real o en forma de amenaza, para inducir a la obediencia. Representan una presión externa para el niño, de quien se espera que se comporte según lo establecido por sus padres. No obstante, se ha comprobado que el uso de esta técnica en condiciones moderadas no parece tener efectos negativos en el desarrollo del niño. Su uso desmedido puede dificultar la interiorización valores prosociales.

Retirada de cariño. Cuando el niño se comporta de manera no deseada los padres muestran su enfado e ignoran y aíslan al niño, lo que la convierte en una técnica muy punitiva.

Igual que la afirmación de poder, la retirada de cariño tiene una cualidad altamente punitiva; además, normalmente conlleva el mensaje implícito o explícito de que el cariño no se restablecerá hasta que el niño modifique su comportamiento. La retirada del cariño incluye conducta de los padres como ignorar o aislar al niño, además de indicaciones explícitas de rechazo y de decepción en respuesta a algo que el niño ha hecho (p. 95).

Calidez y afecto de los padres. Usada por padres comprometidos, ocurre cuando el padre muestra entusiasmo ante las conductas de su hijo. Este comportamiento paternal es fundamental en momentos de crisis: en la medida en que el padre sepa ayudar a su hijo en situaciones difíciles, mayor será la capacidad del niño para mostrar empatía en el futuro. Así, si los padres responden con afecto ante las aflicciones de su hijo, éste aprende a expresar sus emociones sin reparo ante los demás; si responden de forma desdeñosa y con ira, el niño reprimirá sus sentimientos.

Es importante resaltar que Hoffman (1970a) citado por Rodrigo, et al. (2005), propuso las mismas tres primeras estrategias disciplinarias señaladas por Rodríguez e su modelo: afirmación de poder (power assertion), retirada de afecto (love withdrawal) y la inducción (induction).

Los estudios realizados en este marco demuestran que el nivel socioeconómico de las familias y el nivel educativo de los padres se relacionan con los estilos educativos de los padres. Los padres de clase social alta y media utilizan más los estilos de inducción y los padres de clase alta los estilos de afirmación de poder. Resultados en la misma dirección se encontraron con respecto al nivel educativo, las madres con mayor nivel educativo utilizan estilos de inducción y las de menor nivel educativo estilos de afirmación de poder (Rodrigo, et al., 2005).

En lo que respecta a la relación de estos estilos educativos con el desarrollo de los niños los resultados parecen demostrar que los estilos democráticos son los que presentan mayores beneficios en el desarrollo de los niños (Rodrigo, et al., 2005).

Estrategias y prácticas. La socialización de los hijos por parte de los padres comprende el uso de una serie de normatividades y valores que, dependiendo del grado de deliberación con la que se empleen, pueden dividirse en estrategias y prácticas.

En efecto, las estrategias de socialización son aquellas normas, valores y actividades que los padres dirigen intencionalmente hacia sus hijos con el propósito de enseñarles o darles a entender algo que los padres consideran importante; las prácticas, por su parte, son espontáneas y no revisten mayor grado de elaboración o conciencia, pero su efectividad en el proceso de socialización es tanta o más que el de las estrategias (Van Egmond, 1961; Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos, & Keller, 1998b).

“Las estrategias y las prácticas de socialización, involucran diferentes miembros - padres, hermanos, abuelos etc.- y diversos mecanismos: el modelado, la instrucción directa y la experiencia compartida, en todas las cuales se da una alta implicación afectivo-emocional” (Gimeno, 1999).

El aprendizaje por modelado propuesto por Bandura en la década de los 70 del siglo pasado, da cuenta de los múltiples aprendizajes que realizamos a partir de la observación de la conducta que otros ejecutan y que posteriormente tratamos de reproducir por medio de la imitación. En el aprendizaje por observación podemos inferir las conductas a realizar y las consecuencias de las mismas. Es así como este tipo de aprendizaje involucra procesos cognitivos como la atención (focalizar la atención en los aspectos relevantes de la conducta observada) y la memoria (representaciones simbólicas de la conducta); proceso verbales y/o motrices (poner en práctica la conducta observada) y aspectos motivacionales (el que aprende debe percibir las consecuencias

esperadas en la realización de la conducta). “Los procesos de socialización nos exponen a modelos con los cuales tendemos a identificarnos y cuyas habilidades sociales, actitudes, sin ser consciente de ellos, tendemos a reproducir.” (Pozo, 1999, p. 246).

La instrucción directa hace referencia situaciones estructuradas por otros, con el propósito de transmitir algún tipo de conocimiento y/o conducta, privilegiando el lenguaje oral como medio de transmisión.

Las actividades compartidas hacen referencia a la participación activa en situaciones sociales en la que intencionalmente no se tiene el propósito de educar pero proveen conocimientos en la medida que se observan los papeles que los otros desempeñan y/o se asumen papeles directamente relacionados con la situación social.

Otros estudios han clasificado las técnicas, según las metas educativas de los padres y han abordado su estudio para establecer la relación de estas metas con variables del contexto sociocultural.

Miller y Swanson (1958), citado en Van Egmond (1961) establecieron que existen dos categorías familiares, cada una con estrategias y prácticas específicas: la a) *familia empresarial* enfatiza en el autocontrol y promueve en sus hijos una conducta independiente, mientras que la b) *familia burocrática*, en cambio, con sus estrategias y prácticas alienta la pasividad y la dependencia entre sus hijos, al no promover retos que los exijan.

Khon (1969; 1976) citado por Rodrigo, et al. (2005), agrupó las metas educativas de los padres en dos categorías: autodirección y conformidad y realizó diversos estudios con el propósito de establecer la relación entre las metas educativas de los padres y el nivel socioeconómico de las familias. Encontró que padres de clase alta y media se relacionan más con metas que contribuyen a la autodirección de sus hijos, en cambio los padres de clase baja se relacionan con metas que promueven la conformidad de los hijos

a la autoridad de los padres; las diferencias encontradas la sustenta en el tipo de trabajo que realizan los padres de acuerdo a su nivel social. Los hallazgos de Khon fueron corroborados por un estudio realizado por Burns, Homel y Goodnow (1984).

En la misma línea de trabajo, Schafer y Edgerton (1985) encontraron que estas mismas metas (autodirección y conformidad) se relacionaban con las creencias democráticas y autoritarias y el nivel educativo de los padres y a su vez con los resultados de sus hijos en las pruebas mentales y con la valoración que hacen sus profesores sobre las competencias de sus hijos (Rodrigo, et al. 2005).

Kohn y Clausen (1956) realizaron un estudio con 27 estudiantes hombres, el cual reveló que aquellos que son conformistas ven a sus padres como restrictivos y punitivos.

Otra línea de trabajo hace referencia a las metas y estrategias de socialización vistas desde la perspectiva de los hijos.

Al respecto, se encuentra un grupo de investigaciones que indagan sobre la percepción de los hijos sobre los mensajes educativo de los padres, a partir del modelo propuesto por Grusec y Goodnow (1994), y por Bugental y Goodnow (1998) citados en Rodrigo, et al. (2005). En dichos modelos se resaltan los dos aspectos fundamentales en la captación del mensaje: la claridad con que perciben el mensaje y la aceptación.

En este contexto Rodrigo, Janssens y Ceballo (1997), citados por Rodrigo, et al. (2005) llevaron a cabo un estudio con el propósito de identificar las metas y estrategias de socialización que los niños perciben con mayor precisión, teniendo en cuenta a su vez, las atribuciones que estos realizaban sobre la conductas de su madre. Los resultados demuestran que las prácticas más indirectas basadas en la comunicación, el respeto a las iniciativa de los niños, la justificación y argumentación de la norma y la conciencia del posible daño a terceros, contribuyeron a que los niños percibieran las

metas educativas de su madre; sin embargo, presentaban dificultades para predecir ante que situaciones las madres harían uso de esas prácticas. En este sentido, las prácticas directas, basadas en explicitar las normas, acompañadas de la especificación de los límites y un control firme y coherente en lo que respecta a su cumplimiento, contribuyeron a la comprensión de las metas de las madres y a que los niños pudiesen predecir ante que situaciones las madres las utilizarían, atribuyendo a estas intenciones positivas en su utilización.

Influencia de los mecanismos de socialización familiar, sobre el desarrollo cognitivo de los niños

La influencia de las interacciones familiares sobre el desarrollo cognitivo recaen sobre diversos aspectos (Rodrigo, et al., 2005).

Un primer aspecto hace referencia a los determinantes culturales referidos a las metas y a las estrategias y prácticas que utilizan los padres para enseñar a sus hijos, en diferentes situaciones de la vida cotidiana y en diferentes contextos : al interior de la familia y fuera de ella; en el proceso de enseñanza los niños son expuestos a los productos de la cultura, sobre los cuales construye conocimiento, haciendo uso de sus capacidades cognitivas. En este marco las capacidades cognitivas que se estimulan en cada momento del desarrollo dependerán de que las estrategias y prácticas utilizadas por los padres para enseñar a sus hijos con el propósito de alcanzar las metas del mismo, impliquen actividades de interacción dentro y fuera del contexto familiar, dado que esto favorece la descontextualización de los procesos mentales.

Otro aspecto hace referencia a la relación existente entre el conocimiento expuesto en la interacción padre e hijo (contenido, características y frecuencia de presentación) y las necesidades y posibilidades que el niño presenta en cada momento. Es obvio que si

el niño no presenta interés por el conocimiento, ni presenta la disposición para aprenderlo, el niño no realizara ningún esfuerzo por construirlo; de igual forma, aun realizando la actividad constructiva porque se encuentra motivado y dispuesto para ello, si no se estimula su utilización en diversas actividades más allá del momento en que fue aprendido, se pierde la oportunidad de que el niño integre al conocimiento construido, otros conocimientos que hacen parte de nuevas situaciones de interacción y que se encuentra relacionados con los previamente aprendido. En este sentido, el niño aprende el nuevo conocimiento, sin integrarlo a las estructuras cognitivas existentes, lo cual no estimula la estructuración de estructuras complejas.

Otro aspecto hace referencia a la capacidad del padre para considerar los estados mentales del niño, sus dificultades y su capacidad de comprensión ante el objeto social de conocimiento en la situación de aprendizaje que se presenta de manera intencional o no intencional, pues a partir del reconocimientos de estos y sobre todo de la manera como operan sobre el objeto de conocimiento, es que puede contribuir en caso que sea necesario a la modificación o enriquecimiento o consolidación de sus capacidades cognitivas en un momento de desarrollo.

Otro aspecto hace referencia a los apoyos que realizan los padres en el proceso de aprendizaje de los niños, lo cuales deben adecuarse al desempeño que muestran los niños y a las ayudas que estos solicitan explícitamente al enfrentarse a la situación de aprendizaje.

Por último para estimular la descontextualización, en el proceso de socialización familiar es importante que los padres contemplen situaciones y estrategias que distancien al niño del presente inmediato, al solicitarle al niño elaboraciones que trasciendan las que se evidencian en el objeto de conocimiento presente, acorde a las capacidades cognitivas en su momento de desarrollo. Estos procesos se relacionan

directamente con la estimulación de los códigos elaborados del lenguaje que operan sobre realidades concretas y descontextualizadas a partir del uso de categorías abstractas.

En lo que respecta a las variables que inciden sobre la mayor o menor utilización de las estrategias y prácticas que favorecen el desarrollo cognitivo de los niños es importante resaltar la incidencia del nivel educativo de los padres. Madres y padres con niveles educativos superiores hacen un mayor uso de estrategias mediadas por el lenguaje que a su vez favorecen la descentralización. De igual forma los padres con niveles educativos más altos se involucran en mayor medida en los juegos con sus hijos, les realizan un mayor número de sugerencias en las actividades que realizan y les inducen a explorar autónomamente la realidad. (Rodrigo, et al., 2005).

Socialización económica en el ámbito familiar

La socialización económica es considerada por Denegri, et al. (2005) como uno de los aspectos fundamentales del proceso de la construcción de los conceptos económicos, la cual define como:

[...] el proceso de aprendizaje de las pautas de interacción con el mundo económico mediante la interiorización de conocimientos, destrezas, estrategias, patrones de comportamiento y actitudes acerca del uso del dinero y su valor en la sociedad (Denegri, et al., 2005, p. 88).

En el proceso de socialización económica de los niños y adolescentes intervienen diversos agentes, destacando entre ellos la familia, los pares, y los medios de comunicación, específicamente la televisión y el uso del Internet, (Churchill & Moschis, 1979, citado en Chan, 2006; Kaiser Family Foundation, 2001, citado en Dotson & Hyatt, 2005).

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

En esta marco, Moschis (1985) plantea que en el proceso de socialización se identifican dos tipos de socialización: *Socialización primaria*, la cual hace referencia a la incidencia directa de la familia y *socialización secundaria*, referida a la influencia de agentes externos como los pares, las instituciones educativas, los medios masivos de comunicación y el entorno social. Estos dos procesos se presentan paralelamente.

Sin desconocer la influencia de los otros agentes socializadores, el presente estudio se centra en la socialización económica en el ámbito familiar, por ser la familia el primero de ellos y muy probablemente el más importantes en los niños hasta los 14 años de edad (Lassare, 1992b; Saunders, Bach, Calderwood, & Hansen, 1993; Moore-Shay & Berchmans, 1996; Rose, 1999).

Esta afirmación de igual forma se sustenta con lo encontrado en los estudios que han abordado la socialización económica en el ámbito familiar en nuestro contexto, los cuales demuestran que los padres valoran positivamente la importancia de educar a sus hijos en el uso y el manejo del dinero como un aspecto fundamental en la preparación de sus hijos para la vida adulta. De igual forma afirman que es responsabilidad de ellos brindarles esta formación, encontrando que algunos padres expresan que es una responsabilidad conjunta con la educación impartida en los colegios; es así como se encuentra que para cumplir con su tarea formativa hacen uso de estrategias y prácticas. En esta misma línea, los hijos afirman que son sus padres los que les enseñan a usar el dinero y explicitan la forma como sus padres los enseñan (Llanos, et al., 2009).

La función socializadora de la familia en este ámbito fue establecida por Ward y Wackman (1971) y por Ward, Wackman y Wartella (1977). La primera función socializadora se relaciona con enseñar a sus hijos sobre lo que es el dinero como noción económica, sus usos, su valor y su administración. Esta función la realiza al entregarle

dinero de manera regular y/o en situaciones específicas para que cuente con un presupuesto mínimo que le permita administrarlo y utilizarlo.

La segunda función socializadora se relaciona con enseñar a sus hijos la relación entre calidad y precios. Para esto es necesario que los padres manejen estos conceptos y puedan transmitirlos a sus hijos y que los padres asimismo actúen coherentemente con lo transmitido.

La tercera función socializadora se relaciona específicamente con el consumo. En este punto los padres deben contribuir al desarrollo de habilidades que le permitan al niño evaluar críticamente la publicidad, escoger el sitio de compra en función del producto que se desea adquirir, a comparar las marcas de un mismo producto y tomar decisiones de compra teniendo en cuenta la relación calidad y precio, y a establecer relaciones de negociación con los vendedores en la actividad de compra.

Marshall y Magruder (1960) señalaron que una de las funciones de los padres en la socialización económica se relaciona con enseñarle al niño a aplazar la satisfacción de sus deseos, acompañada del planteamiento de metas para su satisfacción a corto, o a largo plazo. Esta función la cumplen los padres enseñándoles a sus hijos a ahorrar.

En lo que respecta a los mecanismos de socialización económica Furnham (1986) plantea que este proceso se establece por tres vías. Una vía se relaciona con la instrucción y las prácticas que los padres realizan para alfabetizarlos económicamente; otra vía se relaciona con la educación recibida en las instituciones de educación formal, y por último la vía de las experiencias personales: realizar compras, realizar alguna actividad productiva.

En este marco Wilkie, citado en Cram y Ng (1999) da cuenta de cuatro mecanismos de socialización al interior de la familia: el modelamiento de los padres, las discusiones sobre actividades de consumo donde involucran a sus hijos, la imitación de las

conductas de los hermanos y los espacios que la familia favorece para ejercer su rol de consumidor. En relación a esto, Lasarre y Roland-Levy, citado por Cram y Ng (1999) afirman que una de las fuentes a la que los niños recurrían para explicar sus conductas de consumo eran los hábitos de compra de los padres.

Wackman (1973), citado en Ward, (1974), mediante una serie de estudios realizados con 600 madres trabajadoras de clase media de los Estados Unidos cuyos hijos se encontraban cursando el nivel de pre-escolar, tercero y sexto grado, hallaron que la observación, las relaciones interpersonales y el aprendizaje por imitación influían en la conducta de consumo del niño.

Estudios realizados en torno a la socialización económica en el ámbito familiar. Un primer grupo de estudios, se han centrado en investigar las concepciones de los padres sobre los montos de dinero que deben manejar los niños para sus gastos, específicamente la regularidad de su entrega, analizando por un lado, las creencias, y prácticas de las familias respecto a ello y por otro, las diferencias de estas según el nivel socioeconómico de las familias, la edad de los padres, la edad y género de los hijos y la valoración que tienen los padres sobre el logro de la autonomía de sus hijos.

En lo que respecta a los mecanismos relacionados con las fuentes de ingreso de los niños Furnhan y Thomas (1984a) la asocian a la entrega de dinero que de manera regular o irregular realizan los padres para que estos lo utilicen, a la entrega de dinero como premio por el rendimiento académico obtenido, y a la entrega de dinero por trabajos realizados en el hogar.

McNeal (1998) identifica cinco fuentes: 1) la mesada que reciben de sus padres, 2) los trabajos que realizan en el hogar, 3) el dinero que reciben de sus padres en forma de regalo en diferentes ocasiones, 4) los trabajos que realizan fuera del hogar, 5) el dinero

que reciben como regalo de miembros de su familia, resaltando a los abuelos como fuente principal en esta categoría.

Furnhan y Thomas (1984a); Lazarre (1996); Furnham y Argyle (1998) profundizan sobre los diferentes mecanismos utilizados por los padres en la entrega de dinero a sus hijos los cuales los clasifican según la regularidad de entrega. Nominan regulares a los que entregan dinero diariamente, y a los que lo entregan en forma de mesada: semanal, quincenal o mensual; y nominan irregulares a la entrega de dinero asociada a dar dinero cuando se lo solicitan, o dar dinero según las necesidades de los hijos, o dar dinero esporádicamente sin aludir a razones específicas.

En cuanto a las diferencias según el nivel socioeconómico los estudios de Furnhan y Thomas (1984a) con 200 adultos de familia británicas muestran que la fuente de ingresos de los niños de clase media son la entrega de dinero de los padres en forma de mesada, la entrega de dinero como premio por su rendimiento académico y el realizar trabajos al interior del hogar. A diferencia de los niños de clase baja cuyas fuentes son la entrega frecuente de dinero de forma irregular y en pequeñas cantidades, que en últimas proporciona a estos niños un monto mayor de entrega de dinero, en comparación con el monto de dinero entregado a los niños de clase media en forma regular a través de una mesada. De igual forma se encuentra que en el nivel bajo los niños reciben dinero con mayor frecuencia y de manera más irregular por parte de sus padres, en comparación con las niñas.

En relación a la edad en que se inicia la entrega de dinero a los hijos específicamente, en forma de mesada, los resultados de este estudio encuentran que está relacionada con la edad de los padres, dado que los padres más jóvenes instauran este mecanismo de entrega de dinero en edades más temprana a sus hijos, que los padres de mayor edad; estos últimos median la entrega de dinero a las necesidades de sus hijos y a las

ocasiones en que estos lo solicitan, específicamente en la adolescencia, pues la entrega de dinero está restringida antes de estas edades.

En lo que respecta a la relación de inicio de la entrega de dinero con la edad de los hijos Lazarre (1996) en un investigación realizada con 246 niños y jóvenes en franceses de clase media y baja, así como Furnham y Argyle (1998) quienes realizaron la investigación en Inglaterra, encontraron que los padres de clase baja introducen más tardíamente la entrega de dinero a sus hijos y de forma más irregular que los padres de clase media.

En lo que respecta a la relación entre la entrega o no de dinero en forma regular a los niños, con los valores y ética de cada familia, un estudio realizado por Feather (1991) con familias australianas, encontró que los padres que valoran el logro de la autonomía como un aspecto importante a tener en cuenta en la educación de sus hijos, entregan más tempranamente dinero a sus hijos de forma regular para que ellos lo administren.

Dentro de esta línea de trabajo se realizaron investigaciones con el propósito de indagar la entrega de dinero de los padres pero desde la perspectiva de los hijos.

Furnhan y Thomas (1984b) encontraron mediante una investigación realizada con adolescentes británicos, que los que expresaron que reciben dinero por parte de sus padres en forma de mesada, tienden a tener una mayor percepción de autocontrol y de satisfacción con su situación financiera que aquellos que expresaron que recibían dinero de manera irregular.

Los resultados de la investigación realizada por Lasarre (1996) en Francia, con jóvenes cuyas edades oscilaban entre los 16 a 17 años de diferentes niveles socioeconómicos muestran que mientras los adolescentes de clase media y alta expresan que reciben dinero de sus padres de manera regular a través de la mesada para ser administrado por ellos, los de clase baja expresan que lo reciben de manera irregular

cuando lo solicitan, lo cual les ocasionaba la percepción de “no tener dinero disponible” para ahorrar, o gastar o utilizar en compras planificadas, aunque el uso de esta práctica de manera irregular les permitía finalmente contar con más dinero que los de clase alta y media.

En síntesis este primer grupo de estudios nos muestran que los niños reciben dinero para ser manejado por ellos; que las fuentes son diversas resaltando en mayor proporción el dinero que reciben de manera regular o irregular por parte de sus padres, seguidos en orden decreciente, por obtener buenos resultados académicos, por trabajos realizados dentro y fuera del hogar y a manera de regalo por sus padres y/o por otros familiares. De igual forma nos muestran que la edad de inicio de entrega de dinero a los hijos puede variar según la edad de los niños y la edad de los padres y el nivel socioeconómico de las familias. Por último, la regularidad de entrega varía según la edad de los padres, el nivel socioeconómico de las familias, - para el nivel bajo, de igual forma según el sexo de los hijos-, y la valoración que tiene los padres sobre el logro de la autonomía de los hijos.

Un segundo grupo de estudios se han centrado en investigar, sobre todas las posibles estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos, la relación entre las actitudes y valores declarados y los intentos reales de los padres de socializar económicamente a los niños y las diferencias de las estrategias y prácticas utilizadas según el sexo de los hijos, el tipo de estructura familiar, la ocupación de los padres, el nivel socioeconómico de las familias y los estilos de crianza de los padres. Es importante resaltar que un grupo de estas investigaciones han tenido en cuenta para sus análisis: Los mecanismos de transmisión intergeneracional; el nivel de alfabetización económica de los padres, es decir el conocimiento de los padres en cuanto a conceptos básicos de economía, micro y macro economía y economía

internacional; las actitudes hacia el endeudamiento de los padres, es decir actitudes austeras y actitudes hedonistas; y las conductas de consumo de los padres, es decir, compra reflexiva y compra impulsiva.

En una investigación realizada por Ward, Popper y Wacckman (1977) con el propósito de identificar las estrategias utilizadas por un grupo de madres inglesas para enseñar a sus hijos estrategias de manejo del dinero y de consumo, se encuentra que estos hacen referencia a cinco estrategias específicas: prohibir ciertas compras, hacer entrega a sus hijos de lecturas informativas relacionadas con el tema, discutir con sus hijos acerca del uso del dinero, proporcionar ejemplos y guiar al niño para que aprenda de sus propias experiencias.

Mori y Lewis (2001) realizó un estudio con 637 sujetos ingleses, cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 60 años, con el propósito de identificar los métodos que se utilizaban en la familia para alfabetizar económicamente. Los resultados expuestos muestran que los métodos utilizados se relacionan con: el uso de alcancía para ahorrar, la entrega de dinero regularmente a través de una mesada, realizar trámites bancarios en compañía de los hijos, realizar prácticas de ahorro a corto plazo, fomentar discusiones sobre el uso del dinero. En este estudio los investigadores resaltan que muy pocas de estas familias ofrecían a sus hijos una alfabetización económica de manera sistemática pues lo que encontraron era que si bien estas hacían uso de los diversos métodos expuestos, lo hacían de forma esporádica o de manera circunstancial cuando sus hijos se lo solicitaban. Observaron además diferencias entre el nivel ocupacional y de ingresos de los padres y sus prácticas de socialización económica, encontrando que las familias de niveles bajos entregaban muy poca formación económica a sus hijos en comparación con los padres de mayor nivel socioeconómico.

Carlson y Grossbart (1988) realizaron una investigación con el propósito de relacionar las prácticas de alfabetización económica utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a los hijos, con sus estilos de crianza. Los resultados muestran que los padres democráticos a diferencia de los autoritarios, proveen a sus hijos de mayor información en esta materia, las cuales acompañan de experiencias económicas, resaltando que los padres permisivos no transmiten estos conocimientos a sus hijos y les satisfacen todos sus deseos y necesidades.

Así es como Denegri partiendo de los resultados de las investigaciones previas, y de las investigaciones realizadas bajo su dirección -en el marco del proyecto financiado por el fondo de ciencia y tecnología (FONDECIT) de Chile mediante el proyecto número 1030271- junto con los estudios realizados por García, Ibañez y Lara (2005); Denegri, et al. (2005); Antúnez, Calonge, y Zavala (2006); Córdova, Fuica y Millaleo (2006); se logran agrupar las estrategias de socialización económica en tres categorías con sus respectivas prácticas:

El fomento del ahorro es una estrategia que hace referencia a la valoración que hacen los padres del ahorro como parte de la educación de sus hijos. Las prácticas de fomento con los hijos incluyen: abrir una cuenta de ahorro, mantener una alcancía y prácticas de ahorro a corto plazo. Mientras que las prácticas de los padres incluyen principalmente las actividades de ahorro.

Las estrategias de administración del dinero y desarrollo de conductas económicas: Se relacionan con la valoración que hacen los padres acerca de la importancia que sus hijos aprendan administrar el dinero, las reglas y normas que instauran para su entrega y las prácticas específicas que desarrollan para que estos aprendan a administrar sus recursos. Las prácticas de fomento con los hijos son principalmente: enseñar a comprar, pagar por realizar tareas domésticas u otras, entregar una mesada, enseñar el uso de

tarjetas y cheques. Mientras que las prácticas de los padres giran en torno a actividades de compra y su respuesta ante las peticiones de sus hijos.

Las estrategias de introducción en temas económicos: se refieren a la valoración que hacen los padres de la importancia de educar a sus hijos en el uso del dinero, prácticas cotidianas utilizadas para ello y evaluación de los resultados de dicha educación. Las prácticas de fomento con los hijos son discusiones de economía familiar, introducción en temas económicos, discusión de noticias económicas de la televisión y juegos de simulación de uso de dinero (Denegri, et al., 2005, p 91).

Los resultados de estos estudios demuestran que si bien todas las familias valoran la importancia de que los niños sean educados en cuanto al uso del dinero, se encuentran diferencias en las intenciones de la educación en las personas sobre las que recae la responsabilidad de educar, en las estrategias que utilizan, en las prácticas que las acompañan, en los niveles de alfabetización, las actitudes hacia el endeudamiento y las conductas de compra de los padres, y en la educación recibida en sus familias de origen, de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias. Es importante resaltar que en menor proporción, se encuentran diferencias según el tipo de estructura familiar, al interior de los diferentes niveles socioeconómicos.

En cuanto a las razones que sustentan la importancia de educar a sus hijos en esta materia, se encuentra que los padres de nivel socioeconómico alto, medio y bajo aluden de igual forma a la conveniencia general de educar en el manejo económico y el aprender a administrar el dinero, encontrando que los padres de nivel socioeconómico alto y medio, adicionan en sus respuestas el aprender el valor del dinero (Antúñez, et al., 2006; Denegri, Palavecinos, & Gempp, 2005c).

En lo que respecta a cómo deben ser educados, los del nivel bajo aluden a dar consejos, a conversar acerca de la importancia del dinero y saber ahorrar, además a la

entrega progresiva de valores y enseñándoles el valor de las cosas. Los del nivel alto y medio le adicionan la entrega de responsabilidades económicas (Antúnez, et al., 2006; Denegri, et al., 2005c).

En lo que se refiere a sobre quien recae la responsabilidad de brindar esta educación a sus hijos, para los padres del nivel socioeconómico bajo y alto le corresponde principalmente a los padres, en contraste con los padres del nivel socioeconómico medio quienes expresan que si bien los padres son los que tienen la mayor responsabilidad de educar a sus hijos sobre el uso del dinero, también participan la escuela y la comunidad. En este punto resaltan que independiente del tipo de familia nuclear: biparental y monoparental, estos aluden a que la responsabilidad es de ambos padres, lo cual se encuentra de igual forma en todos los niveles socioeconómicos (Antúnez, et al., 2006).

En lo que respecta a las estrategias y prácticas de ahorro, se encontró que para todos los padres es importante que sus hijos aprendan a ahorrar y realicen prácticas de ahorro sin embargo, se encuentran diferencias en las razones de su importancia de acuerdo al nivel socioeconómico de los padres. Para los del nivel socioeconómico bajo es importante, para prepararse para el futuro y poder cumplir metas concretas, entre las cuales destacan el acceder a estudios superiores, lo cual es representativo de los padres que desempeñan oficios menores; de igual forma aluden a la importancia del ahorro para contar con un fondo de emergencia. Los del nivel socioeconómico alto resaltan su importancia, como una forma de aprender un hábito de organización económica, además para aprender a administrar el dinero; por último los del nivel socioeconómico medio en general hacen referencia a una forma de entregar herramientas para el futuro (Antúnez, et al., 2006; Denegri, Palavecinos, & Gempp, 2005a; 2005c).

Respecto a la utilización de las estrategias de socialización económica de fomento del ahorro en los niños, se observa que los padres de nivel socioeconómico alto son los que en promedio utilizan más estrategias de ahorro en la enseñanza de sus hijos, seguidos de los padres del nivel medio y por último, los padres del nivel bajo, encontrando diferencias significativas en cuanto a su uso, entre los padres del nivel socioeconómico bajo y alto (Amar, et al., 2007).

Los padres de nivel bajo hacen más uso de la alcancía para enseñarles a sus hijos a ahorrar, los del medio aluden de igual forma al uso de la alcancía, a la cuenta de ahorro,- manejada por los padres y no por los hijos- y al ahorro en el uso de bienes y servicios; los padres de nivel alto utilizan todas las estrategias propuestas (Antúnez, et al., 2006; Denegri, et al., 2005c; García, et al., 2005).

Respecto de las prácticas de ahorro realizada por los niños, la mayoría de las familias de nivel socioeconómico alto expresan que sus hijos poseen prácticas de ahorro (alcancía, libreta de ahorro bancaria y ahorro para compras puntuales), las familias de nivel socioeconómico medio las identifican en mediana proporción y un poco menos de la mitad de los padres de nivel socioeconómico bajo expresan que sus hijos ahorran. (Antúnez, et al., 2006; Denegri, et al., 2005c; García, et al., 2005).

En lo que respecta a la práctica de ahorro de los padres, se encontró que existen diferencias significativas de acuerdo al nivel socioeconómico. Los padres del nivel socioeconómico medio utilizan las prácticas de ahorro tradicional, mientras los padres de nivel socioeconómico alto, utilizan métodos de ahorro tradicional, ahorro de inversión con instrumentos financieros e incorporan más explícitamente prácticas de ahorro mediante administración presupuestaria. Los padres de nivel socioeconómico bajo son las que presentan mayores dificultades para desarrollar prácticas de ahorro, aludiendo a que no tienen posibilidad de ahorrar o no tienen el hábito, y un porcentaje

importante señala juntar dinero en casa aludiendo a la necesidad de contar con efectivo para hacer frente a los momentos en que la familia no recibe ingresos (Antúnez, et al., 2006; Denegri, et al., 2005c).

En lo que se refiere a las prácticas de estímulo de conductas económicas y administración del dinero, son los padres del nivel socioeconómico alto los que en mayor promedio utilizan este tipo de estrategia, seguidos de los padres del nivel bajo y medio; encontrando que existen diferencias significativas entre los padres del nivel socioeconómico alto y medio (Amar, et al., 2007).

Los estudios realizados encuentran que los padres del nivel socioeconómico alto a diferencia de los padres del nivel medio, utilizan en mayor proporción las estrategias de entregar dinero regular a sus hijos en forma de mesada y la enseñanza del uso de tarjetas y cheques. En lo que respecta a pagar por trabajo y/o cumplimiento de metas se encuentra que los padres de nivel socioeconómico medio dan dinero como premio a sus hijos cuando obtienen un buen rendimiento académico en comparación con los padres del nivel socioeconómico alto, los cuales dan dinero por realizar tareas domésticas, trabajos extras y cumplir metas (Denegri, et al., 2005c).

Los padres del nivel bajo señalan que las prácticas mas utilizadas son enseñar a comprar en la tienda y dar dinero como premio y las estrategias menos utilizadas son discusión familiar con respecto al presupuesto, y la entrega de mesada. Es importante señalar que en las familias de nivel bajo los padres pertenecientes a familias monoparentales, utilizan más la práctica de enseñar a comprar en la tienda y conversar sobre estos temas con sus hijos que las familias biparentales (Antúnez, et al., 2006).

Por último, en cuanto a las estrategias de introducción en temas económicos se refiere, las estrategias más utilizadas son la de discusiones sobre la economía familiar,

seguida de comentar noticias las noticias económicas de la televisión y utilizar juegos de simulación del uso del dinero (Amar, et al., 2007).

Al establecer las diferencias de las estrategias y prácticas según la estructura familiar, en lo que respecta a las familias de nivel socioeconómico alto y medio no se encontraron diferencias significativas, a diferencia de las familias del nivel socioeconómico bajo, las cuales se evidencian en que las familias de estructura biparental excluye a los hijos de las conversaciones y decisiones económicas, a diferencia de las familias monoparentales donde los hijos sí participan de las decisiones económicas familiares. De igual forma los padres de familias biparental utilizan con mayor frecuencia estrategias de introducción en temas económicos como la participación en juegos que simulan el uso del dinero (Antúnez, et al., 2006; Denegri, et al., 2005c).

En cuanto a la educación recibida en sus familias de origen, una gran proporción de los padres de nivel socioeconómico bajo señalan que sus padres no los educaron en estos temas económicos; que estos temas lo aprendieron solos, a través del trabajo o cuando formaron una familia. La pequeña proporción de padres que afirma que fueron educados, expresan que esto fue con austeridad y sólo con los recursos justos y necesarios (Antúnez, et al., 2006).

En los padres de nivel socioeconómico medio, un poco más de la mitad de los padres señalo haber recibido formación por parte de sus padres, destacando para ello la enseñanza del ahorro y el ser austeros, el valor del trabajo y de igual forma el sacrificio y el orden y la organización en la administración del dinero (Denegri, et al., 2005c).

En lo que respecta a los padres de nivel socioeconómico alto, la mayoría expresa que fueron educados en sus familias de origen, y que les enseñaron a ahorrar, a administrar

un presupuesto, valores generales relacionados con la honradez, responsabilidad, perseverancia y el valor del dinero (Denegri, Palavecinos, & Gempp, 2005b).

Al vincular las prácticas de socialización económica que utilizan los padres de cada uno de los niveles socioeconómicos, con la educación que ellos recibieron, los estudios expuestos evidencian que los padres tratan de inculcar a sus hijos los mismos contenidos en materia económica que ellos aprendieron, lo que da cuenta de que existe una fuerte influencia intergeneracional en la transmisión de valores, conocimientos, actitudes y habilidades de consumo y manejo del dinero (Denegri, Palavecinos, Gempp, 2005a; Denegri, et al., 2005c; Antúnez, et al., 2006).

En lo que respecta a los niveles de alfabetización económica de los padres resaltan que los padres del nivel socioeconómico alto y medio presentan mayores niveles de alfabetización económica que los padres de nivel socioeconómico bajo. De igual forma encuentra que las madres de nivel socioeconómico alto se encuentran más alfabetizadas económicamente que las madres de nivel socioeconómico medio, ocurriendo lo contrario con los padres, dado que los padres de nivel socioeconómico medio se encuentran más alfabetizados que los del nivel socioeconómico alto (Amar, et al., 2007).

En el ámbito de la estructura familiar, los resultados indican que no existen diferencias significativas en los niveles de alfabetización económica desarrolladas tanto por padres de familias biparentales, como de familias monoparentales del nivel socioeconómico alto y medio (Denegri, Palavecinos, & Gempp 2005c).

Con respecto a las actitudes hacia el endeudamiento y las conductas de compra se encuentra que en el nivel socioeconómico alto y medio las madres son más austeras que los padres y ambos presentan la misma tendencia en cuanto a las conductas de consumo, las cuales difieren de los padres de nivel socioeconómico bajo, donde ambos padres

presentan igual tendencia en las actitudes hacia el endeudamiento y las conductas de consumo (Amar, et al., 2007).

En las familias de nivel socioeconómico alto y medio, los padres de familias biparentales resultan mucho más austeros frente al endeudamiento que los de familias monoparentales (Denegri, Palavecinos, & Gempp, 2005).

En cuanto a la relación de estas actitudes y conductas de consumo, los estudios realizados en familias de clase media, plantean la existencia de una brecha entre el discurso valórico de los padres centrado en la austeridad, el sacrificio y el ahorro y sus prácticas de consumo impulsivo (García, et al., 2005).

En síntesis en los estudios realizados en familias de clase baja y media se evidencian contradicciones entre las actitudes y valores declarados por los padres y los intentos reales de educar económica y mente a sus hijos, los cuales se caracterizan por ser asistemáticos, a diferencia de los resultados obtenidos en familias de clase alta y media alta donde se encuentra que los niños son sometidos tempranamente a experiencias de formación económica sistemáticas y con mayor coherencia entre las actitudes y valores declarados por los padres y los intentos reales de educar económicamente a sus hijos. (Denegri, et al., 2005); Antúnez, et al., 2006; Denegri, et al., 2005c).

En la investigación realizada por Denegri, Lara, Cordova y Del Valle (2008), con el propósito de identificar las prácticas de uso de dinero en niños del nivel socioeconómico alto, medio y bajo de la ciudad de Temuco, (150 niños cuyas edades oscilaban entre los 10 y 14 años, encontraron que los niños independientemente del nivel socioeconómico, el género y la estructura familiar, señalan que los padres les han transmitido principalmente la importancia del ahorro y el cuidado del dinero, sin embargo se encuentran diferencias en sus conductas de ahorro y de compra, según el nivel socioeconómico de los niños. Es importante resaltar que en los elementos de análisis

retomados para ser presentados como antecedentes investigativos, en este apartado del marco teórico, no se evidencian diferencias significativas en cuanto al sexo de los niños y al tipo de estructura familiar.

Los niños del nivel bajo reciben dinero por parte de sus padres de manera irregular, solo cuando sus padres tienen para darles; por lo tanto para ellos sus prácticas de ahorro se encuentran limitadas y si lo hacen, ahorran entregándole el dinero a sus padres, inclusive, el dinero que alguno de estos niños obtienen por trabajos puntuales realizados fuera del hogar, y la mayoría de las veces lo utilizan para satisfacer necesidades familiares como la alimentación.

Los del nivel socioeconómico medio reciben dinero de sus padres de forma regular a través de una mesada, como premio a sus comportamientos y cuando se lo solicitan, con el propósito de satisfacer deseos particulares e inmediatos, en actividades de compra. Los niños ahorran en cuentas bancarias, pero pocas cantidades e irregularmente, encontrando que sus prácticas de compra no son planificadas y las decisiones de compra las realizan basadas en los atributos de los productos. Esto es totalmente contradictorio con los resultados que evidencian- en las respuestas de estos niños- elementos socializadores por parte de sus padres que fomentan una compra racional y planificada.

Los niños de nivel socioeconómico alto reciben dinero de forma regular a través de una mesada y como premio por sus comportamientos. Ahorran gran parte de este dinero de manera sistemática, utilizando cuentas bancarias, y planifican la utilización del dinero para satisfacer necesidades particulares, tomando decisiones de compra que trascienden los atributos de los productos.

En síntesis, los resultados de este estudio muestran que los niños perpetúan en sus conductas de ahorro y de compra las estructuras de las clases sociales a las que pertenecen, mediadas por las estrategias y prácticas de entrega de dinero, estímulo de

conductas de ahorro y compra utilizadas por sus padres en los procesos de socialización económica descritos en las investigaciones anteriores (Córdova, et al., 2006).

En esta misma línea de trabajo y bajo el mismo marco de referencia propuesto por el grupo de investigación de la universidad de la frontera de Temuco: Chile, se encuentran las investigaciones realizadas por el grupo de investigación en Desarrollo Humano (GIDHUM) de la Universidad del Norte, específicamente en el núcleo de la comprensión de Conceptos económicos bajo la dirección de Amar, Abello, Denegri y Llanos.

Las investigaciones realizadas han abordado el estudio de la socialización económica a partir de la descripción de las razones por las cuales los padres educan económicamente a sus hijos, los responsables de la educación, las estrategias y prácticas de socialización económica utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos, los mecanismo de transmisión intergeneracional de los valores que orientan la socialización económica de los padres hacia sus hijos, la alfabetización económica, las conducta de consumo y actitudes hacia el endeudamiento de los padres y la alfabetización económica de los hijos, en familias de nivel socioeconómico alto (30 familias), medio (40 familias) y bajo (35 familias) de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades de los hijos oscilaban entre los 10 y los 17 años, 11 meses de edad (Amar, et al., 2005; Amar, Abello, Denegri, Llanos, & Suárez, 2008; Llanos, et al., 2009).

En cuanto a la importancia de que sus hijos sean educados, se encontró que los padres coinciden en que es importante hacerlo, encontrando que los del nivel alto aluden a la transmisión de conocimientos sobre su uso y la administración del dinero; los del medio expresan que deben aprender a distribuir el dinero, a organizar el presupuesto, a ahorrar y mejorar su calidad de vida, haciendo uso racional de los recursos con que cuentan; los del nivel bajo hacen referencia a su administración. Es importante resaltar

que una pequeña proporción de padres de nivel bajo expresan que no están de acuerdo en educar a los hijos sobre el uso del dinero, pues es perjudicial para ellos (Amar, Abello, Denegri, & Llanos, 2003; Amar, et al., 2005; Barbosa, Franceschi, Vives, 2007, citado por Llanos, et al., 2009).

Los padres de nivel socioeconómico alto y bajo indican que esta educación le corresponde fundamentalmente a ellos; los de clase media dan mayor prioridad a los padres pero incluyen en sus respuestas al colegio (Amar, et al., 2003; Amar, et al., 2005; Barbosa, Franceschi, Vives, 2007, citado por Llanos, et al., 2009).

Al indagar sobre las estrategias que utilizan los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos se encontró que todos hacen referencia a conversar con sus hijos sobre el uso del dinero, pero con intenciones y contenidos distintos en cada nivel socioeconómico.

Para los padres de nivel socioeconómico alto la estrategia más utilizada hace referencia a conversar con sus hijos acerca del uso del dinero, haciendo referencia específicamente a lo que es el ahorro y la inversión, como hacer un buen uso del dinero y la responsabilidad que implica su uso. A esta estrategia le sigue el entregar responsabilidades económicas mediante la entrega de dinero en forma de mesada con el propósito que puedan manejar el dinero, lo utilicen y puedan proyectar su uso y por ende aprendan a administrarlo (Barbosa, et al., 2007, citado por Llanos, et al., 2009).

Para el nivel medio al igual que el alto la estrategia más utilizada es la que hace referencia a conversar con sus hijos acerca del uso del dinero, pero haciendo referencia a las cosas que pueden o no pueden comprar, o y al trabajo como medio de obtención del dinero. Luego se encuentran las relacionadas con el fomento del ahorro, o con acompañar a los padres a comprar para que después puedan comprar solos. Con menor

porcentaje se encuentran los padres que utilizan las estrategias de dar dinero cuando hay disponible y entregar una mesada entre otros (Amar, et al., 2005).

En las familias de estrato bajo, los padres utilizan principalmente tres estrategias para enseñar el manejo del dinero a sus hijos: al igual que el alto y el medio, conversar y aconsejar a sus hijos, específicamente como gastar el dinero, la importancia del ahorro y el cuidado que deben tener con el dinero. En segundo lugar se encuentra dar dinero para lo esencial y en tercer lugar orientar a los hijos respecto a lo que deben comprar. (Amar, et al., 2003).

Con respecto a la importancia que tiene el hecho de que sus hijos aprendan a ahorrar, se encontró que los padres de nivel socioeconómico alto, consideran que el ahorro es de vital importancia para la proyección y el desarrollo de sus hijos en un futuro, pues cuando sean adultos ya sabrán manejar el dinero y proyectarlo de acuerdo a sus necesidades; los del medio le adicionan al desarrollo de sus hijos en un futuro, la importancia de que aprendan a administrar el dinero y los del nivel bajo expresan que es importante que ahorren para tener un fondo de emergencia, y para que los hijos puedan suplir sus necesidades y comprar sus cosas, en este sentido el ahorro de los hijos, es una forma de ayudar ante las eventualidades del hogar y ante las exigencias cotidianas en cuanto al gastos de sus hijos (Amar, et al., 2003; Amar, et al., 2005; Barbosa, et al., 2007, citado en Llanos, et al., 2009).

En lo que respecta al uso de las estrategias de ahorro, los de nivel socioeconómico alto, medio y bajo -en menor proporción los del bajo- hacen uso de la alcancía como medio para enseñar a sus hijos ahorrar. Los del medio en mayor proporción que los del alto, utilizan estrategias de ahorro a corto plazo y los del alto en mayor proporción que los del medio, utilizan la estrategia de abrir una cuenta de ahorro a sus hijos (Amar, et al., 2003; Amar, et al., 2005; Barbosa, et al., 2007 citado en Llanos, et al., 2009).

En lo que respecta a las prácticas de ahorro, casi la totalidad de los niños ahorran pero utilizando mecanismos diferentes. Los del nivel socioeconómico alto lo hacen al igual que los del medio y bajo utilizando una alcancía o un recipiente, sin embargo los del alto utilizan la cuenta de ahorro, guardando el dinero en la billetera, y una pequeña proporción lo ahorra entregándoselo a los padres, lo que muestra que una cantidad significativa de niños ha interiorizado esos comportamientos explícitos que los padres han utilizado para alfabetizarlos, pero por razones distintas, pues los del bajo lo hacen para tener dinero cuando sus papás no tengan para darle y los del medio y alto para realizar compras a corto o a largo plazo (Amar, et al., 2003; Amar, et al., 2005; Barbosa, et al., 2007 citado en Llanos, et al., 2009).

Por otro lado, una gran proporción de los padres pertenecientes al nivel socioeconómico alto ahorran, utilizando diferentes mecanismos: mediante una cuenta de ahorro bancaria, el fondo de empleados de la empresa donde laboran, mediante el ahorro en el consumo básico del hogar como en luz, agua, gas, etc. y una mínima proporción mencionan los fondos de ahorro voluntarios y los instrumentos financieros como fondos mutuos, acciones, etc. (Amar, et al., 2005; Barbosa, et al., 2007 citado en Llanos, et al., 2009)

De igual forma se encontró que una alta proporción de los padres del nivel socioeconómico medio ahorran, utilizando la mayoría de estos una cuenta de ahorro y una menor proporción guardando lo ahorrado en casa.

En el nivel socioeconómico bajo, muy pocos padres ahorran y los que ahorran indican que prefieren ahorrar juntando el dinero en casa, aludiendo, por un lado, al hecho que las cantidades ahorradas son mínimas y por otro lado, dado que trabajan de manera independiente, las entradas de dinero no son constantes, y es necesario que los ahorros estén disponibles en cualquier momento (Amar, et al., 2003).

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

En lo que respecta a las estrategias relacionadas con el estímulo de conductas económicas y administración del dinero, se encontró que los padres de nivel bajo son los que en mayor proporción expresan que enseñan a sus hijos a comprar, seguidos de los padres del nivel alto y por último los del medio.

En el nivel socioeconómico bajo, enseñar a comprar se considerada la estrategia de mayor relevancia. Esta consiste en enseñar a sus hijos a comprar en las tiendas del barrio, enseñándoles a escoger los productos, teniendo en cuenta sus aspectos más visibles, como la condición de los productos que les ofrecen, y a comprar donde vendan más barato (Amar, et al., 2003).

Para los padres de clase alta y media es importante que aprendan a comprar aludiendo a que ellos los enseñan orientándolos en la compra para que no compren cosas innecesarias, enseñándolos a buscar los productos de mejor calidad y otros expresan que les enseñan a comprar productos a bajos costos (Amar, et al., 2005; Barbosa, et al., 2007 citado en Llanos, et al., 2009).

En lo que respecta a la entrega de dinero, los padres de nivel socioeconómico alto le entregan dinero a sus hijos regularmente, aproximadamente un poco más de la mitad lo entrega en forma de mesada y el restante diariamente. Los que entregan dinero semanalmente expresan que lo hacen con el propósito de que sus hijos aprendan a administrar el dinero, y sepan darle un buen uso y manejo al dinero (Barbosa, et al., 2007 citado en Llanos, et al., 2009).

Los padres de clase media hacen entrega de dinero a sus hijos de forma regular pero diariamente, seguidos de los que expresan que de igual forma se lo dan cuando lo necesitan y una mínima proporción recibe dinero en forma de mesada. La cantidad de dinero que reciben los niños es variada, mostrándose en su mayoría pequeñas proporciones, dado que lo entregan diariamente (Amar, et al., 2005).

Los padres de estrato socioeconómico bajo tienden a dar cantidades de dinero diariamente, específicamente para los gastos de la merienda que consumen los hijos en el colegio y para el transporte, sin embargo, esta práctica se ve afectada en ocasiones por la disponibilidad en el presupuesto familiar. Los padres también dan dinero de manera esporádica, cuando se presenta alguna actividad social como paseos, fiestas u otros (Amar, et al., 2003).

Es importante resaltar, que los padres de nivel socioeconómico alto, son los únicos que mencionan que les enseñan a sus hijos el uso de tarjetas y cheques, aunque en una pequeña proporción.

En cuanto a si los padres fueron educados en esta materia en sus familias de origen se encontró que la mayor proporción de padres de nivel socioeconómico alto expresa que si los educaron, seguidos de los del nivel medio y por último los de nivel bajo donde la mayor proporción expresa que no fueron educados en su familia de origen.

En lo que respecta a lo que les enseñaron sus padres, los padres del nivel alto mencionan que lo más importante que aprendieron fue a ahorrar y no malgastar el dinero, es decir, a ser austeros, seguido en orden de importancia a valorar el dinero y a administrar un presupuesto (Barbosa, et al., 2007 citado en Llanos, et al., 2009)

Los padres de nivel medio expresan que aprendieron a manejar el dinero ahorrando mediante el uso de una alcancía o cuenta de ahorro, aprendiendo de esta forma a ser austeros (Amar, et al., 2005).

Los del nivel bajo expresan que lo que aprendieron lo aprendieron solos y/o de otros familiares, aludiendo a la administración del dinero (Amar, et al., 2003).

Es así que se confirma la presencia de los mecanismos de transmisión intergeneracional, pues los padres enseñan a sus hijos lo que ellos lograron aprender en sus familias de origen.

En lo que respecta a los niveles de alfabetización de los padres se encuentra que los del nivel socioeconómico alto presentan mayores conocimientos, seguidos de los padres de nivel medio y por último los de nivel bajo, los cuales presentan pocos conocimientos sobre temas económicos (Llanos, et al., 2009).

En cuanto a las conductas de consumo y las actitudes hacia el endeudamiento de los padres pertenecientes a los diferentes niveles socioeconómicos, se observa una mayor tendencia hacia los hábitos reflexivos de compra, y hacia las actitudes austeras hacia el endeudamiento, encontrando de igual forma que un poco más de la mitad de los padres presentan una tendencia actitudinal positiva hacia el uso del crédito y al endeudamiento, como forma más rápida de acceder a los bienes (Llanos, et al., 2009).

Al igual que los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en Chile, los contextos socioculturales marcan diferencias en los procesos de socialización económica en el ámbito familiar, resaltando que las diferencias se presentan no solo en el uso de más o menos estrategias y/o prácticas, sino en las intenciones de su uso, lo cual marca la diferencia en la manera como se utilizan por parte de los padres, resaltando la relación con los mecanismos de transmisión intergeneracional y la relación que podrían tener con los niveles de alfabetización económica de los de los padres en cada nivel socioeconómico lo que se evidencia en sus discursos.

En general los estudios incluidos en este segundo grupo nos permiten dar cuenta de:

a) Los padres se reconocen como los principales agentes socializadores económicos de sus hijos. Lo cual confirma lo expresado por Saunders, et al. (1993); Lassare (1992b), Moore-Shay y Berchmans (1996); Rose (1999), quienes consideran que la adquisición del saber económico se da principalmente en el hogar y son los padres los que contribuyen a que el niño comprenda el mundo económico que le rodea.

b) Las intenciones educativas de los padres se relacionan principalmente con enseñar a sus hijos sobre el uso del dinero, transmitiendo para ello, conocimientos y valores asociados al ahorro, a las conductas de consumo y la administración del dinero. Estas intenciones de los padres dan cuenta de dos de las funciones socializadoras de la familia propuestas por Ward y Wackman (1971) y Ward, et al. (1977), las cuales se relacionan en primer lugar con enseñar a sus hijos sobre lo que es el dinero, su valor y su administración y en segundo lugar con el consumo. Además estas intenciones también dan cuenta de la función propuesta por Marshall y Magruder (1960), relacionada con el ahorro.

c) Al igual que las investigaciones relacionadas en el primer grupo, de este apartado, los resultados demuestran que los niños tienen experiencias directas con el manejo del dinero a través del dinero que reciben de sus padres, siendo estos, la principal fuente de ingreso de los niños.

d) Los mecanismos utilizados para educar en esta materia a los hijos abordan conjuntamente la enseñanza intencional -haciendo referencia a las estrategias- y la enseñanza no intencional -haciendo referencia a las prácticas-, las cuales implican la transmisión de conocimientos, normas y valores, a través de la instrucción directa, el modelado de los padres y las acciones compartidas al interior del hogar y fuera de este.

e) Abordar la complejidad de este proceso implica dar cuenta (además de las estrategias y prácticas que utilizan para alfabetizar a sus hijos) de los conocimientos que los padres tienen sobre la economía, de sus propias prácticas, de las conductas de consumo y de sus actitudes hacia el endeudamiento, dado que son la base de los discursos transmitidos, de los modelamientos que realizan a sus hijos y de las acciones compartidas que los integran. Este conocimiento permite explicar las contradicciones entre las intenciones y las estrategias y prácticas utilizadas para ello.

f) Estos procesos de socialización económica en el ámbito familiar difieren principalmente según el nivel socioeconómico de las familias y en menor medida según la estructura familiar. En aspectos muy específicos difieren según el sexo de los hijos.

g) En el proceso de socialización económica se evidencian los mecanismos de transmisión intergeneracional. Lo cual corrobora los resultados de las investigaciones realizadas por Carlson y Grossbart (1988a) y Carlson, Walsh, Laezniak y Grossbart, (1994).

Valoración del uso de las estrategias y prácticas sobre la alfabetización económica de los niños. Existen estrategias y prácticas relacionadas con el incentivo de conductas económicas y la administración del dinero:

Estrategias y prácticas relacionadas con la entrega de dinero. La entrega de dinero por parte de los padres a sus hijos se presenta en forma regular, (entrega de dinero diario o mesada) o/y de forma irregular (en ocasiones, como premio por buenos comportamientos o para satisfacer deseos y necesidades de los hijos). Frente a estas posibilidades, los autores afirman que la que contribuye con los procesos de alfabetización económica es la entrega de dinero en forma de mesada.

Mortimer, et al. (1994b) afirman que entregar dinero en forma de mesada a los niños, contribuye a la comprensión del significado del dinero, al desarrollo de las habilidades requeridas para su administración y a la toma de decisiones relacionadas con el ahorro, el gasto y en general con la planeación del futuro económico, lo cual no se favorece cuando se entrega diariamente, en pequeñas cantidades, o irregularmente.

Lasarre (1996) expresa que desde la perspectiva de los hijos, los que reciben dinero en forma de mesada sienten que disponen de dinero para ahorrar, gastar o destinarlo a compras previamente definidas; de igual forma los obliga en cierta forma a administrarlo para que les dure hasta la próxima entrega, lo cual les implica controlar y

manejar el dinero de una forma eficiente. Lo anteriormente expuesto no sucede cuando se les entrega a los niños el dinero de forma irregular y en pequeñas cantidades, pues los niños sienten por una lado que no les dan dinero y por otro lado que no tienen la oportunidad de planear su uso, ni de ahorrar.

Con respecto a las intenciones que tienen los padres para entregar una mesada, Millar Yung (1990) citado por Mortimor, et al., (1994c) plantean que la entrega de una mesada por parte de los padres tienen significados diferentes. Unos la utilizan con la intención de que sus hijos aprendan el valor del dinero; otros padres le entregan a sus hijos una mesada como forma de pago por los trabajos que realizan al interior del hogar, tal como lo evidencio Furnham y Thomas (1984) citado por Mortimor, et al (1994d), en sus investigaciones realizadas con familias inglesas; y otros padres que a demás de la mesada, le entregan dinero de manera ocasional a sus hijos para satisfacer sus necesidades. Estas posturas han generado controversias sobre el impacto que podrían tener las intenciones de entregar una mesada, sobre el aprendizaje de los hijos.

Abramovitch, et al. (1991) afirman que la mesada que le asignan los padres a los hijos para enseñarles a manejar el dinero, sin vinculación a trabajos realizados, les hace sentir que sus padres confían en ellos, que como parte de la familia tienen derecho a recibir parte de sus ingresos, los cuales deben manejar con cautela. Esta situación se convierte en el espacio ideal para que los padres les enseñen a sus hijos a manejar el dinero, pues se parte de una relación de confianza, en las cual los padres expresan sus expectativas y las condiciones que se requieren por parte del niño para su manejo. En este marco los niños pueden sentirse más responsables del manejo de su dinero y realizaran un esfuerzo por hacer un uso eficiente del dinero asignado.

En la línea misma línea, Goodnow (1988) considera que la mesada no debe constituir una forma de pago por trabajos al interior del hogar, si se desea que con esta práctica el

niño aprenda sobre el manejo del dinero, pues esta situación, por un lado se centra en la responsabilidad del niño asociada al cumplimiento del trabajo y por otro lado, disminuye la participación directa de los padres sobre las decisiones en su manejo, pues el dinero que obtienen por su trabajo les permite hacer con este lo que ellos desean.

Por lo contrario Marshall y Magruder (1960) consideran que los niños que reciben dinero por trabajos realizados adquieren más conocimiento acerca del mismo. En este marco Mortimer, et al. (1994b) afirman que hay autores que consideran que es la mejor estrategia para que los niños aprendan a administrar su dinero, siempre y cuando los trabajos que se realizan al interior del hogar correspondan a los que otras personas realizarían al ser contratada por sus padres.

Finalmente Mortimer, et al. (1994b), expresan que otros autores consideran que más que darle una cantidad de dinero fija semanal, le deben entregar dinero de acuerdo a sus necesidades y que la mejor forma de aprender a tomar decisiones financieras es con el modelamiento de sus padres en situaciones prácticas, donde no entre en juego el dinero de los niños.

En lo que respecta a la entrega de dinero como premio, o su retirada como castigo, asociado a comportamientos de los hijos, Marshall y Magruder (1960), así como Mortimer, et al (1994b) afirman que disminuye la posibilidad de conocimiento de los niños acerca del dinero.

Estrategias y prácticas de compra. En lo que respecta a las estrategias y prácticas de compra, estas incluyen las intenciones de su enseñanza por parte de los padres, los conocimientos que son transmitidos, y sobre todo las actividades de cooperación donde estas se ponen en práctica, las cuales incluyen de igual forma las conductas de los propios padres relacionadas con estas.

En lo que respecta a la incidencia de estas estrategias y prácticas sobre los procesos de socialización, estas están relacionadas con el aprendizaje de conceptos económicos como el uso del dinero, el concepto de ganancia, los precios, relación precio/calidad, inflación y el desarrollo de conductas de consumo que implica además de las anteriores, la habilidad para realizar comparaciones entre los productos y planear y establecer un equilibrio entre los gastos y los recursos económicos.

Furth (1981), Denegrí (1995), y Delval (1989), señalan que son estas experiencias tan cotidianas como acompañar a sus padres a realizar las compras, las que le permite a los niños construir las representaciones del dinero como instrumento de intercambio de bienes y servicios, a partir de la observación del intercambio económico presente entre el dinero entregado y el producto adquirido.

De igual forma McNeal (1964) había afirmado que la experiencia de compra de los niños con sus padres le permite participar en la elección de las compras, lo cual se convierte en la experiencia compartida con mayor potencialidad para aprender conductas de consumo.

Por último Valence, D'Astous y Fortier (1988) afirman que las experiencias de compra de los niños, acompañadas de la orientación de los padres encaminada a explicitar formas diferentes de pensar frente a una misma situación, en este caso la dedición de compra, contribuye al desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Estrategias y prácticas relacionadas con el ahorro del dinero. Estas estrategias y prácticas se relacionan con las intenciones que los padres tienen de enseñarles a sus hijos sobre el ahorro, las cuales van desde contar con dinero disponible cuando falte, con el propósito de satisfacer necesidades familiares, hasta las intenciones relacionadas con la posibilidad que los hijos aprendan a planificar su futuro económico a partir de unos objetivos propuestos y satisfacer necesidades particulares a corto y largo plazo.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Los procedimientos utilizados para ahorrar van desde los más simples como juntar dinero en una alcancía, en un recipiente, en la billetera, o entregándoselo a otra miembro de la familia para que lo guarde, hasta otros más sofisticados, iniciando con la cuenta de ahorro en una entidad financiera, el ahorro en el de consumo de los servicios públicos; el ahorro voluntario a través del fondo de empleados, hasta llegar a los más complejos como los títulos valores, la inversión, las acciones, etc.

Es importante resaltar que para que los niños ahorren es importante contar con dinero, y con una cantidad, aunque sea mínima, que sobrepase el monto de lo que tiene que ser usado por obligación.

Este punto implica dar cuenta de las prácticas de ahorro que realizan los niños, incluyendo el apoyo y seguimiento que los padres hacen sobre ella y las prácticas de ahorro de los propios padres.

En lo que respecta a su incidencia sobre la alfabetización económica Marshall y Magruder (1960) expresan que los niños que ahorran tienen más conocimiento sobre el uso del dinero. Así mismo señalan que el ahorrar, le enseña al niño a aplazar la satisfacción de sus deseos, acompañada del planteamiento de metas para su satisfacción a corto o a largo plazo. Knowles y Postlewaite (2004) afirman que los niños que ahorran aprenden sobre el significado y manejo del dinero y aprenden a planificar para el futuro, afirmación que integra aspectos de las dos anteriores.

Estrategias y prácticas relacionadas con la introducción en temas económicos. En lo que respecta a las estrategias y prácticas relacionadas con la introducción en temas económicos, estas hacen referencia a discutir temas de la economía familiar, comentar noticias relacionadas con temas económicos expuestas en los medios de comunicación (T.V) y la utilización de juegos de simulación del uso del dinero.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Estas estrategias median la transmisión directa de las nociones económicas en contexto, haciendo referencia a las relacionadas con la vida familiar, y a las relacionadas con la vida social e institucional. El juego permite que el niño se enfrente a situaciones que posiblemente no podría experimentar en la vida cotidiana y que le implican la toma de dediciones económicas, de igual forma es una mediación atractiva para el aprendizaje en interacción con otros, incluyendo sus padres.

Con respecto a esta estrategia es importante resaltar que su incidencia podría estar mediada por los conocimientos que sobre la economía tienen los padres.

Denegri (2004) afirma que un individuo alfabetizado económicamente es capaz de comprender el sistema económico en el cual se encuentra inmerso y es capaz de tomar decisiones informadas y poseer control sobre su futuro económico. En este sentido estar alfabetizado económicamente, tal como establece Lacasa (1997), implica manejar elementos conceptuales y prácticos que les permiten comprender varias actividades económicas a las que se encuentran expuestos diariamente, por ejemplo, actividades como la compra o venta de un producto o el mercado semanal o mensual que realizan.

A partir de lo expuesto podría inferirse que si los padres se encuentran alfabetizados económicamente, podrían transmitir a sus hijos conocimientos formales y estructurados en las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones.

Estudios realizados por Wärneryd (1999) demuestran que los diferentes grupos sociales tienen diferentes metas al ahorrar, gastar o endeudarse y estas metas se relacionan con su comprensión global de la lógica económica.

De igual forma Bascur, et al., (2006) demuestran que existe una relación positiva y directamente proporcional entre el nivel de alfabetización económica de padres e hijos.

Sin embargo, parecer ser que esa relación no es tan directa cuando se relaciona los niveles de conocimiento formal sobre economía y las conductas de consumo y las

actitudes hacia el endeudamiento, en estudiantes universitarios de semestres avanzados de economía, dado que estos presentaron conductas de consumo tan ineficientes como los estudiantes sin formación económica formal (Denegri, et al., 1999).

En síntesis las valoraciones realizadas sobre la incidencia de los procesos de socialización se sustentan en inferencias que se realizan sobre los conocimientos, aptitudes y habilidades, relacionados con las conductas económicas que son objetos de la socialización, sin estudios empíricos que demuestren su incidencia sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños que son expuestos a estos procesos.

Es en este marco, nuevamente nos preguntamos: ¿Cómo incide la socialización económica en el ámbito familiar sobre el nivel de desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla?

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo incide la socialización económica en el ámbito familiar sobre el nivel de desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla?

OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar la incidencia de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Objetivos Específicos

- Determinar la incidencia de las estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.
- Determinar la incidencia del nivel de alfabetización económica de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.
- Determinar la incidencia de las conductas de consumo reflexivas e impulsivas de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.
- Determinar la incidencia de las actitudes de endeudamiento austeras y hedonistas de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.
- Determinar la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el nivel de pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla y los elementos de la socialización económica

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

que inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

- Determinar la incidencia conjunta del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres, la ocupación de los padres y los elementos de la socialización sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

HIPÓTESIS

Hipótesis general

La socialización económica en el ámbito familiar no incide sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Hipótesis específicas

Ho 1. Las estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Ho 2. El nivel de alfabetización económica de los padres no incide sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Ho 3. Las conductas de consumo reflexivas e impulsivas de los padres no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Ho 4. Las actitudes de endeudamiento austeras y hedonistas de los padres no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Ho 5. El nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla y sobre los elementos de la socialización económica que inciden

sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Ho 6. El nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres, la ocupación de los padres y los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar no inciden conjuntamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Definición de Variables

Pensamiento económico. El pensamiento económico “son las estructuras y herramientas cognitivas que sustentan y posibilitan la comprensión y conocimiento económico del niño” (González, Sanzana, Sthioul, & Venegas, 2006. p. 13).

En la medida en que el sujeto accede a nuevas capacidades cognitivas, éstas se reflejan en una mayor complejidad y coherencia de su esquema representacional, lo cual evidencia una secuencia evolutiva en el razonamiento sobre los eventos económicos: “Esta secuencia evolutiva se caracteriza por la presencia de un patrón de cambio conceptual característico de una construcción progresiva, en la que aparecen nuevas explicaciones ante un mismo problema y desaparecen aquellas que no se relacionan con la nueva forma de conceptualizarlos. Este patrón culmina con la adquisición de un razonamiento sistemático para comprender la variabilidad de relaciones entre los eventos que constituyen un hecho económico” (Denegri, Gempp, Del Valle, Etchebarne, & Gonzalez, 2006. p. 15).

En esta secuencia evolutiva se han identificado tres niveles de pensamiento económico diferenciados (Ver Tablas 1, 2 y 3.):

Tabla 1. Modelo de Psicogénesis del pensamiento económico Denegri (1995b.). Nivel I.

Nivel	Descripción General
<p>NIVEL I:</p> <p>Pensamiento Pre-económico (Subnivel 1 A) y Económico Primitivo (Subnivel 1B)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incapacidad de considerar varios aspectos a la vez, se centra en los más llamativos pero periféricos. 2. Para los preescolares, el dinero posee una función ritual. 3. Para los escolares, el dinero es siempre fabricado. Con el avance en edad incorporan la idea de necesidad de “permisos” para ello. 4. Idea primitiva de institucionalización personalizada en figuras concretas que actúan como padres protectores y personalidades (Alcalde, Presidente). 5. Desconocimiento de restricciones tanto en la vida social como económica. El deseo es el mecanismo para lograr cambios económicos. 6. La Realidad social es representada en islotes o fragmentos inconexos con dificultad para comprender establecer relaciones y comprender procesos. No hay comprensión del ciclo de circulación monetaria. 7. Dificultad para separar las relaciones personales del ámbito social-institucional y económico lo que dificulta la comprensión de la noción de ganancia.

Tabla 2. Modelo de Psicogénesis del pensamiento económico Denegri (1995b.). Nivel II.

Nivel	Descripción General
<p>NIVEL II</p> <p>Pensamiento Económico subordinado</p>	<p>1. Esfuerzo por superar las contradicciones y reflexionar acerca de la realidad social y reelaboración de conceptos en una estructura más integrada.</p>
	<p>2. Reflexión unida a referentes concretos y accesibles con dificultad para realizar inferencias.</p>
	<p>3. Comprensión de la existencia de restricciones y resistencias en la realidad social y abandono progresivo del voluntarismo como mecanismo explicativo.</p>
	<p>4. Comprensión del carácter fiduciario del dinero y de la noción de ganancia como eje central del funcionamiento económico.</p>
	<p>5. Fuerte incorporación de preceptos morales en una conceptualización global de la sociedad regida por leyes necesarias para su funcionamiento y supeditadas al bien común, las que deben ser aplicadas rígidamente por el Estado.</p>
	<p>6. Dificultades para comprender las relaciones entre emisión y circulación monetaria y procesos productivos complejos que incorporen intermediarios.</p>
	<p>7. Escaso nivel de comprensión de los medios y mecanismos para el financiamiento del Estado, coexistencia de la imposición como forma de financiamiento del Estado con la emisión directa de dinero.</p>
	<p>8. Baja valoración de la iniciativa individual y social para el logro de cambios sociales, ausencia de interpretación ideológica de los cambios o ciclos económicos.</p>

Tabla 3. Modelo de Psicogénesis del pensamiento económico Denegri (1995b.). Nivel III.

Nivel	Descripción General
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambio en la forma global de conceptualizar los procesos sociales con el desarrollo de las herramientas conceptuales propias de la lógica formal. 2. Capacidad de hipotetizar acerca del mundo económico y establecer relaciones entre procesos, sistemas y ciclos en una conceptualización sistémica.
<p>NIVEL III</p> <p>Pensamiento económico inferencial o independiente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Comprensión de la multideterminación de los procesos económicos y sociales y reflexión avanzada acerca de la realidad social y las variables que operan en los cambios sociales y económicos. 4. Valoración ideológica de los cambios, ciclos y políticas económicas. 5. Conceptualización amplia y despersonalizada del papel del Estado, incluyendo la comprensión de su función subsidiaria. 6. Comprensión del papel de los impuestos en el financiamiento del Estado. 7. Alta valoración de la iniciativa individual y social para el logro del cambio social y como factor de influencia ciudadana en las políticas económicas.

Estrategias y prácticas de socialización económica. Las estrategias de socialización económica se definen como un “conjunto organizado y coherente de

reglas, valores y acciones que utilizan los padres en el proceso de alfabetizar económicamente a sus hijos, lo que se traduce en prácticas de consumo y uso del dinero”, mientras que las prácticas de socialización económica se refieren a las “acciones cotidianas espontáneas, no necesariamente planificadas ni organizadas que utilizan los padres en el proceso de alfabetizar a sus hijos” (Denegri, et al. 2005, p. 46).

Denegri, Palavecino, Gempp y Caprile (2005) agrupan las estrategias en tres grupos con sus respectivas prácticas, como se observa en la Tabla 4:

Tabla 4. Estrategias y prácticas, según Denegri, Palavecino, Gempp y Caprile (2005).

Estrategias	Estrategias	Prácticas
Fomento del ahorro	- Abrir cuenta de ahorro	- Los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres.
	- Mantener alcancía	- Es importante para los padres que sus hijos ahorren.
	- Prácticas de ahorro a corto plazo	- Los padres ahorran.
	- Enseñar alternativas de ahorro	- Los niños ahorran.(según lo expresado por los mismos niños) - Los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar.
Estrategias de administración del dinero y desarrollo de conductas económicas	- Enseñar a comprar	Prácticas de compra
	- Pagar por realizar tareas domésticas u otras	- Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres.
	- Entregar una mesada	- Frecuencia con que los padres le compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos.
	- Enseñar el uso de tarjetas y cheques	- Los niños deciden solos o con ayuda de sus padres u otros lo que harán con el dinero.
	- Dar dinero como premio	- Hijos tienen tarjeta de crédito o tarjeta adicional de alguna casa comercial amparada por sus padres.

		<p>Prácticas de entrega de dinero</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recibe dinero para los gastos - Frecuencia con la que recibe el dinero: diaria, semanal, quincenal, mensual u ocasional. - Ocasiones especiales en la que recibe dinero - Recibe dinero como premio a cambio de comportamientos - Recibe dinero por realizar trabajos (en el hogar o fuera de este) - Frecuencia con la que le da dinero a sus hijos: diaria, semanal, quincenal, mensual u ocasional. - Ocasiones especiales en la que le da dinero a sus hijos - Da dinero como premio a cambio de comportamientos
Estrategias de introducción en temas económicos	<ul style="list-style-type: none"> - Discusiones de economía familiar - Conversar sobre el uso y función del dinero. - Discutir noticias económicas de la TV - Juegos de simulación de uso de dinero 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de los padres sobre la importancia de educar a sus hijos sobre el uso del dinero - Valoración que hacen los hijos sobre la importancia que sus padres les enseñen conocimientos sobre el uso del dinero. - Prácticas asociadas con la introducción en temas económicos. - Valoración de los padres sobre los resultados de la enseñanza de conocimientos sobre el uso del dinero a sus hijos.

Alfabetización económica. La alfabetización económica se refiere a los conocimientos sobre economía básica y finanzas que les permite a los individuos entender su mundo económico, así como interpretar los eventos que directa o

indirectamente los afecta, y que les va a permitir tomar decisiones racionales y poseer control sobre su futuro económico (Iqbal, 2003). Los conocimientos sobre economía se hallan categorizados en cuatro áreas de la economía global.

Economía fundamental. Se entiende como la “ciencia que estudia a los individuos y organizaciones que se dedican a la producción, al intercambio y consumo de bienes y servicios o bien, el estudio de la distribución de los recursos escasos para satisfacer las necesidades humanas”, según Salvatore & Diulio (1982a). Se relaciona con los conceptos <bien, recursos productivos, sistemas económicos>.

Microeconomía. Según Salvatore & Diulio (1982c), la microeconomía se define como el estudio del comportamiento económico de unidades individuales de toma de decisión, como los consumidores, propietarios de recursos y empresas”. Se relaciona con los conceptos de <mercado; oferta, demanda y precio; costo y producción; bancos y su funcionamiento; mercado de valores>.

Macroeconomía. Salvatore & Diulio (1982c) la definen como el estudio “del nivel agregado de la actividad de la economía, como el nivel total de la producción, el nivel del ingreso nacional, el nivel global de empleo y el nivel general de precios de la economía, vistos como un conjunto”. Se relaciona con los conceptos de <producto, ingreso o renta nacional; consumo, inversión, gasto público y exportaciones netas; inflación; desempleo; ciclo económico, auge y recesión; crecimiento económico y desarrollo económico; política económica, fiscal, monetaria y cambiaria; oferta y emisión monetaria/dinero y sus usos>.

Economía internacional. Es un tipo de conocimiento económico que se relaciona con los conceptos de <tipo de cambio y arancel>.

Actitudes hacia el endeudamiento. La actitud es entendida como una predisposición aprendida para responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable hacia un objeto determinado (Hawking, Best, & Coney, 1994). Cuando dicho objeto es el endeudamiento, estaremos hablando de actitudes hacia el endeudamiento definidas como una predisposición a responder de manera característica ante el endeudamiento, ya sea mostrando aceptación hacia el crédito como un aspecto consustancial de los patrones de consumo o por el contrario su evaluación como una conducta económica evitable (Denegri et al., 1998). Se proponen cuatro perfiles actitudinales hacia el endeudamiento los cuales se establecen a partir de una matriz que combina los factores hedonistas y austeros (Denegri, et al., 2005).

Perfil hedonista. Corresponde al consumidor en el que predominan actitudes positivas hacia el uso del crédito y el endeudamiento.

Perfil Austero. Se caracteriza por presentar un estilo actitudinal del consumidor que se enfrenta con cautela al endeudamiento y que tiene una actitud orientada hacia un manejo más tradicional de los recursos financieros, es decir, basado en el ahorro y la evitación del crédito.

Perfil Ambivalente. Presentaría una coexistencia de actitudes que valoran el ahorro y el uso mesurado de los recursos, y actitudes asociadas a la concepción del uso del crédito como una vía de acceso rápido a las necesidades de compra.

Perfil difuso. Estaría conformado por sujetos cuyo perfil actitudinal aún no se encuentra definido, por lo que podría tratarse de sujetos cuyas actitudes se encuentran en proceso de transición y que por lo tanto, pueden evolucionar indistintamente a cualquiera de los tres perfiles antes mencionados.

Conducta de consumo. La conducta del consumidor puede ser definida como los procesos de toma de decisiones y las actividades físicas implicadas en la evaluación, adquisición, uso y disposición de bienes y servicios (Loundon & Della Vitta, 1993).

Los hábitos reflexivos. Se definen de acuerdo a las costumbres de realizar las compras de acuerdo a una planificación de lo que se va a comprar, teniendo en cuenta siempre una percepción del dinero y evitando que la atracción del producto sea el motivo de la compra.

Los hábitos impulsivos. Se caracterizan porque cuando la persona realiza una compra piensa y compara poco, es decir, no realiza un proceso de evaluación por lo que no piensa en las consecuencias que puede traer el equivocarse (Goldman, 1980).

Dentro de la investigación se tienen en cuenta variables potencialmente asociadas al nivel de pensamiento económico y a la socialización económica en el ámbito familiar:

Nivel socioeconómico de las familias. El nivel socioeconómico es un estrato en la jerarquía de las clases sociales. El nivel social de la familia viene indicado por la posición estratigráfica de su clase. Para el caso de la investigación se utilizará el indicado por la estratificación del recibo de la empresa de acueducto y energía de la ciudad. Se identifican los siguientes niveles: bajo: estratos 1 y 2; medio: estratos 3 y 4; y alto: estratos 5 y 6.

Estructura Familiar. De acuerdo a Hamel (2006), la estructura familiar se entiende como la forma en que se organiza la familia y el sistema de parentesco, formando así diversas configuraciones familiares, tales como familia extendida (compuesta por varias generaciones), familia nuclear simple (integrada por una pareja sin hijos), familia nuclear biparental (compuesta por padres e hijos) y familia nuclear monoparental (compuesta por un padre o una madre y los hijos). Para este estudio no se consideraron los tipos de familia nuclear simple y reconstituida.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Nivel educativo de los padres. Los posibles niveles de escolaridad alcanzados por los padres se dividen en: Básica primaria completa (5° completo), básica secundaria incompleta (6° a 9° incompleto), básica secundaria completa (9° completo), media vocacional incompleta (10° a 11° incompleto), media vocacional completa (11° completo), técnico o tecnológico incompleto, técnico o tecnológico completo, superior universitario (pregrado) incompleto, superior universitario (pregrado) completo, superior especialización o maestría o doctorado o post-doctorado incompleto y superior especialización o maestría o doctorado o post-doctorado completa.

Ocupación de los padres. Se divide en las categorías: Empleado (de tiempo completo o de tiempo parcial), subempleado o desempleado.

Posición Ocupacional: Se divide en las categorías: trabajador familiar, obrero, empleado, empleado doméstico, trabajador por cuenta propia, patrón o empleador y la actividad realizada.

Tipo de cargo: Pueden ser directivos, profesionales, técnicos, auxiliares, elementales y otros.

CONTROL DE VARIABLES

VARIABLES CONTROLADAS

Ciclo de vida económico de los hijos y los padres. Se escogieron niños entre los 10 y 14 años, 11 meses de edad y padres entre los 25 y 45 años. Según Lea (1999), citado por Bravo, García, Jiménez, Rodríguez, Ortega y Denegri (2002):

El ciclo de vida económico está compuesto por varias etapas, niñez, adolescencia-joven, adulto, adulto maduro y anciano donde en cada una de estas se les ofrece diferentes recursos hacia su comportamiento económico, y enfrenta diferentes desafíos económicos. Durante la niñez se experimenta la denominada socialización económica; en la juventud, el aprendizaje del manejo del dinero; en los adultos maduros, el balance entre trabajo, compra y ahorro; en los ancianos o jubilados, los planes de retiro. Tanto la juventud como la edad senil son etapas que envuelven transiciones interesantes: en la primera, el paso de la economía dependiente a la independiente, y en la segunda, el cambio de la actividad económica a la inactiva (p. 38).

Es importante resaltar que se escogieron niños entre los 10 y los 14 años, 11 meses de edad dado que las investigaciones sobre la comprensión de conceptos económicos en la infancia (Amar, et al., 2002), señalan que los niños antes de los 10 y 11 años de edad tienen grandes dificultades para entender los conceptos económicos básicos, ya que es a partir de estas edades que los niños cuentan con las estructuras cognitivas que les permiten reflexionar acerca de la realidad económica a partir de referentes concretos y accesibles, logrando la reelaboración de diferentes conceptos económicos de una forma integrada y la superación de las contradicciones de la etapa anterior. Este avance les permite la comprensión del concepto de ganancia como eje central del quehacer económico, separar el ámbito de las relaciones interpersonales y las que atañen a lo institucional-económico y la conceptualización del Estado como ente institucional

encargado de la organización, regulación, distribución de los recursos y del control de todo el funcionamiento social y económico.

Inicio de los procesos de socialización económica de los hijos en el ámbito familiar. Se escogieron familias cuyos padres tuvieran entre los 25 y 45 años de edad. Distintas investigaciones han mostrado evidencia sobre cómo incide la edad de los padres en la edad en que se inicia el proceso de educación económica de sus hijos: dependiendo de la edad de los padres, estos influyen más temprano o más tardíamente en la instrucción de sus hijos en los conceptos económicos (Furnham & Thomas, 1984).

Información y experiencias brindadas por los contextos financieros donde interactúan las familias. Se escogieron familias que viven en la ciudad de Barranquilla. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los contextos financieros donde interactúan los niños (financiero múltiple, mediano y limitado) y los niveles de pensamiento alcanzado por los niños (Amar, et al., 2002).

Adiestramiento en conocimientos y en el uso de las herramientas intelectuales. Se escogieron niños que asistían a instituciones de educación formal. La educación como un proceso tangible, contribuye con el desarrollo del pensamiento racional, formal y deliberado de los niños, a la vez que los adiestra en conocimientos específicos que le permiten adaptarse mejor al mundo en que se encuentran y cambiar al mundo como se requiere (Amar, et al., 2001).

Estructura familiar. Se escogieron familias extendidas (compuesta por varias generaciones), familia nucleares biparentales (compuesta por padres e hijos) y familias nucleares monoparentales (compuesta por un padre o una madre y los hijos). Para este estudio no se consideraron los tipos de familia nuclear simple, por no tener hijos y las reconstituidas.

Variables no controladas

Las variables no controladas se explican en detalle en la tabla a continuación.

Tabla 5. Variables no controladas

Variable no controlada	¿Por qué?
Estilo de crianza de los padres	Si bien Carlson y Grossbart (1988), afirman que los padres democráticos tienden a entregar mayor información y oportunidades de experiencias económicas que los padres autoritarios y, por su parte, las familias permisivas tienden a satisfacer todas las necesidades y peticiones de los niños pero no entregan formación sistemática en cuanto al manejo del dinero; esta variable no será controlada, pues implicaría la evaluación de otra variable y a su vez la aplicación de un nuevo instrumento de evaluación a los ya establecidos para dar cuenta de los dos constructos centrales de la investigación.
Nivel socioeconómico de las familias, Estructura Familiar, Nivel educativo de los padres, Ocupación de los padres	Estas variables no serán controladas para analizar su asociación entre el desarrollo del pensamiento económico de los niños y la socialización económica en el ámbito familiar.
Nivel de pensamiento económico de los niños	Esta variable no será controlada dado que el objetivo central es relacionar el desarrollo del pensamiento de los niños con la socialización económica en el ámbito familiar.

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es Pre- experimental, con un diseño Ex post facto de relaciones múltiples. Para este estudio se estableció la incidencia de los diferentes elementos de la socialización económica en el ámbito familiar, que a su vez asumen más de un valor (estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos, nivel de alfabetización económica de los padres, conductas de consumo de los padres y las actitudes de endeudamiento de los padres), sobre el desarrollo del pensamiento económico. De igual forma, se determinó la incidencia de las variables que se asocian con el <Nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres>.

En síntesis, se determinó la incidencia de los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el nivel de razonamiento económico de los niños. Estas relaciones se dan en el contexto de una multitud de variables que determinan o se asocian con características distintivas de uno u otro de estos dos constructos. Para el caso de la presente investigación se hizo referencia a variables relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres, debido a la incidencia sobre las dos variables a relacionar demostrada por los antecedentes empíricos sobre el tema.

Población y Muestra

En esta investigación se definen como sujetos de estudio, el universo de familias extensas, nucleares biparenterales y nucleares monoparenterales de la ciudad de Barranquilla que cumplieron con los siguientes criterios de selección:

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

- Familias cuyos padres tuvieran entre 25 y 45 años de edad.
- Familias con un máximo de 5 hijos, uno de los cuales debía tener entre 10 y 14 años, 11 meses de edad y debía estar escolarizado.
- En caso de las familias extensas, que la persona o personas que vivían con la familia no cumplieran el rol de sostenedor del hogar.

A partir de esta población se extrajeron dos muestras:

La primera muestra constituida por 691 niños escolarizados entre los 10 y 14 años, 11 meses de edad de la ciudad de Barranquilla (Ver Tabla 6) y 368 adultos entre los 25 y 45 años de edad de la ciudad de Barranquilla (Ver Tablas 7 y 8), a los cuales se les aplicó el Test de Alfabetización Económico para Niños (TAE-N) y el Test de Alfabetización Económico para Adultos (TAE-A), respectivamente. Se procedió de esta manera con el propósito de establecer el estudio de factibilidad del TAE-N en la evaluación del desarrollo del pensamiento, en el marco de la Teoría de respuesta al ítem, y además con el fin de construir baremos para la misma población. Para el caso del TAE-A se construyeron baremos de la prueba para adultos entre los 24 y 45 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Tabla 6. Composición de la muestra niños para el estudio de factibilidad del TAE-N

Nivel Socioeconómico							
Edad	Bajo		Medio		Alto		TOTAL
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
10	7	22	18	40	6	44	137
11	13	18	14	35	4	36	120
12	14	30	10	39	4	50	147
13	19	20	18	37	4	33	131
14	22	19	14	49	5	47	156
TOTAL	75	109	74	200	23	210	691

Tabla 7. Composición de la muestra adultos para la construcción de baremos del TAE-A por edad.

Edad	Frecuencia
24 a 25 Años	32
26 a 30 Años	83
31 a 40 Años	176
41 a 45 Años	77
Total	368

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Tabla 8. Composición de la muestra adultos para la construcción de baremos del TAE-
A por nivel educativo, sexo y nivel socioeconómico.

N. Educativo	Nivel socioeconómico			Nivel socioeconómico			Nivel socioeconómico			Sexo		
	Bajo			Medio			Alto					
	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total
	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
Secundaria	8	28	36	0	8	8	0	0	0	8	36	44
Técnico incompleto	5	14	19	0	2	2	0	0	0	5	16	21
Técnico completo	20	33	53	19	10	29	2	2	4	41	45	86
Tecnólogo incompleto	2	0	2	2	1	3	0	0	0	4	1	5
Tecnólogo completo	1	9	10	4	5	9	1	3	4	6	17	23
Pregrado incompleto	11	10	21	13	6	19	1	3	4	25	9	44
Pregrado completo	6	5	11	22	17	39	12	8	20	40	30	70
Postgrado incompleto	3	2	5	3	6	9	7	3	10	13	11	24
Postgrado completo	0	0	0	19	9	28	20	3	23	39	12	51
Total	56	101	157	82	64	146	43	22	65	181	187	368

La muestra 2 o muestra definitiva, quedó constituida por 151 familias de la ciudad de Barranquilla, distribuidas de acuerdo al nivel socioeconómico: 80 de nivel bajo, 41 del nivel medio y 30 de nivel alto, las cuales fueron seleccionadas aleatoriamente utilizando un muestreo estratificado por nivel socioeconómico y en un segundo nivel por conglomerado. Las familias fueron seleccionadas en las instituciones educativas donde estudiaban sus hijos. La Tabla 9 muestra la distribución de los niños de la muestra por edad y sexo, mientras que la Tabla 10 expone la distribución de la muestra según el nivel socioeconómico de las familias, el nivel educativo de los padres, el tipo de cargo de los padres y el tipo de estructura familiar.

Tabla 9. Composición de la muestra de los niños por edad y género.

Sexo	Edad en años					Total
	10	11	12	13	14	
Femenino	10	9	10	20	16	65
	30.3%	45.0%	45.5%	58.8%	38.1%	43.0%
Masculino	23	11	12	14	26	86
	69.7%	55.0%	54.5%	41.2%	61.9%	57.0%
Total	33	20	22	34	42	151
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 10. Composición de la muestra por nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, tipo de cargo de los padres y estructura familiar.

VARIABLES	VALORES	PORCENTAJE
Nivel Socioeconómico de las familias	Bajo	53%
	Medio	27.2%
	Alto	19.9%
Nivel máximo de escolaridad de los padres	Básica (Primaria y secundaria) y media vocacional	39.5%
	Técnica o Tecnológica	21.5%
	Universitaria	39%
	Directivos y profesionales	15.0%
Tipo de cargo de los padres	Técnico	49.5%
	Auxiliares, elementales, otros	11.0%
	Nuclear Monoparental	14.4%
Tipo de Familia	Nuclear Biparental	64.7%
	Extensa	19.6%

Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Técnicas. Entrevista a profundidad utilizando el método Clínico Piagetiano. Con el propósito de conocer las estrategias y prácticas de socialización económica utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos, se realizó a ambos padres una entrevista y una distinta y en otro momento a los hijos.

Instrumentos. En la tabla 11 se muestran los instrumentos utilizados para medir cada variable. Para conocer las pruebas, ver anexo 1.

Tabla 11. Variables a medir por los instrumentos.

Variables de estudio	Instrumentos
Pensamiento económico	Test de Alfabetización Económico para Niños, TAE-N (Cortés, L., Quesada, M. & Sepúlveda, J. (2004))
Socialización económica en el ámbito familiar:	
Estrategias y prácticas de alfabetización económica	Guía de entrevista para padres y para hijos. Adaptada por Denegri y cols (2005) de Furnham y Thomas (1984), adaptada por el grupo de investigación en las investigaciones realizadas en la línea de la comprensión de conceptos económicos.
Alfabetización económica padres	Test de Alfabetización Económico para Adultos, TAE-A. (Gemmp, Denegri, Caripán, Catalán, Hermosilla y Caprile, 2007)
Actitudes hacia el endeudamiento	Escala de actitudes hacia el endeudamiento (Denegri, Palavecinos, Ripoll, & Yañez, 1999).
Conducta de consumo	Escala de conductas de consumo (Denegri, et al., 1999).
Nivel socioeconómico de las familias, estructura familiar, nivel educativo de los padres y ocupación padres	Datos de identificación incluidos en el TAE-A y en la presentación de las escalas que evalúan las conductas de consumo y actitudes hacia el endeudamiento.

Test de Alfabetización Económica para Niños, TAE-N. El TAE-N es un instrumento que mide capacidad de razonamiento y manejo conceptual económico

dados por el desarrollo y experiencias de vida, que se concreta a través de la ubicación en un nivel de pensamiento económico. El test evidencia la ya mencionada secuencia evolutiva del pensamiento económico de los niños y adolescentes. El instrumento contiene 22 ítems con cuatro alternativas de respuestas y cada una de ellas corresponde a un nivel de pensamiento, basado en la Teoría de la Psicogénesis del Pensamiento Económico (Denegri, 1995b; 1997; Denegri, et al, 1998; Denegri, et al., 1999; Amar, et al., 2002).

Las propiedades psicométricas del TAE- N son: Alfa de Cronbach= .83, Correlación ítem-total entre $r = .26$ y $r = .44$ (Cortés, et al., 2004). Por lo tanto, según estos resultados, es posible medir el nivel de alfabetización económica en niños de entre 10 y 14 años de edad de manera confiable y válida. El instrumento ha sido adaptado para las familias de la ciudad de Barranquilla en las investigaciones desarrolladas en la línea de investigación de comprensión de conceptos económicos (Amar, et al., 2005).

Test de Alfabetización Económico para Adultos, TAE-A. El TAE-A es un instrumento que mide bagaje conceptual económico básico para comprender la vida económica cotidiana, a través de 23 ítems. Cada uno de ellos consta de cuatro alternativas de respuesta, de las cuales una es correcta y las restantes representan diferentes grados de incorrección. Su método de puntuación es dicotómico: 0 puntos para la alternativa incorrecta, regular o buena y 1 punto para la alternativa óptima, vale decir, con un puntaje máximo de 23 puntos.

Este conjunto de ítems fue revisado en su redacción y validez de contenido por dos jueces expertos: Marianela Denegri, especialista en Psicología Económica y Cristina Caprile, economista. La primera de las jueces evaluó la adecuación de los enunciados y la coherencia de las alternativas; la segunda jueza revisó los ítems desde el punto de vista de la pertinencia del contenido económico que estas evaluaban. Su índice de

consistencia interna, Alfa de Cronbach, es igual a 0.84, y los coeficientes de discriminación calculados como la correlación ítem total corregida se encuentran en el rango entre $r = .32$ y $r = .43$. Los índices de dificultad se distribuyen progresivamente entre $p = .24$ y $p = .76$, con cargas factoriales en el primer factor no rotado que se encuentran entre .33 y .62 (Gempp, et al., 2007). El instrumento fue adaptado para las familias de la ciudad de Barranquilla en las investigaciones desarrolladas en la línea de investigación de comprensión de conceptos económicos (Amar, et al., 2005).

Guía de entrevista para padres. Ambos padres fueron entrevistados al mismo tiempo de acuerdo a un guión de entrevista con 15 preguntas que indagaron sobre las prácticas y estrategias de socialización que utilizan los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos. La guía fue adaptada de Furnham y Thomas (1984), por Marianela Denegri. De igual manera, este instrumento fue adaptado para las familias de la ciudad de Barranquilla en las investigaciones desarrolladas en la línea de investigación de comprensión de conceptos económicos (Amar, et al., 2005).

Guía de entrevista para los hijos. Adaptada por Marianela Denegri de Furnham y Thomas (1984). El guión consta de 12 preguntas de respuesta abierta y está destinado a evaluar las conductas económicas de los niños, la información y normas económicas que estos han adquirido de sus padres y la conducta económica que perciben en sus padres. Explora en detalle las diferentes prácticas socializadoras que utilizan los padres en materia económica, a su vez, temáticas relativas al ahorro, la asignación de dinero a cambio de trabajo y asignación de mesadas. Esta guía fue adaptada para los niños de la ciudad de Barranquilla en las investigaciones desarrolladas en la línea de investigación de comprensión de conceptos económicos (Amar, et al., 2005).

Escala de actitudes hacia el endeudamiento. La Escala de Actitudes hacia el endeudamiento fue desarrollada por Denegri, et al., (1999) siguiendo una estrategia

factorial. Consta de 10 ítems distribuidos en dos factores ortogonales, denominados respectivamente <Actitud Austera frente al endeudamiento> y <Actitud Hedonista frente al endeudamiento>. Mientras la primera incluye actitudes de cautela y reserva frente al endeudamiento, la segunda incluye actitudes proclives a contraer deudas sin evaluar las consecuencias. Esta escala posee un formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, <muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo>, puntuando 1, 2, 3 y 4 respectivamente.

El análisis de ítems fue realizado de acuerdo a la Teoría Clásica de los Test (TCT). Para cada factor se analizó la capacidad de discriminación de sus ítems a través de la correlación ítem total corregida calculada con el coeficiente r de Pearson. En el factor 1 <Austeridad>, se observaron correlaciones ítem total corregidas altamente significativas entre los ítems 4, 6, 7, 8, 9 y el puntaje total del factor 1 ($r = 0.62$; $r=0.62$; $r=0.5$; $r=0.72$ y $r=0.75$ respectivamente). En el caso del factor 2 <Hedonismo>, se observaron correlaciones ítem total corregidas altamente significativas entre los ítems 1, 2, 11 y el puntaje total del factor 2 ($r = 0.46$; 0.42 y 0.3 respectivamente).

Los índices de confiabilidad por consistencia interna para cada una de ellas son adecuados. Para el factor 1 <Austeridad> con un total de 5 ítems se obtuvo un alpha adecuada (Alpha = 0,84). Para el factor 2 <Hedonismo> con un total de 3 ítems se obtuvo un alpha considerada suficiente debido a su reducido número de ítems (Alpha = 0,58).

El criterio de validez factorial corresponde a un análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFKM), proceso que vuelve a confirmar la validez de la escala (GFI=.98, RMSEA=.06, otros índices de ajuste sobre .90).

A través del análisis de conglomerados fue posible determinar cuatro perfiles de actitudes hacia el endeudamiento, los cuales se establecieron a partir de una matriz que

combina ambos factores. Esta matriz surge de la combinación de sujetos que exhiben, en distintos grados, alto o bajo nivel de hedonismo y un alto o bajo nivel de austeridad.

De acuerdo a lo anterior, el cluster 1 <Difuso> se caracteriza por la presencia de puntajes muy por debajo de la media en el factor <Austeridad> y ligeramente bajos en el factor <Hedonismo>. En el cluster 2 <Hedonista> los sujetos presentan un puntaje ligeramente bajo la media en el factor <Austeridad> y ligeramente superior a la media en el factor <Hedonismo>. En el cluster 3 <Austero> los sujetos muestran un puntaje ligeramente superior a la media en el factor <Austeridad> y ligeramente inferior en el factor <Hedonismo> y, por último, en el cluster 4 <Ambivalente> los sujetos presentan puntajes ligeramente sobre la media tanto en el factor <Austeridad> como <Hedonismo>.

Escala de hábitos de consumo. Esta escala fue desarrollada por Denegri et al. (1999). Consta de 19 ítems que evalúan el grado en que los sujetos desarrollan cotidianamente determinadas conductas de compra, en una escala de respuesta de tres opciones <sí, a veces, no>. A través de análisis factoriales exploratorios se aislaron dos factores que fueron denominados <conductas impulsivas> y <conductas reflexivas> de consumo. Sin embargo, el presente instrumento ha sido adaptado y las opciones de respuestas que se manejan son: <casi nunca, algunas veces, a menudo, casi siempre>. La aplicación de este instrumento también se realizó por separado a cada uno de los padres de familia o padre cabeza de familia.

Las cualidades psicométricas de la escala, cuya estructura factorial fue definida en una investigación de Denegri, et al. (1999), muestra que es posible distinguir claramente dos factores diferenciados, que en conjunto explicaron el 63,7 % de la varianza total. Ocho de sus 27 ítems fueron excluidos al no alcanzar el peso factorial requerido. El primer factor fue designado como <Conductas Reflexivas de Consumo>, compuesto de

15 ítems responsables del 35,23% de la varianza. Los elementos presentes en este componente permiten establecer un perfil de consumidor eficiente y eficaz. El segundo factor, al que denominaron <Conductas Impulsivas de Consumo>, aglutinó 4 ítems que permitieron explicar el 28,75% de la varianza. En términos de sus autores, los reactivos presentes en este factor permiten establecer el perfil del consumidor que tiene mayores probabilidades de efectuar compras impulsivas o poco eficaces, y de utilizar el crédito como forma habitual de acceso a los bienes.

Procedimiento

Primera fase. La primera fase del estudio se centró en realizar el estudio de factibilidad del TAE-N en una muestra de 691 niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilaron entre los 10 y 14 años, 11 meses y construir baremos para la misma población.

La muestra de estudio fue seleccionada de tres instituciones educativas que fueron elegidas al azar del listado de instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de la población escolar que asiste a cada una de estas: una institución de nivel alto, una de medio y otra de bajo. El proceso inició con la presentación del proyecto de investigación a las directivas de las instituciones, las cuales dieron su consentimiento para llevar a cabo la investigación con los niños de su plantel.

La prueba fue aplicada a la totalidad de niños que cursaban 5°, 6°, 7°, 8°, 9° y 10° en los salones de clase de las instituciones educativas, al inicio de la jornada escolar. Posteriormente se tomaron todas las pruebas y se seleccionaron las de los niños que tenían entre 10 y 14 años de edad y cuyos padres tenían entre 25 y 45 años de edad, a partir de los datos de identificación que se anexaron al test TAE-N. Fue así como la

muestra del estudio quedó conformada por 691 niños, de los cuales 184 pertenecían al nivel socioeconómico bajo, 274 al medio y 233 al alto. El nivel socioeconómico se estableció por el estrato de la vivienda de los niños y la edad por la diferencia entre el día de aplicación de la prueba y la fecha de nacimiento de cada uno de los niños.

Los resultados de las pruebas fueron procesados en el programa SPSS teniendo en cuenta la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y la calificación de cada una de las respuestas: 0 puntos para las respuestas correspondientes al nivel 1a de pensamiento; 1 punto para las alternativas de respuesta correspondientes al nivel 1b de pensamiento; 2 puntos a las alternativas de respuesta correspondientes al nivel 2 de pensamiento y 3 puntos a las alternativas de respuesta correspondientes al nivel 3 de pensamiento.

Los datos fueron procesados posteriormente en el programa CONQUEST y WINMIRA con el propósito de aplicar uno de los modelos de análisis psicométricos de Rasch: el modelo psicométrico de crédito parcial (MCP) -específicamente el propuesto por Master, 1982-, diseñado para analizar ítems que admiten respuestas graduadas en varios niveles de calidad y/o respuestas parcialmente correctas en el marco de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

La TRI son modelos estructurales que establecen una relación matemática formalizada entre la respuesta a un ítem concreto y el nivel de rasgo o aptitud, mostrando que la probabilidad de respuesta correcta es una función monótona creciente de la habilidad: sujetos con niveles más altos en el rasgo evaluado por la prueba, tienen mayor probabilidad de responder correctamente al ítem (función de respuesta al ítem), de acuerdo con Martínez, Hernández y Hernández (2006). En la TRI el atributo o rasgo es la variable independiente y la respuesta al test, la dependiente, por lo cual las puntuaciones empíricas son el resultado y no el fundamento del atributo. El rasgo puede

ser cualquier aspecto de la conducta o constructo en el que se manifiestan diferencias individuales y se simboliza con la letra griega θ .

Partiendo de la TRI y la naturaleza del TAE-N (ítems politómicos) Gemmp, Denegri, Caprile, Cortés, Quesada y Sepúlveda (2006) afirman que:

“el modelo de crédito parcial cuenta con estadísticos suficientes, que en términos prácticos se traduce en que si los datos se ajustan al modelo, la puntuación bruta total (la suma de respuestas correctas) contiene toda la información necesaria para estimar la habilidad de los sujetos” (p 16).

De igual forma expresan la ventaja de su uso, haciendo alusión a que la medida se expresa en escala de intervalo y los parámetros de los ítems son independientes de la habilidad de los sujetos con las cuales se le estima.

En este marco, primero se calibraron los 22 ítems teniendo en cuenta los siguientes criterios propuestos por Gemmp, Denegri y Caprile (2006):

1. Número de sujetos que responden a cada alternativa de respuesta: mínimo 15 sujetos.
2. Índices de ajuste infit/outfit para cada ítem, entre 0.8 y 1.2.
3. Índices de ajuste infit/outfit para cada alternativa de respuesta entre 0.6 y 1.4.
4. Índice de ajuste Q para cada ítem: cercano a 0 e inferior a 0.5.

Los parámetros de los ítems se establecieron con el método de máxima verosimilitud utilizando la integración de Montecarlo, con 1000 nodos de cuadratura y logits mínimos y máximos de -6 y 6 respectivamente.

A partir de los resultados de la calibración de los ítems, se procedió a realizar el análisis correspondiente a la secuencia ordinal de las alternativas de respuestas, basados en el modelo teórico que sustenta la prueba, el cual propone una secuencia ordinal de estas, correspondiente a los distintos niveles de pensamiento. Para cumplir con este

objetivo se analizaron dos comportamientos: se examinó si la habilidad promedio de los sujetos en cada alternativa de respuesta aumentaba en la medida que se daban respuesta a ítems de mayor nivel de pensamiento (ordenamiento de las categorías de respuesta), y se examinó si cada alternativa de respuesta estaba asociada con una zona de habilidad en la que fuera más probable (ordenamiento empírico de los ítems), acorde a lo planteado por Gemmp, et al. (2006).

Los resultados arrojados en este primer análisis corroboran lo encontrado por Gemmp, et al. (2006) en el estudio realizado con niños chilenos, dado que los resultados son positivos en el proceso de calibración de los ítems -a excepción de los ítems 5 y 14 en el criterio infit en nuestro estudio- (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N-Tabla 1), en el proceso de calibración de cada alternativa de respuesta y en el ordenamiento de estas, pero los pasos de los ítems se encuentran desordenados (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N-Tabla 2), lo cual indica que hay niveles de habilidad en los cuales es improbable que una alternativa sea utilizada. Es así como “un sujeto que supere el paso 1 tiene una alta probabilidad de elegir cualquiera de las alternativas superiores y no necesariamente la alternativa 1b” (Gemmp, et al., 2006 p. 18).

Tal como lo proponen Gemmp, et al. (2006), a partir de los resultados encontrados, se procedió a realizar el mismo análisis propuesto inicialmente, pero fusionando en un mismo nivel las alternativas de respuestas correspondientes al nivel 1a y 1b, dado que estos subniveles corresponden a un mismo nivel de pensamiento. En este caso se calificó con 0 puntos las respuestas correspondientes al nivel 1a y 1b de pensamiento; 1 punto para las alternativas de respuestas correspondientes al nivel 2 de pensamiento; y 2 puntos a las alternativas de respuestas correspondientes al nivel 3 de pensamiento.

Los resultados arrojados en este nuevo análisis son iguales a los arrojados en el modelo anterior y de igual forma a lo encontrado por Gemmp, et al. (2006) en el estudio con los niños chilenos (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N. Tablas 3 y 4).

Por último se procedió a realizar el mismo análisis pero fusionando en un mismo nivel las alternativas de respuestas correspondientes al nivel 1b y 2. En este marco se calificó con 0 puntos las respuestas correspondientes al nivel 1a de pensamiento; 1 punto para las alternativas de respuestas correspondientes al nivel 1b y 2 de pensamiento; y 2 puntos a las alternativas de respuestas correspondientes al nivel 3 de pensamiento.

Los resultados de este modelo: Modelo empírico, es positivo para todos los criterios excepción de los ítems número 5 y 11. El ítem número 5 no cumple con los criterios correspondientes al ítem y al de los pasos de las alternativas de respuestas; y el número 11 no cumple con el criterio de los pasos de las alternativas de respuestas (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N- Tabla 7).

Para el caso de nuestra muestra de estudio, dado que los ítems 5 y 11 no permiten dar cuenta de los niveles de pensamiento, estos fueron eliminados de la prueba y se realizó nuevamente el análisis de los criterios propuestos. Los resultados son positivos para todos los ítems y para todas las alternativas de respuesta (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N. Tablas 8 y 9).

Por último se realizó la comparación de los índices de información de la prueba global (BIC, AIC, CAIC) encontrando que el modelo empírico es el que mejor se ajusta al modelo de la prueba, lo cual corrobora los resultados encontrados en los análisis propuestos (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N. Tabla7).

Finalmente, con el propósito de establecer las propiedades psicométricas de la prueba definitiva, se analizó la función de información de la prueba (fiabilidad desde la Teoría

clásica de los test) y error estándar de media asociado desde la TRI y desde la Teoría clásica de los test, el índice de fiabilidad utilizando el método Alfa de Cronbach y el error clásico de medida de la habilidad evaluada. Los resultados de la función de información de la prueba y el error de estándar de media asociado muestran que las medidas obtenidas son altamente fiables, sobre todo para los niños que obtienen puntuaciones promedios en la habilidad (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N. Figura 1); y el índice de fiabilidad obtenido a partir del análisis Alfa de Cronbach fue de 0.75 y el error clásico de medida fue de 2.73, lo cual es consistente con la distribución de la dificultad de los ítems observada en el Mapa de Wright (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N. Figura 2). Estos resultados corroboran nuevamente lo encontrado por Gempp, et al. (2006).

Se adiciona el gráfico de funcionamiento total de la prueba, el cual demuestra que a medida que aumenta la habilidad de razonamiento económico en los niños, aumenta la probabilidad de obtener mayores puntuaciones en la totalidad de la prueba (Ver anexo 2. Estudio de factibilidad TAE-N. Figura 3) y la tabla con los resultados de la estandarización del TAE-N.

Para el proceso de estandarización, las puntuaciones directas fueron convertidas en puntuaciones Z (media 0 y desviación típica de 1) y estas a su vez en normas T (Media de 50 y desviación típica de 10), en estatinos (Media de 5.y desviación típica aproximadamente 2), en decatipos (Media de 5,5 y desviación típica de 2) y puntuación CEEP (Media de 500 y desviación típica de 100), acorde a lo propuesto por Martínez, et al. (2006).

Dado que el modelo de la psicogénesis del pensamiento propuesto por Denegri (1995a; 1995b) propone que la edad incide sobre la evolución de la capacidad de razonamiento económico de los niños, se propuso como objetivo final de este proceso

determinar si existían diferencias significativas entre las edades de los sujetos en el rango de 10 a 14 años y la calificación logit obtenida en el TAE-N realizando un análisis de varianza.

Los resultados demuestran que sí existen diferencias significativas entre las medias de las diferentes muestras con un nivel del de confianza del 95%. (f 32,5; P 0.000). Se procedió a realizar una prueba LSD de Fisher para determinar cómo se daban estas diferencias significativas comparando la media obtenida por r parejas las edades (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia de la edad sobre la media de las puntuaciones logia obtenidas en el TAE-N.

Grupos de Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Edad 10 - Edad 11		-0,108157	0,166457
Edad 10 - Edad 12	*	-0,347359	0,158098
Edad 10 - Edad 13	*	-0,484064	0,162689
Edad 10 - Edad 14	*	-0,817313	0,155883
Edad 11 - Edad 12	*	-0,239202	0,163792
Edad 11 - Edad 13	*	-0,375907	0,168228
Edad 11 - Edad 14	*	-0,709156	0,161655
Edad 12 - Edad 13		-0,136705	0,159961
Edad 12 - Edad 14	*	-0,469954	0,153034
Edad 13 - Edad 14	*	-0,333249	0,157772

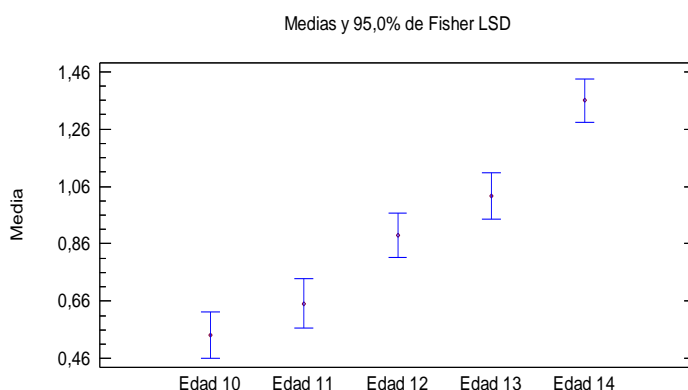
* indica una diferencia significativa.

Se encontró, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias significativas entre casi todas las edades, exceptuando las parejas cuyas edades oscilaron entre los 10 y 11 años, y 12 y 13 años.

Tal como se observa en el gráfico 1 de comparación de medias, es notable que a medida que la edad de los niños aumenta, se obtienen mejores calificaciones logit en la

prueba TAE-N, lo cual evidencia la relación significativa entre la edad y la habilidad estimada por los sujetos en la prueba. Esto se relaciona con la idea de progresión evolutiva que plantea el modelo.

Gráfico 1. LSD. Comparación de medias: Puntuaciones logit, según la edad de los niños.



En síntesis, si bien los resultados expuestos permiten afirmar que el TAE-N compuesto por 20 ítems presenta adecuados niveles de fiabilidad y validez para evaluar el nivel de razonamiento económico de los niños en el marco del modelo de la psicogénesis del pensamiento, evaluando la habilidad del razonamiento económico en un continuo y no en etapas -dada la naturaleza de la prueba- el hecho de que se tuvieran que agrupar las respuestas correspondientes al nivel de pensamiento 1a y 2 en un mismo nivel de pensamiento, implica una reestructuración de los niveles de pensamiento propuestos inicialmente en el modelo.

Esta reestructuración no significa, tal como lo afirma Gemmp, et al. (2006), una contradicción con el modelo teórico, sino que “el nivel de pensamiento 1b funciona mejor asociado al nivel 2 que al nivel 1(...) en el nivel 1b ya comienzan a aparecer en el niño indicios de pensamiento económico que podría ser precursor de éste, lo que define

el nivel 1b como un periodo inestable y transaccional hacia la consolidación del pensamiento económico, que se logra en el nivel II” (Gemmp, et al., 2006, p 26).

De igual forma Gemmp, et al. (2006) expresan que desde el análisis del modelo de crédito parcial, estos resultados significan que estas alternativas de respuestas son poco probables en las respuestas empíricas, aun cuando aparezcan progresivamente según la habilidad. Esto quiere decir que son categorías que no se discriminan entre sí y por lo tanto se sugiere fusionarlas en un mismo nivel.

Segunda fase. La segunda fase se centró en el estudio de estandarización del TAE-A. La muestra de estudio para estandarizar el TAE-A fue seleccionada de un grupo de empleados pertenecientes a una empresa de la ciudad de Barranquilla, la cual tenía interés en conocer que tanta formación económica tenían sus empleados, con el propósito de sustentar un programa de formación para el manejo de la economía cotidiana. A través de la oficina de bienestar organizacional, los trabajadores fueron citados por grupos a un salón de la empresa para diligenciar la prueba.

Del grupo total de pruebas aplicadas a los trabajadores de la organización, se seleccionaron la de los adultos que tenían entre 25 y 45 años de edad. Fue así como la muestra quedó constituida por 368 adultos de uno u otro género, con diferentes edades en el intervalo señalado y diferentes niveles socioeconómicos y educativos.

Las pruebas fueron calificadas y procesadas en el programa SPSS para realizar los análisis correspondientes. Para el proceso de estandarización las puntuaciones directas fueron convertidas en puntuaciones Z (media 0 y desviación típica de 1) y estas a su vez en normas T (Media de 50 y desviación típica de 10), en estatinos (Media de 5 y desviación típica aproximadamente 2), en decatipos (Media de 5,5 y desviación típica de 2) y puntuación CEEP (Media de 500 y desviación típica de 100), acorde a lo

expuesto por Martínez, et al. (2006). (Ver anexo 3. Resultados estandarización TAE-A adultos entre los 25 y 45 años de la ciudad de Barranquilla. Tabla 1)

Si bien la investigación no tenía como propósito establecer las propiedades psicométricas de la prueba, se realizó un análisis desde la TRI para ítems dicotómicos, con el fin de conocer la función de respuesta del total de la prueba y trabajar de esta forma las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la prueba TAE-A en puntuaciones logit, al igual que el TAE-N (Ver anexo 3. Resultados estandarización TAE-A, adultos entre los 25 y 45 años de la ciudad de Barranquilla. Gráfico 1).

Los resultados demuestran que la probabilidad de escoger la respuesta correcta es mayor en los adultos que presentan mayor habilidad en el constructo evaluado por la totalidad de la prueba. Los análisis se realizaron apoyados en el procesador de datos WINMIRA.

Tercera fase: Realización del estudio central. La muestra central del estudio fue escogida por un muestreo simple al azar de la totalidad de los niños a los que se les aplicó el TAE-N en la primera fase del estudio y que cumplían con los criterios de selección, después de corroborar los datos con la hoja de vida escolar. Estos fueron agrupados por nivel socioeconómico y se seleccionaron 80 del nivel alto, 41 del bajo y 30 del medio. Las familias fueron contactadas a través de los colegios con el propósito de presentarles el proyecto y organizar las citas para la aplicación de la entrevista y los cuestionarios. Por sugerencia de los padres, a unos se les aplicó en el colegio y a otros en su residencia. Para el caso de los niños, las entrevistas fueron realizadas en la institución educativa.

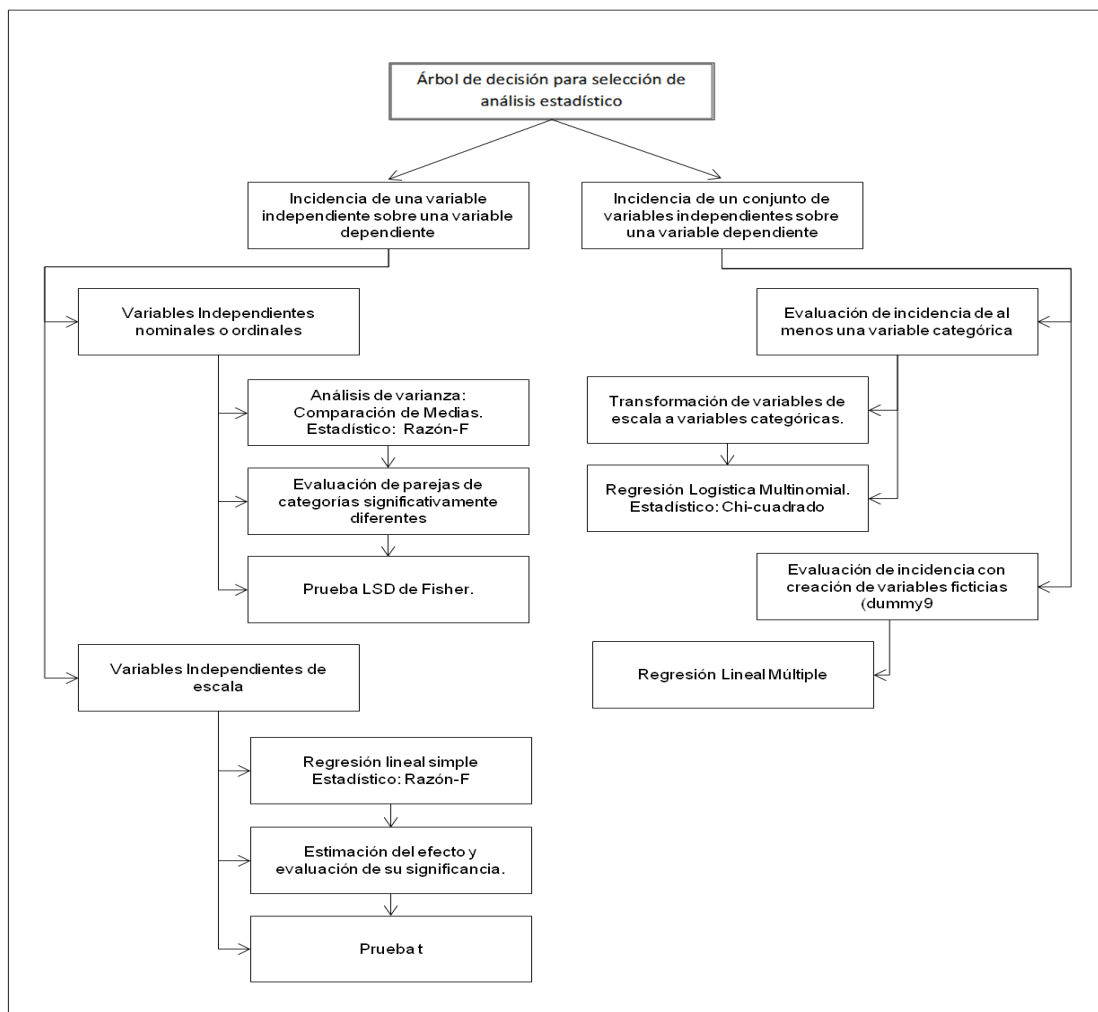
El proceso de recolección de información con los padres o padre y/o madres o madre, se dividió en dos momentos: un primer momento donde se les aplicó de manera individual a cada uno el test TAE-A y las escalas de conducta de consumo y actitud

hacia el endeudamiento, y en un segundo momento donde se les aplicó conjuntamente la guía de entrevista para padres.

Tercera fase: Análisis de los resultados. Dada la naturaleza cualitativa de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los hijos y a los padres con el propósito de dar cuenta de las estrategias y prácticas de socialización económicas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos, estas se sometieron a un análisis de contenido simple, para identificar la presencia o ausencia de cada una de las estrategias y prácticas propuestas en el estudio, desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

A partir de este primer análisis se propuso un nuevo análisis que permite identificar el proceso interactivo de la socialización económica entre padres e hijos, haciendo referencia específicamente a las estrategias que los padres dicen utilizar y a las que los niños dicen que sus padres utilizan. Para esto las respuestas fueron agrupadas en cuatro posibles casos: <Caso 1: Tanto padres como hijos coinciden en que se utiliza la estrategia; Caso 2: Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal; Caso 3: Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal; Caso 4: Tanto padres como hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia>.

Figura 1. Árbol de decisión para selección de análisis estadístico



Basados en el árbol de decisiones estadísticas expuesto, para establecer la incidencia de las estrategias y prácticas de socialización económica sobre el pensamiento económico de los niños y la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo y el tipo de cargo de los padres sobre cada una de la variables propuestas en el estudio, se utilizó el análisis de varianza ANOVA y una prueba de múltiples rangos basada en el análisis de las mínimas diferencias LSD de Fisher.

Para determinar la incidencia de la alfabetización económica, las actitudes hacia el endeudamiento y las conductas de compra de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, se utilizó el modelo de regresión lineal simple.

Para identificar las relaciones conjuntas entre las variables cuantitativas y las variables categóricas, se utilizó el modelo de regresión logística multinomial.

Por último para explorar el modelo global que permitiera explicar la interacción entre las distintas variables (Ver Anexo 4), se utilizó un modelo de regresión lineal múltiple con variables dummy.

Estos análisis se realizaron utilizando la herramienta Statgraphics y el SPSS, específicamente para el análisis de regresión logística multinomial.

RESULTADOS

En este apartado se dará cuenta de los resultados de acuerdo a los objetivos de la investigación en el siguiente orden:

1. Incidencia de las estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

2. Incidencia de las prácticas presentes en el proceso de socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

3. Incidencia del nivel de alfabetización económica de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

4. Incidencia de las conductas de consumo reflexivas e impulsivas de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

5. Incidencia de las actitudes austeras y hedonistas de los padres hacia el endeudamiento sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

6. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla

7. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre los elementos de la

socialización económica que inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

8. Incidencia conjunta del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres, la ocupación de los padres y los elementos de la socialización sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

El orden establecido se expresa a continuación.

1. Incidencia de las estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

Para evaluar la incidencia de las estrategias de socialización económica utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, las estrategias se agruparon en tres categorías a partir del análisis de contenido simple de las entrevistas aplicadas a los padres y a los hijos.:

Estrategias de Ahorro.

- Abrir cuenta de ahorro en banco.
- Uso de alcancía.
- Prácticas de ahorro a corto plazo.
- Enseñar alternativas de ahorro.

Estrategias de Administración del dinero y estímulo de conductas económicas.

- Enseñar a comprar.
- Pagar por realizar tareas domésticas.
- Dar dinero: frecuencia con la que los padres dan dinero a sus hijos.

- Dar dinero como premio.
- Enseñar el uso de tarjetas de crédito y cheques.

Estrategias de Introducción de temas económicos.

- Discusiones de economía familiar.
- Conversar sobre el uso y función del dinero.
- Discutir noticias económicas de la televisión o de la prensa.
- Juegos de simulación de uso y función del dinero.

Los resultados se presentan teniendo en cuenta tres niveles de análisis:

Primer nivel de analisis:

En este nivel de analisis se establece la incidencia de cada una de las estrategias propuestas en cada categoría, sobre el desarrollo del pensamiento economico de los niños.

En primer lugar se establece la incidencia de cada una de las estrategias, teniendo en cuenta el analisis conjunto de lo expresado por los padres y lo expresado por sus hijos. En este análisis se compararon los resultados de las puntuaciones logit obtenidas de la aplicación del TAE-N a partir de la agrupación de cuatros posibles casos: <Caso 1: Padres e hijos coinciden en que se utiliza la estrategia; Caso 2: Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal; Caso 3: Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal; Caso 4: Padres e hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia>.

En segundo lugar, se evaluó la incidencia de lo que dicen los padres respecto al uso de cada una de las estrategias y la incidencia de lo que dicen los hijos respecto a las estrategias utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente. En este análisis se compararon los resultados de las puntuaciones logit obtenidas de la

aplicación del TAE-N según los niveles de las siguientes variables dicotómicas (SI o NO se utiliza la estrategia):

Lo que los padres dicen respecto al uso de las estrategias:

- Padres sí utilizan la estrategia
- Padres no utilizan la estrategia

Lo que los hijos dicen respecto a las estrategias utilizadas por los padres:

- Hijos expresan que sus padres utilizan la estrategia
- Hijos expresan que sus padres no utilizan la estrategia

Segundo nivel de análisis:

En este segundo nivel de análisis se establece la incidencia del total de estrategias utilizadas por los padres en cada categoría <Ahorro, administración del dinero y estímulo de conductas económicas e introducción en temas económicos> sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños y la incidencia del total de estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de estos, desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

El procedimiento estadístico utilizado para los dos primeros niveles de análisis fue el de comparación de muestras independientes a través de un análisis de varianza y para aquellos casos que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias.

Tercer nivel de análisis:

Por último en este tercer nivel de análisis se establece la incidencia conjunta del total de estrategias utilizadas por los padres en la categoría de Ahorro, administración del dinero y estímulo de conductas económicas e introducción en temas económicos,

sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, desde lo expresado por los padres y desde lo expresado por los hijos.

El procedimiento estadístico utilizando para ello fue un modelo de regresión lineal múltiple con variables Dummy.

Resultados correspondientes al primer nivel de analisis

Estrategias de ahorro.

Los resultados obtenidos permiten, en primer lugar, aceptar para los casos propuestos, la hipótesis nula que afirma que las estrategias utilizadas por los padres para enseñar a sus hijos a ahorrar, específicamente las relacionadas con <abrir una cuenta de ahorro en el banco, ahorrar usando la alcancía y ahorrar a corto plazo>, no inciden por si solas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños. En segundo lugar se permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que la estrategia <enseñanza de alternativas de ahorro> incide por si sola sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 13).

Tabla 13. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Ahorro sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños para el análisis de los cuatro casos

Estrategias de ahorro	Casos	
	Razón-F	Valor-P
Abrir cuenta de ahorro en banco.	1,34	0,2637
Ahorro en alcancía.	1,32	0,2710
Prácticas de ahorro a corto plazo.	1,94	0,1258
Enseñar alternativas de ahorro.	2,67	*0,0498

* indica una diferencia significativa.

Las diferencia encontrada en el análisis de los cuatro casos se presenta al comparar el grupo conformado por hijos que expresan que sus padres utilizan esta estrategia para

enseñarlos a ahorrar, aunque sus padres no la reconozcan como tal, con el grupo de padres e hijos que dicen que sí la utilizan y el grupo de padre e hijos que dicen que no la utilizan. (Ver Tabla 14).

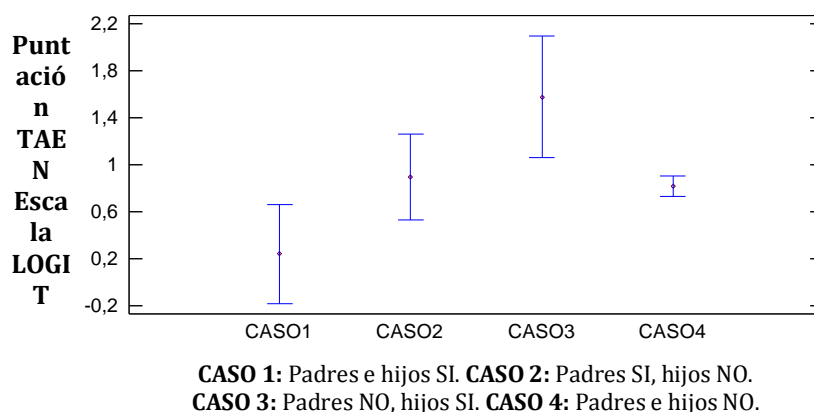
Tabla 14. Diferencias significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media logit TAE-N según enseñanza de alternativas de ahorro.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Padres e hijos coinciden en que se utiliza la estrategia- Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal.		-0,654615	0,788926
Padres e hijos coinciden en que se utiliza la estrategia- Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal.	*	-1,34036	0,942947
Padres e hijos coinciden en que se utiliza la estrategia- Padres e hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia.		-0,578981	0,609675
Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal.- Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal.		-0,685741	0,894558
Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal. - Padres e hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia.		0,0756336	0,531779
Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal. - Padres e hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia.	*	0,761375	0,741305

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico de comparación de medias (Ver Gráfico 2), el grupo de niños que expresan que sus padres usan la estrategia de enseñar alternativas de ahorro, aunque los padres no la reconozcan (caso 3), alcanzan mejores puntuaciones promedios logit en el TAE-N que los niños cuyos padres e hijos dicen que sí la utilizan (caso 1) y el grupo de padres e hijos que dicen que no la utilizan (caso 4).

Gráfico 2. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según enseñanzas alternativas de ahorro para análisis de los casos



En segundo lugar, los resultados obtenidos al realizar el análisis del uso de cada una de las estrategias de ahorro desde la perspectiva de los padres y la perspectiva de los hijos, permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que las estrategias utilizadas por los padres para enseñar a sus hijos a ahorrar, específicamente las relacionadas con <abrir una cuenta de ahorro en el banco, ahorrar usando la alcancía, ahorrar a corto plazo y enseñar alternativas de ahorro>, no inciden por si solas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 15).

Tabla 15. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Ahorro sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños a partir de lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

Estrategias de ahorro	Padres dicen		Hijos dicen	
	Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P
Abrir cuenta de ahorro en banco.	0,08	0,7750	1,37	0,2443
Ahorro en alcancía.	1,14	0,2864	0,33	0,5663
Prácticas de ahorro a corto plazo.	2,47	0,1184	1,79	0,1831
Enseñar alternativas de ahorro.	1,16	0,2828	0,04	0,8488

Estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas.

Los resultados obtenidos permiten en primer lugar, para el análisis de los cuatro casos propuestos, aceptar la hipótesis nula que afirma que las estrategias de administración del dinero y estímulo de las conductas económicas utilizadas por los padres, específicamente <enseñar a comprar, dar dinero, pagar por tareas domésticas, dar dinero como premio y enseñar el uso de tarjetas de crédito y cheques>, no inciden por sí solas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 16).

Tabla 16. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Administración del dinero y Estímulo de conductas económicas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños para el análisis de los casos

Estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas	Casos	
	Razón-F	Valor-P
Enseñar a comprar	1,17	0,3232
Pagar por realizar tareas domésticas	0,21	0,8862
Dar dinero	1,08	0,3591
Frecuencia con la que dan el dinero	-	-
Enseñar el uso de tarjetas de crédito y cheques	0,31	0,8181
Dar dinero como premio	0,35	0,7072

Con el propósito de identificar la incidencia de la frecuencia con que se le entrega dinero a los hijos como estrategia para enseñarlos administrar el dinero al interior de los casos, sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños fue necesario realizar un análisis para cada alternativa de respuesta: entrega diaria, semanal, quincenal, mensual y ocasional (Ver Tabla 17).

Tabla 17. Resultados análisis de varianza de la incidencia de la estrategia frecuencia con la que se entrega dinero a los hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños para el análisis de los casos

Frecuencia con la que los padres le dan dinero como estrategia para enseñarlos administrar el dinero	Casos	
	Razón-F	Valor-P
Diaria	5,16	*0,0020
Semanal	1,09	0,3538
Quincenal	1,10	0,3353
Mensual	1,44	0,2393
Ocasional	2,61	0,0538

* indica una diferencia significativa.

Los resultados obtenidos para el análisis de los cuatro casos permiten por un lado, aceptar la hipótesis nula que afirma que enseñar a los hijos sobre el uso y la administración del dinero, haciendo entrega de este con frecuencia semanal, quincenal, mensual y ocasional, no incide sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, y por otro lado rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma el entregar dinero diario a los hijos, incide sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 17).

En el análisis de los cuatro casos, las diferencias encontradas en lo que respecta a la entrega diaria de dinero a los hijos como estrategia para enseñarles a usarlo, se presentan al comparar al grupo conformado por hijos y padres que expresan que utilizan la entrega de dinero diaria para enseñarles a sus hijos a usarlo, con el grupo de padres e hijos que dicen que no la utilizan. De igual forma se encuentran diferencias al comparar al grupo de niños que dicen que sus padres utilizan la entrega de dinero diaria para

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

enseñarles a usarlo, aunque sus padres no la reconozcan como tal, con el grupo de niños que dicen que su padres no utilizan la entrega de dinero diaria para enseñarles a usar el dinero, aunque sus padres la reconozcan como tal y con el grupo de niños y padres que dicen que no la utilizan (Ver Tabla 18).

Tabla 18. Diferencias significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media logit TAE-N según entrega de dinero diaria para análisis de los casos.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Padres e hijos coinciden en que se utiliza la estrategia- Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal		-0,37126	0,442441
Padres e hijos coinciden en que se utiliza la estrategia- Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal		0,0801636	0,284075
Padres e hijos coinciden en que se utiliza la estrategia- Padres e hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia	*	-0,470137	0,306877
Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal.- Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal	*	0,451424	0,445142
Los padres afirman utilizar la estrategia pero los hijos no la reconocen como tal. - Padres e hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia		-0,0988762	0,460028
Los padres no reconocen utilizar la estrategia pero los hijos si la reconocen como tal. - Padres e hijos coinciden en que no se utiliza la estrategia.	*	-0,5503	0,310758

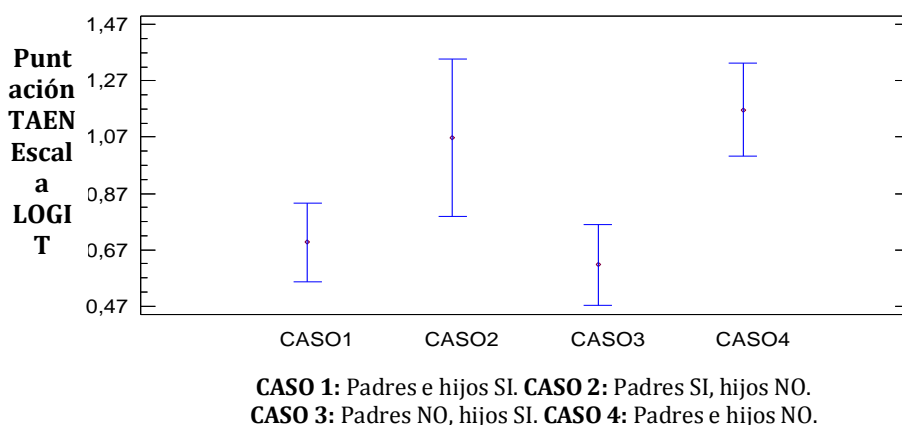
* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico de comparación de medias (Ver Gráfico 3), el grupo de hijos y padres que expresan no utilizar la entrega de dinero diaria para enseñar a sus hijos a usar el dinero, obtienen puntuaciones logit más altas en el TAE-N que el

grupo de padres e hijos que dicen que sí la utilizan y el grupo de hijos que dicen que sus padres sí la utilizan, aunque sus padres no la reconozcan como tal.

Por otro lado, se encuentra que los hijos que dicen que sus padres sí la utilizan, aunque sus padres no la reconozcan como tal, obtienen puntuaciones logit más bajas en el TAE-N, en comparación con el grupo de padres que dicen que si utilizan la estrategia de dar dinero diario a sus hijos para enseñarles sobre el uso del dinero, aunque sus hijos no la reconozcan como tal.

Gráfico 3. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según la estrategia entrega de dinero diaria para el análisis de los casos



En segundo lugar, los resultados obtenidos en el análisis desde la perspectiva de los padres y la perspectiva de los hijos, permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que las estrategias de administración del dinero y estímulo de las conductas económicas utilizadas por los padres, específicamente <enseñar a comprar, dar dinero, la frecuencia con que se le entrega dinero a los hijos, pagar por tareas domésticas, dar dinero como premio, enseñar a comprar y enseñar el uso de tarjetas de crédito y cheques>, no inciden sobre el pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 19).

Tabla 19. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Administración del dinero y Estímulo de conductas económicas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños a partir de lo expresado por los padres y por los hijos.

Estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas	Padres dicen		Hijos dicen	
	Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P
Enseñar a comprar	1,92	0,1674	0,86	0,3542
Pagar por realizar tareas domésticas	0,11	0,7396	0,27	0,6058
Dar dinero	0,4	0,5304	1,23	0,2690
Frecuencia con la que dan el dinero	1,34	0,2360	0,96	0,4547
Enseñar el uso de tarjetas de crédito y cheques	0,09	0,7693	0,04	0,8437
Dar dinero como premio	0,7	0,4058	0,00	0,9718

Estrategias de introducción de temas económicos.

Los resultados obtenidos permiten -en primer lugar para el análisis de los cuatro casos propuestos y en segundo lugar para el análisis de lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos- aceptar la hipótesis nula que afirma que las estrategias de introducción en temas económicos utilizadas por los padres para alfabetizar a sus hijos sobre el uso del dinero, específicamente <discusiones de economía familiar, conversar sobre el uso y función del dinero, discutir noticias económicas de la televisión o de la prensa y la utilización de juegos de simulación de uso y función del dinero>, no inciden por si solas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 20).

Tabla 20. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las Estrategias de Introducción de temas económicos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, para el análisis de los cuatro casos y para el análisis de lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

Estrategias de introducción en temas económicos	Casos		Padres dicen		Hijos dicen	
	Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P
Discusiones de economía familiar	1,55	0,2049	0,79	0,3758	0,49	0,4863
Conversar sobre el uso y función del dinero	0,13	0,9399	0,38	0,5396	0,01	0,9298
Discutir noticias económicas de la televisión o de la prensa	1,46	0,2267	2,01	0,1584	1,22	0,2706
Juegos de simulación de uso y función del dinero	0,58	0,5620	0,74	0,3921	0,52	0,4719

Resultados segundo nivel de análisis.

A continuación se presentan los resultados obtenidos al evaluar si el número de estrategias empleadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos en cada categoría de respuesta propuesta y en el total de estas, inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, desde lo expresado por los padres y lo expresado por los niños.

Tabla 21. Resultados análisis de varianza de la incidencia de la sumatoria de las estrategias de alfabetización económica empleadas por los padres a partir de lo expresado por los padres y por los hijos.

Estrategias de alfabetización económica	Padres dicen		Hijos dicen	
	Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P
Total uso de estrategias de ahorro	1,42	0,2308	0,77	0,5446
Total uso de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas	0,62	0,6482	0,53	0,7167
Total uso de estrategias de introducción de temas económicos	1,20	0,3129	0,39	0,7623
Total de Estrategias empleadas	0,91	0,5299	0,89	0,5368

Los resultados obtenidos (Ver Tabla 21) permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que el número total de estrategias utilizada por los padres, teniendo en cuenta la sumatoria de estrategias en cada categoría <estrategias de ahorro, estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas y estrategias de introducción en temas económicos> y la sumatoria total de estas, no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, tanto para el caso en el que los padres dicen utilizar, como para el caso en la que los niños reconocen como empleadas por sus padres.

Resultados tercer nivel de análisis

Por último, con el propósito de establecer cómo el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla es afectado por la incidencia del total de estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos en cada una de las categorías de análisis propuesta: total estrategias de ahorro, total estrategias administración del dinero

y estímulo de conductas económicas y total de estrategias de introducción en temas económicos, se planteó un modelo de regresión lineal múltiple con tres variables independientes, tanto para lo expresado por los padres como para lo expresado por los hijos.

Modelo 1. Lo expresado por los padres. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= total estrategias de ahorro ↔ total estrategias administración del dinero y estímulo de conductas económicas ↔ total de estrategias introducción en temas económicos desde lo expresado por los padres>.

El resultado arrojado por el modelo es significativo (valor P del modelo 0.000) indicando que el total de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas y el total de estrategias de introducción en temas económicos, son las dos variables que inciden de manera directa sobre el pensamiento económico de los niños desde lo expresado por los padres (P 0.0001 y P 0,0112 respectivamente). Es importante señalar que el estadístico R-Cuadrada ajustada indica que el modelo explica el 45,7761% de la variabilidad en el TAE-N.

Modelo 2. Lo expresado por los hijos. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= total estrategias de ahorro ↔ total estrategias administración del dinero y estímulo de conductas económicas ↔ total de estrategias introducción en temas económicos desde lo expresado por los hijos>.

El resultado arrojado por el modelo es significativo (valor P del modelo 0.000) indicando que el total de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas y el total de estrategias de ahorro, son las dos variables que inciden de manera directa sobre el pensamiento económico de los niños desde lo expresado por los hijos, (P 0.0001 y P 0,0009 respectivamente). Es importante resaltar

que el estadístico R-Cuadrada ajustada obtenido indica que el modelo explica el 46,5145% de la variabilidad en el TAE-N.

A partir de los resultados expuestos se puede apreciar como desde la perspectiva de los padres y de los hijos, la sumatoria total de las estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas son las que mayor peso presentan en la incidencia sobre el pensamiento económico de los niños, pero para el caso de los padres, acompañadas del total de estrategias de introducción en temas económicos y para el caso de los hijos, acompañadas del total de estrategias de ahorro. Es importante señalar de igual forma que al comparar los valores R-Cuadrada ajustada del modelo de los padres y de los hijos, el modelo obtenido a partir de los expresado por los hijos explica mejor la variabilidad del TAE-N que el modelo obtenido desde lo expresado por los padres (Hijos= 46,5145%. Padres =45,7761%).

2. Incidencia de las prácticas presentes en el proceso de socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

Para evaluar la incidencia de las prácticas de socialización económica de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, las prácticas se agruparon en tres categorías:

Prácticas de ahorro:

- Los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres.
- Es importante para los padres que sus hijos ahorren.
- Los padres ahorran.
- Los niños ahorran (según lo expresado por los mismos niños).

- Los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar.

Prácticas de administración del dinero y estímulo de conductas económicas

Prácticas de compra:

- Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres.
- Frecuencia con que los padres le compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos.
- Los niños deciden solos o con ayuda de sus padres u otros lo que harán con el dinero.
- Hijos tienen tarjeta de crédito o tarjeta adicional de alguna casa comercial amparada por sus padres.

Prácticas entrega de dinero:

- Recibe dinero para los gastos.
- Frecuencia con la que recibe el dinero: diaria, semanal, quincenal, mensual u ocasional.
- Ocasiones especiales en la que recibe dinero.
- Recibe dinero como premio a cambio de comportamientos.
- Recibe dinero por realizar trabajos (en el hogar o fuera de este).
- Frecuencia con la que le da dinero a sus hijos: diaria, semanal, quincenal, mensual u ocasional.
- Ocasiones especiales en la que le da dinero a sus hijos.
- Da dinero como premio a cambio de comportamientos.

Prácticas de introducción de temas económicos

- Valoración de los padres sobre la importancia de educar a sus hijos sobre el uso del dinero.

- Valoración que hacen los hijos sobre la importancia que sus padres les enseñen conocimientos sobre el uso del dinero.
- Prácticas asociadas con la introducción en temas económicos.
- Valoración de los padres sobre los resultados de la enseñanza de conocimientos sobre el uso del dinero a sus hijos.

Los resultados se presentan teniendo en cuenta dos niveles de análisis:

Primer nivel de análisis:

En este nivel de análisis se establece la incidencia de cada una de las prácticas propuesta en cada categoría - ahorro, administración del dinero y estímulo de conductas económicas e introducción en temas económicos-, teniendo en cuenta el análisis conjunto de lo expresado por los padres y lo expresado por sus hijos en las entrevistas..

El procedimiento estadístico utilizado para todos los casos fue el de análisis de varianza: comparación de varias muestras. En este análisis se compararon los resultados de las puntuaciones logit obtenidas de la aplicación del TAE-N, según los niveles de las siguientes variables dicotómicas (presencia o ausencia de la práctica)

Segundo nivel de análisis:

En este segundo nivel de análisis se establece la incidencia conjunta de las prácticas presentes en el proceso de socialización económica en el ámbito familiar, al interior de cada una de las categorías propuestas: <Ahorro, administración del dinero y estímulo de conductas económicas e introducción en temas económicos> sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

En este nivel de análisis se establece la incidencia conjunta de cada una de las prácticas presentes al interior de cada una de las categorías propuestas, Ahorro, administración del dinero y estímulo de conductas económicas e introducción en temas

económicos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, teniendo en cuenta el análisis conjunto de lo expresado por los padres y lo expresado por sus hijos.

El procedimiento estadístico utilizado para todos los casos fue el modelo de regresión logística multinomial.

Prácticas de ahorro.

Resultado primer nivel de análisis.

Al evaluar la incidencia individual de cada una de las prácticas de ahorro sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, en un primer lugar se acepta la hipótesis nula que afirma que las prácticas de ahorro referidas a si <los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres, es importante para los padres que sus hijos ahorren, los padres ahorran, según los niños ellos ahorran, si los padres piden o no piden a sus hijos que ahorren y/ le ayudan o no le ayudan a sus hijos a ahorrar>, no inciden por si solas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 22).

Tabla 22. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de ahorro sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños

Prácticas de ahorro	RAZÓN F	VALOR P
Los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres	0,03	0,8542
Es importante para los padres que sus hijos ahorren	1,14	0,2869
Los padres ahorran	3,70	0,0565
Según los mismos niños ellos ahorran	0,31	0,7316
Los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar	0,21	0,8927

Resultados segundo nivel de analisis.

Con el propósito de establecer cómo el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla es afectado por la incidencia de este conjunto de prácticas, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres ↔ es importante para los padres que sus hijos ahorren ↔ los padres ahorran. ↔ los niños ahorran ↔ los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar>.

El modelo fue significativo con un valor Chi-Cuadrado = 28,890 y un valor P = 0,025 encontrando que al evaluar la incidencia de estas prácticas de manera conjunta sobre el nivel de pensamiento de los niños, las prácticas <los padres ahorran> (valor Chi-Cuadrado = 10,546; valor-P = 0,032) y <los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar> (valor Chi-Cuadrado = 16,191; valor-P = 0,013) inciden directamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Los resultados arrojados por el modelo llevaron a plantear un segundo modelo para evaluar sólo la incidencia conjunta de las prácticas referidas a <los padres ahorran y los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar>, sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Modelo 2. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños = los padres ahorran ↔ los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar>.

Al excluir las variables no significativas del modelo 1 - <los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres> (valor Chi-Cuadrado = 1,817; valor-P = 0,403); <es importante para los padres que sus hijos ahorren> (valor Chi-Cuadrado = 0,759; valor-P = 0,684); y <los niños ahorran> (valor Chi-Cuadrado = 3,758; valor-P = 0,153); el valor de significancia del modelo aumenta de un valor P = 0,025 a un valor P = 0.015, siendo significativa solo la incidencia directa de la práctica <los padres piden a sus hijos que ahorren y le ayudan a sus hijos a ahorrar>, pero disminuyendo su valor de significancia con respecto al primer modelo, (valor obtenido en el primer modelo: chi-cuadrado 16.91– valor P 0.013 y en el segundo modelo: chi-cuadrado 12,676 – valor P 0.048).

Con el propósito de especificar cuál de las variables media la incidencia directa de la práctica de ahorro de los padres sobre el nivel de pensamiento económico de los niños se propuso el modelo 3

Modelo 3. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= los padres ahorran ↔ los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar ↔ los hijos ahorran.>

El valor del modelo fue significativo (modelo P = 0.011). El modelo nos muestra que inciden significativamente y en dirección positiva en primer lugar la práctica relacionada con *los padres piden a sus hijos que ahorren y le ayudan a sus hijos a ahorrar*, (chi-cuadrado 15.7000– valor P 0.015) y en segundo lugar *la práctica de ahorro de los padres* (chi-cuadrado 11.189– valor P 0.025)

Es importante resaltar que cuando se incluye en el modelo 2 , la valoración positiva de los padres en cuanto a que sus hijos ahorren, la práctica de ahorro de los padres no incide sobre el nivel de pensamiento de los niños, solo incide la práctica relacionada con los niños que expresan que sus padres le piden que ahorren y le ayudan a ahorrar. Esta

situación se presenta de igual manera cuando se adiciona al modelo 2, la práctica relacionada con el reconocimiento de los padres de alguna práctica de ahorro por parte de sus hijos.

En este marco los resultados de los modelos expuestos nos indican que la práctica de ahorro de los hijos es la que media el efecto positivo y directo de la práctica de ahorro de los padres sobre el nivel de pensamiento económico de los niños.

Con el propósito de precisar cuál de las variables media la incidencia directa de la práctica relacionada con los padres les piden que ahorren y le ayudan a ahorrar sobre el nivel de pensamiento económico de los niños, se planteó el modelo 4.

Modelo 4. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= los padres dicen que sus hijos ahorran ↔ los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar>

El valor del modelo fue significativo (modelo $P = 0.046$), mostrando que la práctica relacionada con <los padres piden a sus hijos que ahorren y le ayudan a sus hijos a ahorrar>, es la única que incide significativamente y en dirección positiva (valor chi-cuadrado 13.181– valor $P 0.040$).

En este punto es importante resaltar que cuando se establece la interacción conjunta de la práctica los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar, por un lado con la valoración positiva de los padres en cuanto a que sus hijos ahorren y por otro lado, con la práctica de ahorro de los hijos, los resultados de los modelos no son significativos.

A partir de los resultados expuestos se puede concluir que la práctica de ahorro de los padres o el reconocimiento de los padres de que sus hijos ahorran, median el efecto directo y en dirección positiva de la práctica relacionada con los padres le piden a sus

hijos que ahorren y le ayudan a ahorrar, sobre el nivel de pensamiento económico de los niños entre los 10 y 14 años de edad.

Prácticas de administración del dinero y estímulo de conductas económicas

Prácticas de compra.

Primer nivel de análisis

Al evaluar la incidencia individual de cada una de las de prácticas de compra sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla (Ver Tabla 23), se acepta la hipótesis nula que afirma que las prácticas de compra relacionadas específicamente con <la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres, la frecuencia con la que los padres le compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos, los niños deciden solos o con ayuda de sus padres ,o dependiendo de la cantidad lo que harán con el dinero, los niños tienen tarjeta de crédito o tarjeta de casas comerciales>, no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños y se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que las prácticas de compra relacionadas específicamente con <la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres y los niños deciden conversando con sus hermanos lo que van a comprar>, inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, encontrando que los padres que afirman que la mayoría de las veces llevan a sus hijos de compra con ellos y los niños que expresan que deciden lo que van a comprar conversando con sus hermanos, alcanzan mayores puntuaciones logit en el TAE-N.

Tabla 23. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de compra sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños

Prácticas de compra	RAZÓN -F	VALOR- P
Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres.	3,45	*0,0344
Frecuencia con que los padres compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos.	0,08	0,7790
Los niños deciden solos o con sus padres lo que harán con el dinero		
Lo deciden solos	0,02	0,9825
Lo deciden conversando con sus padres	0,39	0,5348
Lo deciden conversando con sus hermanos	6,48	*0,0119
Dependiendo de la cantidad lo consultan con los padres	0,31	0,5769
Hijos tienen tarjeta de crédito o tarjeta adicional de alguna casa comercial amparada por sus padres	0,44	0,5088

* indica una diferencia significativa.

Segundo nivel de análisis

Con el propósito de establecer cómo el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla es afectado por la incidencia de este conjunto de prácticas, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con siete variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres ↔ frecuencia con la que los padres le compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos ↔ los niños deciden solos o con ayuda de sus padres lo que harán con el

dinero: con sus cuatro categorías de respuesta ↔ hijos tienen tarjeta de crédito o tarjeta adicional de alguna casa comercial amparada por sus padres>.

El valor P arrojado por el modelo no fue significativo, dado que se obtuvo un valor P mayor que 0.05 (Valor Chi -cuadrado = 21885 y Valor P=0,147). Lo anterior indica que las prácticas de compra relacionadas directamente con <la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres, la frecuencia con la que los padres le compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos, los niños deciden solos o con ayuda de sus padres lo que harán con el dinero y los hijos tienen tarjeta de crédito o tarjeta adicional de alguna casa comercial amparada por sus padres>, no inciden conjuntamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Prácticas entrega de dinero.

Primer nivel de análisis

Los resultados obtenidos al evaluar la incidencia individual de cada una de las prácticas relacionadas con la entrega de dinero a los niños, sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que las prácticas relacionadas con <dar dinero, específicamente con recibir dinero para los gastos; la frecuencia con la que lo recibe: diaria, quincenal, mensual y ocasional ; ocasiones especiales en la que recibe dinero; recibir dinero como premio a cambio de comportamientos; recibir dinero por realizar trabajos (en el hogar o fuera de este); frecuencia con la que le da dinero a sus hijos: diaria, quincenal, mensual y ocasional; ocasiones especiales en la que le da dinero a sus hijos; y dar dinero como premio a sus hijos cambio de comportamientos y la realización de tareas en el hogar>, no inciden sobre el nivel de pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 24).

De igual forma los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que <dar dinero semanalmente a sus hijos y recibir dinero semanalmente por parte de sus padres> incide sobre el nivel de pensamiento económico de los niños. Es así como los padres que expresan que le dan dinero semanalmente a los hijos y los hijos que afirman que sus padres le dan el dinero semanalmente, obtienen puntuaciones logit superiores en el TAE-N al compararlos con el grupo de niños que no la reciben semanalmente y con los hijos de los padres que expresan que no le dan dinero semanalmente a sus hijos (Ver Tabla 24).

Tabla 24. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de entrega de dinero sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños

Prácticas relacionadas con entrega de dinero	Razón F	Valor P
Recibe dinero para los gastos	3,10	0,0804
Frecuencia con la que recibe el dinero por parte de sus padres		
Diario	0,10	0,7576
Semanal	5,44	*0,0210
Quincenal	1,91	0,1693
Mensual	0,43	0,5118
Ocasional	1,70	0,1949
Ocasiones especiales en la que recibe dinero	3,73	0,0552
Recibe dinero como premio a cambio de comportamientos	1,15	0,2853
Recibe dinero por realizar trabajos (en el hogar o fuera de este)	0,68	0,4099
Frecuencia con la que le da dinero a sus hijos		
Diario	0,11	0,7371
Semanal	5,36	*0,0220
Quincenal	0,29	0,5927
Mensual	1,87	0,1734
Ocasional	2,21	0,1396
Dar dinero en ocasiones especiales: cumpleaños, navidad, vacaciones, etc.	0,35	0,5547
Da dinero como premio a cambio de comportamientos	0,09	0,9184

* indica una diferencia significativa.

Segundo nivel de analisis

Con el propósito de establecer si el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla se afecta por la incidencia de este conjunto de prácticas relacionadas con la entrega de de dinero desde lo expresado por los niños, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cinco variables independientes.

Modelo 1. Prácticas de entrega de dinero: lo expresado por los hijos. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños = recibir dinero para los gastos ↔ frecuencia con la que se recibe el dinero ↔ ocasiones especiales en la que recibe dinero ↔ recibir dinero como premio a cambio de comportamientos ↔ recibir dinero por realizar trabajos>.

Los resultados arrojados por el modelo no fueron significativos dado que se obtuvo un valor P mayor que 0.005 (valor modelo chi-cuadrado 21.914 –valor P 0,584). Lo anterior indica que las prácticas de entrega de dinero relacionadas directamente con <recibir dinero para los gastos, frecuencia con la que se recibe el dinero, ocasiones especiales en la que recibe dinero, recibir dinero como premio a cambio de comportamientos y recibir dinero por realizar trabajos>, no inciden conjuntamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Con el propósito de establecer si el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla es afectado por la incidencia de este conjunto de prácticas relacionadas con la entrega de dinero desde lo expresado por los padres, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con tres variables independientes.

Modelo 2. Prácticas de entrega de dinero: lo expresado por los padres. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños = frecuencia con la que se le da dinero a los hijos ↔ ocasiones especiales en la que le da dinero a los hijos ↔ dar dinero como premio a cambio de comportamientos o por realizar trabajos.>

Los resultados arrojados por el modelo no fueron significativos dado que se obtuvo un valor P mayor que 0.005 (valor modelo chi-cuadrado 11.009 –valor P 0,357). Lo anterior indica que las prácticas de entrega de dinero relacionadas directamente con la

<frecuencia con la que se le da dinero a sus hijos, ocasiones especiales en la que se le da dinero a los hijos, dar dinero a sus hijos como premio a cambio de comportamientos o por realizar trabajos>, no inciden conjuntamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de sus hijos.

Finalmente, con el propósito de evaluar la incidencia conjunta de las prácticas de compra y las prácticas de entrega de dinero que inciden directamente sobre el pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con tres variables independientes.

Modelo 3. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres ↔ entrega de dinero semanal ↔ los niños deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero>.

El modelo fue significativo al obtener un valor P menor que 0,05 (valor Chi cuadrado=24,393 Valor P= 0,02) encontrando que las prácticas relacionadas con la entrega de dinero semanal a los hijos (valor Chi cuadrado= 7,519 Valor P= 0,023) y los niños deciden lo que harán con el dinero conjuntamente con sus hermanos (valor Chi cuadrado=10,372 Valor P= 0,006) son las variables que inciden directamente sobre el pensamiento económico de los niños, anulando el efecto directo de la práctica relacionada con la frecuencia con la que los hijos van de compra con sus padres, lo cual significa que su efecto puede estar modelado por estas dos prácticas, dado que esta práctica por si sola incide sobre el pensamiento económico de los niños (ver Tabla 23).

Prácticas de introducción en temas económicos.

Primer nivel de análisis

Los resultados obtenidos al evaluar la incidencia individual de cada una de las prácticas relacionadas con la introducción en temas económicos sobre el desarrollo del

pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que las prácticas relacionadas con la introducción en temas económicos, específicamente con <la valoración que hacen los padres sobre la importancia que sus hijos aprendan sobre el uso del dinero, valoración que hacen los hijos sobre la importancia que sus padres les enseñen conocimientos sobre el uso del dinero, prácticas asociadas con la introducción en temas económicos y la valoración que hacen los padres sobre los resultados de la enseñanza de conocimientos sobre el uso del dinero a sus hijos>, no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 25).

Tabla 25. Resultados análisis de varianza de la incidencia de las prácticas de introducción de temas económicos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Prácticas de introducción de temas económicos	Razón-F	Valor P
Valoración de los padres sobre la importancia de educar a sus hijos sobre el uso del dinero	1,40	0,2394
Valoración que hacen los hijos sobre la importancia que sus padres les enseñen conocimientos sobre el uso del dinero	1,45	0,2300
Prácticas asociadas a la introducción de temas económicos		
Conversando y reflexionando en conjunto	0,02	0,8948
Mediante el ejemplo cotidiano	2,19	0,1410
Con el colegio	3,20	0,0756
Dándole dinero a sus hijos	0,87	0,3525
Castigándolos cuando no hacen las cosas	2,61	0,1086
Valoración de los padres sobre los resultados de la enseñanza de conocimientos sobre el uso del dinero a sus hijos	0,55	0,6509

Segundo nivel de análisis

Con el propósito de establecer si el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla se afecta por la incidencia de este conjunto de prácticas relacionadas con introducción de temas económicos, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con ocho variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños = valoración que hacen los padres sobre la importancia que sus hijos aprendan sobre el uso del dinero ↔ valoración que hacen los hijos sobre la importancia que sus padres les enseñen conocimientos sobre el uso del dinero ↔ prácticas asociadas con la introducción en temas económicos, : con su cinco categorías de respuesta ↔ la valoración que hacen los padres sobre los resultados de la enseñanza de conocimientos sobre el uso del dinero a sus hijos>.

Los resultados arrojados por el modelo no fueron significativos, dado que se obtuvo un valor P mayor que 0.005 (valor modelo chi-cuadrado 21032 –valor P 0,395). Lo anterior indica que las prácticas relacionadas con la introducción en temas económicos, no inciden conjuntamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

3. Incidencia del nivel de alfabetización económica de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

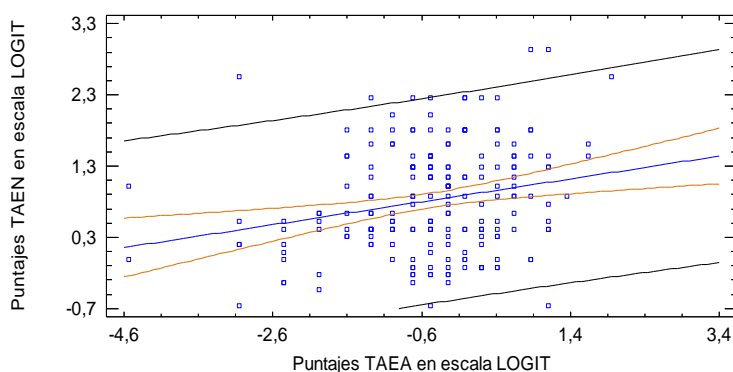
Para comprobar si el nivel de alfabetización económica de los padres incide sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, se aplicó un modelo de regresión lineal simple. Desde esta perspectiva se comparó la calificación logit obtenida por los niños en la

aplicación del TAE-N según la calificación logit obtenida por los padres en la aplicación del TAE-A.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza del modelo propuesto permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel de alfabetización económica de los padres afecta el nivel de pensamiento económico de los niños dado que se obtuvo un valor Razón f de 10,6466973 y un valor mínimo de significancia (Valor-P) de 0,00129877 siendo este significativo al ser menor que 0,01.

De igual forma, el modelo entregado nos arroja un coeficiente para la calificación logit en el TAE-A > 0 (0,1607134) lo cual indica que el nivel de alfabetización económica de los padres tiene un efecto positivo sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, es decir que el desarrollo del pensamiento económico de los niños es mayor cuando los padres tienen un mayor nivel de alfabetización económica (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio TAE-A en escala logit Vs puntuaciones promedio TAE-N en escala logit.



4. Incidencia de las conductas de consumo de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

Para comprobar si las conductas de consumo de los padres <reflexivas e impulsivas> inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, se aplicó un modelo de regresión lineal simple comparando la calificación logit obtenida por los niños en la aplicación del TAE-N, según la calificación promedio obtenida por los padres en los ítems de la escala de conductas de compra que evalúa conductas de compra reflexivas y conductas de compra impulsivas respectivamente.

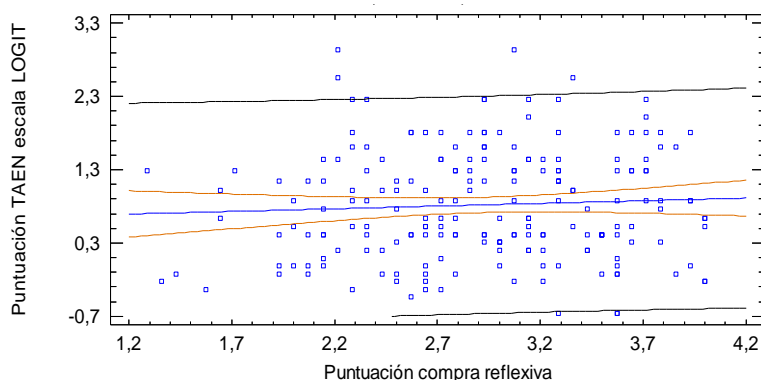
Los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza del modelo propuesto permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que las conductas de consumo de los padres afectan el nivel de pensamiento económico de los niños dado que se obtuvo un valor Razón f de 120,693609 y un valor mínimo de significancia (Valor-P) de 6,0523E-35 siendo este significativo al ser menor que 0,0000.

Al establecer las diferencias significativas del desarrollo del pensamiento económico de los niños de acuerdo a cada uno de los hábitos de compra, se encontró que tanto las conductas de compra reflexivas e impulsivas de los padres afectan el desarrollo del pensamiento económico de los niños, siendo mayor el efecto de las conductas de compra reflexivas (valor mínimo de significancia, Valor-P, de 0,00083221 siendo este altamente significativo al ser menor que 0.000) que el de las conductas de compra impulsivas (un valor mínimo de significancia (Valor-P) de 0,01190204 siendo significativo al ser menor que 0.05).

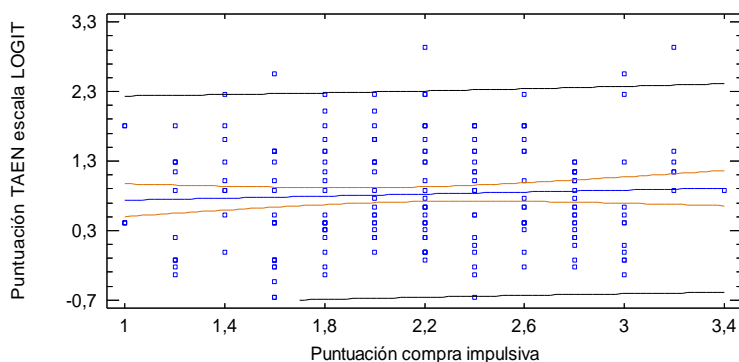
Por último, dado que el modelo entregado nos arroja coeficientes > 0 para la calificación de las conductas de compra reflexivas y las conductas de compra

impulsivas (0,16050983 y 0,16172456 respectivamente) podemos afirmar que los hábitos de compra reflexivos e impulsivos tienen efectos positivos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, lo cual quiere decir que éste es mayor cuando los padres presentan frecuentes conductas de compra tanto reflexivas como impulsivas, teniendo en cuenta que la incidencia de las conductas de compra reflexivas es mayor que la de las conductas de compra impulsivas (Ver gráficos 5 y 6).

Gráfico 5. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala Hábitos de compra reflexivas Vs Puntuaciones promedio TAE-N en escala Logit



Gráfica 6. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala Hábitos de compra impulsivos Vs Puntuaciones promedio TAE-N en escala Logit



5. Incidencia de las actitudes de endeudamiento de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

Para comprobar si las actitudes de endeudamiento austeras, hedonistas, ambivalentes y difusas de los padres inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, se aplicó un modelo de regresión lineal simple para cada una de estas. En este marco se compararon para cada caso la calificación logit obtenida por los niños en la aplicación del TAE-N, según la calificación promedio obtenida por los padres en los ítems de la escala de actitudes hacia el endeudamiento clasificadas en cuatro claster: difuso, hedonistas, austeras y ambivalentes.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza para establecer el efecto de los cuatro claster propuestos para las actitudes hacia el endeudamiento de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que las actitudes austeras, hedonistas, ambivalentes y difusas hacia el endeudamiento de los padres no afectan el nivel de pensamiento económico de los niños dado que se obtuvo un valor Razón F de 1,75 y un valor mínimo de significancia (Valor-P) de 0,1572 siendo este no significativo al ser mayor que 0,05.

A partir de los resultados obtenidos se procedió a realizar un análisis teniendo en cuenta las dos categorías iniciales de análisis de la escala de actitudes hacia el endeudamiento: austeras y hedonistas, con el propósito de establecer su incidencia sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, para lo cual se aplicó un modelo de regresión lineal simple. En este marco se compararon para cada caso la calificación logit obtenida por los niños en la aplicación del TAE-N según la calificación promedio obtenida por

los padres en los ítems de la escala de actitudes hacia el endeudamiento que evalúan actitudes hedonistas hacia el endeudamiento y la calificación promedio obtenida por los padres en los ítems de la escala de actitudes hacia el endeudamiento que evalúan actitudes austeras hacia el endeudamiento.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza del modelo propuesto para establecer el efecto de las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres afectan el nivel de pensamiento económico de los niños, dado que se obtuvo un valor Razón F de 245.9407 y un valor mínimo de significancia (Valor-P) de 1,4597E-36 siendo este significativo al ser menor que 0,0000.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza del modelo propuesto para establecer el efecto de las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres afectan el nivel de pensamiento económico de los niños, dado que se obtuvo un valor de F 224.44319 y un valor mínimo de significancia (Valor-P) de 2,029E-34 siendo este significativo al ser menor que 0,0000.

Por último, dado que los modelos entregados nos arrojan coeficientes > 0 para la calificación de las actitudes austeras y hedonistas hacia el endeudamiento (0,23551285 y 0,30818381 respectivamente) podemos afirmar que las actitudes austeras y hedonistas hacia el endeudamiento de los padres tienen efectos positivos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, lo cual quiere decir que el desarrollo del pensamiento económico de los niños es mayor cuando los padres tienen mayores

actitudes austeras y mayores actitudes hedonistas hacia el endeudamiento (Ver gráficos 7 y 8).

Gráfico 7. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala Actitudes Austeras Vs puntuaciones promedio TAE-N en escala logit.

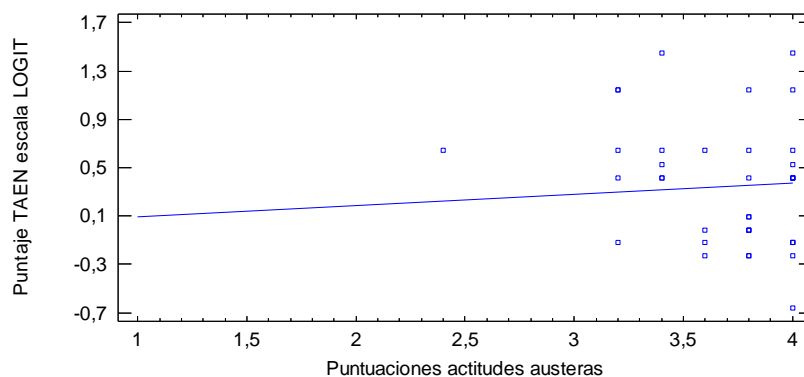
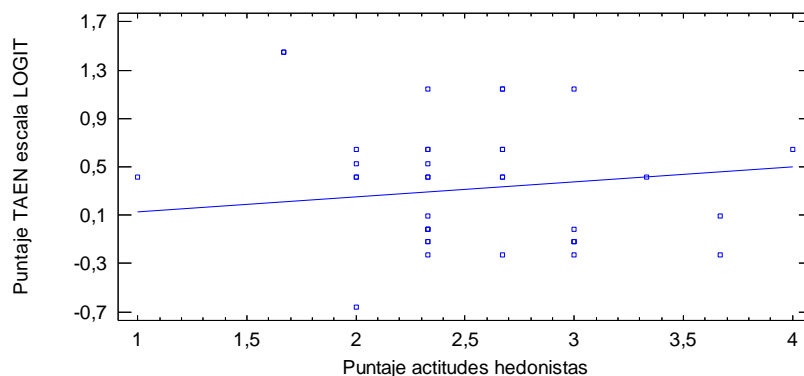


Gráfico 8. Modelo de regresión lineal simple ajustado puntuaciones promedio escala hedonistas Vs puntuaciones promedio TAE-N en escala Logit



6. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

Para determinar las diferencias significativas entre el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los

padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla y la socialización económica, las variables nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres fueron categorizadas tal como lo muestra la Tabla 26.

Tabla 26. Variables de diseño

VARIABLES	CATEGORÍA	CATEGORÍA	CATEGORÍA
Nivel Socioeconómico de las familias	Bajo	Medio	Alto
Estructura Familiar	Nuclear Monoparental	Nuclear Biparental	Extensa
*Nivel Educativo de los padres	Básica o media vocacional (Básica primaria, básica secundaria o media vocacional)	Técnica o Tecnológica	Universitaria (Pregrado o Postgrado)
**Ocupación de los padres según tipo de cargo	Auxiliares, elementales y otros	Técnicos	Directivos y Profesionales

* Para la variable nivel educativo de los padres se tenían disponibles 11 valores distintos, los cuales fueron agrupados en tres valores a partir de los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias de medias por parejas de cada valor propuesto sobre el nivel de pensamiento económico de los niños. **Para la variable ocupación de los padres se tenían disponible 4 variables: situación laboral, posición ocupacional, área de ocupación y tipo de cargo. Entre ellas se eligió la variable tipo de cargo como variable

de ocupación dado que es la variable con un nivel de significancia más alto en las pruebas Chi-Cuadrado de dependencias aplicadas (valor P 0,0000).

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas entre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla según el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, se realizó- para cada caso- un análisis de varianza comparando los promedios de calificación logit obtenidas por los niños en la prueba TAE-N, según las categorías señaladas para cada variable independiente (Ver Tabla 25).

Los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños (Ver Tabla 27).

Tabla 27. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Variable Dependiente	Variable independiente	Razón -F	Valor-P
Pensamiento económico de los niños	Estrato socioeconómico de la familia	5,91	*0,0034
	Estructura familiar	3,17	*0,0447
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	6,74	*0,0015
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	14,30	*0,0000

* indica una diferencia significativa

En segunda instancia, para aquellos casos que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias.

Con respecto a la variable <nivel socioeconómico> se encontraron diferencias significativas al comparar las medias logit obtenidas por los niños del nivel socioeconómico bajo, con las obtenidas por los niños del nivel socioeconómico alto y medio (Ver Tabla 28).

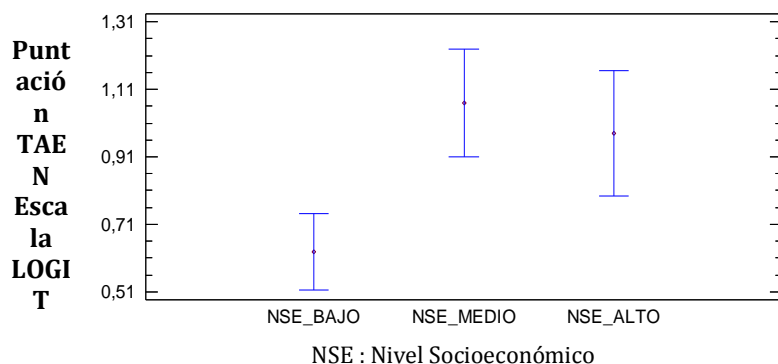
Tabla 28. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher :
Media logit TAE-N según nivel socioeconómico de las familias

Grupos de Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Bajo – N.S.E. Medio	*	-0,441253	0,276309
N.S.E. Bajo – N.S.E. Alto	*	-0,351702	0,307985
N.S.E. Medio - N.S.E. Alto		0,0895508	0,345634

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias, la media logit obtenida por los niños de nivel socioeconómico bajo en la prueba TAE-N, es menor que las obtenidas por los niños pertenecientes al nivel socioeconómico medio y alto. Es importante resaltar que si bien la media de las puntuaciones logit obtenidas por los niños pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio no difiere significativamente de las obtenidas por los niños pertenecientes a familias del nivel socioeconómico alto, sus puntuaciones son de un nivel mayor (Ver Gráfico 9).

Gráfico 9. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según nivel socioeconómico de las familias.



Con respecto a la variable <estructura familiar> las diferencias entre las medias de las puntuaciones logit obtenidas por los niños se sustentan en las diferencias encontradas entre los niños pertenecientes a familias con estructura nuclear monoparental y extensa (Ver Tabla 29).

Tabla 29. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-N según estructura familiar.

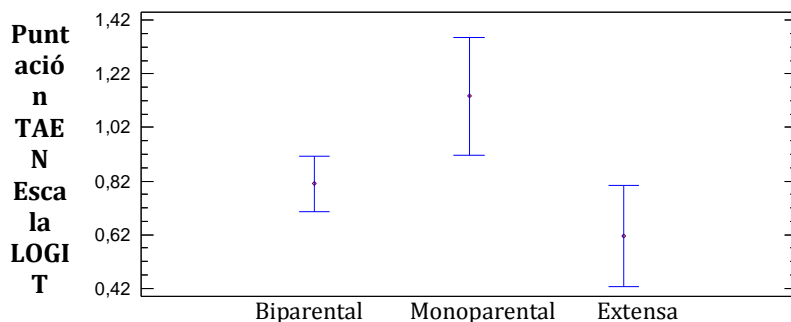
Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Biparental - Monoparental		-0,326139	0,345034
Biparental - Extensa		0,196075	0,305081
Monoparental - Extensa	*	0,522214	0,410892

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias, la media logit obtenida por los niños pertenecientes a familias nucleares monoparentales es mayor a la obtenida por los niños pertenecientes a familias extensas. Es importante resaltar que si bien las puntuaciones logit obtenidas por los niños pertenecientes a familias nucleares biparentales no difieren significativamente de las puntuaciones logit obtenidas por los

niños pertenecientes a familias monoparentales y extensas, su desempeño es mayor al de los niños pertenecientes a familias extensas y menor a la de los niños pertenecientes a familias monoparentales (Ver Gráfico 10).

Gráfico 10. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según Estructura familiar.



Con respecto a la variable <nivel de escolaridad> de los padres, las diferencias entre las medias de las puntuaciones logit obtenidas por los niños se sustentan en las diferencias encontradas entre los niños cuyos padres alcanzan niveles de escolaridad universitario y los niños cuyos padres alcanzan niveles de escolaridad básica o media vocacional y técnico o tecnológico (Ver Tabla 30).

Tabla 30. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-N según nivel de escolaridad padres.

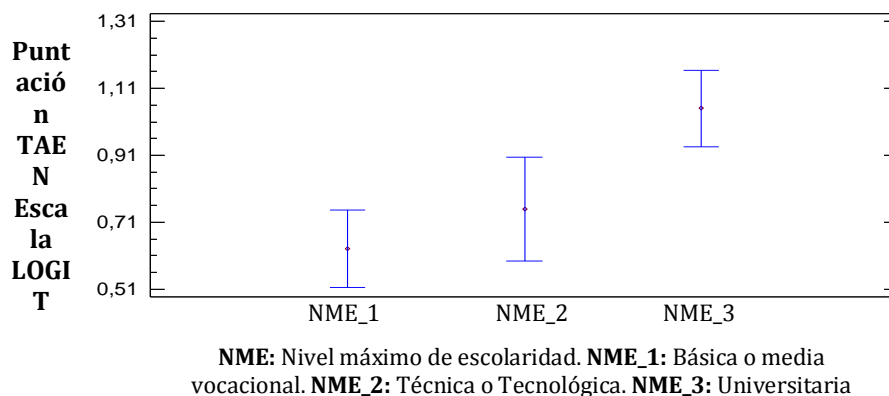
Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		-0,119219	0,272745
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,419519	0,229728
Técnico o tecnológico -Universitario	*	-0,3003	0,27336

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias, (Ver Gráfico 11) la media logit obtenida por los niños cuyos padres alcanzan niveles de educación universitaria es mayor que la de los niños cuyos padres alcanzan niveles de escolaridad básica o media vocacional y niveles técnicos o tecnológicos. Es importante resaltar que

si bien las puntuaciones obtenidas por los niños cuyos padres alcanzan niveles de escolaridad técnico o tecnológico no difieren de las alcanzadas por los niños cuyos padres alcanzan niveles de escolaridad básica o media vocacional, su desempeño en el TAE-N es mayor.

Gráfico 11. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según Nivel escolaridad padres.



Con respecto al <cargo ocupado por los padres>, las diferencias entre las medias de las puntuaciones logit obtenidas por los niños en el TAE-N se sustentan en las diferencias encontradas entre los niños cuyos padres ocupan cargos auxiliares o elementales y otros, con el grupo de niños cuyos padres ocupan cargos directivos y profesionales y cargos técnicos (Ver Tabla 31).

Tabla 31. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : Media logit TAE-N según tipo de cargo de los padres.

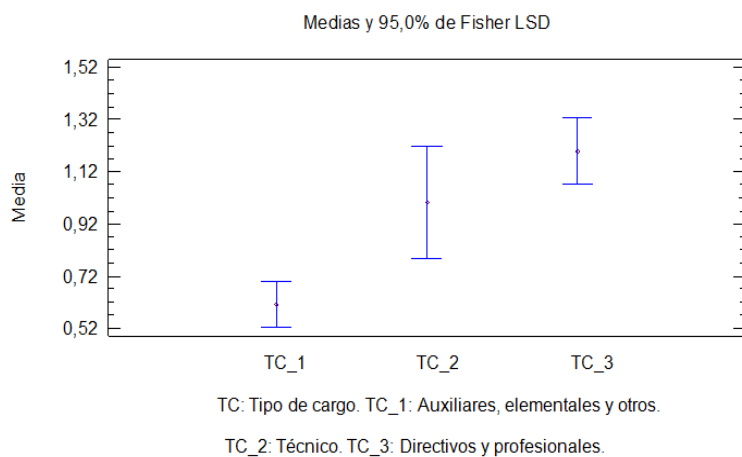
Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos	*	-0,390581	0,328421
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	-0,588054	0,223029
Técnicos - Directivos y profesionales		-0,197473	0,354857

* indica una diferencia significativa.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 12), la media logit obtenida por los niños cuyos padres ocupan cargos directivos y profesionales (TC_3) y cargos técnicos (TC_2), es mayor que la alcanzada por los niños cuyos padres ocupan cargos auxiliares, elementales y otros (TC_1). Es importante resaltar que si bien las puntuaciones obtenidas por los niños cuyos padres ocupan cargos directivos y profesionales no difieren significativamente de las alcanzadas por los niños cuyos padres ocupan cargos técnicos, los hijos de padres que ocupan cargos directivos y profesionales obtienen mayores puntuaciones logit en el TAE-N.

Gráfico 12. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-N según Tipo de Cargo



Con el propósito de establecer cómo el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla es afectado por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños = Nivel socioeconómico, nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres, tipo de cargo ocupado por los padres y tipo de estructura familiar>.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

El resultado arrojado por el modelo es significativo, con un valor P de 0.001 señalando que el tipo de cargo entre todas las variables incluidas en el modelo es la única que incide de manera significativa y directa sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, con un valor P de 0.022.

Dado que en análisis previos se encontró que las variables <nivel socioeconómico, tipo de familia, y nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres> inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, se procedió a evaluar la posible relación de incidencia entre estas variables sobre el tipo de cargo de los padres, utilizando para ello un análisis de regresión logística multinomial para cada pareja de variables.

Los resultados muestran que el nivel socioeconómico de las familias (chi cuadrado= 92,395 valor P=0.0000) el tipo de estructura familiar (chi cuadrado =23,763, valor P=0.0000) y el nivel educativo de los padres (chi cuadrado = 120.667, valor P=0.000) inciden significativamente sobre el tipo de cargo.

Estos resultados nos indican que el efecto del nivel socioeconómico de las familias, el tipo de estructura familiar y el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres, sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, no se da directamente dado que su efecto se encuentra modelado por el efecto directo del tipo de cargo de los padres.

A partir de estos resultados se procedió entonces a plantear un modelo que evaluara la incidencia del tipo de cargo de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños utilizando para este caso un modelo de regresión lineal con variables dummy, donde la variable tipo de cargo se divide en cinco variables según los posibles valores que puede tomar: cargos elementales –cargos auxiliares-cargos

técnicos, cargos profesionales y cargos directivos y se excluye del modelo a las variables N.S.E , T.F. y N.M. E. alcanzada por los padres.

Modelo 2. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= cargos elementales ↔cargos auxiliares ↔ cargos técnicos↔ cargos profesionales↔cargos directivos>. Al excluir las variables nivel socioeconómico de las familias, el tipo de estructura familiar y el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres el modelo mejoró su significancia pasando de un valor P de 0.001 a un valor P de 0.0000.

Al evaluar los coeficientes estimados por el modelo se encontró que los niños cuyos padres tienen cargos directivos presentan un mayor desarrollo del pensamiento económico, seguidos en orden decreciente de incidencia por los niños cuyos padres tienen cargos profesionales, técnicos, auxiliares y por último los elementales cuyo efecto disminuye el valor esperado de los resultados del desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Es importante considerar que el valor P de la constante del modelo fue de 0.000 lo cual significa que la variabilidad no explicada por el modelo es significativa y puede deberse a la acción de otras variables que no están siendo consideradas en el modelo.

A partir de este último resultado se construyó un tercer modelo con el propósito de adicionar al segundo modelo propuesto otras variables significativas que inciden en el desarrollo del pensamiento económico de los niños y que han sido contempladas en estudios previos tales como la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de los niños. Para tomar la decisión de cuál de ellas incluir en el modelo, se realizó un modelo de regresión incluyendo la incidencia de las variables edad de los niños, sexo de los niños y nivel socioeconómico de los niños sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Modelo 3. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= edad niños sexo niños ↔ nivel socioeconómico niños>. Los resultados arrojados por el modelo son significativos (valor P del modelo 0.000) e indican que la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de los niños inciden sobre el desarrollo de su pensamiento económico (P 0.000 - P 0.0024 y P 0.0121 respectivamente)

Por último, dado que el nivel socioeconómico de las familias de los niños incide sobre el tipo de cargo de los padres y es el tipo de cargo de los padres lo que modela la incidencia directa del nivel socioeconómico de las familias, el nivel de escolaridad de los padres y del tipo de estructura familiar al que pertenecen, sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, en el modelo 4 se incluirán como variables independientes la edad y el sexo de los niños y el tipo de cargo de los padres.

Modelo 4. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico niños= edad niños ↔ sexo niños ↔ tipo de cargo padres>. El modelo de regresión lineal múltiple propuesto es significativo con un valor F de 27.24 y un valor P de 0.0000. Es importante resaltar que al adicionar las variables edad y sexo de los niños la variabilidad no explicada por el modelo propuesto dejó de ser significativa (valor P 0.2868), lo cual indica que los cambios en el desarrollo del pensamiento económico de los niños puede explicarse por la incidencia del conjunto de variables incluidas en el modelo: edad de los niños, tipo de cargo de los padres y sexo de los niños.

En síntesis, los resultados nos permiten afirmar que la edad de los niños, el tipo de cargo de los padres y el sexo de los niños inciden significativamente sobre el pensamiento económico de los niños y el orden de incidencia encontrado fue:

1. La edad de los niños (Estadístico T: 7.14 Valor P 0.000).
2. El Tipo de cargo de los padres (Estadístico T: 4.86 y Valor P 0.000) el cual media el efecto directo del nivel socioeconómico de las familias, el tipo de

estructura familiar y el nivel de escolaridad de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

3. El Sexo de los niños: estadístico T: 3.08 y Valor P 0.002.

7. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres sobre los elementos de la socialización económica que inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

7.1. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres sobre el total de estrategias utilizada por los padres para alfabetizar a sus hijos en cada una de las categorías propuestas.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas entre las estrategias de alfabetización económica utilizada por los padres según el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, se realizó para el análisis de varianza comparando las medias del uso total de las estrategias al interior de cada una de las estrategias propuestas <estrategias de ahorro, estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas y estrategias de introducción de temas económicos>, según el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, de acuerdo a lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

Total estrategias de ahorro.

Tabla 32. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las estrategias de ahorro desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

Estrategias de alfabetización económica	Variable independiente	Padres dicen		Hijos dicen	
		Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P
Promedio Total Estrategias de ahorro	Estrato socioeconómico de la familia	2,76	0,0663	1,02	0,3624
	Estructura familiar	0,53	0,5924	0,38	0,6875
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	2.94	0.0554	8.78	*0.0002
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	1.05	0.3523	3.32	*0.0380

* indica una diferencia significativa

Para el caso de lo *expresado por los padres*, los resultados obtenidos permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y la ocupación de los padres no inciden sobre la media de las estrategias de ahorro utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos (Ver Tabla 32).

Si bien no se encontraron diferencias significativas entre el promedio de estrategias de ahorro que los padres dicen utilizar para alfabetizarlos económicamente según el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con estas cuatro variables independientes, con el propósito de establecer

cómo el número de estrategias de ahorro identificada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos es afectada por la incidencia de este conjunto de variables.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Número de estrategias de ahorro identificadas por los padres = N.S.E ↔ N.M.E. ↔ T.F ↔ T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 61,266 P arrojado por el modelo 0,01), señalando que el tipo de estructura familiar (valor chi cuadrado 23,466 valor P de 0.003) en primer lugar y el nivel socioeconómico en segundo lugar (valor chi cuadrado 22,407 valor P de 0.004), entre todas las variables incluidas en el modelo, son las que inciden de manera significativa y directa sobre las estrategias de ahorro identificada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos.

Para el caso de lo *expresado por los hijos*, los resultados obtenidos permiten por un lado, aceptar la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de las familias y la estructura familiar no inciden sobre la media de las estrategias de ahorro que los hijos reconocen que son utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente y por otro lado, rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el tipo de cargo de los padres inciden sobre la media de las estrategias de ahorro que los hijos reconocen que son utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente (Ver Tabla 32).

En segunda instancia, para aquellos casos que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias.

Con respecto a la variable <nivel de escolaridad>, desde lo expresado por los hijos, las diferencias se encuentran al comparar las medias del número de estrategias de ahorro reconocidas por los niños cuyos padres han alcanzado niveles de educación básica o

media vocacional y nivel de educación técnica o tecnológica con los niños cuyos padres han alcanzado un nivel de educación universitario (Ver Tabla 33).

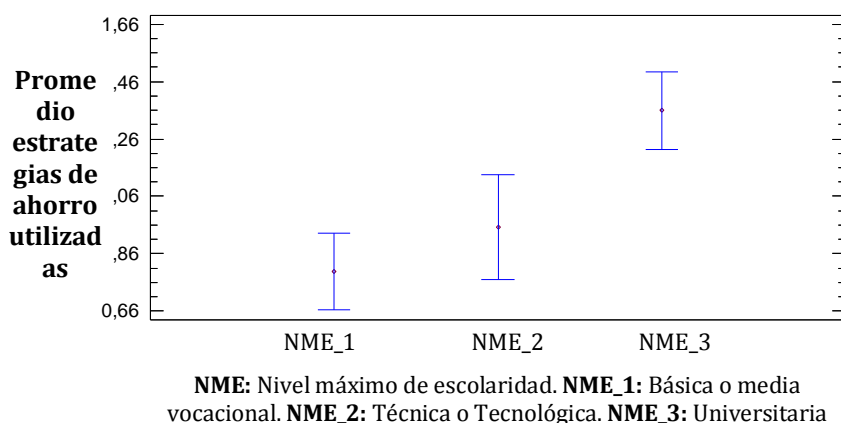
Tabla 33. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: promedio de estrategias de ahorro utilizadas según nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		-0,15602	0,320207
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,561506	0,269704
Técnico o tecnológico -Universitario	*	-0,405486	0,32093

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el grafico de comparación Fisher de medias (Ver Gráfico 13) de lo expresado por los hijos, los niños cuyos padres alcanzan un nivel educativo universitario (3) reconocen un mayor número de uso de estrategias de ahorro que los niños cuyos padres alcanzan niveles educativos técnico o tecnológico (2) y básica o media vocacional (1).

Gráfico 13. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos sobre el número de estrategias de ahorro utilizadas por sus padres según nivel máximo de escolaridad.



Con respecto al <cargo ocupado por los padres>, las diferencias entre las medias de lo expresado por los hijos se sustentan en las diferencias encontradas entre los niños

cuyos padres ocupan cargos directivos o profesionales y los niños cuyos padres ocupan cargos auxiliares o elementales y otros (Ver Tabla 34).

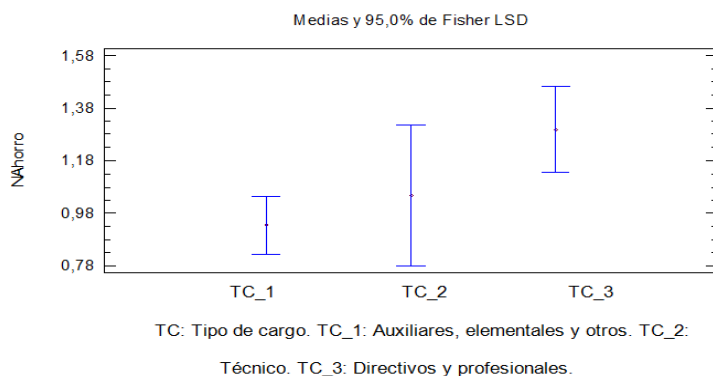
Tabla 34. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: promedio de estrategias de ahorro utilizadas según tipo de cargo ocupado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos		-0,113193	0,409735
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	-0,363819	0,278249
Técnicos - Directivos y Profesionales		-0,250627	0,442715

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para los hijos, son los niños cuyos padres ocupan cargos directivos o profesionales (3) los que reconocen un promedio mayor de la utilización por parte de sus padres de las estrategias de ahorro para alfabetizarlos económicamente, en comparación con los niños cuyos padres ocupan cargos auxiliares, elementales y otros (1). Es importante resaltar que si bien no se encuentran diferencias entre los niños cuyos padres ocupan cargos técnicos (2), estos presentan un promedio mayor de uso de estrategias de ahorro que los niños cuyos padres ocupan cargos auxiliares o elementales y otros (1) y un promedio menor que los niños cuyos padres ocupan cargos directivos o profesionales.

Gráfico 14. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos sobre el promedio de estrategias de ahorro utilizadas por sus padres según tipo de cargo.



Con el propósito de establecer cómo el número de estrategias de ahorro reconocidas por los hijos e utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Número de estrategias de ahorro percibida por los hijos = N.S.E ↔ N.M.E. ↔ T.F ↔ T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 51,850 P arrojado por el modelo 0,015), señalando que el nivel socioeconómico (valor chi cuadrado 16,204 P de 0.040) entre todas las variables incluidas en el modelo es la que incide de manera significativa y directa sobre las estrategias de ahorro percibidas por los hijos e utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente.

Total estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas

Tabla 35. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

Estrategias de alfabetización económica	Variable independiente	Padres dicen		Hijos dicen	
		Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P
Estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas	Estrato socioeconómico	3,07	*0,0493	4,27	*0,0158
	Estructura familiar	7,80	*0,0006	1,07	0,3464
	Nivel escolaridad padres	2.05	0.1310	3.95	*0.0208
	Tipo de cargo	1.26	0.2864	1,48	0.2307

* indica una diferencia significativa

Para el caso de los *expresado por los padres*, los resultados obtenidos permiten por un lado, aceptar la hipótesis nula que afirma que el nivel educativo alcanzado por los padres y la ocupación de los padres no inciden sobre la media del número de las estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos, y por otro lado, rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de las familias y la estructura familiar, inciden sobre la media del número de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos (Ver Tabla 35).

En segunda instancia, para aquellos casos en que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias.

Con respecto al <nivel socioeconómico>, desde lo expresado por los padres, las diferencias se encuentran al comparar las medias del número de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas por los padres del nivel socioeconómico medio, con las utilizadas por los padres del nivel socioeconómico alto y bajo (ver Tabla 36).

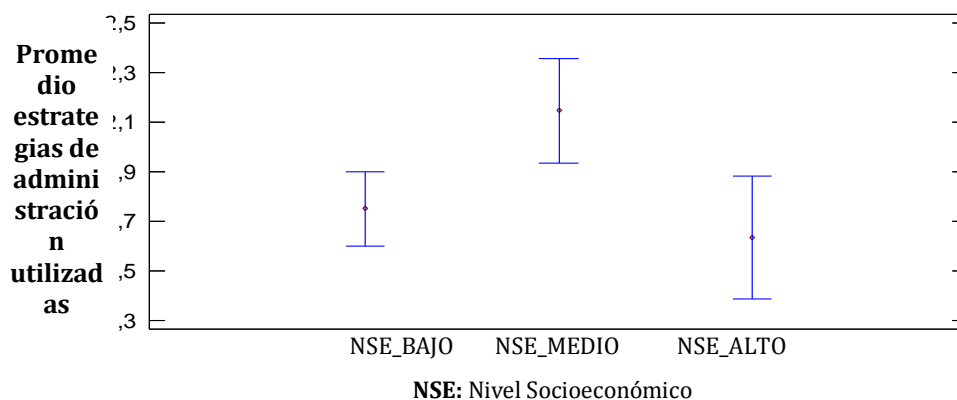
Tabla 36. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: promedio de estrategias administración de dinero y estímulo de conductas económicas según nivel socioeconómico.

Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Bajo – N.S.E. Medio	*	-0,396341	0,367947
N.S.E. Bajo – N.S.E. Alto		0,116667	0,410129
N.S.E. Medio - N.S.E. Alto	*	0,513008	0,460263

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para los padres (Ver Gráfico 15), son los padres del nivel socioeconómico medio (2) los que reconocen la utilización de más estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas para alfabetizar económicamente a sus hijos. Es importante resaltar que los padres del nivel socioeconómico alto (3) son los que menos reconocen la utilización de las estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas para alfabetizar económicamente a sus hijos.

Gráfico 15. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres sobre el promedio de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas según nivel socioeconómico.



Con respecto a la <estructura familiar>, las diferencias de lo expresado por los padres se sustentan al comparar el promedio de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas por los padres que pertenecen a familias con estructura familiar nuclear monoparental con los que pertenecen a estructura nuclear biparental y extensa, y por los padres que pertenecen a familias con estructura familiar nuclear biparental con los que pertenecen a familias con estructura familiar extensa (Ver Tabla 37).

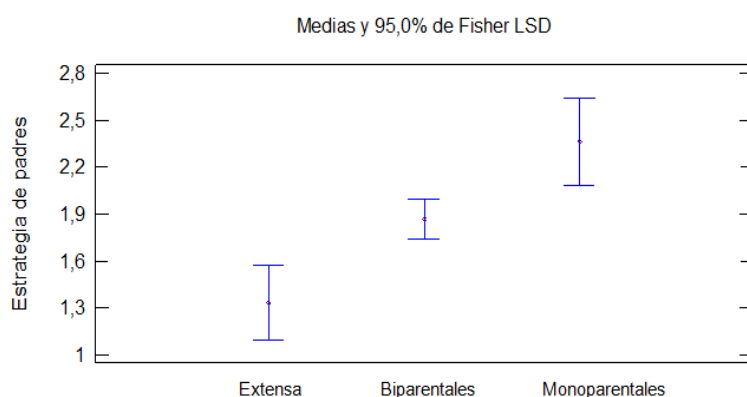
Tabla 37. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas según estructura familiar.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Extensa-Biparental	*	-0,535354	0,387543
Extensa – Monoparental	*	-1,0303	0,521955
Monoparental-Biparental	*	-0,494949	0,438295

*indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los padres (ver Gráfico 16), los padres pertenecientes a familias nucleares monoparentales (3) son los que reconocen la utilización de más estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas para alfabetizar económicamente a sus hijos, seguidos en orden decreciente por los padres pertenecientes a familias nucleares biparentales (2) y por último los padres pertenecientes a familias extensas (1).

Gráfico 16. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el tipo de estructura familiar.



Con el propósito de establecer cómo el número promedio de estrategias de administración del dinero e incentivo de conductas económicas identificada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos es afectada por la incidencia de este

conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres> se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. A partir de lo expresado por los Padres. Este modelo se expresa como el <Número de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas identificadas por los padres = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 59,603 - valor P arrojado por el modelo 0,02), señalando que el nivel socioeconómico (valor chi cuadrado 26,607 P de 0,001) entre todas las variables incluidas en el modelo es la que inciden de manera significativa y directa sobre las estrategias de administración del dinero e incentivo de conductas económicas identificadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos.

Para el caso de lo *expresado por los hijos*, los resultados permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que el tipo de estructura familiar y el tipo de cargo de los padres no inciden sobre la media del total de las estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocidas por los niños como utilizadas por sus padres para alfabetizarlos económicamente y rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, y el nivel de escolaridad alcanzado por los padres inciden sobre la media total de las estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocidas por los niños como utilizadas por sus padres para alfabetizarlos económicamente (Ver Tabla 35).

En segunda instancia, para aquellos casos que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias.

Con respecto al <nivel socioeconómico>, desde lo expresado por los hijos, las diferencias se encuentran al comparar las medias del número de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocidas por los niños del nivel socioeconómico medio con las reconocidas por los niños del nivel socioeconómico bajo como utilizada por sus padres para enseñarle a comprar y administrar el dinero (Ver Tabla 38).

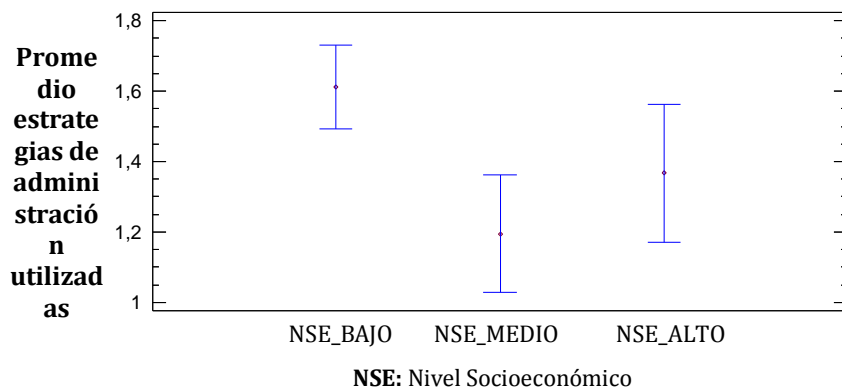
Tabla 38. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: promedio de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas según nivel socioeconómico.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Bajo – N.S.E. Medio	*	0,417378	0,289988
N.S.E. Bajo – N.S.E. Alto		0,245833	0,323232
N.S.E. Medio - N.S.E. Alto		-0,171545	0,362744

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los hijos (Ver Gráfico 17), son los niños del nivel socioeconómico medio (2) los que reconocen la utilización de menos estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas por parte de los padres para alfabetizarlos económicamente, en comparación con el grupo de hijos del nivel socioeconómico bajo (1). Es importante resaltar que si bien la media de los niños del nivel socioeconómico alto (3) no se diferencia de la de los niños del nivel medio (2) y bajo (1), los de nivel alto (3) reconocen un menor uso de estas estrategias por parte de sus padres que los de nivel bajo (1) y reconocen más el uso de estas estrategias que los del nivel medio (2).

Gráfico 17. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocida por los hijos como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según nivel socioeconómico.



Con respecto al <nivel de escolaridad>, desde lo expresado por los hijos, las diferencias se encuentran al comparar las medias del número de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas reconocidas por los niños cuyos padres han alcanzado niveles de educación básica o media vocacional y los que han alcanzado el nivel universitario (Ver Tabla 39).

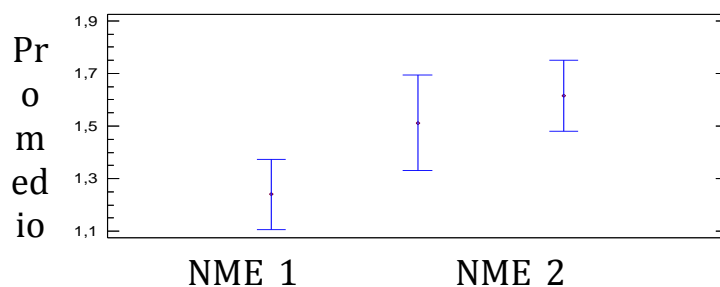
Tabla 39. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocida por los hijos como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		-0,271122	0,319121
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,374878	0,26879
Técnico o tecnológico -Universitario		-0,103757	0,319842

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los hijos (ver Gráfico 18), los hijos de padres que alcanzan nivel educativo universitario (3) reconocen un mayor número de uso de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas que los hijos cuyos padres alcanzan niveles educativos de básica o media vocacional (1).

Gráfico 18. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media de estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas reconocida por los hijos como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según el nivel educativo de los padres.



Con el propósito de establecer cómo el número promedio de estrategias de administración del dinero e incentivo de conductas económicas percibidas por los hijos como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Número de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas percibidas por los hijos= N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 58, 811- valor P arrojado por el modelo 0,003), señalando que el nivel socioeconómico, en primer lugar (valor chi

cuadrado 20,438 P de 0,009) y el nivel de escolaridad alcanzado por los padres, en segundo lugar (valor chi cuadrado 19,541P de 0,012) entre todas las variables incluidas en el modelo son las que inciden de manera significativa y directa sobre las estrategias de administración del dinero e incentivo de conductas económicas percibidas por los hijos como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente.

Total Estrategias de introducción en temas económicos.

Tabla 40. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las estrategias de introducción en temas económicos desde los expresado por los padres y lo expresado por los hijos.

Estrategias de alfabetización económica	Variable independiente	Padres dicen		Hijos dicen	
		Razón-F	Valor-P	Razón-F	Valor-P
Promedio total de estrategias de introducción en temas económicos	Estrato socioeconómico de la familia	8,35	*0,0004	2,61	0,0768
	Estructura familiar	11,92	*0,0000	1,49	0,2292
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	5.71	*0.0039	7,53	*0.0007
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	4.24	*0.0157	4.51	*0.0122

* indica una diferencia significativa

Los resultados encontrados permiten para lo *expresado por los padres* rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y la ocupación de los padres inciden sobre la media de las estrategias de introducción en temas económicos utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos (Ver Tabla 40).

Con respecto al <nivel socioeconómico>, desde lo expresado por los padres, las diferencias se encuentran al comparar las medias del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres del nivel socioeconómico medio con las utilizadas por los padres del nivel socioeconómico bajo y alto (Ver Tabla 41).

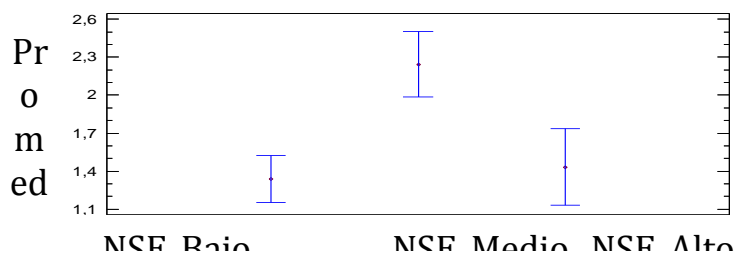
Tabla 41. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según nivel socioeconómico.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Bajo – N.S.E. Medio	*	-0,906402	0,448674
N.S.E. Bajo – N.S.E. Alto		-0,0958333	0,50011
N.S.E. Medio - N.S.E. Alto	*	0,810569	0,561244

*indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los padres, son los padres del Nivel socioeconómico medio (2) los que reconocen la utilización de más estrategias de introducción de temas económicos para alfabetizar económicamente a los hijos, siendo los padres del nivel socioeconómico bajo (1) los que reconocen la utilización de menos estrategias de introducción de temas económicos (Ver Gráfico 19).

Gráfico 19. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el nivel socioeconómico de la familia.



Con respecto a la <estructura familiar>, las diferencias de lo expresado por los padres se sustentan al comparar el promedio de estrategias de introducción en temas económicos utilizadas por los padres que pertenecen a familias con estructura familiar extensas, con los padres que pertenecen a estructura nuclear biparental y monoparental, y los padres que pertenecen a familias con estructura familiar nuclear monoparental, con los padres que pertenecen a familias con estructura familiar nuclear biparental (ver Tabla 42).

Tabla 42. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según estructura familiar.

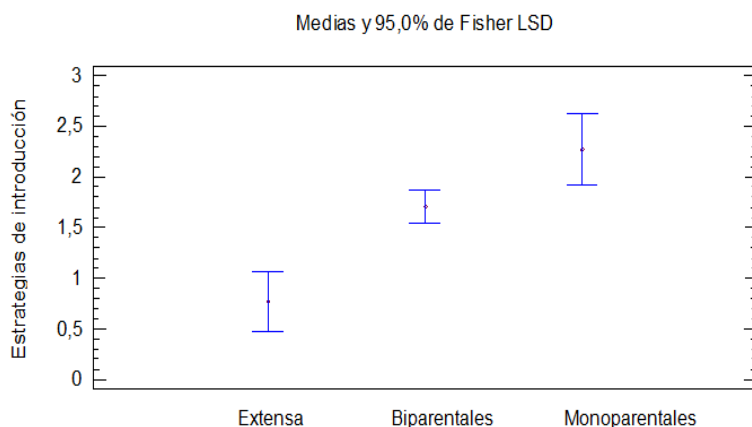
Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Extensa-Biparental	*	-0,940404	0,476641
Extensa- Monoparental	*	-1,50606	0,641954
Monoparental -Biparental	*	-0,565657	0,539061

*indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los padres (Ver Gráfico 20), son los padres pertenecientes a familias con estructura familiar nuclear monoparental (3) los que reconocen la utilización de más estrategias de introducción de temas económicos para alfabetizar económicamente a los

hijos, seguidos en orden decreciente por los padres pertenecientes a familias con estructura familiar nuclear biparental (2) y por último los padres pertenecientes a familias con estructura familiar extensas (1).

Gráfico 20. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: promedio de estrategias de introducción utilizadas por los padres según Estructura Familiar.



Con respecto a la variable <nivel de escolaridad>, las diferencias de lo expresado por los padres se sustentan al comparar el promedio de estrategias de introducción en temas económicos utilizadas por los padres que han alcanzado niveles de educación básica o media vocacional, con el promedio de las utilizadas por los padres que han alcanzado un nivel de educación universitaria (Ver Tabla 43).

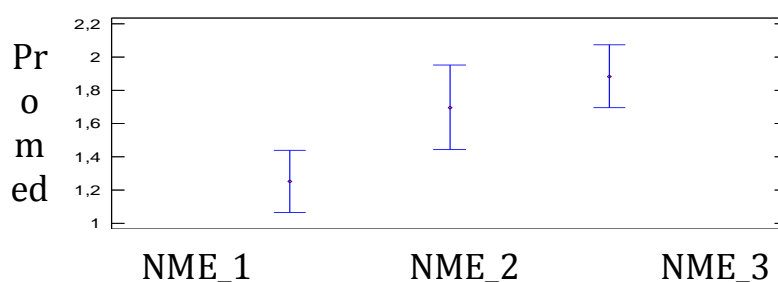
Tabla 43. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según nivel máximo de educación alcanzado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		-0,44451	0,445531
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,631451	0,375263
Técnico o tecnológico -Universitario		-0,186941	0,446537

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los padres (Ver Gráfico 21), los padres que alcanzan un nivel educativo universitario (3) reconocen un mayor número de uso de estrategias de introducción en temas económicos que los padres e hijos de padres que alcanzan un nivel educativo básico o media vocacional (1).

Gráfico 21. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el nivel educativo de los padres.



Con respecto al <cargo ocupado por los padres>, las diferencias entre las medias se encuentran principalmente entre los padres que ocupan cargos directivos o profesionales y los padres que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros (Ver Tabla 44).

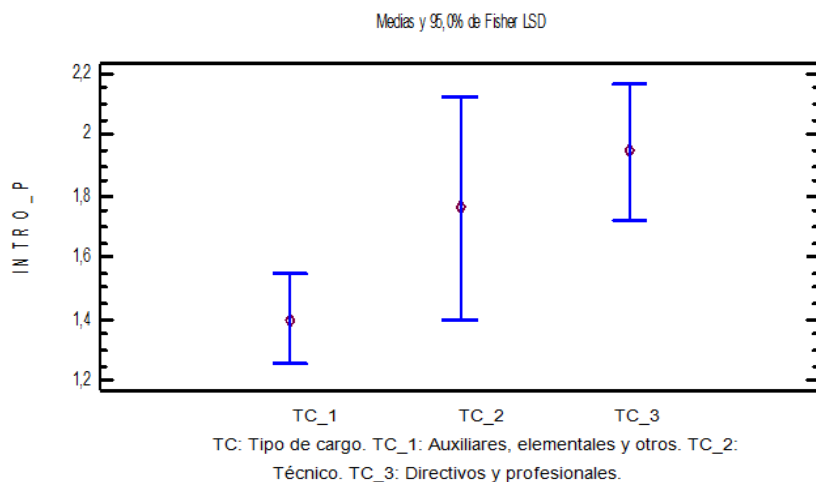
Tabla 44. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos de cargo ocupado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos		-0,360265	0,559381
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	-0,545729	0,379873
Técnicos - Directivos y Profesionales		-0,185464	0,604407

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los padres (Ver Gráfico 22), son los padres que ocupan cargos directivos o profesionales (3) los que utilizan un promedio más alto de estrategias de introducción de temas económicos para alfabetizar a sus hijos en comparación con los que ocupan cargos auxiliares, o elementales y otros (1). Es importante resaltar que si bien no se encuentran diferencias entre los padres que ocupan cargos técnicos (2), estos presentan un promedio mayor de uso de estrategias en introducción de temas económicos que los padres que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros (1) y menos que los que ocupan cargos directivos o profesionales (3).

Gráfico 22. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el cargo ocupado por los padres.



Con el propósito de establecer cómo el número de estrategias de introducción en temas económicos identificada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos es afectada por la incidencia de este conjunto de variables < nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de

los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1: Padres. Este modelo se expresa como el <Número de estrategias de introducción en temas económicos identificadas por los padres= N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 63,758- valor P arrojado por el modelo 0,001), señalando que el nivel socioeconómico, en primer lugar (valor chi cuadrado 26,461 valor P de 0,001) y el tipo de familia, en segundo lugar (valor chi cuadrado 16,071 valor P de 0,041) entre todas las variables incluidas en el modelo, son las que inciden de manera significativa y directa sobre las estrategias de introducción de temas económicos identificadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos.

Los resultados obtenidos a partir de lo *expresado por los hijos* permiten aceptar la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de las familias y la estructura familiar no inciden sobre la media de las estrategias de introducción en temas económicos reconocidas por lo hijos como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente y por otro lado, rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, que afirma que el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo de los padres, inciden sobre la media de las estrategias de introducción en temas económicos reconocidas por lo niños como utilizadas por sus padres para alfabetizarlos económicamente (Ver Tabla 40).

Con respecto a la variable <nivel de escolaridad de los padres>, las diferencias de lo expresado por los hijos se sustentan al comparar el promedio de estrategias de introducción en temas económicos utilizadas por los padres que han alcanzado niveles de educación básica o media vocacional, con el promedio de las utilizadas por los padres que han alcanzado un nivel de educación universitaria (Ver Tabla 45).

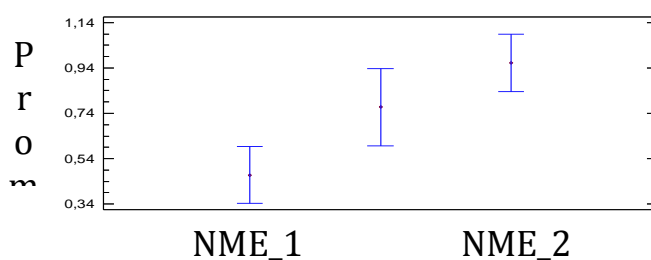
Tabla 45. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos.: media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocida como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente según nivel máximo de educación alcanzado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		-0,299087	0,299161
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,493184	0,251978
Técnico o tecnológico -Universitario		-0,194097	0,299836

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los hijos (Ver Gráfico 23), los hijos de padres que alcanzan un nivel educativo universitario (3), reconocen un mayor número de uso de estrategias de introducción en temas económicos en comparación con los hijos de padres que alcanzan un nivel educativo básico o media vocacional (1).

Gráfico 23. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocida como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según el nivel educativo de los padres.



Con respecto al <tipo cargo de los padres>, las diferencias entre las medias de lo expresado por los hijos se sustentan en las diferencias encontradas entre los niños cuyos padres ocupan cargos técnicos y los niños cuyos padres ocupan cargos auxiliares o elementales y otros (Ver Tabla 46).

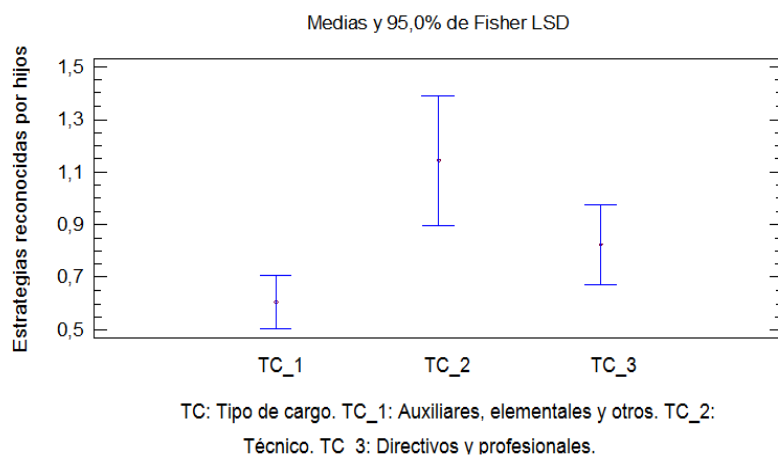
Tabla 46. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher de lo expresado por los hijos: la media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocidas como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente según tipo de cargo de los padres.

Grupos de contraste	Sig	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos	*	-0,5363	0,37838
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales		-0,218004	0,256956
Técnicos - Directivos y Profesionales		0,318296	0,408837

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico de comparación Fisher de medias para lo expresado por los hijos (Ver Gráfico 24), son los niños de padres que ocupan cargos técnicos (2) los que utilizan un promedio más alto de estrategias de introducción de temas económicos para alfabetizarlos económicamente, en comparación con los que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros (1). Es importante resaltar que si bien no se encuentran diferencias entre los hijos de padres que ocupan cargos directivos o profesionales (3), estos reconocen un promedio mayor de uso de estrategias en introducción de temas económicos que los hijos de padres que ocupan cargos auxiliares y menos que los que ocupan cargos técnicos.

Gráfico 24. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los hijos: media del número de estrategias de introducción en temas económicos reconocida como utilizadas por los padres para alfabetizarlos económicamente según tipo de cargo de los padres.



Con el propósito de establecer cómo el número de estrategias de introducción en temas económicos que los niños reconocen como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente, es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1 Hijos. Este modelo se expresa como el <Número de estrategias de introducción en temas económicos percibidas por los hijos = N.S.E ↔ N.M.E. ↔ T.F ↔ T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 75,994- valor P arrojado por el modelo 0,000), señalando que el nivel socioeconómico (valor chi cuadrado 36,466 P de 0,000) entre todas las variables incluidas en el modelo, es la que incide de manera significativa y directa sobre las estrategias de introducción de temas económicos que los niños reconocen como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente.

7.2. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre las prácticas presentes en el proceso de socialización económica en el ámbito familiar.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas en la presentación de las prácticas de socialización económica que inciden sobre el pensamiento económico de los niños según el <nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres>, se realizaron análisis de varianza comparando las medias de presentación de las prácticas de socialización económica en el ámbito familiar agrupadas en tres categorías: prácticas de ahorro, prácticas de compra y prácticas entrega de dinero, según las categorías señaladas para cada variable (Ver Tabla 47). En segunda instancia, para aquellos casos que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias.

Prácticas de ahorro.

Tabla 47. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las prácticas de ahorro que inciden sobre el pensamiento económico de los niños.

Prácticas de ahorro	Nivel socioeconómico		Tipo de familia		Nivel de escolaridad		Tipo de cargo	
	Razón F	Valor P	Razón F	Valor P	Razón F	Valor P	Razón F	Valor P
Los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres	1,16	0,3156	1,69	0,1881	4,32	*0,0146	2,79	0,0638
Es importante para los padres que sus hijos ahorren	1,19	0,3071	0,53	0,5924	0,64	0,5308	3,91	*0,0216
Los padres ahorran	6,44	*0,0021	2,22	0,1123	15,28	*0,0000	11,53	*0,0000
Según los mismos niños ellos ahorran	2,28	0,1055	2,14	0,1211	3,53	*0,0310	4,54	*0,0118
Padres le piden a sus hijos que ahorren y le ayudan a ahorrar	1,62	0,2006	7,62	*0,0007	4,74	*0,0098	2,21	0,1123

* indica una diferencia significativa

Los niños utilizan alguna práctica de ahorros según los padres.

En lo que respecta a los niños que utilizan alguna práctica de ahorros según los padres, se acepta la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de la familia, el tipo de familia y el tipo de cargo de los padres no incide sobre el reconocimiento por

parte de los padres de la utilización de alguna práctica de ahorro por parte de sus hijos y se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que el nivel de escolaridad de los padres inciden sobre el reconocimiento por parte de los padres de la utilización de alguna práctica de ahorro por parte de sus hijos (Ver Tabla 46).

Con respecto a la variable <nivel de escolaridad de los padres>, las diferencias entre las medias de la utilización de los niños de alguna práctica de ahorro según los padres, se sustentan en las diferencias encontradas entre los padres que alcanzan niveles de escolaridad básica o media vocacional y los padres que alcanzan niveles de educación universitario y técnico o tecnológico (Ver Tabla 48).

Tabla 48. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número total de la utilización de los niños de alguna práctica de ahorro según los padres según nivel de escolaridad de los padres.

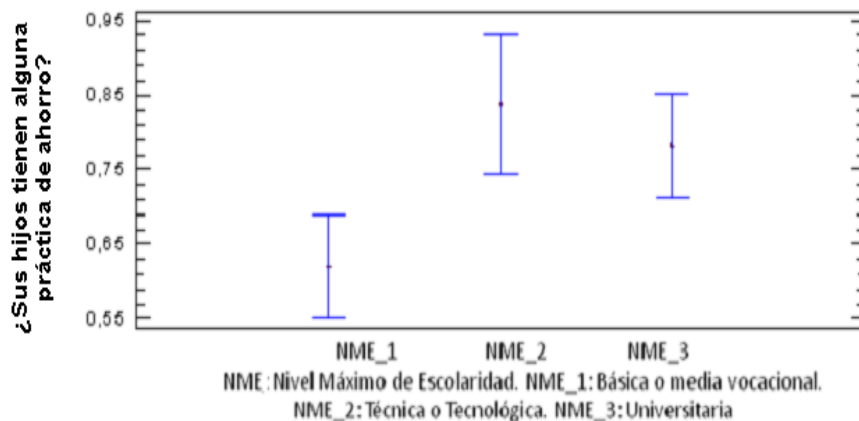
Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico	*	-0,216956	0,163628
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,161798	0,137821
Técnico o tecnológico -Universitario		0,055158	0,163997

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 25), los padres que alcanzan niveles de educación técnico o tecnológico (2) y universitario (3) reconocen un mayor uso de las prácticas de ahorro en sus hijos, que los padres que alcanzan niveles de educación básica o media vocacional (1). Es importante resaltar que si bien no se encuentran diferencias significativas entre los padres que alcanzan niveles de escolaridad técnico o tecnológico (2) y universitario (3), los padres que alcanzan

nivel técnico y tecnológico (2) reconocen un mayor uso de estas prácticas por parte de sus hijos.

Gráfico 25. Comparación de medias de Fisher: media del número total de la utilización de los niños de alguna práctica de ahorro según los padres según nivel de escolaridad de los padres.



Es importante que sus hijos ahorren.

En lo que respecta a la importancia para los padres sobre las prácticas de ahorro de sus hijos, se acepta la hipótesis nula que afirma que el <nivel socioeconómico de la familia, el tipo de estructura familiar y el nivel de escolaridad de los padres> no inciden sobre si es importante para los padres que sus hijos ahorren y se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que el tipo de cargo de los padres incide sobre si es importante para los padres que sus hijos ahorren (Ver Tabla 47).

Con respecto al <cargo ocupado por los padres>, las diferencias entre las medias de los padres que expresan que es importante que sus hijos aprendan a ahorrar se encuentran al comparar los padres que ocupan cargos auxiliares o elementales, con los padres que ocupan cargos directivos y profesionales (Ver Tabla 49).

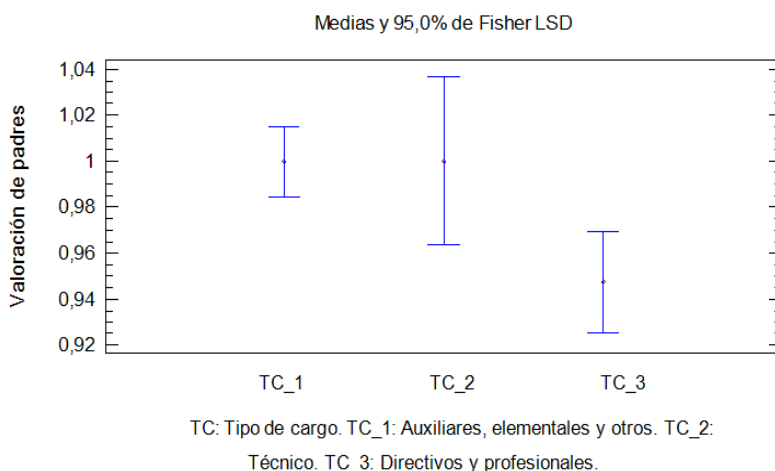
Tabla 49. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de padres que expresan que es importante que sus hijos aprendan a ahorrar según el tipo de cargo ocupado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros – Técnicos		0,0	0,0559617
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	0,0526316	0,0380033
Técnicos - Directivos y Profesionales		0,0526316	0,0604662

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 26), la media de los padres que expresan que es importante que sus hijos aprendan a ahorrar es mayor en los padres que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros, (1) que la de los padres que ocupan cargos directivos o profesionales (3). Es importante resaltar que si bien la media obtenida por los padres que ocupan cargos técnicos (2) no difiere de los otros dos grupos de padres, el promedio de padres que la valora es menor que la de los que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros (1), y es mayor que la de los padres que ocupan cargos directivos y profesionales (3).

Gráfico 26. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de padres que expresan que es importante que sus hijos aprendan a ahorrar según el tipo de cargo ocupado por los padres.



Los padres ahorran.

En lo que respecta a la práctica relacionada con si los padres ahorran se acepta la hipótesis nula que afirma que el tipo de estructura familiar no incide sobre la práctica de ahorro de los padres y se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que el <nivel socioeconómico de la familia, el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el tipo de cargo de los padres> inciden sobre la práctica de ahorro de los padres (Ver Tabla 50).

Con respecto a la variable <nivel socioeconómico> se encontraron diferencias significativas al comparar la presencia de la práctica de ahorro de los padres del nivel socioeconómico bajo con la de los padres del nivel socioeconómico alto y medio (Ver Tabla 50).

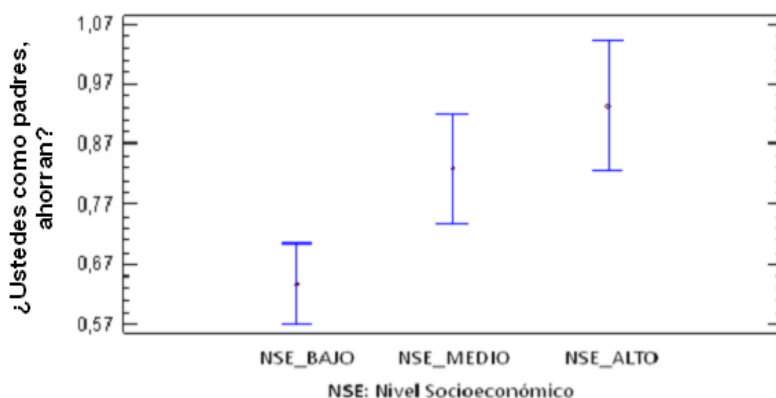
Tabla 50. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel socioeconómico

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Bajo – N.S.E. Medio	*	-0,191768	0,15957
N.S.E. Bajo – N.S.E. Alto	*	-0,295833	0,177863
N.S.E. Medio - N.S.E. Alto		-0,104065	0,199605

*indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 27), los padres de nivel socioeconómico alto (3) y medio (2) ahorran en mayor proporción que los padres de nivel socioeconómico bajo (1). Es importante resaltar que si bien no existen diferencias significativas entre los padres del nivel alto (3) y medio (2), son los padres del nivel alto los que más ahorran.

Gráfico 27. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel socioeconómico.



Con respecto a la variable <nivel de escolaridad de los padres>, las diferencias entre las medias de la utilización de los padres de alguna práctica de ahorro se sustentan en las diferencias encontradas entre los padres que alcanzan niveles de escolaridad básica o

media vocacional y los padres que alcanzan niveles de educación universitario y técnico o tecnológico, y entre los padres que alcanzan niveles de escolaridad universitaria y los padres que alcanzan niveles de educación técnico o tecnológico (Ver Tabla 51).

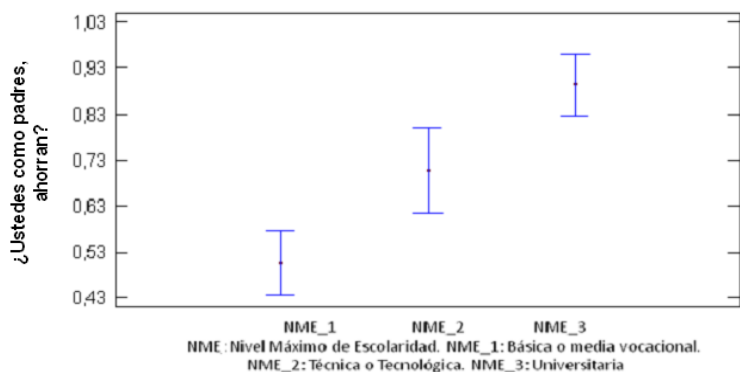
Tabla 51. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel máximo de escolaridad de los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico	*	-0,200275	0,164408
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,387695	0,138343
Técnico o tecnológico -Universitario	*	-0,18742	0,162416

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 28), los padres que alcanzan niveles de educación universitaria (3) reconocen un mayor uso de las prácticas de ahorro que los padres que alcanzan niveles de educación técnica o tecnológica (2) y básica o media vocacional (1). De igual forma, los padres que alcanzan niveles de educación técnico o tecnológico (2), reconocen un mayor uso de las prácticas de ahorro que los padres que alcanzan niveles de educación básica o media vocacional (1).

Gráfico 28. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel máximo de escolaridad de los padres.



Con respecto al cargo ocupado por los padres, las diferencias entre las medias de los padres que expresan que ahorran se encuentran al comparar los padres que ocupan cargos auxiliares o elementales, con los padres que ocupan cargos directivos o profesionales y técnicos (Ver Tabla 52).

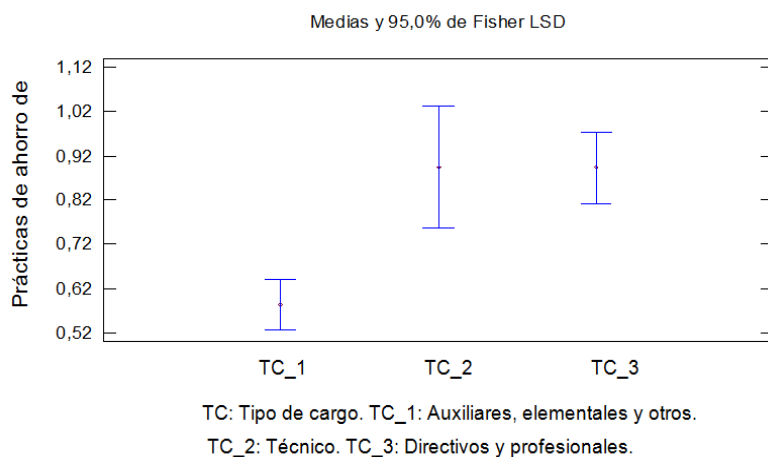
Tabla 52. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según tipo de cargo de los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos	*	-0,310666	0,211548
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	-0,308786	0,139428
Técnicos - Directivos y Profesionales		0,0018797	0,226516

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 29), la media de los padres que ahorran es menor en los padres que ocupan cargos auxiliares, elementales y otros (1).

Gráfico 29. Comparación de medias de Fisher de lo expresado por los padres: media del número de los padres que dicen tener alguna práctica de ahorro según tipo de cargo de los padres.



Con el propósito de establecer cómo la práctica de ahorro de los padres es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como la <Práctica de ahorro de los padres= N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor que 0.05 (valor chi cuadrado 26,449 P arrojado por el modelo 0,001), señalando que el nivel socioeconómico (valor chi cuadrado 6,432 P de 0.040) entre todas las variables incluidas en el modelo, la práctica de ahorro de los padres es la que incide de manera significativa y directa.

Según los mismos niños ellos ahorran.

En lo que respecta a la práctica relacionada con si los niños ahorran (reconocida por los mismos niños) se acepta la hipótesis nula que afirma que nivel socioeconómico de la familia y el tipo de estructura familiar no inciden sobre la práctica de ahorro de los niños (reconocida por los mismos niños) y se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el tipo de cargo de los padres inciden sobre la práctica de ahorro de los niños (reconocida por los mismos niños), como lo muestra la Tabla 47.

Con respecto a la variable <nivel de escolaridad de los padres>, las diferencias entre las medias de la utilización de los niños de alguna práctica de ahorro (según ellos mismos), se sustentan en las diferencias encontradas entre los hijos de padres que alcanzan niveles de escolaridad básica o media vocacional (1) y los hijos de padres que alcanzan niveles de educación universitario (3) y técnico o tecnológico (2-Ver Tabla 53).

Tabla 53. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel de escolaridad de los padres.

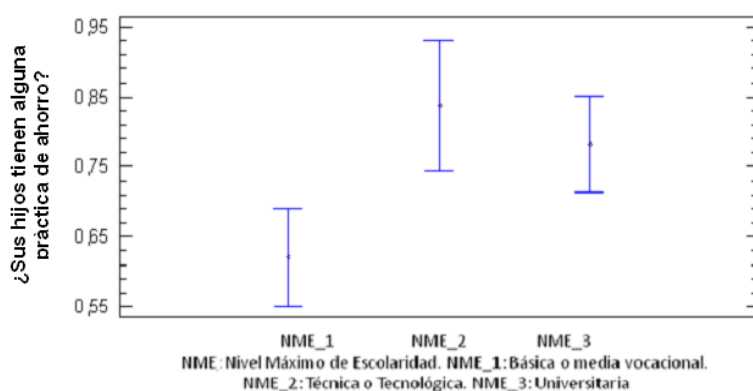
Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico	*	-0,216956	0,163628
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,161798	0,137821
Técnico o tecnológico -Universitario		0,055158	0,163997

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 30), los hijos de padres que alcanzan niveles de educación técnico o tecnológico (2) y universitario (3), reconocen un mayor uso de las prácticas de ahorro que los hijos de

padres que alcanzan niveles de educación básica y media vocacional (1). Es importante resaltar que si bien no se encuentran diferencias significativas entre los hijos de padres que alcanzan niveles de escolaridad técnico o tecnológico (2) y universitario (3), los hijos de padres que alcanzan nivel técnico y tecnológico (2) reconocen un mayor uso de la práctica de ahorro.

Gráfico 30. Comparación de medias de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel educativo de los padres.



Con respecto al <tipo de cargo de los padres>, las diferencias entre las medias de los hijos que expresan que ahorran, se encuentran al comparar los hijos de padres que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros, con los hijos de padres que ocupan cargos directivos y profesionales y cargos técnicos (Ver Tabla 54).

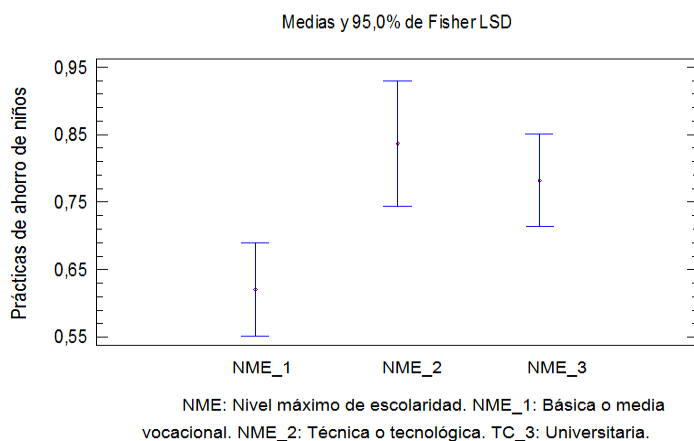
Tabla 54. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Grafico de comparación de medias de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según el tipo de cargo de los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos	*	-0,173692	0,16827
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	-0,151136	0,114271
Técnicos - Directivos y Profesionales		0,0225564	0,181814

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 31), la media de los niños que expresan que ahorran, es mayor en los hijos de padres que ocupan cargos técnicos y (2) cargos directivos o profesionales (3). Es importante resaltar que si bien la media obtenida por los hijos de los padres que ocupan cargos técnicos (2) no difiere de la de los hijos que ocupan cargos directivos o profesionales (3) de manera significativa, los hijos de padres que ocupan cargos técnicos (2) presentan más la práctica de ahorro.

Gráfico 31. Comparación de medias de Fisher: media del número de los niños que dicen tener alguna práctica de ahorro según nivel educativo de los padres.



Con el propósito de establecer cómo la práctica de ahorro de los los niños (reconocida por los mismos niños), se afecta por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como la <Práctica de ahorro de los niños = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener

un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 34,124 arrojado por el modelo 0,005), señalando que ninguna variable incide directamente sobre la práctica de ahorro de los niños

Modelo 2. Este modelo se expresa como la <Práctica de ahorro de los niños= N.M.E. ↔T.F>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 20,843 valor P arrojado por el modelo 0,008), señalando que la variable <nivel de escolaridad> es la única variable que incide sobre la práctica de ahorro de los niños (valor chi cuadrado 13,076 valor P arrojado por el modelo 0,011).

Modelo 3. Este modelo se expresa como el <Práctica de ahorro de los niños=T.C. ↔T.F>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 21,106 valor P arrojado por el modelo 0,007), señalando que la variable tipo de cargo es la única variable que incide sobre la práctica de ahorro de los niños (valor chi cuadrado valor P13,339 arrojado por el modelo 0,010).

Los resultados arrojados por los tres modelos nos permiten afirmar que el efecto directo del nivel de escolaridad y el tipo de cargo sobre la práctica de ahorro de los niños cuando interactúan conjuntamente con las otras variables es MODELADO por la variable tipo de familia, dado que ambas variables inciden directamente sobre la práctica de ahorro de los niños sólo cuando la variable tipo de familia se encuentra interactuando en pareja con cada una de ellas y el tipo de familia no incide directamente sobre la práctica de ahorro de los niños.

Padres le piden a sus hijos que ahorren y les ayudan a ahorrar.

En lo que respecta a que los padres le piden a sus hijos que ahorren y les ayudan a ahorrar, se acepta la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de la familia, el tipo de cargo de los padres no inciden sobre el uso de esta práctica y se

rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que el tipo de estructura familiar y el nivel de escolaridad de los padres incide sobre la práctica relacionada con que los padres le piden que ahorren y le ayudan a ahorrar, según lo expresado por los hijos (Ver tabla 47).

Con respecto a la variable <estructura familiar>, las diferencias entre las medias de los niños que expresan que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar, se sustentan en las diferencias encontradas entre los hijos pertenecientes a familias con estructura extensa y los pertenecientes a familias con estructura nuclear biparental y monoparental (Ver Tabla 55).

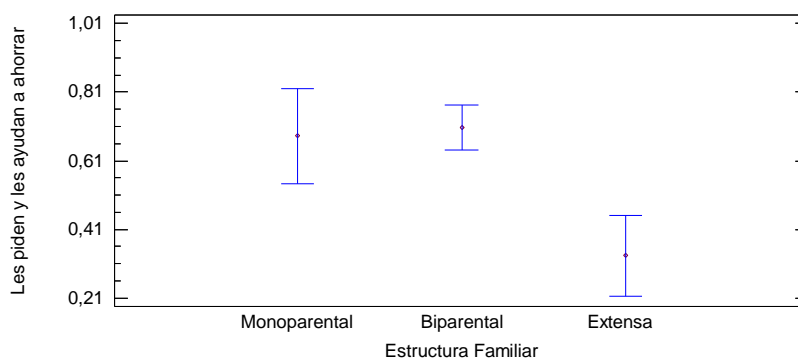
Tabla 55. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: diferencias entre las medias de los niños que expresan que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Extensa -Biparental	*	0,0252525	0,216394
Extensa-Monoparental	*	-0,348485	0,257698
Biparental-Monoparental		-0,373737	0,191337

*indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 32), los niños pertenecientes a familias Extensas (3) son los que con menor frecuencia expresan que que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar, en comparación con los niños pertenecientes a familias monoparentales (1) y biparentales (2).

Gráfico 32. Comparación de medias de Fisher: diferencias entre las medias de los niños que expresan que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar.



Con respecto a la variable <nivel de escolaridad de los padres> las diferencias entre las medias de los niños que expresan que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar, se sustentan en las diferencias encontradas entre los hijos de padres que alcanzan niveles de educación universitaria, con los hijos de padres que alcanzan niveles de educación básica o media vocacional y técnico o tecnológico (Ver Tabla 56).

Tabla 56. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar según nivel de escolaridad de los padres

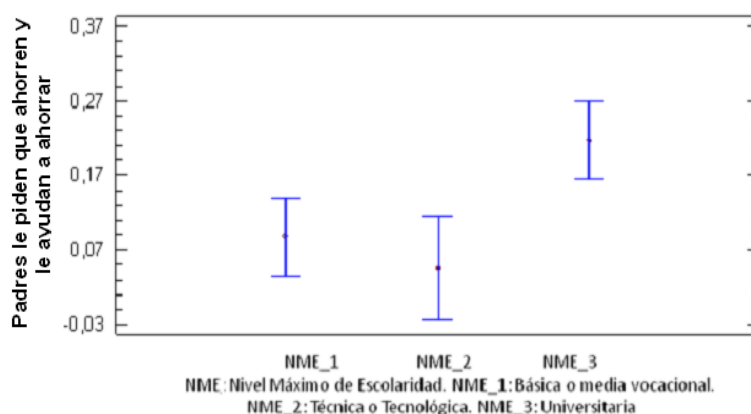
Grupos de Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		0,042096	0,123699
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,129341	0,104189
Técnico o tecnológico -Universitario	*	-0,171437	0,123978

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 33), los hijos de padres que alcanzan niveles de educación universitario (3) reconocen un mayor uso de la práctica relacionada con que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar, que los hijos de padres que alcanzan niveles de educación técnica o tecnológica (2) y básica o media vocacional (1). Es importante resaltar que si bien no se encuentran diferencias significativas entre los padres que alcanzan un nivel de

escolaridad técnico o tecnológico (2) y básico o media vocacional (1), los hijos de padres que alcanzan un nivel básico o media vocacional reconocen un mayor uso de esta práctica de ahorro por parte de sus padres.

Gráfico 33. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que sus padres le piden que ahorre y le ayudan a ahorrar según el nivel educativo de los padres.



Con el propósito de establecer cómo las prácticas relacionadas con los padres le piden /o no a sus hijos que ahorren y le ayudan /o no le ayudan a ahorrar son afectadas por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres> se planteo un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como <Los padres le piden o no a sus hijos que ahorren y le ayudan o no le ayudan a ahorrar = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 42,478 valor P arrojado por el modelo 0,011), señalando que

ninguna variable incide directamente sobre la práctica <los padres le piden /o no a sus hijos que ahorren y le ayudan /o no le ayudan a ahorrar>.

Modelo 2. Este modelo se expresa como la <Práctica de ahorro de los los padres = N.M.E. \leftrightarrow TC>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 23,719 valor P arrojado por el modelo 0,022), señalando que la variable nivel de escolaridad es la única variable que incide sobre la práctica <los padres le piden /o no a sus hijos que ahorren y le ayudan /o no le ayudan a ahorrar> (valor chi cuadrado 13,409 valor P arrojado por el modelo 0,037).

Dado que al realizar todas las posibles combinaciones de interacción conjunta entre par de variables y trío de variables los modelos son significativos, pero ninguna variable incide directamente sobre la práctica <los padres le piden /o no a sus hijos que ahorren y le ayudan /o no le ayudan a ahorrar>, a excepción de la propuesta en el modelo dos, se podría afirmar que la variable <tipo de cargo> media el efecto directo de la variable <nivel de escolaridad> sobre la práctica < los padres le piden /o no a sus hijos que ahorren y le ayudan /o no le ayudan a ahorrar>, dado que la variable tipo de cargo es la única variable que no incide por si sola sobre esta práctica; y dado que las variables <nivel socioeconómico> y <tipo de familia> inciden sobre <el nivel de escolaridad> e inciden por si solas sobre la práctica <los padres le piden /o no a sus hijos que ahorren y le ayudan /o no le ayudan a ahorrar>, se podría afirmar que su efecto directo es modelado por la variable <nivel de escolaridad>.

Prácticas de compra.

Tabla 57. Resultados análisis de varianza de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las prácticas compra que inciden sobre el pensamiento económico de los niños.

Prácticas de compra	Nivel Socioeconómico		Tipo de familia		Nivel de escolaridad		Tipo de cargo	
	Razón n F	Valor P	Razón F	Valor P	Razón F	Valor P	Razón n F	Valor P
Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres.	0,87	0,4200	4,67	*0,0108	2,61	0,0758	3,73	*0,0257
Los niños deciden conversando con sus hermanos lo que van a comprar	6,30	*0,0024	0,67	0,5149	4,12	*0,0177	0,77	*0,0014

* indica una diferencia significativa

Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres.

En lo que respecta a la práctica relacionada con la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres , se acepta la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de la familia y el nivel de escolaridad alcanzado por los padres no inciden sobre la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres, y se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que el tipo de estructura familiar y el tipo de cargo de los padres inciden sobre la práctica relacionada con la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres (Ver Tabla 57).

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Con respecto a la variable <estructura familiar>, las diferencias entre la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres, se sustentan en las diferencias encontradas entre los padres pertenecientes a familias con estructura extensa y los pertenecientes a familias con estructura nuclear biparental y monoparental (Ver Tabla 58).

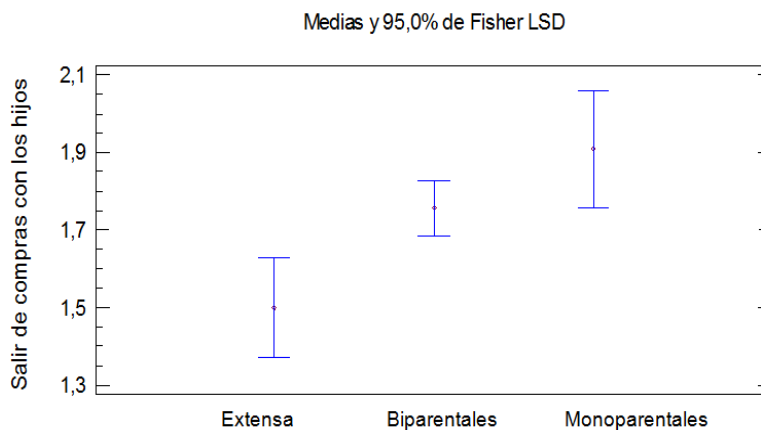
Tabla 58. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según tipo de familia

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Extensa -Biparental -	*	-0,257576	0,207308
Extensa-Monoparental	*	-0,409091	0,279209
Biparental-Monoparental		-0,151515	0,234457

*indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 34), los padres pertenecientes a familias extensas (1) son los que con menor frecuencia salen de compra con sus hijos. Es importante resaltar que si bien no existen diferencias significativas entre los niños pertenecientes a familias nucleares monoparentales (3) y biparentales (2), son los padres pertenecientes a familias nucleares monoparentales (3) los que con mayor frecuencia salen de compra en compañía de sus hijos.

Gráfico 34. Comparación de medias de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según tipo de familia



Con respecto al <cargo ocupado por los padres>, las diferencias entre las medias de la frecuencia con que los padres expresan que salen de compra, la mayoría de las veces, en compañía de sus hijos; se encuentran al comparar a los padres que ocupan cargos auxiliares o elementales, con los padres que ocupan cargos directivos o profesionales (Ver Tabla 59).

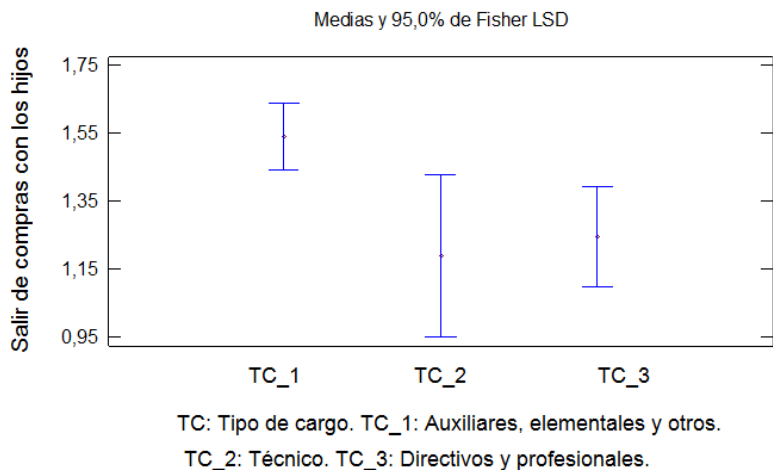
Tabla 59. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según el cargo ocupado por los padres

Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos		0,350507	0,366791
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	0,29537	0,249086
Técnicos - Directivos y Profesionales		-0,0551378	0,396315

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 35), la media de la frecuencia con que los padres expresan que cuando salen de compras la mayoría de las veces lo hacen en compañía de sus hijos, es mayor en los padres que ocupan cargos auxiliares, elementales y otros (1) que la de los padres que ocupan cargos directivos o profesionales (3).

Gráfico 35. Comparación de medias de Fisher: media del número de padres que afirman que la mayoría de las veces salen de compra con sus hijos según el cargo ocupado por los padres.



Con el propósito de establecer cómo la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres> se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como la <Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 23,448 valor P arrojado por el modelo 2,51).

Modelo 2. Este modelo se expresa como el <Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres= N.S.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor que 0.05 (valor chi cuadrado 22,389 valor P arrojado por el modelo 0,033), señalando que ninguna variable incide directamente sobre la frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres.

Dado que al realizar todas las posibles combinaciones de interacción conjunta entre par de variables y trío de variables el modelo 2 es el único significativo, y a su vez que la variable nivel socioeconómico no incide directamente sobre esta práctica de manera individual, a diferencia del tipo de familia y el tipo de cargo de los padres, se puede afirmar que la variable <nivel socioeconómico> actúa como variable *supresora*, eliminando el efecto de estas dos variables sobre la frecuencia en que los padres salen de compra con sus hijos.

Lo deciden conversando con sus hermanos.

En lo que respecta a la práctica <los hijos deciden conversando con sus hermanos lo que harán con el dinero>, se acepta la hipótesis nula que afirma que el tipo de estructura familiar no incide sobre la práctica <los hijos deciden conversando con sus hermanos lo que harán con el dinero>, y se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de la familia, el nivel de escolaridad de los padres y el tipo de cargo de los padres inciden sobre la práctica <los hijos deciden conversando con sus hermanos lo que harán con el dinero> (Ver Tabla 57).

Con respecto a la variable <nivel socioeconómico> las diferencias que se encuentran en la práctica relacionada con decidir conjuntamente con sus hermanos lo que harán con el dinero, se sustenta en las diferencias encontradas al comparar a los niños pertenecientes al nivel socioeconómico alto con los pertenecientes al nivel socioeconómico bajo y medio (Ver Tabla 60).

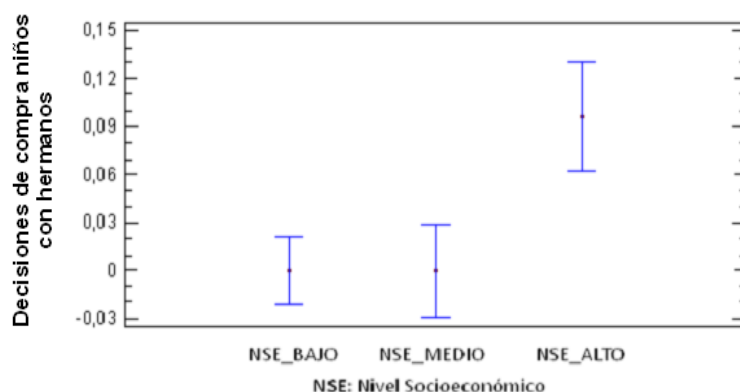
Tabla 60. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel socioeconómico.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Bajo – N.S.E. Medio		0,0	0,0514669
N.S.E. Bajo – N.S.E. Alto	*	-0,0967742	0,0566689
N.S.E. Medio - N.S.E. Alto	*	-0,0967742	0,0636409

*indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver gráfico 35), los niños del nivel socioeconómico alto (3) son los que en mayor proporción consultan con sus hermanos lo que harán con el dinero (Ver Gráfico 36).

Gráfico 36. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel socioeconómico.



Con respecto a la variable <nivel de escolaridad de los padres>, las diferencias entre las medias de los niños que deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero, se sustentan en las diferencias encontradas entre los hijos cuyos padres alcanzan niveles de educación universitaria, con los hijos de padres que alcanzan niveles de educación básica o media vocacional y técnico o tecnológico (Ver Tabla 61).

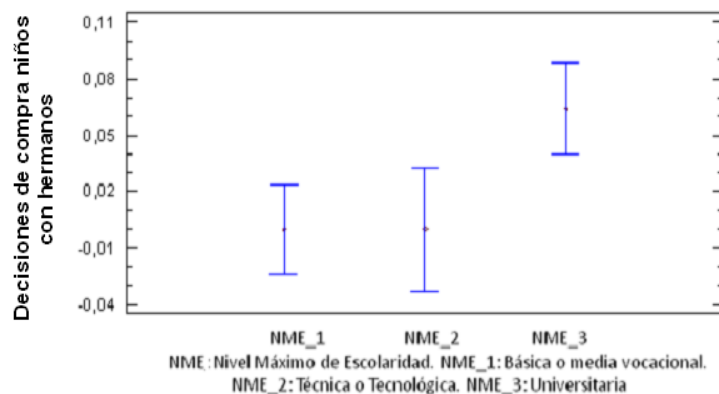
Tabla 61. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel educativo de los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		0,0	0,0576001
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,0641026	0,0485155
Técnico o tecnológico -Universitario	*	-0,0641026	0,0577301

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 37), los hijos de padres que alcanzan niveles de educación universitaria (3), son los que con mayor frecuencia deciden consultándoles a sus hermanos lo que harán con el dinero.

Gráfico 37. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según nivel educativo de los padres.



Con respecto al <tipo de cargo de los padres>, las diferencias entre las medias de los niños que deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero, se sustentan en las diferencias encontradas entre los hijos cuyos padres ocupan cargos directivos o profesionales, con los hijos cuyos padres ocupan cargos técnicos y cargos auxiliares o elementales y otros (Ver Tabla 62).

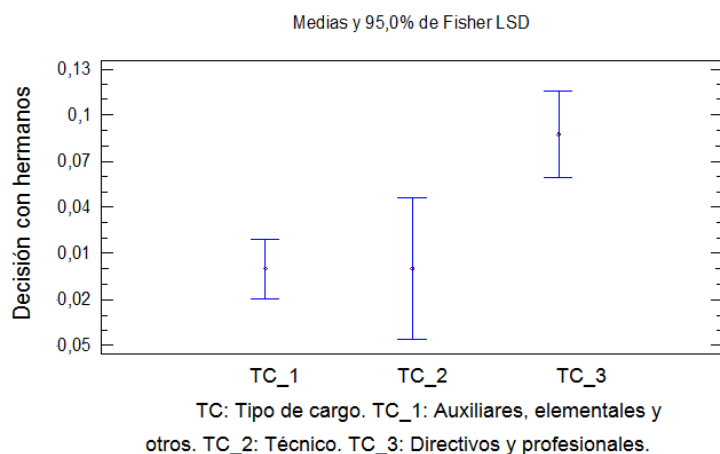
Tabla 62. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según cargo ocupado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros – Técnicos		0,0	0,0708957
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	-0,0877193	0,0481449
Técnicos - Directivos y Profesionales	*	-0,0877193	0,0766022

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 38), la media de los hijos que deciden lo que harán con el dinero con sus hermanos, es mayor en los hijos de padres que ocupan cargos directivos o profesionales (3).

Gráfico 38. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que la mayoría de las veces deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero según cargo ocupado por los padres.



Con el propósito de establecer cómo la práctica relacionada con que los hijos deciden conjuntamente con sus hermanos lo que harán con el dinero es afectada por la incidencia de este conjunto de variables- nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres - se

planteo un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como <Los niños deciden con sus hermanos lo que harán con el dinero = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 23, 494 valor P arrojado por el modelo 0,003), señalando que sólo incide directamente la variable <nivel socioeconómico de la familia> (valor chi cuadrado 9,026 valor P arrojado por el modelo 0,011).

Prácticas relacionadas con la entrega de dinero.

Tabla 63. Resultados análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las prácticas de entrega de dinero.

Prácticas relacionadas con entrega de dinero	Nivel socioeconómico		Tipo de familia		Nivel de escolaridad		Tipo de cargo	
	Razón F	Valor P	Razón F	Valor P	Razón F	Valor P	Razón F	Valor P
Recibe dinero de sus padres semanalmente	1,65	0,1959	0,28	0,7579	0,63	0,5354	9,53	*0,0001
Los padres dan el dinero semanalmente a sus hijos	1,44	0,2391	2,87	0,0600	2,66	0,0736	0,26	0,7690

* indica una diferencia significativa

Frecuencia con la que los niños dicen recibir dinero por parte de sus padres:

Semanal.

En lo que respecta a la práctica <los niños reciben dinero semanal para sus gastos>, se acepta la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de la familia, el tipo de estructura familiar y el nivel de escolaridad de los padres no inciden sobre la práctica <los niños reciben dinero semanal para sus gastos> y se rechaza la hipótesis nula y se

acepta la hipótesis alterna que afirma que el tipo de cargo de los padres incide sobre la práctica <los niños reciben dinero semanal para sus gastos> (Ver Tabla 63).

Con respecto al <cargo ocupado por los padres>, las diferencias entre las medias de los hijos que expresan que sus padres le entregan el dinero semanal se encuentran al comparar los hijos de padres que ocupan cargos técnicos con los hijos de padres que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros, y cargos directivos o profesionales (Ver Tabla 64).

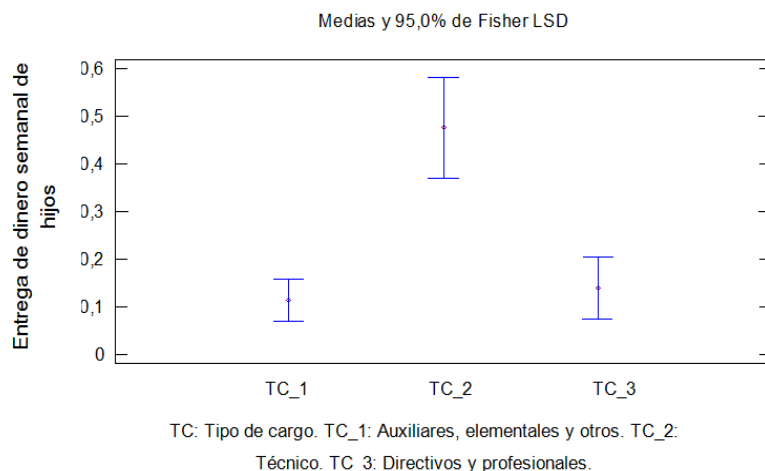
Tabla 64. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : media del número de niños que afirman que reciben dinero semanalmente de sus padres según cargo ocupado por los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos	*	-0,361436	0,164335
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales		-0,0255968	0,111599
Técnicos - Directivos y Profesionales	*	0,33584	0,177563

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 39), la media de los hijos que expresan que reciben dinero semanalmente de sus padres, es mayor en los hijos de padres que ocupan cargos técnicos (2).

Gráfico 39. Comparación de medias de Fisher: media del número de niños que afirman que reciben dinero semanalmente de sus padres según cargo ocupado por los padres.



Con el propósito de establecer cómo la práctica relacionada con el recibir dinero de sus padres semanalmente es afectada por la incidencia de este conjunto de variables- nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres - se planteo un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Se expresa de la siguiente manera <Los niños reciben dinero semanalmente por parte de sus padres = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>

El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05 (valor chi cuadrado 24,611 valor P arrojado por el modelo 0,002), señalando que solo incide directamente la variable tipo de cargo de los padres (valor chi cuadrado 14.65326 valor P arrojado por el modelo 0,001).

Frecuencia con la que los padres dan dinero a los niños. Semanal.

En lo que respecta a la práctica relacionada con la entrega de dinero semanal a sus hijos, se acepta la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de la familia, el tipo de estructura familiar, el nivel de escolaridad de los padres y el tipo de cargo de los padres no inciden sobre el uso de esta práctica (Ver Tabla 63).

Con el propósito de establecer cómo la práctica relacionada con el recibir dinero de sus padres semanalmente podría encontrarse afectada por alguna de estas variables cuando interactúan conjuntamente, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Se expresa de la siguiente manera <Los padres expresan que le entregan dinero semanalmente a sus hijos= N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>

El resultado arrojado por el modelo no es significativo al obtener un valor P mayor de 0.05 (valor chi cuadrado 13,571 valor P arrojado por el modelo 0,094).

A partir de estos resultados se plantearon diferentes modelos y se encontró que solo el modelo que plantea la incidencia conjunta del tipo de familia y tipo de cargo de los padres sobre la entrega de dinero semanal a los sus hijos es significativo, al obtener un valor P mayor de 0.05 (valor chi cuadrado 13,571 valor P arrojado por el modelo 0,094). Los resultados muestran que solo incide significativamente y en dirección positiva el tipo de cargo de los padres (valor chi cuadrado 6,119 valor P arrojado por el modelo 0,047), lo cual quiere decir que el tipo de familia media la incidencia directa y en dirección positiva, del tipo de cargo de los padres sobre la práctica entrega de dinero semanal de los padres a los hijos.

7.3. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres sobre su nivel de alfabetización económica.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas entre los niveles de alfabetización económica de los padres según el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, se realizó- para cada caso- un análisis de varianza comparando los promedios de

calificación Logit obtenidos por los padres en la prueba TAE-A según las categorías señaladas para cada variable (Ver Tabla 65).

Tabla 65. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre la alfabetización económica de los padres.

Variable Dependiente	Variable independiente	Razón -F	Valor-P
Nivel de alfabetización económica de los padres	Estrato socioeconómico de la familia	29,43	*0,0000
	Estructura familiar	8,52	*0,0003
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	6,74	*0,0015
	Ocupación de los padres: Tipo de cargo	14,30	*0,0000

* indica una diferencia significativa

Los resultados encontrados permiten, para todos los casos, rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, inciden sobre el nivel de alfabetización económica de los padres (Ver Tabla 70).

En segunda instancia, para aquellos casos en que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias.

Con respecto a la variable <nivel socioeconómico> sólo se encontraron diferencias significativas al comparar las medias logit obtenidas en el TAE-A por los padres del nivel socioeconómico bajo con las obtenidas por los del padres del nivel socioeconómico alto y medio (Ver Tabla 66).

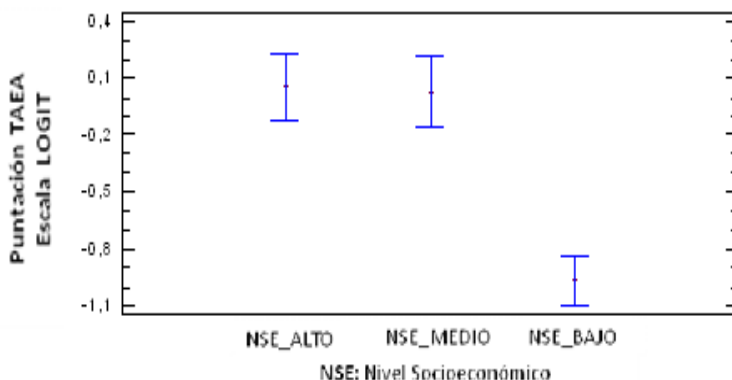
Tabla 66. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según nivel socioeconómico de las familias

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Alto – N.S.E. Medio		0,0280558	0,369716
N.S.E. Alto – N.S.E. Bajo	*	1,02235	0,311192
N.S.E. Medio - N.S.E. Bajo	*	0,994296	0,326352

*indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfica 40), la media obtenida por los padres de nivel socioeconómico bajo en la prueba TAE-A, es menor que la obtenida por los padres pertenecientes al nivel socioeconómico medio y alto. Es importante resaltar que si bien las puntuaciones logit obtenidas por los padres pertenecientes a familias de nivel socioeconómico alto no difieren significativamente de las puntuaciones logit obtenidas por los padres pertenecientes a familias del nivel socioeconómico medio, sus puntuaciones son de un nivel mayor.

Gráfico 40. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según nivel socioeconómico de las familias.



Con respecto a la variable <estructura familiar>, las diferencias entre las medias de las puntuaciones logit obtenidas por los padres en la prueba TAE-A, se sustentan en las

diferencias encontradas entre los padres pertenecientes a familias con estructura familiar extensas con los pertenecientes a estructuras familiar nuclear monoparental y nuclear biparental (Ver Tabla 67).

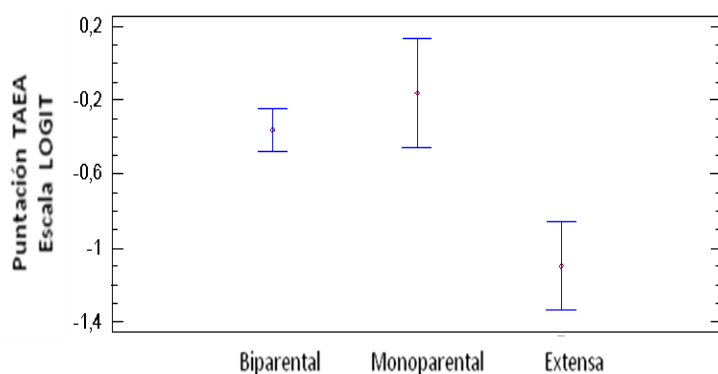
Tabla 67. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según estructura familiar.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Biparental – Monoparental		-0,199755	0,450879
Biparental – Extensa	*	0,735835	0,37856
Monoparental – Extensa	*	0,93559	0,538446

*indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfica 41), la media obtenida por los padres pertenecientes a familias nucleares biparentales y monoparentales, es mayor a la obtenida por los padres pertenecientes a familias extensas. Es importante resaltar que si bien las puntuaciones logit obtenidas por los padres pertenecientes a familias nucleares monoparentales no difieren significativamente de las puntuaciones logit obtenidas por los padres pertenecientes a familias nucleares biparentales, sus puntuaciones logit son superiores.

Gráfico 41. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según estructura familiar.



Con respecto a la variable <nivel de escolaridad> de los padres las diferencias entre las medias de las puntuaciones logit obtenidas por los padres en la prueba TAE-A se sustentan en las diferencias encontradas al comparar los padres que alcanzan niveles de educación universitaria con los padres que alcanzan un nivel técnico y tecnológico y básica y media vocacional (Ver Tabla 68).

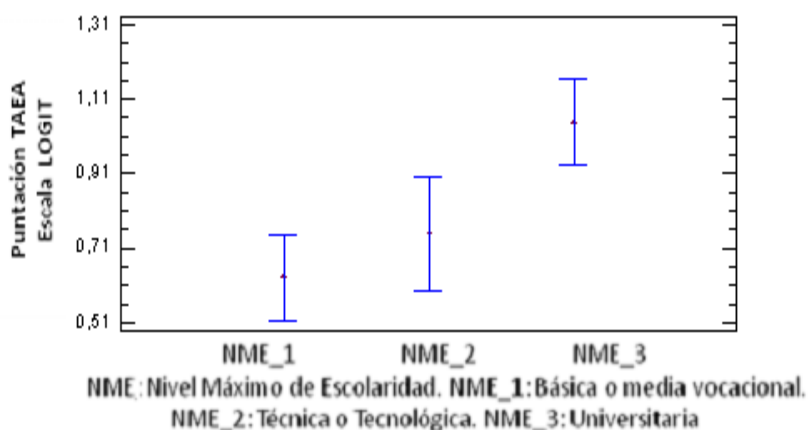
Tabla 68. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según nivel de escolaridad de los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		-0,119219	0,272745
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,419519	0,229728
Técnico o tecnológico -Universitario	*	-0,3003	0,27336

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfica 42), los padres que alcanzan niveles educativos universitarios obtienen puntuaciones mayores en el TAE-A.

Gráfico 42. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según nivel de escolaridad de los padres.



Con respecto a la variable tipo de cargo de los padres las diferencias entre las medias de las puntuaciones logit obtenidas por los padres en la prueba TAE-A, se sustentan en las diferencias encontradas al comparar los padres que ocupan cargos auxiliares, elementales y otros contra los que ocupan cargos técnicos y directivos-profesionales (Ver Tabla 69).

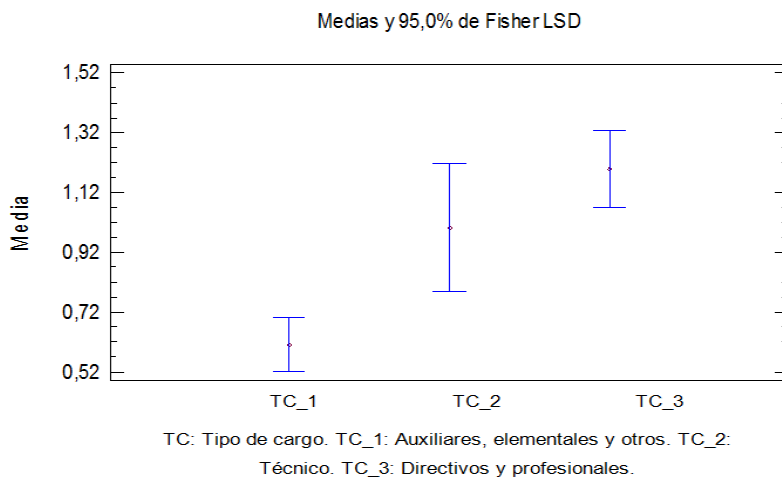
Tabla 69. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: Media logit TAE-A según tipo de cargo de los padres.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros – Técnicos	*	-0,390581	0,328421
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	-0,588054	0,223029
Técnicos - Directivos y Profesionales		-0,197473	0,354857

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfica 43), los padres que ocupan cargos elementales, auxiliares y otros (C-1) obtienen puntuaciones menores en el TAE-A.

Gráfico 43. Comparación de medias de Fisher: Media logit TAE-A según tipo de cargo de los padres.



Con el propósito de establecer cómo el nivel de alfabetización económica de los padres es afectado por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres> se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como el <Nivel de alfabetización económica padres= N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo, con un valor P de 0.0000, señalando que el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres entre todas las variables incluidas en el modelo es la única que incide de manera significativa y directa sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, con un valor P de 0.022.

Dado que en análisis previos se encontró que las variables N.S.E., T.F. y T.C de los padres inciden sobre el nivel de alfabetización económica de los padres, se procedió a evaluar la posible relación de incidencia entre estas variables sobre el nivel de escolaridad alcanzado por los padres, utilizando para ello un análisis de regresión logística multinomial para cada pareja de variables.

Los resultados muestran que el nivel socioeconómico de las familias (chi cuadrado =104.084, valor P=0.0000) el tipo de estructura familiar (chi cuadrado =25.347, valor P=0.0000) y el tipo de cargo de los padres (chi cuadrado =120.667, valor P=0.000) inciden significativamente sobre el nivel de escolaridad alcanzado por los padres.

Estos resultados nos indican que el efecto del nivel socioeconómico de las familias, el tipo de estructura familiar y el tipo de cargo de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, no se da directamente dado que su efecto se encuentra modelado por el nivel de escolaridad alcanzado por los padres.

7.4 Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres sobre sus conductas de compra impulsiva y reflexiva.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas entre las conductas de compra reflexivas e impulsivas de los padres según el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, se realizó -para cada caso- un análisis de varianza comparando las calificaciones obtenidas por los padres en la escala de conducta de compra reflexiva y conductas de compra impulsiva según las categorías señaladas para cada variable.

Conductas de compra reflexivas.

Tabla 70. Resultados Análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las conductas de compra reflexivas.

Variable Dependiente	Variable independiente	Razón -F	Valor-P
Conductas de compra Reflexivas de los padres	Estrato socioeconómico de la familia	0,20	0,8226
	Estructura familiar	0,62	0,5366
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	3,07	*0,0485
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	0,55	0,5784

* indica una diferencia significativa

Los resultados encontrados permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel educativo de los padres incide sobre sus conductas de compra reflexivas aceptar la hipótesis nula que afirma que el estrato socioeconómico de

las familias, el tipo de estructura familiar y la ocupación de los padres no inciden sobre las conductas de compra reflexivas de los padres (Ver Tabla 70).

Con respecto a la variable <nivel de escolaridad alcanzado por los padres>, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias encontrando diferencias significativas entre las siguientes parejas de niveles máximos de escolaridad: Básica y media vocacional – Universitaria y Técnica o tecnológica (Ver Tabla 71).

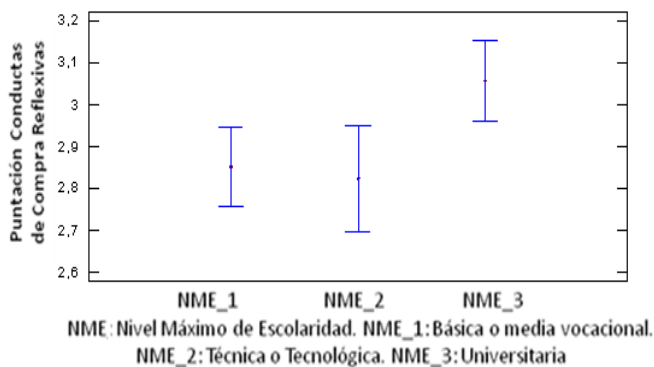
Tabla 71. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra reflexivas según nivel educativo de los padres

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica y media vocacional - Técnica o tecnológica		0,0277995	0,223585
Básica y media vocacional - Universitaria	*	-0,204137	0,188321
Técnica o tecnológica - Universitaria	*	-0,231937	0,224089

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfica 44), el grupo de padres que alcanza niveles educativos universitarios presenta promedios de conductas reflexivas más altos que los padres que alcanzan niveles educativos técnicos y tecnológicos y Básica y media vocacional.

Gráfico 44. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra reflexivas según nivel educativo de los padres



Con el propósito de establecer cómo las conductas de compra reflexivas de los padres es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres> se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como las <Conductas de compra reflexivas= N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo, al obtener un valor P mayor de 0.05 (Valor modelo P =0.240). Es importante resaltar que se procesaron diferentes modelos sustentados en las posibles combinaciones de estas cuatro variables y ninguno de ellos fue significativo, por lo tanto la única variable que incide directamente sobre las conductas de compra reflexiva de los padres es el nivel de escolaridad alcanzado por los padres.

Conductas de compra impulsivas.

Tabla 72. Resultados análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las conductas de compra impulsivas.

Variable Dependiente	Variable independiente	Razón -F	Valor-P
Conductas de compra impulsiva de los padres	Estrato socioeconómico de la familia	5,89	0,0033
	Estructura familiar	4,62	0,0110
	Nivel de escolaridad de los padres	4,36	0,0141
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	1,10	0,3345

Los resultados encontrados permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar y el nivel educativo de los padres inciden sobre la conducta de compra impulsiva de los padres y aceptar la hipótesis nula que afirma que la ocupación de los padres no incide sobre sus conductas de compra impulsiva (Ver Tabla 72).

En segunda instancia, para aquellos casos que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias. Con respecto <nivel socioeconómico> se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones promedios obtenidas por los padres de nivel socioeconómico bajo y alto. (Ver Tabla 73).

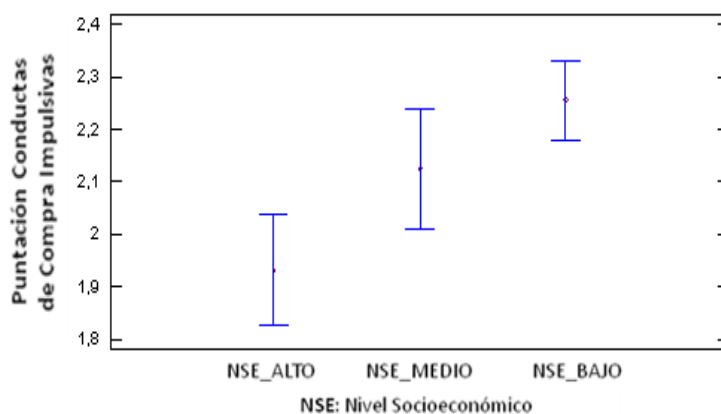
Tabla 73. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel socioeconómico.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
.NSE Alto - NSE Medio		-0,192369	0,222413
NSE Alto - .NSE Bajo	*	-0,32337	0,186103
.NSE Medio - .NSE Bajo		-0,131001	0,196653

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 45), son los padres de NSE alto los que presentaron un promedio impulsivo más bajo, seguidos del medio y del bajo quienes presentan el promedio de conductas de consumo impulsivo más alto.

Gráfico 45. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel socioeconómico.



Con respecto a la variable <estructura familiar> las diferencias entre las medias de las conductas de compra impulsivas de los padres se encuentran al comparar el grupo de padres cuya estructura familiar es nuclear biparental, con el grupo de padres cuya estructura familiar es nuclear monoparental y extensa (Ver Tabla 74).

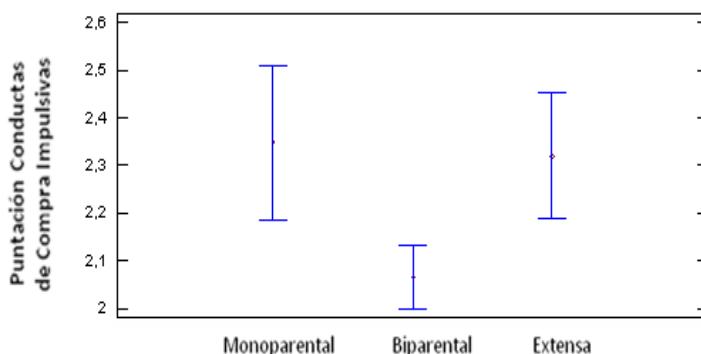
Tabla 74. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según la estructura familiar.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Monoparental – Biparental	*	0,281629	0,24837
Monoparental - .Extensa		0,0278261	0,296607
Biparental - .Extensa	*	-0,253803	0,208533

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 46), los padres pertenecientes a familias con estructura familiar nuclear biparental obtienen un promedio de conductas impulsivas más bajo que los padres que pertenecen a familias con estructura extensa y nuclear monoparental.

Gráfico 46. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según la estructura familiar.



Con respecto a la variable <nivel máximo de escolaridad > alcanzado por los padres se encontraron diferencias significativas entre las siguientes parejas: básica y media vocacional – universitaria y técnica o tecnológica -universitaria (Ver Tabla 75).

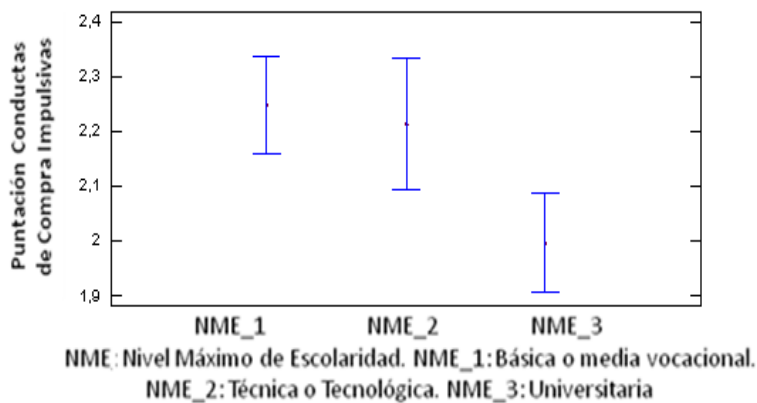
Tabla 75. Diferencias significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel educativo.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica y media vocacional - Técnica o tecnológica		0,0341478	0,209676
Básica y media vocacional - Universitaria	*	0,250665	0,176606
Técnica o tecnológica – Universitaria	*	0,216518	0,210149

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 47), son los padres que alcanzan niveles educativos universitarios los que presentan promedios más bajos de conductas de compra impulsiva.

Gráfico 47. Comparación de medias de Fisher: promedio conductas de compra impulsivas según nivel educativo.



Con el propósito de establecer cómo la conducta de compra impulsiva de los padres es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar y el nivel educativo de los padres>, se planteó un modelo de regresión logística multinomial.

Modelo 1. Este modelo se expresa como las <Conductas de compra impulsiva= N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo, al obtener un valor P mayor de 0.05 (Valor modelo P =0.408). A partir de los resultados obtenidos se planteó un segundo modelo eliminando del modelo la variable tipo de cargo, dado que esta por sí sola no incide sobre las conductas de compra impulsivas de los padres.

Modelo 2. Este modelo se expresa como las <Conductas de compra impulsiva = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo al obtener un valor P mayor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.215). Ninguna de las variables incide significativamente sobre las conductas de compra impulsiva.

A partir de estos resultados se procedió entonces a plantear un modelo que evaluara la incidencia del nivel socioeconómico de la familia, y el nivel educativo de los padres.

Modelo 3. Este modelo se expresa como las <Conductas de compra impulsiva de los padres = N.S.E ↔N.M.E>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo al obtener un valor P mayor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.139).

A partir de estos resultados se procedió entonces a plantear un modelo que evaluara la incidencia del nivel socioeconómico de la familia, y el tipo de estructura familiar

Modelo 4. Este modelo se expresa como las <Conductas de compra impulsiva de los padres= N.S.E ↔T.F>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo al obtener un valor P mayor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.096).

Por último, a partir de estos resultados se procedió entonces a plantear un modelo que evaluara la incidencia del nivel de escolaridad de los padres y el tipo de estructura familiar.

Modelo 5. Este modelo se expresa como las <Conductas de compra impulsiva de los padres= N.M.E. ↔T.F>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo al obtener un valor P mayor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.152).

Dado los resultados negativos de todos los modelos que proponen las distintas combinaciones de interacciones entre las variables que de manera individual inciden sobre el promedio de conductas impulsiva de los padres, se procedió a evaluar la posible relación de dependencia entre estas variables para lo cual se realizó un análisis de correlaciones bivariadas entre cada par de variables.

Los resultados muestran con un 99% de confianza que existen correlaciones positivas significativamente diferentes de 0 entre cada par de variables.

Estos resultados explican el por qué al incluir conjuntamente las variables en los diferentes modelos propuestos, estos no son significativos, dado que con incluir una de ellas en el modelo se podría predecir la incidencia de las otras variables sobre el promedio de conductas impulsivas de los padres.

7.5. Incidencias del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y la ocupación de los padres sobre sus actitudes austeras y hedonistas.

Con el propósito de determinar si existían diferencias significativas entre las actitudes de endeudamiento austeras y hedonistas de los padres según el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, se realizó -para cada caso- un análisis de varianza comparando las medias de las calificaciones obtenidas por los padres en la escala actitudes hacia el endeudamiento: austeras y reflexivas.

Actitudes austeras hacia el endeudamiento.

Tabla 76. Resultados análisis de varianza intergrupo de la incidencia del nivel socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento.

Variable Dependiente	Variable independiente	Razón -F	Valor-P
Actitudes Austeras hacia el endeudamiento	Estrato socioeconómico de la familia	15,03	*0,0000
	Estructura familiar	1,44	0,2385
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	7,13	*0,0010
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	4,36	*0,0145

* indica una diferencia significativa

Los resultados encontrados permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, inciden sobre las actitudes austeras de endeudamiento de los padres; y aceptar la hipótesis nula que afirma que el tipo de estructura familiar no incide sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres (Ver Tabla 76).

Para aquellos casos que fue necesario determinar cuáles medias eran significativamente diferentes de las otras, se aplicó una prueba LSD de Fisher de comparación de medias. Con respecto a la variable <nivel socioeconómico> se encontraron diferencias significativas entre el promedio de actitudes austeras hacia el

endeudamiento al comparar el grupo de padres pertenecientes al nivel socioeconómico alto, con los del medio y el bajo (Ver Tabla 77).

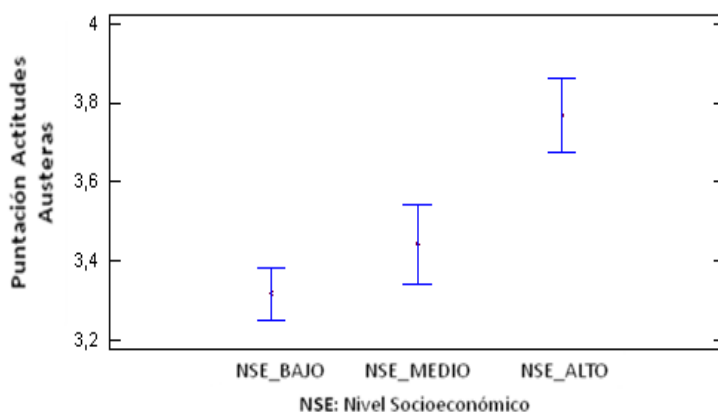
Tabla 77. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel socioeconómico.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
N.S.E. Bajo – N.S.E. Medio		-0,126647	0,171206
N.S.E. Bajo – N.S.E. Alto	*	-0,45298	0,163253
N.S.E. Medio - N.S.E. Alto	*	-0,326333	0,193955

*indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 48), son los padres que pertenecen al nivel socioeconómico alto los que presentan mayor promedio de actitudes austeras, seguidos de los padres de nivel socioeconómico medio y del bajo.

Gráfico 48. Comparación de medias de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel socioeconómico.



Con respecto a la variable <nivel de escolaridad de los padres> se encontraron diferencias significativas entre los promedios de actitudes austeras de los padres que

alcanzan niveles de formación universitaria y los que cursan Básica y o media vocacional y Técnica o tecnológica (Ver Tabla 78).

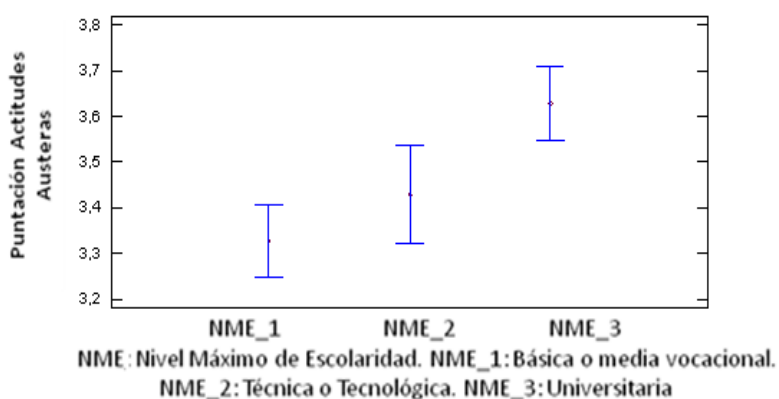
Tabla 78. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher : promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel de escolaridad.

Grupo de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Básica o media vocacional - Técnico o tecnológico		-0,101325	0,189106
Básica o media vocacional - Universitario	*	-0,301623	0,159281
Técnico o tecnológico -Universitario	*	-0,200298	0,189533

* indica una diferencia significativa.

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 49), los padres que se ubican en nivel de escolaridad universitario alcanzan promedios austeros más altos.

Gráfico 49. Comparación de medias de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según nivel de escolaridad.



Con respecto al cargo de los padres se encontraron diferencias significativas entre el promedio de respuestas de los padres que ocupan cargos directivos y profesionales con los que ocupan cargos auxiliares y elementales (Ver Tabla 79).

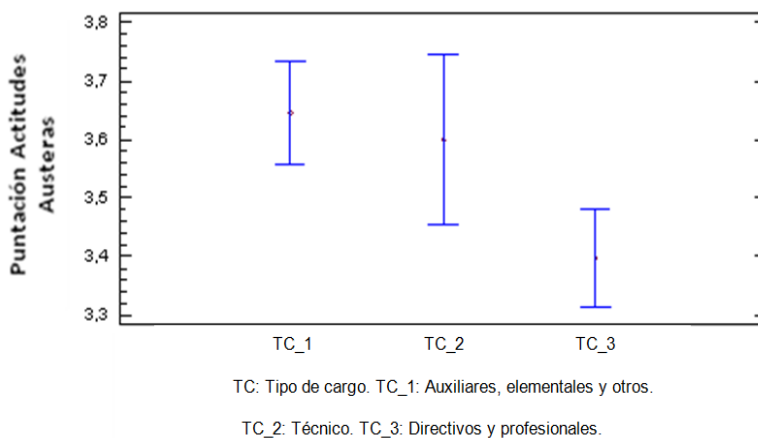
Tabla 79. Diferencia significativas entre parejas de acuerdo a la prueba LSD de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según tipo de cargo.

Grupos de contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Auxiliares o elementales y otros - Técnicos		0,045614	0,240465
Auxiliares o elementales y otros - Directivos y profesionales	*	0,248789	0,1722
Técnicos - Directivos y Profesionales		0,203175	0,237362

* indica una diferencia significativa

Tal como se observa en el gráfico LSD de comparación de medias (Ver Gráfico 50), se encontró que los padres que ocupan argos directivos y profesionales (Nivel 1) obtienen un promedio de calificación austero mayor que los padres que ocupan cargos auxiliares y elementales (Nivel 3).

Gráfico 50. Comparación de medias de Fisher: promedio actitudes austeras hacia el endeudamiento según tipo de cargo.



Con el propósito de establecer cómo la actitud austera hacia el endeudamiento de los padres es afectada por la incidencia de este conjunto de variables <nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la

ocupación de los padres> se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como la <Actitud austera hacia el endeudamiento = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo, al obtener un valor P mayor de 0.05 (Valor modelo P =0.058). A partir de los resultados obtenidos se planteó un segundo modelo eliminando del modelo la variable tipo de estructura familiar, dado que esta por si sola no incide sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres.

Modelo 2. Este modelo se expresa como la <Actitud austera hacia el endeudamiento = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.014), encontrando que ninguna de las tres variables incluidas en el modelo inciden directamente sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento.

A partir de estos resultados se procedió entonces a plantear un tercer modelo que evaluara la incidencia del nivel socioeconómico de la familia, y el nivel educativo de los padres.

Modelo 3. Este modelo se expresa como la <Actitud austera hacia el endeudamiento= N.S.E ↔N.M.E>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.014), encontrando que ninguna de las variables incide directamente sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento.

A partir de estos resultados se procedió entonces a plantear un cuarto modelo que evaluara la incidencia del nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el tipo de cargo.

Modelo 4. Este modelo se expresa como la <Actitud austera hacia el endeudamiento = N.M.E ↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.039), encontrando que ninguna de las variables incide directamente sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres.

Por último, a partir de estos resultados se procedió entonces a plantear un quinto modelo que evaluara la incidencia del nivel socioeconómico de los padres y el tipo de cargo.

Modelo 5. Este modelo se expresa como la <Actitud austera hacia el endeudamiento= N.S.E. ↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0.017) encontrando que sólo el nivel socioeconómico incide significativamente sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento. Estos resultados nos permiten afirmar que el nivel socioeconómico de los padres modela el efecto directo de la variable tipo de cargo de los padres sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento, dado que el tipo de cargo incide directamente sobre el nivel socioeconómico de los padres (valor Chi-cuadrado 92,395 – valor P 0.000) y esta por si sola incide sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento (valor Chi-cuadrado 4,36– valor P 0,0145).

Teniendo en cuenta que la variable <nivel educativo de los padres>, no incide directamente sobre las actitudes austeras de endeudamiento cuando se encuentra con las otras variables <nivel socioeconómico de los padres y tipo de cargo> se procedió a evaluar la posible relación de dependencia de esta variable con el nivel socioeconómico y el tipo de cargo.

Los resultados muestran con un 99% de confianza que existen correlaciones positivas significativamente diferentes de 0 entre cada par de variables. Estos resultados explican

el por qué al incluir la variable nivel de escolaridad con nivel socioeconómico y tipo de cargo en el mismo modelo, ninguna de estas variables incide sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres, dado que con incluir una de ellas en el modelo, se podría predecir la incidencia de la variable nivel de escolaridad de los padres.

En síntesis, la variable <nivel socioeconómico> es la variable que incide directamente sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres y modela el efecto directo del tipo de cargo que poseen, variables que a su vez se correlacionan de manera positiva con el nivel de escolaridad de los padres.

Actitudes Hedonistas hacia el endeudamiento.

Tabla 80. Análisis de varianza intragrupo sobre actitudes hedonistas hacia el endeudamiento

Variable Dependiente	Variable independiente	Razón -F	Valor-P
Actitudes endeudamiento de los padres: Hedonista	Estrato socioeconómico de la familia	0,04	0,9618
	Estructura familiar	0,52	0,5960
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	1,59	0,2058
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	1,01	0,3679

Los resultados encontrados permiten aceptar, para todos los casos, la hipótesis nula que afirma que el nivel socioeconómico de las familias, el tipo de estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, no inciden sobre las actitudes hedonistas de endeudamiento de los padres (Ver Tabla 85).

Con el propósito de establecer cómo la actitud hedonista hacia el endeudamiento de los padres es afectada por la incidencia de este conjunto de variables -nivel socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la

ocupación de los padres- aunque por si solas no inciden sobre este, se planteó un modelo de regresión logística multinomial con cuatro variables independientes.

Modelo 1. Este modelo se expresa como las <Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento = N.S.E ↔N.M.E. ↔T.F↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0,017), señalando que el nivel socioeconómico (valor P de 0.047) y el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres (valor P de 0.018), son las que inciden de manera significativa y directa sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres, entre todas las variables incluidas en el modelo.

A partir de los resultados del primer modelo se planteó el segundo modelo que incluye solamente las variables nivel socioeconómico y nivel de escolaridad alcanzado por los padres.

Modelo 2. Este modelo se expresa como las <Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento = N.S.E ↔N.M.E>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0,011), señalando que el nivel el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres (valor P de 0.02) es la variable que incide de manera significativa y directa sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres.

Los resultados obtenidos por el modelo 1 y 2 llevan a plantear otros modelos para evaluar la incidencia de las variables tipo de cargo y tipo de familia sobre las variables nivel socioeconómico y nivel de escolaridad, y la incidencia del nivel de escolaridad sobre el nivel socioeconómico al interactuar de manera conjunta sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento.

Modelo 3. Este modelo se expresa como las < Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento = N.S.E ↔N.M.E↔T.F>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0,019), señalando que el nivel el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres (valor P de 0.001) es la que incide de manera significativa y directa sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres, aumentando el valor de la incidencia sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento.

Modelo 4. Este modelo se expresa como las <Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento = N.S.E ↔N.M.E↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo es significativo al obtener un valor P menor de 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0,012), señalando que el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres (valor P de 0.025) y el nivel socioeconómico (valor P 0.036) son las variables que inciden directamente sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres.

Modelo 5. Este modelo se expresa como las <Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento = N.S.E ↔T.F ↔T.C>. El resultado arrojado por el modelo no es significativo al obtener un valor P mayor a 0.05, (valor P arrojado por el modelo 0,108), señalando que la variable nivel socioeconómico no incide directamente sobre las conductas austeras hacia el endeudamiento cuando no se encuentra presente la variable nivel de escolaridad alcanzado por los padres, aunque se encuentre presente la variable tipo de cargo.

Modelo 6. Este modelo se expresa como las <Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento = N.M.E ↔T.C>. El resultado del modelo no es significativo al alcanzar un valor P mayor que 0.05 (valor del modelo P 0.018).

Modelo 7. Este modelo se expresa como las <Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento = N.M.E ↔T.F >. El resultado del modelo es significativo al alcanzar un valor P menor que 0.05 (valor del modelo P 0.029), encontrando que sólo incide significativamente y de manera directa sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres la variable nivel de escolaridad de los padres.

Los resultados arrojados por los 7 modelos propuestos nos permiten concluir, por un lado que el efecto directo de la variable <nivel de escolaridad de los padres> sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres, está mediado por el tipo de estructura familiar o por el nivel socioeconómico, dado que cuando una de estas variable se encuentra presente, la variable nivel de escolaridad alcanzado por los padres incide sobre las actitudes hedonistas de endeudamiento de los padres. Por otro lado el efecto directo de la variable <nivel socioeconómico> está mediado por la presencia conjunta de las variables tipo de cargo y nivel de escolaridad de los padres, dado que esta variable incide directamente sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres cuando ambas se encuentran presentes.

8. Incidencia conjunta del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, al nivel educativo de los padres, la ocupación de los padres y los elementos de la socialización sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

Para dar respuesta a este objetivo final se proponen tres modelos partiendo de los resultados obtenidos al dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos. Los modelos se plantearon en el marco de los modelos de regresión lineal con variables dummy. Es importante explicitar que los modelos incluidos en este apartado son los que explican en mayor proporción la variabilidad del TAE-N y agrupan las distintas variables incluidas en el estudio.

Modelo 1 A partir de lo expresado por los hijos. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= total estrategias reconocidas por los hijos como utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente ↔ Nivel socioeconómico bajo ↔ Nivel socioeconómico Alto ↔ estructura familiar extensa ↔ estructura familiar nuclear monoparental ↔ edad niños>. El resultado arrojado por el modelo es significativo (Razón F 82,66 valor P del modelo 0.000) indicando que en primer lugar la edad (T = 6,14152 y P= 0,0000), en segundo lugar el nivel socioeconómico bajo -en dirección negativa-(T = -3,30071 y P= 0,0012), y en tercer lugar el número total de estrategias percibidas por los niños como utilizadas por sus padres para alfabetizarlos económicamente (T = 0,0296 y P= 0,0296), inciden de manera directa sobre el pensamiento económico de los niños. Es importante señalar que el estadístico R-Cuadrada ajustada indica que el modelo explica el 62,81% de la variabilidad en el TAEN.

Modelo 2. A partir de lo expresado por los padres. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= total estrategias para alfabetizar económicamente a sus hijos ↔ Nivel socioeconómico bajo ↔ Nivel socioeconómico Alto ↔ estructura familiar extensa ↔ estructura familiar nuclear monoparental ↔ edad niños>. El resultado arrojado por el modelo es significativo (Razón F 118,53 valor P del modelo 0.000) indicando que en primer lugar la edad (T = 13,0255 y P= 0,0000) y en segundo lugar el nivel socioeconómico bajo -en dirección negativa- (T = -3,6697 y P= 0,0003). Es importante señalar que el estadístico R-Cuadrada ajustada indica que el modelo explica el 61,1431% de la variabilidad en el TAEN.

Modelo 3. Este modelo se expresa como el <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= Nivel socioeconómico ↔ tipo de familia ↔ tipo de cargo padres ↔ tipo ocupación padres ↔ alfabetización económica padres ↔ actitudes hedonistas padres

↔actitudes austeras padres ↔compra impulsiva padres ↔compra reflexiva padres ↔
 Edad niños ↔ sexo niños>. El resultado arrojado por el modelo es significativo (Razón
 F 61,96 valor P del modelo 0.000) indicando que en primer lugar la edad (T = 5,5616 y
 P= 0,0000), en segundo lugar el tipo de cargo profesional (T = 3,70619 y P= 0,0003), en
 tercer lugar, el tipo de cargo directivo (T = 3,34973 y P= 0,0010), en cuarto lugar la
 actitud austera hacia el endeudamiento de los padres, -en dirección negativa- (T = -2,
 81025 y P= 0,0055), en quinto lugar el nivel de alfabetización económica de los padres
 (T = 2,48593 y P= 0,0138), y por último el tipo de cargos técnicos -en dirección
 negativa- (T = -2, 134215 y P= 0,0343), inciden de manera directa sobre el pensamiento
 económico de los niños. Es importante señalar que el estadístico R-Cuadrada ajustada
 indica que el modelo explica el 64,8259 % de la variabilidad en el TAEN.

Es importante de igual forma resaltar por un lado que el nivel de alfabetización
 económica de los padres se correlaciona positivamente y en dirección positiva con la
 conducta de compra reflexiva de los padres, (Valor P 0,0181) el total de estrategias que
 los padres dicen utilizar para alfabetizar económicamente a sus hijos P(0,0004), al
 igual que el número total de estrategias relacionadas con enseñar a sus hijos a ahorrar
 P(0,0212), y la introducción en temas económicos P(0,0002), y en dirección negativa
 con las conductas de compra impulsiva (Valor P 0,0061).

Por otro lado que al establecer la incidencia conjunta del tipo de cargos de los
 padres, el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar y el nivel de
 escolaridad alcanzado por los padres sobre el total de estrategias que utilizan los padres
 para alfabetizar económicamente a sus hijos desde lo expresado por los padres y lo
 expresado por los hijos, el nivel socioeconómico es la que incide directamente sobre lo
 expresado por los padres y el nivel educativo desde lo expresado por los hijos.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Por último que el tipo de cargo de los padres se correlaciona positivamente y en dirección positiva con el nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar y el nivel de escolaridad alcanzado por los padres (Ver Tabla 81).

Tabla 81. Correlaciones bivariadas entre variables nivel socioeconómico, tipo de familia, tipo de cargo y nivel de escolaridad alcanzado por los padres.

Variables a contrastar		r	Valor P
Nivel socioeconómico	Tipo de familia	0.212	0.003
Nivel socioeconómico	Tipo de cargo	0.609	0.000
Nivel socioeconómico	Nivel de escolaridad	0.654	0.000
Tipo de familia	Tipo de cargo	0.306	0.000
Tipo de familia	Nivel de escolaridad	0.305	0.000
Nivel de escolaridad	Tipo de cargo	0.684	0.000

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio se propuso como objetivo identificar la incidencia de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños a partir del estudio de la incidencia de las estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos y el nivel de alfabetización económica, las conductas de consumo y las actitudes hacia el endeudamiento de los padres, considerando la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo y ocupación de los padres y los efectos de la interacción conjunta de todas ellas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

La discusión se presenta en función de los objetivos propuestos en la investigación y los resultados descritos en el apartado anterior. Para ello los resultados serán analizados desde la postura teórica en la cual se enmarca el estudio y contrastados con los resultados de investigaciones previas.

1. Incidencia de las estrategias utilizadas por los padres de la ciudad de Barranquilla para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de sus hijos escolarizados, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses.

Primer nivel de análisis

El primer nivel de análisis da cuenta de la incidencia de las estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, en cada una de las categorías propuestas. Este análisis se realizó teniendo en cuenta tres perspectivas: Interacción de lo expresado por

padres e hijos; lo expresado por los padres; y lo expresado por los hijos, utilizando para ello el análisis de varianza ANOVA y una prueba de múltiples rangos basada en el análisis de las mínimas diferencias LSD de Fisher.

Los resultados de este primer nivel de análisis permitieron identificar la incidencia de dos estrategias sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños: la enseñanza de alternativas de ahorro a largo plazo, en dirección positiva y la entrega diaria de dinero a los hijos, en dirección negativa, las cuales se evidencian en el análisis de la interacción de lo expresado por padres e hijos, a través de los cuatro casos propuestos: Padres e hijos coinciden en que son utilizadas; padres e hijos coinciden en que no se utilizan; los hijos expresan que sus padres la utilizan aunque sus padres no las expliciten; los padres expresan que la utilizan pero sus hijos no las explicitan como tal.

Para el caso de de la estrategia relacionada con la <enseñanza de alternativas de ahorro>, el grupo de niños que expresa que sus padres les enseñan alternativas de ahorro aunque sus padres no las expliciten en el proceso de alfabetización económica de sus hijos, alcanzan un mayor desarrollo del pensamiento económico que el grupo de niños que coinciden con sus padres, ya sea porque la utilizan o porque no la utilizan.

Este grupo de niños que expresa que sus padres le han enseñado a ahorrar aludiendo para esto a procesos como la inversión, o la adquisición de títulos valores, y/o acciones, evidencian que sus padres los han expuesto a representaciones de fenómenos económicos que implican la interacción de conceptos complejos y cambiantes, los cuales el niño puede llegar a comprender si cuenta con una estructura cognitiva que le permita establecer relaciones e inferencias de fenómenos que no pueden percibirse directamente, haciendo uso para esto de su capacidad de abstracción y si ha logrado una primera separación entre el manejo de las relaciones personales-sociales y las económicas (Amar, Hoyos, Llanos, & Abello, 2008).

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

En este punto es importante resaltar que entre los 10 y 14 años de edad, es la etapa donde se consolidan las estructuras que dan paso a las estructuras cognitivas requeridas para que el niño comprenda conceptos económicos tan complejos, tal como se evidencia en el modelo de desarrollo de pensamiento económico de los niños (Amar, et al., 2002).

Entre los 10 y 14 años de edad, con los avances en las estructuras cognitivas, se da una primera separación entre las relaciones personales y las que atañen al ámbito social institucional y económico. También se observa una mayor capacidad de descentración que le permite al niño considerar varios aspectos a la vez y comprender que existen factores diversos que operan en el campo económico, aún cuando todavía no comprenda en su totalidad sus interrelaciones, ni pueda hipotetizar o realizar inferencias acerca de aspectos probabilísticos en las relaciones entre los diversos sistemas, capacidades que se evidencian en los niños a partir de los 14 y 15 años de edad.

Sin embargo, tal como lo expresa Piaget, citado por Bacaicoa (2006), si bien la edad es un criterio, mas no un indicador del desarrollo de las estructuras cognitivas que le proporciona al niño una vía abierta a posibles construcciones, el niño debe actualizarlas a través de la acción sobre el medio que le ofrece un conjunto de prácticas, significados, informaciones y valores que podrían favorecer o retrasar el avance de estas.

Tal como lo expresan los niños, las estrategias de alternativas de ahorro que le enseñan sus padres, son manejadas directamente por sus padres como alternativas de ahorro familiar que le permiten contar a futuro con el dinero necesario para la educación de sus hijos, o para adquirir un bien que implicara un beneficio para toda la familia - vivienda, automóvil, equipos de alta tecnología- y /o para utilizarlo en la satisfacción de necesidades de recreación y esparcimiento familiar como los viajes programados con anterioridad para el disfrute de las vacaciones. De igual forma, sustentado en los mismos propósitos, aluden a la inversión ya sea a la compra de un bien, o a la compra

de acciones en el mercado financiero, las cuales les generara más ingresos. Sus padres las explicitan, tal como lo expresan los niños, porque muchas veces las colocan a su nombre y frecuentemente comparten en familia el estado de estos procesos.

Lo expuesto nos remite al análisis de los elementos del objeto de conocimiento que se vislumbran en lo expresado por este grupo de niños. La enseñanza de las alternativas de ahorro involucran por un lado, conocimientos económicos que dan cuenta de la relación entre ingresos-consumo-ahorro-inversión, el funcionamiento de las entidades financieras, específicamente con la retribución de intereses y la aplicación de operaciones aritméticas. Por otro lado, involucran una valoración positiva del ahorro y una valoración individual del futuro presente. En este marco se podría afirmar que la presencia conjunta de estos elementos constitutivos del objeto de conocimiento - informaciones y valores- en interacción con las capacidades cognitivas con que cuenta en su momento de desarrollo, le permiten al niño ir avanzando en la consolidación de estructuras más complejas e integradoras contribuyendo a que los niños de estas edades avancen en el desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para comprender estos fenómenos económicos complejos y por ende al desarrollo de su pensamiento económico.

Por último, para dar cuenta de la no explicitación de esta estrategia por parte de los padres, se podría inferir que los padres reconocen la complejidad de estos procesos y por lo tanto podrían pensar que sus hijos no tienen aún la capacidad para aprenderlos, y por lo tanto no la incluyen dentro de sus enseñanzas. Sin embargo, el niño demuestra lo contrario, cuando es él mismo, quien la identifica, demostrando así su papel activo en el proceso de construcción del conocimiento: a partir de las estructuras cognitivas con que cuenta en su momento de desarrollo, el niño organiza las informaciones que le proveen

sus padres en conversaciones familiares donde dan cuenta de esta práctica de ahorro tan compleja como es la inversión.

Para el caso de la estrategia relacionada con la <entrega de dinero diaria a los hijos como método para enseñarlos sobre el uso del dinero> se encontró que esta incide negativamente sobre el desarrollo del pensamiento económico del grupo de niños que coinciden con sus padres en que le entregan dinero diariamente para enseñarles administrar el dinero, y el grupo de niños que reconocen el uso de esta estrategia por parte de sus padres aunque sus padres no la expliciten en el proceso de alfabetización económica de sus hijos.

La incidencia negativa quiere decir que la entrega de dinero diaria limita la actividad constructiva que realizan los niños en torno a la comprensión de conceptos económicos.

Tal como lo afirman Marshall y Magruder (1960), Mortimer, et al. (1994b), la entrega de dinero diaria no contribuye a la comprensión del significado del dinero. Esta valoración la sustentan basados en que limita la acción del niño para realizar múltiples prácticas asociadas con su uso, entre las cuales resaltan el ahorro, la planificación y administración en cuanto a su uso a corto o a largo plazo, la toma de dediciones relacionadas con el gasto y el ahorro y en general con la planeación del futuro económico.

Estos resultados evidencian el peso que tiene la acción directa sobre el objeto de conocimiento en el proceso de construcción del mismo, dado que en este proceso de interacción es donde se relacionan los objetos entre sí y se coordinan las acciones que surgen de tales relaciones. Tal como lo expresa Piaget, citado por Gutierrez (2005) en este proceso de interacción “las estructuras previas median el conocimiento que obtienen en su relación con el mundo (como lo interpreta y como actúa sobre el); pero a

su vez, este conocimiento supondrá la elaboración de nuevas estructuras, cuando como instrumento de intercambio no resulten satisfactorias”. p. 69.

En este marco, la incidencia negativa de la entrega diaria de dinero a los niños se sustenta en que al limitar las posibilidades de acción del niño en lo que respecta al uso del dinero, se limita la posibilidad del niño para construir nuevos conocimientos sobre su uso y su función y por ende de nuevos esquemas de acción que le permitan actuar en la realidad de un modo más complejo, y para poner a prueba los conocimientos previamente construidos con la resistencia que le impone el medio, ya sea validándolo o corrigiéndolo, siendo esto último lo que los obliga a modificarlos (Delval, 2000). Si estos procesos que se generan sobre la acción de los objetos de conocimiento están ausentes, se limita el desarrollo del pensamiento económico de los niños entre los 10 y 14 años de edad.

Segundo nivel de análisis.

En este segundo nivel de análisis se establece: la incidencia del promedio total de las estrategias que utilizan los padres para alfabetizar a sus hijos en cada categoría - ahorro, estímulo de conductas económicas y administración del dinero e introducción en temas económicos- sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños; y la incidencia del total de estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a los hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos, utilizando para ello de igual forma el análisis de varianza ANOVA.

Los resultados obtenidos en este segundo nivel de análisis nos permiten afirmar que el promedio de estrategias utilizadas por los padres para enseñar a ahorrar, el promedio de estrategias utilizadas por los padres para estimular conductas de consumo y administración del dinero y el promedio de estrategias utilizadas por los padres para

introducir a sus hijos en temas económicos no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños. De igual forma también nos permiten afirmar que el promedio total de las estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a los hijos no inciden por si solas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Los dos resultados anteriores no muestran que si bien las informaciones sobre el uso y la función del dinero son un elemento constitutivo de la comprensión de las representaciones económicas, por si solos no inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Estos resultados evidencian que el desarrollo del pensamiento económico de los niños no depende de la utilización de un mayor o menor número de estrategias por parte de los padres para alfabetizarlos económicamente, es decir no es producto de la sumatoria de informaciones, acciones, normas y valores sino el producto de la interacción conjunta de estos y a su vez con otros factores.

Tercer nivel de análisis

En este tercer nivel de análisis se presentan los resultados producto del análisis de la incidencia de la interacción conjunta del promedio de cada una de estas estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos -ahorro, estímulo de conductas económicas y administración del dinero e introducción en temas económicos- sobre el pensamiento económico de los niños, desde lo expresado por los hijos y lo expresado por los padres, utilizando para ello el modelo de regresión logística multinomial.

Desde la perspectiva de los hijos, el resultado del modelo fue significativo y muestra que el promedio de las estrategias reconocidas por los hijos como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente, específicamente las relacionadas con el

estímulo de conductas económicas y administración del dinero y con la enseñanza del ahorro inciden significativamente y en dirección positiva sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños entre los 10 y 14 años de edad.

Desde la perspectiva de los padres, el resultado del modelo fue significativo evidenciando que el promedio de las estrategias que utilizan los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos específicamente las relacionadas con el estímulo de conductas económicas y administración del dinero y la introducción en temas económicos inciden significativamente y en dirección positiva sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños entre los 10 y 14 años de edad.

En primer lugar estos resultados nos muestran que tanto para el caso de lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos, las estrategias relacionadas con el estímulo de conductas económicas y administración del dinero inciden sobre el desarrollo del pensamiento de los niños, pero para el caso de los hijos estas estrategias se acompañan de la enseñanza de estrategias de ahorro, y para el caso de los padres se acompañan de las estrategias de introducción en temas económicos.

Estos resultados dan cuenta, en primer lugar, del papel activo del niño en el proceso de construcción del conocimiento, tal como lo afirman Rodrigo y Palacios (1998):

Los mensajes parentales no son sino parte de los mensajes sociales que el niño debe construir a lo largo del desarrollo para comprenderlos y asimilarlos. Por ello el niño no es un mero receptor de tales mensajes sino que los construye de acuerdo a sus capacidades. (p.233.)

En segundo lugar nos indica que los niños explicitan las enseñanzas de sus padres cuando se encuentran relacionadas con la acción del objeto de conocimiento. Tal como lo expresa Delval (2000) las enseñanzas articuladas a la acción, son las que le permiten al niño obtener resultados prácticos y por lo tanto los niños perciben su utilidad.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Para los padres, sus enseñanzas se explicitan en la interacción de la acción sobre los objetos de conocimiento, en este caso enseñar a comprar y a administrar el dinero y sobre la transmisión de información sobre el objeto de conocimiento. De igual forma Delval (2000) menciona que muchos adultos en el proceso de enseñar a los niños hacen énfasis en la transmisión de conocimientos basados en la idea implícita de que los niños no saben y por lo tanto hay que transmitirles los conocimientos, lo cual se convierte en la prioridad de sus enseñanzas.

La incidencia de las estrategias de estímulos de conductas económicas y administración del dinero sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños nos permiten concluir que los niños que reciben dinero por parte de sus padres (mesada y/o como pago de la realización de un trabajo al interior del hogar, y/o como premio por buenos comportamientos), les enseñan el uso de tarjetas y cheques y les enseñan a comprar (planificación de las compras, comparación de precios, comprar productos basados en la calidad del mismo y cotizaciones en distintos locales comerciales), tienen mayor nivel de pensamiento económico que el grupo de niños cuyos padres utilizan en menor proporción este grupo de estrategias con el propósito de alfabetizarlos económicamente. En este punto es importante resaltar que la entrega de dinero diaria no contribuye al desarrollo del pensamiento económico de los niños, por lo tanto no debe ser utilizada.

Marshall y Magruder (1960) afirman que la entrega de dinero a los niños ya sea para consumirlo o para ahorrarlo, es una condición necesaria si se quiere que el niño aprenda sobre el uso y la función del dinero.

Si sumado a esto se le enseña a comprar, lo cual involucra el aprendizaje de conceptos económicos como son el uso del dinero como medio de intercambio, el concepto de ganancia, el valor de las cosas, los precios, relación precio/calidad,

inflación y el desarrollo de conductas de consumo que implica además de las anteriores, la habilidad para realizar comparaciones entre los productos y planear y establecer un equilibrio entre los gastos y los recursos económicos, se contribuye a que el niño a partir de las competencias cognitivas con que cuenta en su momento de desarrollo, construya representaciones sobre los conceptos que son necesarios para entender el funcionamiento de la economía y por ende actualice las estructuras sobre las cuales lo construye, ya sea consolidándolas y/o transformándolas.

Para el caso de lo expresado por los niños, de igual forma, el grupo de niños cuyos padres les enseñan en mayor proporción los diferentes mecanismos de ahorro, como el uso de la alcancía, el abrir cuentas de ahorro, ahorrar a corto plazo para adquirir un bien de mediano costo y alternativas de ahorro a largo plazo las cuales incluyen el ahorro en el uso de bienes y servicios, la inversión, o la adquisición de títulos valores, y/o acciones entre otras, tienen un mayor nivel de pensamiento económico que el grupo de niños cuyos padres les enseñan en menor proporción estos mecanismo de ahorro. Es importante resaltar que la enseñanza de alternativas de ahorro por si sola contribuye al desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Marshall y Magruder (1960) expresan que los niños que ahorran tienen más conocimiento sobre el uso del dinero y señalan que le enseñan al niño a aplazar la satisfacción de sus deseos, acompañada del planteamiento de metas para su satisfacción a corto o a largo plazo. En esta misma línea de ideas, Knowles y Postlewait (2004) afirman que los niños que ahorran aprenden sobre el significado y manejo del dinero y aprenden a planificar para el futuro.

Tal como se señaló anteriormente, la enseñanza del de ahorro involucra por un lado, conocimientos económicos que dan cuenta de la relación ingresos-consumo-ahorro-inversión, acompañadas con la aplicación de operaciones aritméticas, y en la medida

que las estrategias involucren entidades financieras, se integrara a los conocimientos anteriores, el funcionamiento de estas entidades- específicamente con la retribución de intereses. Por otro lado, involucran una valoración positiva del ahorro y una valoración individual del futuro presente. La presencia conjunta de estos elementos constitutivos del objeto de conocimiento, que se representa en diversas formas, según los propósitos e intenciones, y que involucran el contexto familiar, social e institucional- en interacción con las capacidades cognitivas con que cuenta en su momento de desarrollo, le permiten ir avanzando en la consolidación de estructuras más complejas e integradoras contribuyendo a que los niños de estas edades avancen en el desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para comprenderlas y por ende al desarrollo de su pensamiento económico.

Desde lo expresado por los padres, el grupo de niños cuyos padres los introducen en temas económicos haciendo uso para ello en mayor proporción de los diferentes medios como son las conversaciones sobre el uso y función del dinero, las discusiones centradas por un lado, en la situación económica de la familia, y por otro lado sobre temas económicos transmitidos por las noticias económicas de la televisión o de la prensa y compartir con sus hijos juegos que simulan el uso y la función del dinero, alcanzan un mayor nivel de pensamiento económico que el grupo de niños cuyos padres utilizan en menor proporción este grupo de estrategias.

Estas estrategias median la transmisión directa de las nociones económicas en contexto, haciendo referencia a las relacionadas con la vida familiar, y a las relacionadas con la vida social e institucional. Se resalta en este caso el uso de juegos de simulación del dinero como estrategia que permite que el niño se enfrente a situaciones que posiblemente no podría experimentar en la vida cotidiana y que le implican la toma de dediciones económicas, de igual forma es una mediación atractiva para el

aprendizaje en interacción con otros, incluyendo sus padres. Todas ellas de igual forma que las anteriores le brindan a los niños la oportunidad de ir avanzando en la consolidación de estructuras más complejas e integradoras contribuyendo a que los niños de estas edades avancen en el desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para comprender los fenómenos económicos y por ende al desarrollo de su pensamiento económico.

Con respecto a esta estrategia es importante resaltar que su incidencia podría estar mediada por los conocimientos que sobre la economía tienen sus padres.

Por último es importante resaltar que estas estrategias deben presentarse al tiempo y entre más estrategias se utilicen en cada categoría se contribuirá en mayor medida al desarrollo del pensamiento económico de los niños, basados en las múltiples experiencias que cada una de estas le aporta al proceso de construcción del conocimiento.

Esto confirma lo expresado por Danziger (1958), citado en Denegri, (1995b): “Los estadios del desarrollo conceptual no deben su aparición solamente a la maduración interna, sino que dependen también de los materiales intelectuales provistos por el medio,..... “(p. 11-12).

2. Incidencia de las prácticas utilizadas por los padres de la ciudad de Barranquilla en el proceso de alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de sus hijos escolarizados, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses.

Incidencia de las prácticas de estímulo de conductas económicas y administración del dinero.

En el análisis de las prácticas relacionadas específicamente con el estímulo de conductas económicas se tuvieron en cuenta las siguientes prácticas: frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres, frecuencia con que los padres le compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos, los niños deciden solos o con ayuda de sus padres u otros lo que harán con el dinero y si los hijos tienen tarjeta de crédito o tarjeta adicional de alguna casa comercial amparada por sus padres.

En el análisis de las prácticas relacionadas específicamente con la administración del dinero se tuvieron en cuenta las siguientes prácticas: si los niños reciben dinero para los gastos, frecuencia con la que recibe el dinero (diaria, semanal, quincenal, mensual u ocasional), ocasiones especiales en la que recibe dinero, recibe dinero como premio a cambio de comportamientos, recibe dinero por realizar trabajos (en el hogar o fuera de este), frecuencia con la que los padres dicen que le dan dinero a sus hijos (diaria, semanal, quincenal, mensual u ocasional), ocasiones especiales en la que los padres le dan dinero a sus hijos y si los padres dan dinero como premio a cambio de comportamientos.

Primer nivel de análisis

El primer nivel de análisis da cuenta de la de la incidencia de cada una de estas prácticas presentes en el proceso de alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el

desarrollo del pensamiento económico de los niños, utilizando para ello el análisis de varianza ANOVA .

En lo que respecta a la incidencia de las prácticas de estímulo de conductas económicas y administración del dinero utilizadas por los padres en el proceso de alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, los resultados descritos permiten afirmar que llevar frecuentemente a sus hijos cuando van a realizar las compras, entregar dinero regular a través de una mesada (semanal) desde lo expresado por los hijos y por los padres y la toma de decisiones sobre el uso del dinero de los niños con los hermanos, inciden por si solas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

En lo que respecta a la *incidencia positiva de la práctica relacionada con llevar frecuentemente a sus hijos cuando van a realizar las compras sobre el pensamiento económico de los niños*, se sustenta en que con ella se expone al niño directamente en el contexto donde se realizan los intercambios económicos a través del uso del dinero, contribuyendo a que el niño construya explicaciones sobre las relaciones económicas complejas que interaccionan en la compra de un bien o un servicio. De igual forma se convierte en el espacio donde los padres pueden modelar conductas de consumo e involucrar a los hijos en la toma de dediciones de compra.

En este marco Furth (1981), Denegrí (1995) y Delval (1989) señalan que experiencias tan cotidianas como acompañar a sus padres a realizar las compras, le permiten a los niños construir las representaciones del dinero como instrumento de intercambio de bienes y servicios, a partir de la observación del intercambio económico presente entre el dinero entregado y el producto adquirido. Por otro lado McNeal (1964) afirma que la experiencia de compra de los niños con sus padres le permite participar en

la elección de la compra, lo cual se convierte en la experiencia compartida con mayor potencialidad para aprender conductas de consumo.

En cuanto a la *incidencia de la entrega de dinero semanal desde lo expresado por los hijos y por los padres*, Mortimer, et al., (1994b) afirman que entregar dinero en forma de mesada a los niños, contribuye a la comprensión del significado del dinero, al desarrollo de las habilidades requeridas para su administración y a la toma de decisiones relacionadas con el ahorro, el gasto y en general con la planeación del futuro económico, lo cual es corroborado por Lasarre (1996), cuando realiza los estudios sobre la percepción que tienen los niños sobre la cantidad de dinero que le entregan sus padres, dado que los que reciben dinero en forma de mesada sienten que disponen de dinero para ahorrar, gastar o destinarlo a compras previamente definidas y se ven obligados en cierta forma a administrarlo para que les dure hasta la próxima entrega, lo cual les implica controlar y manejar el dinero de una forma eficiente.

En lo que respecta a la *incidencia positiva de la participación de los hermanos en el proceso de toma de decisiones de compra sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños*, Rodrigo y Palacios (2005), mencionan que las investigaciones realizadas para dar cuenta de cómo las interacciones entre los hermanos contribuyen al desarrollo cognitivo de sus hermanos menores se han centrado en el tema del desarrollo de la adopción de perspectivas, dado que convierte en el entrenamiento precoz de los estados, de los deseos, e incluso de los derechos de otros, lo cual aparece relacionado con comportamientos de cooperación entre humanos y la posibilidad de que el hermano mayor actué como profesor y cuidador de sus hermanos menores. De igual forma Wilkie, citado en Cram y Ng (1999) involucran a los hermanos como fuente de modelamiento de las conductas económicas de sus hermanos.

Segundo nivel de análisis

Al analizar la incidencia de la interacción conjunta de estas tres prácticas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, a partir de la aplicación de modelos de regresión logística multinomial, se encuentra que las relacionadas con la entrega de dinero semanal a los hijos y con que los niños decidan lo que harán con el dinero conjuntamente con sus hermanos son las prácticas que inciden directamente y en dirección positiva sobre el pensamiento económico de los niños, anulando el efecto directo de la práctica relacionada con la frecuencia con la que los hijos van de compra con sus padres, lo cual significa que su efecto directo sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños es mediado por la presencia de estas dos prácticas.

Lo expuesto anteriormente significa que el desarrollo del pensamiento económico de los niños que van de manera frecuente de compra con sus padres aumentará, en la medida en que reciban dinero semanal por parte de sus padres y tomen dediciones de compra con sus hermanos.

Estos resultados indican que la socialización con los procesos de compra, si bien favorecen el desarrollo del pensamiento económico de los niños, esta estrategia de enseñanza se potencializa en la medida en que los niños cuenten con el dinero que realicen sus propias compras -acción directa sobre el objeto de conocimientos- y tomen la decisión de qué comprar con sus hermanos, con quienes comparten intereses en cuanto a los objetos deseo de la compra -proceso que favorece la reflexión sobre las variables que inciden sobre la acción de compra-, todas ellas constitutivas de la comprensión del uso y manejo del dinero.

Incidencia de las prácticas de ahorro.

En este análisis se tuvieron en cuenta las siguientes prácticas de ahorro: los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres, es importante para los padres que sus hijos ahorren, los padres ahorran, según los niños ellos ahorran, y si los padres piden o no piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan o no le ayudan a sus hijos a ahorrar

Primer nivel de análisis

Al evaluar la incidencia individual de cada una de las prácticas de ahorro presentes en el proceso de alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla, utilizando para ello el análisis de varianza ANOVA, se encontró que ninguna de estas prácticas incide por si sola sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Segundo nivel de análisis

Al establecer la incidencia conjunta de las prácticas de ahorro sobre el pensamiento económico de los niños, a través de un modelo de regresión logística multinomial, el modelo resulta ser significativo, mostrando que inciden significativamente y en dirección positiva sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños las prácticas relacionadas con los padres que les piden a sus hijos que ahorren y les ayudan a ahorrar y los padres ahorran.

Los resultados de los modelos procesados de igual forma permiten concluir, en primer lugar, que la incidencia de la práctica relacionada con los padres que piden a sus hijos que ahorren y les ayudan a sus hijos a ahorrar sobre el nivel de pensamiento económico de los niños se encuentra mediada por la práctica de ahorro de los padres o por el reconocimiento de los padres de que sus hijos ahorran; esto quiere decir que las prácticas de enseñanza del ahorro que contribuyen al desarrollo del pensamiento

económico de los niños son las que parten de una solicitud explícita de los padres para que sus hijos ahorren, acompañada del apoyo que estos mismos les brindan para hacerlo, en un contexto donde los niños han observado estas conductas de ahorro en sus padres y/o donde los niños ahorran, tal como lo expresan sus padres.

Esta situación da cuenta de la repercusión positiva que tienen las actividades compartidas entre padres e hijos sobre el avance en el nivel de la comprensión de los conceptos económicos de los niños, dado que en el proceso de interacción conjunta de padres e hijos sobre el mismo objeto de conocimiento - para este caso el ahorro- los padres comparten con sus hijos conocimientos, valores, normas y habilidades intelectuales que favorecen la reorganización y reestructuración conceptual que el niño ha ido elaborando a partir de la observación de las acciones de sus padres sobre el objeto de conocimiento -en este caso las conductas de ahorro de sus padres- y/o de sus acciones directas sobre el mismo objeto, en este caso las prácticas de ahorro que los niños realizan, según lo expresado por sus padres.

En segundo lugar, los resultados muestran que la incidencia directa de la práctica de ahorro de los padres sobre el pensamiento económico de los niños se encuentra mediada por las propias prácticas de ahorro de los niños; es decir, que los hijos de padres que ahorran tendrán mayor nivel de desarrollo de pensamiento económico en la medida en que sus hijos ahorren. En este marco, las informaciones, valores y normas que le ofrecen las conductas de ahorro que observan de sus padres, le proveen al niño resistencias que les permiten reorganizar y reestructurar la construcción de conocimientos que ha realizado a partir de sus propias acciones sobre el objeto de conocimiento, en este caso sus prácticas de ahorro, y de esta forma avanzar en la comprensión de los conceptos económicos.

Incidencia de las prácticas de introducción en temas económicos.

En el análisis de las prácticas relacionadas con la introducción en temas económicos se tuvieron en cuenta las siguientes prácticas: valoración de los padres sobre la importancia de educar a sus hijos sobre el uso del dinero, valoración que hacen los hijos sobre la importancia que sus padres les enseñen conocimientos sobre el uso del dinero, prácticas asociadas con la introducción en temas económicos (conversando y reflexionando en conjunto, mediante el ejemplo cotidiano, conjuntamente con el colegio, dándole dinero a sus hijos y castigándolos), valoración de los padres sobre los resultados de la enseñanza de conocimientos sobre el uso del dinero a sus hijos.

Primer nivel de análisis

Los resultados obtenidos al evaluar la incidencia individual de cada una de las prácticas relacionadas con la introducción en temas económicos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla muestran que estas por si solas no inciden sobre el nivel de pensamiento económico de los niños.

Segundo nivel de análisis

Al establecer la incidencia conjunta de este conjunto de prácticas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, a través de la aplicación de un modelo de regresión logística multinomial, los resultados arrojados por el modelo no fueron significativos, lo que quiere decir que estas no inciden conjuntamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

Los dos resultados anteriores no muestran que si bien las informaciones sobre el uso y la función del dinero son un elemento constitutivo de la comprensión de las representaciones económicas, por si solos, no inciden sobre el desarrollo del

pensamiento económico de los niños, coincidiendo con lo encontrado al realizar el análisis de las estrategias de alfabetización económica, desde lo expresado por los padres y por los hijos.

3. Incidencia de la alfabetización económica de los padres de la ciudad de Barranquilla sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos escolarizados cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años 11 meses de edad.

Al evaluar la incidencia de la alfabetización económica de los padres se encontró que el nivel de alfabetización económica de los padres tiene un efecto positivo sobre el nivel de pensamiento económico de los niños, es decir que el nivel de pensamiento económico de los niños es mayor cuando los padres tienen un mayor nivel de alfabetización económica.

Estos resultados nos permiten afirmar que si los padres se encuentran alfabetizados económicamente, podrían transmitir a sus hijos conocimientos formales y estructurados en las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones, dado que como lo expresa Denegrí (2004), un individuo alfabetizado económicamente es capaz de comprender el sistema económico en el cual se encuentra inmerso y es capaz de tomar decisiones informadas y poseer control sobre su futuro económico. En este sentido estar alfabetizado económicamente, tal como establece Lacasa (1997), implica manejar elementos conceptuales y prácticos que les permiten comprender las diferentes actividades económicas a las que se encuentran expuestos diariamente, por ejemplo, actividades como la compra o venta de un producto o el mercado semanal o mensual que realizan; Situaciones, que se convierten en potencializadoras del pensamiento económico de sus hijos.

De igual forma, el contar con el dominio del conocimiento económico formal contribuye a que los padres utilicen estrategias de socialización que se encuentran mediadas por el uso de un lenguaje sustentado en códigos lingüísticos elaborados que les permite operar no solo sobre actividades económicas concretas presentes en la vida cotidiana, sino que les permite realizar abstracciones más allá de lo presente, e hipotetizar sobre otras situaciones relacionadas con estas, favoreciendo de esta forma los procesos de abstracción y descontextualización del conocimiento económico. De igual forma los padres con mayores niveles de formación tienden a involucrarse en mayor medida en los juegos con sus hijos, les realizan un mayor número de sugerencias en las actividades que realizan y les inducen a explorar autónomamente la realidad, contribuyendo todas las actividades mencionadas al desarrollo de capacidades cognitivas que implican la reflexión, la planificación, y la descontextualización. (Rodrigo, et al. 2005).

4. Incidencia de las conductas de consumo de los padres de la ciudad de Barranquilla sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos escolarizados cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años 11 meses de edad.

Al evaluar la incidencia de las conductas de compra reflexiva e impulsiva de los padres sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos se encontró que ambas inciden positivamente.

Padres que planifican las compras con antelación teniendo en cuenta las necesidades, el dinero con que cuenta, la calidad de los productos y no se dejan llevar por la atracción de los productos y padres que no planifican, compran en el comercio ambulante, gastan más de lo que deberían, compran a crédito y se dejan llevar por los productos, de igual forma modelan repertorios de conductas, sentimientos e ideas que inciden sobre el

pensamiento económico de los niños en dirección positiva, siendo menor la incidencia de las conductas de compra impulsivas.

5. Incidencia de las actitudes hacia el endeudamiento de los padres de la ciudad de Barranquilla sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos escolarizados cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años 11 meses de edad.

Al evaluar la incidencia de las actitudes austeras y hedonistas hacia el endeudamiento de los padres sobre el nivel de pensamiento económico de sus hijos se encontró que para ambos casos estas inciden positivamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Estos resultados nos indican que tanto los padres que se enfrentan con cautela al endeudamiento y hacen un uso tradicional del dinero basado en el ahorro y los padres que hacen uso del crédito y presentan actitudes positivas hacia el endeudamiento modelan en sus hijos conocimientos y creencias, sensaciones y emociones , acompañadas de repertorios de conductas que si bien son opuestas, se convierte para el niño en vías distintas de socialización sobre el uso y manejo del dinero que inciden positivamente sobre el desarrollo de su pensamiento económico.

Para el caso de las actitudes hedonistas, Descouvières (1998), citado por Araneda, Brahm, García y Noriega (2005) afirma: “la situación de endeudamiento puede considerarse una decisión de consumo optimista, vista como una inversión a futuro, o por el contrario como una decisión pesimista, que encubre una forma compulsiva de vivir las oportunidades del presente, difiriendo los costos al mañana” p.19.

En lo que respecta a la visión optimista del crédito, al estar relacionada con la inversión, los padres los exponen a representaciones de fenómenos económicos que implican la interacción de conceptos complejos y cambiantes que involucran

conocimientos económicos que dan cuenta de la relación entre ingresos-consumo- crédito -inversión, el funcionamiento de las entidades financieras- específicamente con el pago de intereses y la aplicación de operaciones aritméticas, contribuyendo de esta forma al desarrollo del pensamiento económico del niño.

En lo que se refiere a la visión pesimista, esta puede afectar la capacidad productiva y del consumo del endeudado, ocasionando crisis al interior de la familia al afectar directamente la capacidad para satisfacer necesidades básicas, especialmente las relacionadas con la alimentación, la vivienda y el vestuario (Castañeda, 2002, citado por Araneda, et al., 2005). En este marco los niños se exponen a situaciones que implican discusiones relacionadas con el ingreso -consumo- uso del crédito y la administración del dinero, que si bien se sustentan en una valoración del crédito no adecuada, podrían contribuir al desarrollo de su pensamiento económico.

6. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

Los análisis realizados con el propósito de establecer la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños permiten confirmar la incidencia de cada una de estas variables sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

En lo que respecta al nivel socioeconómico, los niños pertenecientes al nivel socioeconómico alto y medio presentan un mayor desarrollo del pensamiento económico que los niños del nivel socioeconómico bajo, corroborando así los estudios

realizados por Jahoda (1981, 1983, 1984); Hong y Barrie (1981); Ng (1983,1985); Wong (1989); Leiser, et al. (1990); Abramovitch, et al (1994); Sonuga-Barkley y Webley (1993); Denegri (1995a, 1995b, 1997, 1998); Denegri, et al (1998a, 1998b), Amar, et al (2002).

En cuanto a la estructura familiar se encontró que el desarrollo del pensamiento de los niños pertenecientes a familias nucleares monoparentales es mayor que el de los niños pertenecientes a familias extensas.

De acuerdo al nivel de escolaridad alcanzado por los padres, los resultados muestran que los niños cuyos padres alcanzan niveles de educación universitaria alcanzan un desarrollo de pensamiento mayor que el de los niños cuyos padres alcanzan niveles de escolaridad básica o media vocacional y niveles técnicos o tecnológicos.

Por último en la que respecta al tipo de cargo ocupado por los padres, los niños cuyos padres ocupan cargos directivos y profesionales y cargos técnicos, muestran un mayor desarrollo del pensamiento económico en comparación con los niños cuyos padres ocupan cargos auxiliares, elementales y otros.

Al establecer la incidencia conjunta de este grupo de variables sobre el pensamiento económico de los niños se encontró que el tipo de cargo es la única que incide de manera significativa y directa sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, modelando el efecto directo de las otras variables. Es así como los niños cuyos padres tienen cargos directivos presentan un mayor desarrollo del pensamiento económico, seguidos en orden decreciente por los niños cuyos padres tienen cargos profesionales, técnicos, auxiliares y por último los elementales los cuales inciden negativamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

En este punto, se encontró que la variabilidad no explicada por el modelo era significativa, lo cual nos remite a lo expresado por Burris (1983), citado por Amar, et al.

(2002), que el desarrollo de la comprensión de los fenómenos sociales no obedece solo a la acumulación gradual de la información, experiencia y definiciones culturales, sino que toma la forma de una progresión a través de modos cualitativamente diferentes de representarse el mundo social y razonar acerca de éste.

En este marco se incluye en el análisis del modelo la edad de los niños, y el sexo, por ser otra de las variables- del contexto sociocultural-, que en la revisión de los antecedentes investigativos sobre el desarrollo de conceptos económicos, desde la perspectiva constructivistas -evolucionistas- estructuralistas podrían incidir en su desarrollo.

Es importante resaltar que al adicionar las variables edad y sexo de los niños, la variabilidad no explicada por el modelo propuesto dejó de ser significativa, lo cual indica en primer lugar que los cambios en el desarrollo del pensamiento económico de los niños puede explicarse en gran medida por la incidencia conjunta de estas variables: la edad de los niños, el tipo de cargo de los padres y el sexo de los niños.

En síntesis, los resultados nos permiten afirmar que la edad de los niños, en primer lugar, el tipo de cargo de los padres, en segundo lugar y el sexo de los niños, en tercer lugar, incide significativamente sobre el pensamiento económico de los niños.

Lo encontrado significa, tal como afirma la postura constructivista en el marco de los procesos de socialización, que el proceso de internalización de lo sociocultural es producto de un proceso de construcción activa del individuo donde interactúan los procesos de transmisión social, y las capacidades cognitivas de los sujetos en desarrollo.

De igual forma en la misma línea, corrobora los hallazgos de las investigaciones realizadas en torno a la comprensión de conceptos económicos en la infancia, desde una perspectiva cognitiva-estructuralista-evolucionista, los cuales evidencian que el desarrollo del pensamiento económico de los niños es producto de la interacción

conjunta de las competencias cognitivas con que cuenta el niño en un momento de desarrollo, en interacción con las experiencias, valores, normas e informaciones que sobre el funcionamiento de la economía le provee el contexto sociocultural donde interactúa (Furth (1980); Hong y Barrie (1981); Jahoda (1979, 1981, 1983, 1984), Ng (1983); Wong (1989); Berti & Bombi (1988); Berti & Grivet (1990); Leiser (1983) Furham & Clear (1988); Leiser, et al. (1990); Abramovitch, et al. (1991); Delval & Echeita (1991); Delval, et al. (1994); Sonuga-Barkley & Webley (1993); Denegri (1995a, 1995b, 1997, 1998); Denegri, et al. (1998a, 1998b); Amar, et al. (2002).

En este marco la incidencia de la edad da cuenta del proceso activo que realiza el niño por seleccionar, organizar y hacer coherentes las experiencias e informaciones sociales provistas por el medio, de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo, en un momento del desarrollo. Así, cobra importancia el principio piagetiano de equilibración como proceso que regula las interacciones del sujeto, que intenta adaptar los objetos sociales, a sus esquemas de acción.

La incidencia del contexto sociocultural en el desarrollo del pensamiento económico del niño- que para el caso de la investigación se encuentran representadas en variables que dan cuenta del macrosistema donde se encuentra inmersa la familia(nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres , ocupación de los padres) y variables del microsistema de la familia (estructura familiar)- se soporta en las diferencias que se encuentran en las informaciones, actitudes y valores relacionados con los eventos económicos que le ofrece el medio donde interactúa y sus propias experiencias, las cuales pueden incidir en el ritmo de desarrollo de las estructuras cognitivas del niño, pues su desarrollo no depende solamente de la maduración interna, sino que dependen también de los materiales intelectuales provistos por el medio sobre los cuales estas

operan y se desarrollan (Rodrigo, et al. (1993); Leiser, et al. (1990); Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra, & Peñaranda, 1995).

El tipo del cargo de los padres, como variable representativa del contexto sociocultural, da cuenta de una jerarquía de ocupaciones definidas por: La complejidad de las funciones que en ellas se realiza; el nivel de autonomía y responsabilidad en el desempeño de la ocupación en relación con otras; y la cantidad, tipo y nivel de educación, capacitación y experiencia requeridas para su desempeño. Es importante resaltar que no se refieren a la enunciación de una posición o prestigio socioeconómico Organización de Estados Iberoamericanos. (1996).

En este marco, podríamos afirmar que en la medida que los padres ocupen cargos que le impliquen mayor complejidad en las funciones que realizan, mayor nivel de autonomía y responsabilidad en relación a otras, y mayor nivel de educación, capacitación y experiencia, sus hijos tendrán un mayor desarrollo del pensamiento económico, resaltando que los padres que ocupan cargos que le implican realizar funciones sencillas y repetitivas y más de carácter físico, con alto nivel de subordinación, cuya experiencia laboral requerida es mínima o no se exige y se requiere, por lo general, educación básica primaria (cargos elementales) inciden negativamente sobre el desarrollo del pensamiento económico de sus hijos.

En este sentido, podríamos decir desde los planteamientos realizados por Castorina, J. (2005) que la actividad constructiva que realizan los niños cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses, en interacción con sus padres, para este caso padres que ocupan cargos elementales, podría encontrarse limitada, en cuanto a que no le proveen resistencia a las explicaciones que han ido construyendo hasta ese momento de su desarrollo, con las restricciones propias de sus competencias cognitivas, convirtiéndose

de esta forma en una restricción que no favorece el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Dado que uno de los criterios que se integra a la jerarquía de los tipos de cargo es el nivel educativo, podríamos inferir que las limitaciones podrían sustentarse en el tipo de estrategias que utilizan los padres con bajos niveles educativos, en el proceso de interacción con sus hijos. Estas estrategias se caracterizan por ser intervenciones directas que dejan poco margen para el desarrollo de la autonomía, acompañadas de instrucciones verbales referidas a realidades concretas que no favorecen la descontextualización (Rodrigo y Palacios, 2005). Es importante resaltar que estas características son semejantes a las funciones que caracterizan a los cargos elementales que estos padres ocupan.

En lo que respecta al sexo de los niños, es importante señalar que en esta investigación no se establecieron diferencias según el sexo, dado que en los resultados obtenidos en las investigaciones previas sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, especialmente la realizada con niños colombianos y chilenos, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de desarrollo del pensamiento económico alcanzado por los niños y las niñas.

Al incluir en el análisis la incidencia del sexo sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, se encontró que los niños alcanzan un nivel mayor en la comprensión de la realidad económica que las niñas. Tal como expuso Denegri (1995a y 1995b), esto podría deberse más a un problema de interés social, donde los temas económicos son de mayor interés para los hombres que para las mujeres, lo cual podría relacionarse con lo que expresa Wosiski citado por Amar (2009) en cuanto a que los hombres son más estimulados en el aprendizaje del uso del dinero que las mujeres,

sobre la base que los hombres son los responsables de proveer económicamente a la familia.

7. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar que inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados entre los 10 y 14 años de edad en la ciudad de Barranquilla.

7.1. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el promedio de las estrategias de alfabetización económica utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a los hijos.

Promedio estrategia de ahorro.

En lo que respecta a la incidencia de estas variables sobre el promedio de estrategias de ahorro utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos es importante resaltar que en el análisis desde lo expresado por los padres no se evidencian diferencias significativas según estas variables, en cambio para el análisis de lo expresado por los hijos se encuentran diferencias significativas según el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, siendo los hijos de padres que alcanzan un nivel educativo universitario y los hijos de padres ocupan cargos directivos y profesionales los que en mayor proporción aluden a que sus padres utilizan estas estrategias para alfabetizarlos económicamente.

Al compara los resultados del presente estudio -teniendo en cuenta lo expresado por los padres- con el estudio realizado con familias chilenas, se encuentra que en este último se encontraron diferencias significativas en el promedio de estrategias de ahorro

que utilizan los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos según el nivel socioeconómico, señalando que los padres del nivel alto las utilizan en mayor proporción que los del bajo (Amar, et al., 2007).

Promedio estímulo de conductas económicas y administración del dinero.

En lo que se refiere a la incidencia de estas variables sobre el promedio de estrategias de estímulo de conductas económicas y administración del dinero utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos se encontró que tanto para el caso de lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos inciden el nivel socioeconómico, pero con tendencias opuestas.

Desde lo expresado por los padres se encuentra que son los padres del nivel socioeconómico medio los que dicen utilizar un mayor promedio este tipo de estrategias en comparación con los del nivel bajo, en cambio desde lo expresado por los hijos, son los hijos de nivel socioeconómico bajo los que reconocen un promedio mayor de utilización de estas estrategias por parte de sus padres, en comparación con los niños del nivel socioeconómico medio.

En el estudio realizado con familias chilenas, son los padres del nivel socioeconómico alto los que en mayor promedio utilizan este tipo de estrategia en comparación con el medio, que son los que menos las utilizan (Amar, et al., 2007).

De igual forma se evidencia en el análisis de lo expresado por los padres y los hijos que para los hijos se encuentran diferencias significativas según el nivel educativo alcanzado por los padres y para los padres según la estructura familiar. Los hijos de padres que alcanzan niveles educativos universitarios son los que identifican un promedio mayor de este tipo de estrategias y los padres pertenecientes a familia monoparentales son los que en mayor proporción utilizan estrategias de estímulo de

conductas económicas y administración del dinero para alfabetizar económicamente a sus hijos.

Los resultados del estudio con familias chilenas nos muestran que en el nivel bajo los padres pertenecientes a familias monoparentales, utilizan más la práctica de enseñar a comprar en la tienda y conversar sobre estos temas con sus hijos que las familias biparentales (Antúnez, et al., 2006).

Promedio estrategias introducción en temas económicos.

En lo que respecta al análisis de las estrategias de introducción en temas económicos se encontró que para el caso de lo expresado por los padres, inciden todas las variables, en cambio para los hijos solo inciden el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres. En lo que respecta a las tendencias es importante resaltar que coinciden las tendencias de lo expresado por los padres y los hijos, dado que para ambos casos los padres que alcanzan niveles educativos superiores y ocupan cargos de mayor complejidad son los que en mayor promedio utilizan este tipo de estrategias; de igual forma esta tendencia se cumple para los padres de mayor nivel socioeconómico y los pertenecientes a familias nucleares monoparentales.

Incidencia conjunta de las variables nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres, sobre el promedio de las estrategias de ahorro, estímulo de conductas económicas y administración del dinero y de introducción en temas económicos.

Las diferencias encontradas a nivel específico, se desdibujan al establecer la incidencia conjunta del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y tipo de cargo de los padres sobre el promedio de utilización de las estrategias de ahorro, de estímulo de conductas económicas y

administración del dinero e introducción en temas económicos, utilizando para ello un modelo de regresión logística multinomial, tanto para el análisis de lo expresado por los hijos y lo expresado por los padres.

Para todos los análisis propuestos el modelo fue significativo y se encontró que en primer lugar el nivel socioeconómico es la variable que incide de manera significativa y directa sobre el promedio de presentación de estas estrategias, lo cual quiere decir que cuando estas interactúan conjuntamente, las incidencias particulares de estas variables se afectan y finalmente presentan igual tendencia tanto para lo expresado por los padres como para lo expresado por los hijos.

Lo anterior quiere decir que en la medida que los niños y padres pertenezcan a niveles socioeconómicos más altos los padres utilizarán un mayor número de estrategias de ahorro, de estímulo de conductas de consumo y administración del dinero y de introducción en temas económicos para alfabetizar económicamente a sus hijos.

De igual forma se encontró que desde lo expresado por los hijos, en lo que respecta al promedio de presentación de las estrategias de estímulo de conductas económicas y administración del dinero incide significativamente en segundo lugar y en dirección positiva el nivel educativo de los padres: los padres que alcancen niveles de educación profesional, utilizarán de igual forma más este tipo de estrategias.

Para el caso de lo expresado por los padres, en lo que respecta al promedio de presentación de las estrategias de ahorro y de introducción en temas económicos se encontró que en un segundo lugar incide significativamente y en dirección positiva la estructura familiar: los padres cuyas familias presentan una estructura nuclear monoparental utilizan más este tipo de estrategias, seguidos de los padres cuyas familias presentan una estructura nuclear biparental.

7.2. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el promedio de las prácticas utilizadas por los padres en el proceso de alfabetizar económicamente a los hijos. En primer lugar se analizará los puntos clave relacionados con las Prácticas de ahorro.

Valoración de la importancia de que sus hijos ahorren.

Para el caso de la valoración de la importancia de que sus hijos ahorren, la variable que incide directamente es el tipo de cargo de los padres, encontrando que los padres que ocupan cargos auxiliares o elementales y otros, son los que más valoran el que sus hijos ahorren en comparación con los padres que ocupan cargos directivos o profesionales.

Los niños presentan alguna práctica de ahorro según sus padres.

Para el caso si los niños presentan alguna práctica de ahorro según sus padres incide directamente el nivel educativo de los padres, siendo los padres que alcanzan niveles de educación universitaria y técnico o tecnológico los que más reconocen este tipo de prácticas en sus hijos.

Los niños presentan alguna práctica de ahorro según los mismos niños.

Para el caso si los niños presentan alguna práctica de ahorro según los mismos niños se encontró que inciden el tipo de cargo de los padre y el nivel educativo de los padres, siendo los hijos de padres que ocupan cargos directivos - profesionales y cargos técnicos, y los hijos de padres que alcanzan niveles de educación universitario y técnico-o tecnológico, los que más utilizan prácticas de ahorro.

Al comparar los resultados expuestos con los encontrados en el estudio realizado con niños chilenos (Fuica y Millaleo, 2006), estos encontraron que el nivel socioeconómico

incide sobre las prácticas de ahorro, siendo los niños pertenecientes a nivel alto y bajo los que más ahorran, en comparación con los del nivel socioeconómico medio.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre la práctica de ahorro desde lo expresado por los mismos niños, los modelos de regresión logística multinomial fueron significativos, mostrando que en primer lugar inciden el tipo de cargo de los padre y en segundo lugar el nivel educativo de los padres, moderando la incidencia directa de estas variables, el tipo de familia, ya que esta aumenta el efecto directo de ambas variables.

Lo anterior quiere decir que la probabilidad que los niños ahorren aumentara en la medida en que aumente la complejidad de los cargos ocupados por los padres y de igual forma en la medida de que sus padres alcanzan mayores niveles de educación, probabilidad que aumenta si además pertenecen a familias nucleares: monoparentales y biparentales.

Los padres presentan alguna práctica de ahorro según los mismos padres.

Para el caso si los padres presentan alguna práctica de ahorro según los mismos padres, se encontró que incide directamente el nivel socioeconómico, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo de los padres. Este primer nivel de análisis nos permite afirmar que los padres que más ahorran son los pertenecientes a nivel socioeconómico alto y medio, los que alcanzan niveles educativos universitarios , seguidos de los que alcanzan niveles educativos técnicos - tecnológicos y los padres que ocupan cargos directivos - profesionales.

Al comparar los resultados relacionados con la incidencia del nivel socioeconómico sobre las prácticas de ahorro de los padres, encontramos que de igual forma en las investigaciones realizadas por Antúnez, et al (2006) y Denegri, Palavecinos, y Gempp,

(2005c), los padres de nivel socioeconómico bajo son los que menos prácticas de ahorro presentan.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre la práctica de ahorro de los padres -desde lo expresado por los padres-, el modelo de regresión logística multinomial fue significativo, mostrando que la única variable que incide significativamente y de manera directa es el nivel socioeconómico, la cual modela el efecto directo de la variables nivel educativo y el tipo de cargo de los padres.

Lo anterior quiere decir que entre mayor sea el nivel socioeconómico de los padres, mayor será la probabilidad de que estos ahorren y que la probabilidad de que los padres que alcanzan mayores niveles educativos y que ocupan cargos con mayores niveles de complejidad ahorren va estar modelada por el nivel socioeconómico al cual pertenezcan, es decir, los padres que alcanzan mayores niveles educativos y ocupan cargos de alto nivel de complejidad, tendrán mayores probabilidad de ahorrar si pertenece a niveles socioeconómicos más altos.

Sus padres le piden que ahorren al tiempo que le ayudan a ahorrar.

Para el caso de los niños que dicen que sus padres le piden que ahorren al tiempo que le ayudan a ahorrar, se encontró que incide el nivel educativo de los padres siendo los padres que alcanzan niveles educativos universitarios los que en mayor proporción le piden a sus hijos que ahorren y le ayudan a ahorrar.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre si los padres les piden a sus hijos que ahorren y le ayudan a ahorrar los modelos de regresión logística multinomial planteados fueron significativos, mostrando en primer lugar, que la única variable que incide significativamente y en sentido positivo es el nivel educativo de los padres, pero su efecto se encuentra modelado por el tipo de cargo de los padres, en el sentido que disminuye su efecto directo. Esto quiere decir que la probabilidad que los

padres le pidan a sus hijos que ahorren y le ayuden ahorrar es mayor en los padres que alcanzan mayores niveles de educación, pero su probabilidad de presentación puede disminuir en la medida de que sus padres ocupen cargos de altos niveles de complejidad.

En segundo lugar, los resultados del modelo indican que el nivel educativo de los padres media la incidencia directa del nivel socioeconómico y la estructura familiar sobre estas prácticas. Esto quiere decir que la probabilidad de que los padres pertenecientes a niveles socioeconómicos más altos y pertenecientes a familias nucleares monoparentales y biparentales les pidan a sus hijos que ahorren y le ayuden a ahorrar se presentara según el nivel educativo alcanzado por los padres.

Después de analizar todo lo relacionado con las *Prácticas de Ahorro*, es importante analizar las *Prácticas de estímulo de conductas de compra y de administración del dinero*.

Entrega de dinero semanal desde lo expresado por los padres.

En lo que respecta a la entrega de dinero semanal desde lo expresado por los padres, se encontró que no se evidencian diferencias significativas de esta práctica según el nivel socioeconómico de los padres, el tipo de familia, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres.

Los estudios realizados con familias chilenas encuentran que los padres del nivel socioeconómico alto a diferencia de los padres del nivel medio, utilizan en mayor proporción las estrategias de entregar dinero regular a sus hijos en forma de mesada. (Denegri, Palavecinos, y Gempp, 2005c).

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre esta práctica se encontró que solo el modelo que plantea la incidencia conjunta del tipo de familia y tipo de cargo de los padres sobre la entrega de dinero semanal a los sus hijos fue

significativo, mostrando que solo incide significativamente y en dirección positiva el tipo de cargo de los padres. Lo anterior quiere decir que los padres que ocupan cargos con alta complejidad, tienen mayor probabilidad de entregar dinero semanalmente a sus hijos cuando pertenecen a familiar nucleares: monoparentales y biparentales.

Entrega de dinero semanal desde la perspectiva de los hijos.

En lo que respecta a la entrega de dinero semanal desde la perspectiva de los hijos, se encontró que solo incide el tipo de cargo de los padres, encontrando que los hijos de padres que ocupan cargos técnicos son los que en mayor proporción expresan que sus padres les entregan dinero semanal en forma de mesada.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de las variables propuestas sobre esta práctica se encontró que el modelo fue significativo, incidiendo significativamente y en dirección positiva solo el tipo de cargo de los padres, lo que quiere decir que los hijos de padres que ocupan cargos de mayor complejidad son los que reciben dinero semanalmente por parte de sus padres.

Frecuencia con que los padres llevan a sus hijos cuando van de compra.

En lo que respecta a la frecuencia con que los padres llevan a sus hijos cuando van de compra, se encontró que inciden directamente el tipo de familia y el tipo de cargo ocupado por los padres, encontrando que los padres pertenecientes a familias monoparentales y biparentales, y los padres que ocupan cargos auxiliares, elementales y otros, son los que en mayor proporción llevan a sus hijos cuando salen de compra.

En el análisis de la incidencia conjunta de las variables propuestas para el caso de si llevan frecuentemente a sus hijos cuando van a realizar las compras, se encontró que el modelo de regresión logística multinomial es significativo cuando interactúan el nivel socioeconómico, el tipo de familia y el tipo de cargo, pero ninguna incide directamente,

ya que el efecto que por si solo tienen sobre esta práctica el tipo de familia y el tipo de cargo, se suprime con la presencia del nivel socioeconómico.

Los niños deciden con los hermanos lo que van a comprar.

Por último, en lo que respecta a la incidencia de las variables propuestas para el caso de la práctica relacionada con que los niños deciden con los hermanos lo que van a comprar, se encontró que inciden significativamente y en dirección positiva el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, y el tipo de cargo de los padres. Es así que los niños del nivel socioeconómico alto, cuyos padres alcanzan niveles de educación universitaria y ocupan cargos directivos o profesionales son los que en mayor proporción consultan con sus hermanos lo que harán con el dinero.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de las variables propuestas para el caso de la práctica relacionada con la decisión de compra por parte de los hijos con los hermanos, se encontró que el modelo fue significativo, incidiendo significativamente y en dirección positiva el nivel socioeconómico. Es decir que la variable que predice con mayor peso la toma de decisiones de compra de los niños con sus hermanos es el nivel socioeconómico, es decir que los niños pertenecientes a niveles socioeconómicos más alto tienen mayor probabilidad de tomar decisiones de compra con sus hermanos.

7.3. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre el nivel de alfabetización económica de los padres.

Los análisis realizados con el propósito de establecer la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, sobre el nivel de alfabetización económica de los padres

permiten afirmar que cada una de estas variables inciden sobre el nivel de alfabetización económica de los padres.

Es así como los padres de nivel socioeconómico alto y medio, los pertenecientes a familias nucleares biparentales y monoparentales, los que alcanzan niveles educativos universitarios y los que ocupan cargos directivo y profesionales y técnicos, son los que presentan mayor nivel de alfabetización económica.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre el nivel de alfabetización económica de los padres el modelo de regresión logística multinomial fue significativo, mostrando que el nivel educativo de los padres es la variable que incide directamente y en dirección positiva sobre el nivel de alfabetización económica de los padres, mediando el efecto de las otras variables. Esto quiere decir que los padres que alcanzan mayores niveles educativos son los que presentan mayor nivel de alfabetización económica. De igual forma que los padres de nivel socioeconómico alto que ocupan cargos de mayor complejidad y pertenecen a familias nucleares monoparentales y biparentales alcanzaran altos niveles de alfabetización económica según el nivel educativo alcanzado.

Los resultados encontrados en el estudio corroboran lo encontrado en primer lugar con el estudio realizado con familias chilenas, pertenecientes a los tres niveles socioeconómicos, dado que de igual forma encontraron que los padres del nivel socioeconómico alto y medio presentan mayores niveles de alfabetización económica que los padres de nivel socioeconómico bajo (Amar, et al. 2007) y con el estudio realizado con familias de nivel socioeconómico alto y medio. En segundo lugar con el estudio realizado con familias chilenas, pertenecientes a los niveles socioeconómicos alto y medio alto donde indican que no existen diferencias significativas en los niveles de alfabetización económica desarrolladas tanto por padres de familias biparentales,

como de familias monoparentales del nivel socioeconómico alto y medio. (Denegri, Palavecinos, & Gempp, (2005c).

En este punto se empezará a hacer el análisis respectivo a la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre las conductas de consumo de los padres.

7.4. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, sobre las conductas de compra reflexiva e impulsiva de los padres.

Conductas de compra reflexiva.

Los análisis realizados con el propósito de establecer la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, sobre las conductas de compra reflexiva de los padres permiten afirmar que solo incide el nivel educativo alcanzado por los padres, donde se aprecia que el grupo de padres que alcanza niveles educativos universitarios presenta promedios de conductas reflexivas más altos que los padres que alcanzan niveles educativos técnicos- tecnológicos y básica- media vocacional.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre las conductas de compra reflexiva de los padres, los modelos de regresión logística multinomial no fueron significativos. Es importante resaltar que se procesaron diferentes modelos sustentados en las posibles combinaciones de estas cuatro variables y ninguno de ellos fue significativo, lo cual permite afirmar que la única variable que permite predecir las conductas de compra reflexiva de los padres es el nivel educativo alcanzado por estos padres.

Conductas de compra impulsiva.

Los análisis realizados con el propósito de establecer la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, sobre las conductas de compra impulsiva de los padres, permiten afirmar que el nivel socioeconómico, el tipo de familia, y el nivel educativo de los padres inciden sobre estas conductas de compra.

Es así que los resultados muestran que los padres que pertenecen al nivel socioeconómico bajo son los que presentan promedios de conductas impulsivas más altos, seguidos por los del nivel socioeconómico medio y por último los de nivel alto quienes presentan el promedio de conductas de consumo impulsivo más bajo.

En lo que respecta a la estructura familiar, los padres pertenecientes a familias con estructura familiar extensa y nuclear biparental presentan un promedio mayor de conductas impulsivas que los pertenecientes a familias nuclear monoparental .

Los padres que alcanzan niveles educativos de básica y media vocacional, técnica y tecnológica, son los que presentan promedios más altos de conductas de compra impulsiva en comparación con los padres que alcanzan niveles educativos universitarios.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre las conductas de compra impulsiva de los padres, los modelos de regresión logística multinomial no fueron significativos. Dado los resultados negativos de todos los modelos que proponen las distintas combinaciones de interacciones entre las variables que de manera individual inciden sobre el promedio de conductas impulsiva de los padres, se procedió a evaluar la posible relación de dependencia entre estas variables, para lo cual se realizó un análisis de correlaciones bivariadas entre cada par de variables.

Los resultados mostraron que existen correlaciones positivas significativamente entre cada par de variables. Estos resultados explican el por qué al incluir conjuntamente las variables en los diferentes modelos propuestos, estos no son significativos, dado que con incluir una de ellas en el modelo se podría predecir la incidencia de las otras variables sobre el promedio de conductas impulsivas de los padres.

Lo anteriormente expuesto quiere los padres que alcanzan un menor nivel educativo, pertenecen a niveles socioeconómicos más bajo, ocupan cargos de menor complejidad y pertenecen a familias extensas y nucleares biparentales, tienen mayor probabilidad de presentar conductas de compra impulsivas.

7.6. Incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la ocupación de los padres sobre las actitudes austeras y hedonistas hacia el endeudamiento de los padres.

Actitudes austeras hacia el endeudamiento.

Los análisis realizados con el propósito de establecer la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres permiten afirmar que inciden el nivel socioeconómico, el nivel educativo alcanzado por los padres, y el tipo de cargo de los padres.

Es así como los padres que pertenecen al nivel socioeconómico alto, que alcanzan niveles de educación universitaria y que ocupan cargos directivos y profesionales son más austeros.

El estudio realizado con familias encontró que los padres de nivel alto y medio son más austeros, al igual que los padres pertenecientes a familias biparentales (Denegri, Palavecinos, & Gempp, 2005).

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento, el modelo de regresión logística multinomial fue significativo, sólo cuando se planteo la interacción conjunta del nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo ocupado por los padres, mostrando que el nivel socioeconómico es la variable que incide directamente y en dirección positiva sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento, mediando el efecto directo del nivel educativo y tipo de cargo de los padres.

Lo anterior quiere decir, por un lado, que la estructura familiar no incide sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento; por otro lado que los padres que alcanza niveles socioeconómicos más altos son los que presentan mayor probabilidad de presentar actitudes austeras hacia el endeudamiento y que los padres que alcanzan mayores niveles educativos y ocupan cargos de mayor complejidad presentaran actitudes austeras hacia el endeudamiento según el nivel socioeconómico al que pertenezcan.

Actitudes hedonistas hacia el endeudamiento.

Los análisis realizados con el propósito de establecer la incidencia del nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo de los padres, sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres permiten afirmar que ninguna de estas incide sobre las actitudes hedonistas de los padres.

En lo que respecta a la incidencia conjunta de estas variables sobre las actitudes austeras hacia el endeudamiento- aunque por si solas no inciden sobre este-, el modelo de regresión logística multinomial fue significativo, señalando que el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los padres y el nivel socioeconómico entre todas las variables incluidas en el modelo son las que inciden de manera significativa y directa sobre las

actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres. Estos resultados llevaron a identificar las variables que moderan el efecto directo de cada una de estas variables, dado que ninguna de ellas incide directamente sobre las actitudes hedonistas de los padres.

A partir de los resultados de los modelos propuestos se pudo concluir:

1) El efecto directo de la variable nivel de escolaridad de los padres sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres está mediado por el tipo de estructura familiar o por el nivel socioeconómico. Es decir que los padres que alcanzan altos niveles de escolaridad tienen la probabilidad de presentar actitudes hedonistas hacia el endeudamiento si pertenecen a familias nucleares monoparentales o biparentales y/o si pertenecen a niveles socioeconómicos más altos.

2) El efecto directo del nivel socioeconómico está mediado por la presencia conjunta de las variables tipo de cargo y nivel de escolaridad de los padres, dado que esta variable incide directamente sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento de los padres solo ante la presencia de ambas variables. Esto quiere decir que los padres de niveles socioeconómicos más altos tienen la probabilidad de presentar actitudes hedonistas hacia el endeudamiento si ocupan cargos de altos niveles de complejidad y si alcanzan altos niveles de escolaridad.

En síntesis, el análisis de la interacción conjunta de las variables nivel socioeconómico de las familias, la estructura familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de cargo que ocupan los padres sobre cada uno de los elementos de la socialización económica permite afirmar:

1) El nivel económico de las familias predice en primer lugar, de manera directa y en dirección positiva: el promedio de estrategias de ahorro utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos -desde lo expresado por los padres y los hijos- ,

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

(para los padres en segundo lugar y en dirección positiva incide el tipo de familia); el promedio de estrategias de estímulo de conductas económicas y administración del dinero utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos - desde lo expresado por los padres y los hijos - (para los hijos en segundo lugar y en dirección positiva el nivel educativo); el promedio de las estrategias de introducción en temas económicos utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos - desde lo expresado por los padres y los hijos- (para los padres en segundo lugar y en dirección positiva el tipo de familia); la práctica de ahorro de los padres; la decisión de compra con los hermanos; y las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres.

2) El nivel educativo predice en primer lugar, de manera directa y en dirección positiva: la práctica de ahorro que los padres perciben en sus hijos; los padres le piden a sus hijos que ahorren y le ayudan a ahorrar- el efecto directo se disminuye con el tipo de cargo que ocupan los padres y el nivel educativo a su vez media el efecto directo del nivel socioeconómico y el tipo de familia en dirección positiva-; y por último predice el nivel de alfabetización de los padres, moderando el efecto directo del nivel socioeconómico y el tipo de cargo.

3) El tipo de cargo predice en primer lugar, de manera directa y en dirección positiva: la valoración positiva del ahorro de los hijos; las prácticas de ahorro que los niños dicen realizar (en segundo lugar y en dirección positiva incide el nivel educativo de los padres).

4) El efecto directo y positivo del nivel socioeconómico sobre las actitudes hedonistas es mediado por el tipo de cargo y el nivel educativo.

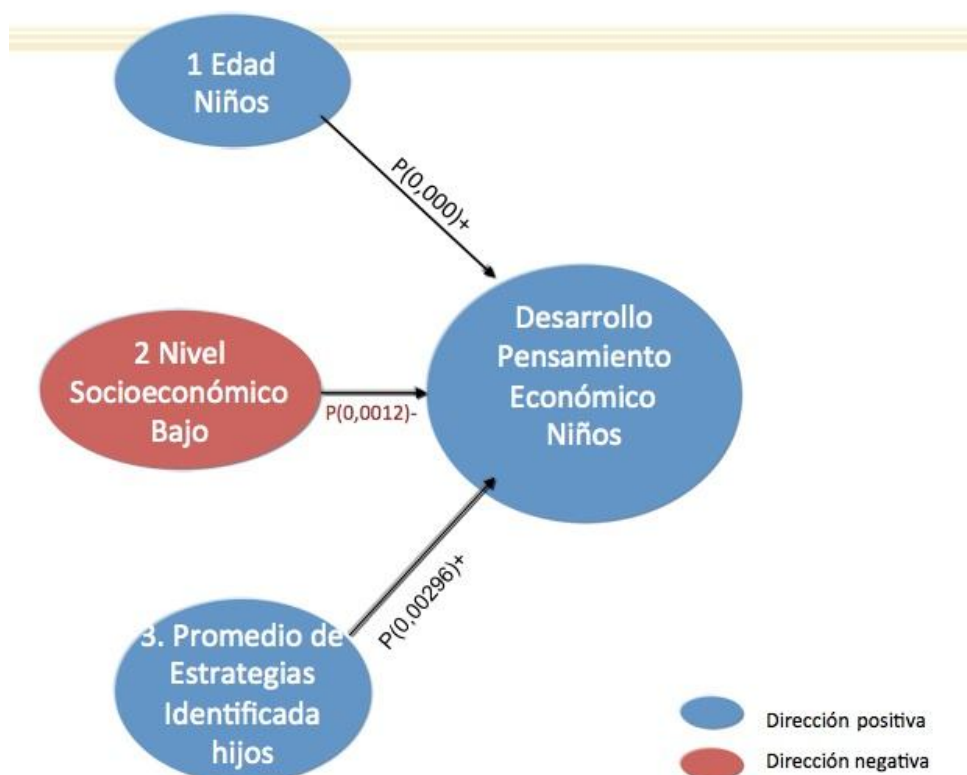
5) El efecto directo y positivo del tipo de cargo sobre la entrega de dinero semanal por parte de los padres, es mediado por la estructura familiar.

6) Es importante resaltar que efecto directo y positivo del nivel socioeconómico sobre las actitudes hedonistas hacia el endeudamiento, es mediado en dirección positiva por el tipo de cargo y el nivel educativo.

7) Si bien educativo incide sobre las conductas de compra reflexiva y el nivel socioeconómico, la estructura familiar y el nivel educativo alcanzado por los padres inciden sobre las conductas de compra impulsiva, cuando se establece la incidencia conjunta de las variables propuestas con cada una de las conductas de compra, ningún modelo es significativo, lo cual se podría sustentar por la correlación existente entre las variables nivel socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo alcanzado por los padres y tipo de cargo de los padres.

8. Modelos que se aproximan a una mayor explicación de la variabilidad del nivel de pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad, a partir de las variables abordadas en el estudio.

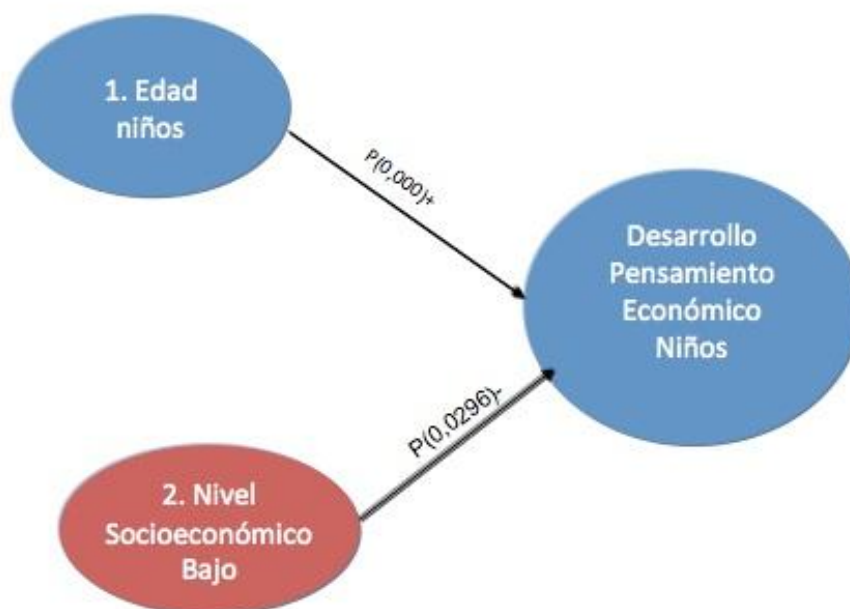
Modelo 1: A partir de lo expresado por los hijos. <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= total estrategias reconocidas por los hijos como utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente ↔ Nivel socioeconómico bajo ↔ Nivel socioeconómico Alto ↔ estructura familiar extensa ↔ estructura familiar nuclear monoparental ↔ edad niños>



El resultado arrojado por el modelo es significativo indicando que la variable que predice en primer lugar y en dirección positiva el desarrollo del pensamiento económico es la edad de los niños, es decir que a mayor edad, mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico; en segundo lugar incide de manera directa el nivel socioeconómico bajo, pero en dirección negativa, lo cual indica que los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad y que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo, tienen una menor probabilidad de avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico; y en tercer lugar, incide de manera directa y positiva, el número total de estrategias que los niños identifican que son utilizadas por sus padres para alfabetizarlos económicamente, lo cual indica que entre mayor sea el número de las estrategias que los niños reconocen

como utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente, los niños tendrán mayor probabilidad de desarrollar su pensamiento económico.

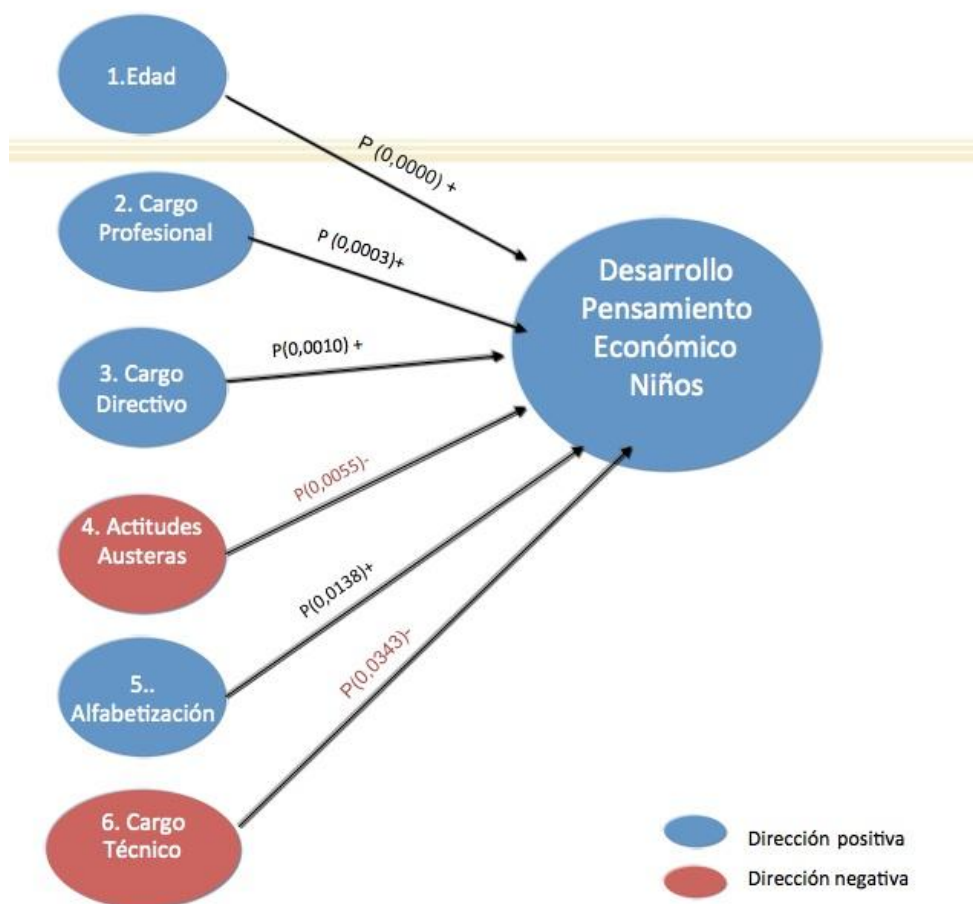
Modelo 2: A partir de lo expresado por los padres <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= total estrategias utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos ↔ Nivel socioeconómico bajo ↔ Nivel socioeconómico Alto ↔ estructura familiar extensa ↔ estructura familiar nuclear monoparental ↔ edad niños>



El resultado arrojado por el modelo es significativo, indicando que la variable que predice en primer lugar el desarrollo del pensamiento económico es la edad de los niños, es decir, a mayor edad mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico y en segundo lugar incide el nivel socioeconómico bajo, pero en dirección negativa, lo cual indica que los niños escolarizados de la ciudad de

Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad y que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo, tienen menor probabilidad de avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico.

Modelo 3. <Desarrollo del pensamiento económico de los niños= Nivel socioeconómico ↔ tipo de familia ↔ tipo de cargo padres ↔ tipo ocupación padres ↔ alfabetización económica padres ↔ actitudes hedonistas padres ↔ actitudes austeras padres ↔ compra impulsiva padres ↔ compra reflexiva padres ↔ Edad niños ↔ sexo niños>



El resultado arrojado por el modelo es significativo, indicando que la variable que predice en primer lugar el desarrollo del pensamiento económico de los niños es la

edad, es decir, a mayor edad mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico; en segundo lugar el tipo de cargo profesional, en tercer lugar, el tipo de cargo directivo, lo cual indica que en la medida que los padres ocupen cargos que le impliquen mayor complejidad en las funciones que realizan, mayor nivel de autonomía y responsabilidad en relación a otras, y mayor nivel de educación, capacitación y experiencia, sus hijos tendrán un mayor desarrollo del pensamiento económico; en tercer lugar incide la actitud austera hacia el endeudamiento de los padres, pero en dirección negativa, lo cual significa que entre menos austeros sean los padres, es decir que los hijos de padres que se enfrentan con cautela al endeudamiento y hacen un uso tradicional del dinero basado en el ahorro, tendrán menor probabilidad de desarrollar su pensamiento económico; en quinto lugar incide en dirección positiva, el nivel de alfabetización económica de los padres, señalando que si los padres se encuentran alfabetizados económicamente, podrán transmitir a sus hijos conocimientos formales y estructurados en las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones y por lo tanto tendrán mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico; por último, incide de manera directa, el tipo de cargo técnico, pero en dirección negativa, lo cual nos señala que los hijos de padres que ocupan cargos donde realizan actividades que en términos generales pueden ser variadas, implicando ciertas responsabilidades de supervisión, cierto grado de autonomía por parte de quien la realiza, y la emisión de juicios de valor y para lo que se requiere al menos niveles de formación técnica Organización de Estados Iberoamericanos. (1996), tienen mayor probabilidad de no avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico.

Es importante de igual forma resaltar, que si bien las variables relacionadas con las conductas de compra reflexiva e impulsiva no son significativas en los resultados que

arroja este modelo, el nivel de alfabetización económica de los padres se correlaciona positivamente y en dirección positiva con la conducta de compra reflexiva y en dirección negativa con las conductas de compra impulsiva. Lo anterior quiere decir que entre mayor sea el nivel de alfabetización de los padres estos a su vez serán más reflexivos y menos impulsivos en la toma de decisiones de compra.

De igual forma que el tipo de cargo de los padres se correlaciona positivamente y en dirección positiva con el nivel de escolaridad alcanzado por los padres, el nivel socioeconómico de las familias y la estructura familiar: mayor tipo de cargo – mayor nivel educativo, mayor nivel socioeconómico y mayor probabilidad de pertenecer a familias nucleares: monoparentales y biparentales. Lo evidenciado en los tres modelos permite nuevamente corroborar lo expresado por la postura constructivista en el marco de los procesos de socialización.

De igual forma en la misma línea, nuevamente se corroboran los hallazgos de las investigaciones realizadas en torno a la comprensión de conceptos económicos en la infancia, desde una perspectiva cognitiva-estructuralista-evolucionista, los cuales evidencian que el desarrollo del pensamiento económico de los niños es producto de la interacción conjunta de las competencias cognitivas con que cuenta el niño en un momento de desarrollo, en interacción con las experiencias, valores, normas e informaciones que sobre el funcionamiento de la economía le provee el contexto sociocultural donde interactúa, evidenciando el proceso activo que realiza el niño por seleccionar, organizar y hacer coherentes las experiencias e informaciones sociales provistas por el medio, de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo, en un momento del desarrollo.

La incidencia del contexto sociocultural en el desarrollo del pensamiento económico del niño- que para el caso de la investigación se encuentran representadas en variables

que dan cuenta del macrosistema donde se encuentra inmersa la familia(nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres , ocupación de los padres) y variables del microsistema de la familia (estructura familiar y la socialización económica en el ámbito familiar)- se soporta en las diferencias que se encuentran en las informaciones, actitudes y valores relacionados con los eventos económicos que le ofrece el medio donde interactúa y sus propias experiencias, las cuales pueden incidir en el ritmo de desarrollo de las estructuras cognitivas del niño, pues su desarrollo no depende solamente de la maduración interna, sino que dependen también de los materiales intelectuales provistos por el medio sobre los cuales estas operan y se desarrollan (Rodrigo, et al., 1993; Leiser, et al., 1990; Enesco, et al., 1995).

Al dar cuenta de las variables del contexto que inciden en segundo lugar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, los dos primeros modelos señalan el nivel socioeconómico de las familias, en dirección negativa.

Estos resultados nos muestran que las informaciones, actitudes y valores relacionados con los eventos económicos que le ofrece el contexto socioeconómico bajo donde los niños de la muestra de estudio interaccionan, no favorecen el desarrollo de las estructuras del pensamiento con que cuentan en su momento de desarrollo, lo cual se puede sustentar con los hallazgos del presente estudio.

Es así como los resultados del estudio nos muestran que los niños de nivel socioeconómico bajo se exponen a procesos de socialización económica con padres que carecen del nivel de alfabetización económica necesario para transmitirle los conocimientos económicos formales y estructurados, que se relacionan con las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones como la adquisición de bienes y servicios, el ahorro, la discusión de temas económicos relacionados con la situación económica de la familia, entre otras.

De igual forma, sus padres tienden a presentar en mayor proporción conductas de compra impulsiva, las cuales se caracterizan por la no planificación de las compras, la realización de compras principalmente en el comercio ambulante, gastando más de lo que deberían, comprando a crédito y dejándose llevar por la apariencia de los productos; modelando de esta forma a sus hijos repertorios de conductas, sentimientos e ideas que en interacción con la poca alfabetización económica con que cuentan estos mismos padres, inciden negativamente sobre el pensamiento económico de este grupo de niños.

Por otra parte los resultados indican que la variable nivel socioeconómico es la que incide en primer lugar sobre el promedio de las estrategias que utilizan los padres para enseñar a sus hijos a ahorrar, a estimular conductas económicas y administrar el dinero y a introducirlos en los conocimientos relacionados con temas económicos, tanto desde los expresado por los padres como por los hijos, resaltando que los padres del nivel socioeconómico bajo son los que en menor proporción utilizan en promedio estas estrategias, las cuales inciden de manera conjunta sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños.

Lo expuesto anteriormente nos muestran que los niños de nivel bajo interaccionan con padres que poco le enseñan a sus hijos sobre el uso y la función del dinero; no generan discusiones sobre la situación económica de la familia o sobre temas económicos transmitidos por los medios de comunicación y no comparten juegos que simulan el uso y la función del dinero. De igual forma se encuentra que muy poco incentivan las conductas económicas y no les enseñan estrategias de administración del dinero, aunque sus hijos, expresen lo contrario, ya que son los que en mayor proporción expresan que sus padres les enseñan estrategias de compra y de administración del dinero. Esto último, nos muestra que aunque los niños señalen que sus padres utilizan

este tipo de estrategias para alfabetizarlos en temas económicos, estas por si solas no inciden sobre el desarrollo de su pensamiento económico.

Por último, es importante destacar que sus padres son los que menos ahorran y los niños de este contexto son los que en menor proporción toman decisiones de compra con sus hermanos, las cuales hacen referencia a prácticas de socialización económica que inciden por si solas sobre el pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad.

En síntesis podemos afirmar que todos estos elementos que hacen parte de la socialización económica de los niños que pertenecen a nivel socioeconómico bajo, se constituyen en obstáculo para el desarrollo de las estructuras cognitivas que les permiten avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico, los cuales corroboran lo encontrado por Mori y Lewis (2001), quienes afirman que las familias de niveles bajos entregan muy poca formación económica a sus hijos en comparación con los padres de niveles de mayores ingresos.

Es importante resaltar que para el caso del primer modelo, la incidencia directa de la variable edad y el nivel socioeconómico se acompaña de una tercera variable que no se presenta para el caso de los expresado por los padres, y es la incidencia del promedio total de las estrategias que los niños identifican como utilizadas por sus padres con la intención de enseñarles los conocimientos relacionados con el uso y la función del dinero.

Estos resultados dan cuenta nuevamente del papel activo del niño en el proceso de construcción del conocimiento, tal como lo afirman Rodrigo y Palacios (1998):

Los mensajes parentales no son sino parte de los mensajes sociales que el niño debe construir a lo largo del desarrollo para comprenderlos y asimilarlos. Por ello el niño no es un mero receptor de tales mensajes sino que los construye de acuerdo a sus capacidades (p.233)

En segundo lugar, basado en los elementos de las enseñanzas de los padres que favorecen el desarrollo cognitivo de los hijos, propuestos por Rodrigo y Palacios (1998), estos resultados, de igual forma nos permiten inferir:

1) Los niños se encuentran motivados en construir conocimientos relacionados con el uso, la función y el manejo del dinero, compartiendo con sus padres la importancia que tiene alcanzar esta comprensión.

2) las estrategias que utilizan los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos son las adecuadas para contribuir al desarrollo de las estructuras cognitivas con que cuentan los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, resaltando que en la medida que avanzan en edad, de igual forma avanzarán en su comprensión.

3) las estrategias propuestas incluyen los dominios de conocimiento que les permiten desarrollar el pensamiento económico: estrategias de enseñanza de ahorro, estimulación de conductas económicas y administración del dinero y la introducción en temas económicos, las cuales involucran informaciones, valores y acciones directas sobre el objeto de conocimiento en diferentes contextos: al interior de la familia y fuera de ella, contemplando situaciones que distancian al niño del presente inmediato, al solicitarle elaboraciones que trascienden las que se evidencian en el objeto de conocimiento presente, acorde estas con las capacidades cognitivas con que cuenta en su momento de desarrollo.

Todo ello favorece, en primer lugar, a la interacción conjunta de los elementos que constituyen la comprensión de las representaciones económicas: valores, conocimientos y acciones sobre el objeto de conocimiento; en segundo lugar, a la descontextualización de los procesos mentales y en tercer lugar la estimulación de los códigos elaborados del lenguaje que operan sobre realidades concretas y descontextualizadas a partir del uso de

categorías abstractas, tal como se precisó en el numeral 1 de este mismo capítulo, donde se presenta la discusión de los resultados obtenidos al establecer la incidencia de las estrategias de alfabetización económica utilizada por los padres para alfabetizar a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad.

En lo que respecta al tercer modelo, la variable que incide en segundo y en tercer lugar sobre el pensamiento económico de los niños, hace referencia al tipo de cargo que ocupan sus padres, específicamente: profesional y directivo.

Tal como se expuso en el numeral 6 de este mismo capítulo -incidencia de las variables nivel socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo y tipo de cargo de los padres sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños-, si bien en la medida que los padres ocupen cargos que le impliquen mayor complejidad en las funciones que realizan, mayor nivel de autonomía y responsabilidad en relación a otras, y mayor nivel de educación, capacitación y experiencia, sus hijos tendrán un mayor desarrollo del pensamiento económico, los hallazgos del presente estudio nos permiten adentrarnos en los elementos de la socialización económica a que son expuestos los niños cuyos padres ocupan estos tipos de cargos.

Es así como los resultados del estudio nos muestran que los niños hijos de padres que ocupan cargos directivos y profesionales se exponen a procesos de socialización económica con padres que cuentan con un alto nivel de alfabetización económica necesario para transmitirle los conocimientos económicos formales y estructurados, que se relacionan con las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones como la adquisición de bienes y servicios, el ahorro, la discusión de temas económicos relacionados con la situación económica de la familia, entre otras.

De igual forma, sus padres tienden a presentar en mayor proporción conductas de compra reflexiva que se caracterizan por planificar las compras con antelación, teniendo en cuenta para ello las necesidades, recursos y la calidad de los productos. A su vez si bien son los que en mayor proporción se enfrentan con cautela al endeudamiento y hacen un uso tradicional del dinero basado en el ahorro, lo cual incide negativamente sobre el desarrollo del pensamiento económico, son al tiempo los que en mayor proporción hacen uso del crédito y presentan actitudes positivas hacia el endeudamiento, lo cual se presenta si a su vez pertenecen a familias nucleares monoparentales o biparentales y/o si pertenecen a niveles socioeconómicos más altos.

Los resultados anteriormente expuestos nos muestran que este grupo de padres modelan a sus hijos repertorios de conductas, sentimientos e ideas que en interacción con los altos niveles de alfabetización económica con que cuentan estos mismos padres, inciden positivamente sobre el pensamiento económico de este grupo de niños.

Por otra parte los niños cuyos padres ocupan cargos profesionales y directivos son los que en mayor proporción expresan que sus padres utilizan estrategias de ahorro y de introducción de temas económicos para alfabetizarlos económicamente lo cual nos muestra que sus padres les enseñan sobre el uso y la función del dinero; generan discusiones sobre la situación económica de la familia o sobre temas económicos transmitidos por los medios de comunicación y comparten juegos que simulan el uso y la función del dinero. De igual forma les enseñan los diferentes mecanismos de ahorro, como el uso de la alcancía, el abrir cuentas de ahorro, ahorrar a corto plazo para adquirir un bien de mediano costo y alternativas de ahorro a largo plazo las cuales incluyen el ahorro en el uso de bienes y servicios, la inversión, o la adquisición de títulos valores, y/o acciones entre otras.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Finalmente en lo que respecta a las prácticas de socialización que inciden por si solas y de manera conjunta sobre el nivel de pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad, es importante destacar que los hijos de este grupo de padres (ocupan cargos directivos y profesionales) son los que en mayor proporción toman decisiones de compra con sus hermanos, realizan más prácticas de ahorro - desde lo expresado por los padres y los hijos,- y sus padres son los que más ahorran. Por último se resalta en un primer lugar que los hijos de padres que ocupan cargos directivos y profesionales y que a su vez pertenecen a familias nucleares: monoparentales y biparentales, son los que en mayor proporción reciben dinero semanal por parte de sus padres.

En síntesis podemos afirmar que todos estos elementos que hacen parte de la socialización económica de los niños cuyos padres ocupan cargos directivos y profesionales, contribuyen conjuntamente al desarrollo de las estructuras cognitivas que les permiten avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico.

En este mismo modelo (3) se encuentra que en cuarto lugar inciden las actitudes austeras hacia el endeudamiento, pero en sentido negativo, lo cual nos indica que los padres que se enfrentan con cautela al endeudamiento y hacen uso tradicional del dinero basado en el ahorro, no contribuyen al desarrollo de las estructuras cognitivas que les permiten a sus hijos avanzar el desarrollo del pensamiento económico.

La explicación de la incidencia negativa de esta variable sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños se podría sustentar en el hecho de que estos padres no modelan en sus hijos experiencias que le impliquen toma de decisiones económicas más allá de hacer uso del dinero que se tiene para comprar de contado lo que es necesario, dejar un poco para ahorrar y de esta forma vivir y ser cuidadoso con lo que se tiene; rechazando el uso del crédito, y de las tarjetas de crédito porque son la causa del

endeudamiento de la gente, y en el caso de que se endeuden, señalan la importancia de cancelar la deuda lo antes posible. Todo lo anterior limita la posibilidad que el niño reflexione sobre las múltiples variables que hacen parte de uso y la función del dinero en la sociedad, demostrando que el no arriesgarse y ser muy cauteloso con el uso del crédito se convierten en un obstáculo para el desarrollo del pensamiento económico de sus hijos.

En el marco de la comprensión de conceptos económicos el uso del crédito se relaciona con conocimientos económicos que dan cuenta de la utilización de otro tipo de dinero, del conocimiento de una de las funciones del banco: el préstamo y los intereses, acompañado con la aplicación de operaciones aritméticas, necesarias para el cálculo de los intereses y en la medida que las estrategias involucren entidades financieras, se integran a los conocimientos anteriores, el funcionamiento de estas entidades, - específicamente el pago de intereses y su fluctuación-, al encontrarse relacionadas con otras variables económicas que inciden sobre estos de manera directa o indirecta.

La incidencia del nivel de alfabetización de los padres nos muestra, tal como lo hemos mencionado en repetidas ocasiones, que padres alfabetizados económicamente, transmiten a sus hijos conocimientos formales y estructurados relacionados con las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones y a su vez tal como lo plantea Wärneryd (1999) las metas relacionadas con el ahorro, el gasto y el préstamo, se encontraran reaccionadas con esta comprensión global de la lógica económica, la cual marca las diferencias encontradas entre las metas expuestas en los diferentes grupos sociales.

Es importante resaltar su relación positiva con las conductas de compra reflexiva y su relación negativa con las conductas de compra impulsivas.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

En último lugar el tercer modelo nos señala que incide de manera directa y en dirección negativa, el grupo de padres que ocupan cargos técnicos. La incidencia negativa sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños se realizará haciendo referencia a los hallazgos del presente estudio.

Es así como los resultados del estudio nos muestran que los niños hijos de padres que ocupan cargos técnicos se exponen a procesos de socialización económica con padres que cuentan con un nivel de alfabetización económica necesario para transmitirle los conocimientos económicos formales y estructurados, que se relacionan con las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones como la adquisición de bienes y servicios, el ahorro, la discusión de temas económicos relacionados con la situación económica de la familia, entre otras.

Sin embargo los niños cuyos padres ocupan cargos técnicos son los que en menor proporción expresan que sus padres utilizan estrategias de ahorro para alfabetizarlos económicamente, lo cual nos muestra que sus padres no les enseñan los diferentes mecanismos de ahorro, como el uso de la alcancía, el abrir una cuenta de ahorro, ahorrar a corto plazo para adquirir un bien de mediano costo y alternativas de ahorro a largo plazo las cuales incluyen el ahorro en el uso de bienes y servicios, la inversión, o la adquisición de títulos valores, y/o acciones entre otras.

Finalmente en lo que respecta a las prácticas de socialización que inciden por si solas y de manera conjunta sobre el nivel de pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad, es importante destacar que los hijos de este grupo de padres (ocupan cargos técnicos y alcanzan niveles de educación técnica y tecnológica) son los que en menor proporción expresan que sus padres le piden que ahorren al tiempo que le ayudan a ahorrar y los que de igual forma en menor proporción toman decisiones de compra

con sus hermanos. Sin embargo, son los que en mayor proporción reciben dinero en forma de mesada, presentan en mayor proporción prácticas de ahorro - desde lo expresado por los padres y los hijos- al igual que sus padres.

Los resultados evidencian que si bien los niños y padres pertenecientes a este grupo realizan prácticas relacionadas con el ahorro, al igual que sus padres, son muy pocos los hijos que señalan específicamente que sus padres les enseñan estrategias de ahorro.

En síntesis, partiendo de que el proceso de construcción de conocimiento se sustenta en la interacción conjunta de las estructuras cognitivas con que cuenta el niño en su momento evolutivo, los valores e informaciones que le provee el medio y sus propias acciones sobre los objetos de conocimiento, se podría afirmar que la incidencia negativa del grupo de padres que ocupan cargos técnicos y alcanzan niveles de formación técnico y tecnológico sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños se sustenta por la ausencia de conocimientos e informaciones que acompañen las prácticas de ahorro que realizan los hijos por iniciativa propia y la práctica de entrega de dinero semanal por parte de sus padres, pese a que sus padres cuentan con los conocimientos necesarios para hacerlo.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio de la incidencia de la socialización económica en el ámbito familiar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses aportan evidencia empírica que permite:

1) Corroborar, tal como lo plantea la postura constructivista en el marco de los procesos de socialización, que el proceso de internalización de lo sociocultural es producto de un proceso de construcción activa del individuo donde interactúan las capacidades cognitivas de los sujetos en desarrollo y los procesos de transmisión social.

Las evidencias empíricas que sustentan lo expuesto se vislumbran cuando se establece la incidencia de las estrategias de socialización económica utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, a partir de las tres perspectivas de análisis propuestas: interacción de lo expresado por padres e hijos; lo expresado por los padres y; lo expresado por los hijos.

En primer lugar se encuentra que las estrategias que inciden directamente sobre el desarrollo del pensamiento del niño se identifican en el grupo de niños que reconocen el uso de estas estrategias por parte de sus padres, aunque sus padres no las expliciten en el proceso de alfabetización económica de sus hijos.

En segundo lugar, se encuentra que al establecer la incidencia conjunta del promedio de estrategias de alfabetización económica utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos en cada una de las categorías propuestas: ahorro, estímulos de conductas económicas y administración del dinero, introducción en conocimientos económicos sobre el desarrollo del pensamiento de los niños; si bien para ambos casos

las estrategias relacionadas con el incentivo de conductas económicas y administración del dinero inciden en primer lugar sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, se encuentran diferencias en las estrategias que en segundo lugar inciden de manera directa y positiva desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos. Esto es, para los padres inciden las relacionadas con la introducción en temas económicos y para los hijos las relacionadas con la enseñanza del ahorro.

Por último, en los modelos propuestos para explicar los cambios del desarrollo del pensamiento económico de los niños, a partir de la incidencia conjunta de su edad y las variables del contexto sociocultural -que en este caso se representan en una de las variables que da cuenta del macrosistema donde se encuentra inmersa la familia-, nivel socioeconómico, y las variables del microsistema de la familia -que para este caso da cuenta de la estructura familiar y el promedio total de estrategias utilizadas por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos-, desde lo expresado por los padres y lo expresado por los hijos, se encuentra que si bien ambos resultados coinciden en que la primera variable que predice el desarrollo del pensamiento económico de los niños de manera directa y en dirección positiva es la edad, y en segundo lugar es el nivel socioeconómico de la familia -en dirección negativa-, estos difieren en que los resultados del modelo que se sustenta desde lo expresado por los niños incluye una tercera variable predictora del desarrollo del pensamiento de los niños en dirección positiva: el promedio total de las estrategias percibidas por los niños como utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente.

Las diferencias expuestas entre padres e hijos frente al mismo objeto de conocimiento nos demuestran que el pensamiento del niño no es producto de una copia de las informaciones que sus padres intencionalmente le proveen, sino son insumos

sobre los cuales los niños realizan sus propias construcciones a partir de las estructuras cognitivas con que cuentan en su momento de desarrollo.

2) Corroborar tal como lo plantean las propuestas constructivistas -evolucionistas-, estructuralistas de la construcción del conocimiento social, que el desarrollo del pensamiento económico de los niños es producto de la interacción conjunta de las competencias cognitivas con que cuenta el niño en un momento de desarrollo, en interacción con las experiencias, valores, normas e informaciones que sobre el funcionamiento de la economía le provee el contexto sociocultural donde interactúa.

Las evidencias empíricas que sustentan esta segunda afirmación se encuentran en los resultados arrojados por los modelos de regresión múltiple construidos con el propósito de establecer la incidencia conjunta de las variables propuestas en el estudio sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses.

Los resultados nos muestran que si bien la edad es la variable, predice de manera directa y en dirección positiva los cambios en el desarrollo del pensamiento económico de los niños, confirmando que hay un incremento de la comprensión del mundo económico conforme los niños avanzan en edad. Estos resultados también permiten inferir que el ritmo de desarrollo de la comprensión se afecta (favoreciéndolo o retrasándolo) por la incidencia directa del contexto sociocultural, que para el caso de la investigación, se encuentran representado en variables del macrosistema donde se encuentra inmersa la familia (tipo de cargo que ocupan los padres- en dirección positiva- y el nivel socioeconómico de las familias – en dirección negativa-) y las variables del microsistema de la familia (las actitudes austeras hacia el endeudamiento de los padres, - en dirección negativa- la alfabetización económica de los padres y las

estrategias de alfabetización económica utilizada por los padres para alfabetizar a sus hijos- desde lo expresado por los hijos- ambas en dirección positiva-.

3) Afirmar que los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar abordados en el presente estudio inciden sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses de edad.

Las evidencias empíricas de esta afirmación se sustentan en primer lugar, en los resultados obtenidos al establecer la incidencia de cada uno de los elementos de la socialización económica propuestos en este estudio sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, los cuales nos muestran que de las estrategias utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos inciden las relacionadas con la enseñanza de alternativas de ahorro - en dirección positiva- y las relacionadas con la entrega de dinero diaria- en dirección negativa-, en lo que respecta a las prácticas de socialización económica, se encuentra que inciden en dirección positiva: La entrega de dinero semanal desde lo expresado por los padres y por los hijos; la frecuencia con que los padres llevan a sus hijos cuando van de compra; y el tomar decisiones sobre qué hacer con el dinero con sus hermanos. De igual forma, inciden directamente y en dirección positiva en el nivel de alfabetización económica de los padres, las conductas de compra de los padres -tanto las reflexivas como las impulsivas- y las actitudes hacia el endeudamiento de los padres -, tanto las austeras como las hedonistas.

En segundo lugar, las evidencias de la incidencia de las estrategias y prácticas utilizadas por los padres para alfabetizar y socializar económicamente a sus hijos se encuentran en el análisis de la incidencia conjunta de cada grupo de estrategias y de prácticas propuestas en este estudio, sustentadas en que la interacción conjunta de estas

favorecen la interacción de los elementos constitutivos de las representaciones: valores, conocimientos y acciones sobre el objeto de conocimiento.

En lo que respecta a la interacción conjunta del promedio de las estrategias reconocidas por los hijos como utilizada por los padres para alfabetizarlos económicamente se encontró que inciden directamente y en dirección positiva en primer lugar, las relacionadas con el estímulo de conductas económicas y administración del dinero y en segundo lugar, las relacionadas con las estrategias de ahorro.

En lo que respecta a la interacción conjunta del promedio de las estrategias que los padres utilizan para alfabetizar económicamente a sus hijos se encontró que inciden directamente y en dirección positiva y en primer lugar, las relacionadas con el estímulo de conductas económicas y administración del dinero y en segundo lugar las relacionadas con la introducción en temas económicos.

Con respecto a la interacción conjunta de las prácticas relacionadas con el estímulo de conductas económicas y la administración del dinero se encontró que inciden directamente y en dirección positiva sobre el pensamiento económico de los niños la entrega de dinero semanal a los hijos y el decidir lo que harán con el dinero con los hermanos, las cuales anulan el efecto directo de la frecuencia que los niños acompañan a sus padres a realizar compras.

En relación a la interacción conjunta de las prácticas de ahorro se encontró que las prácticas de enseñanza del ahorro que contribuyen al desarrollo del pensamiento económico de los niños son las que parten de una solicitud explícita de los padres para que sus hijos ahorren, acompañada del apoyo que estos mismos le brindan para hacerlo, en un contexto donde los niños observan estas conductas de ahorro en sus padres y/o donde los niños ahorran, tal como lo expresan sus padres.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

De igual forma los hijos de padres que ahorran tendrán mayor nivel de desarrollo de pensamiento económico en la medida que sus hijos ahorren.

4) Afirmar que el nivel socioeconómico al que pertenece el grupo familiar, tipo de estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el tipo de cargo que ocupan los padres, inciden de manera directa y en dirección positiva sobre el desarrollo del pensamiento económico de los niños, encontrando que cuando interactúan conjuntamente la única que incide directamente y en dirección positiva es el tipo de cargo de los padres modelando la incidencia directa de las otras variables.

5) Afirmar que el nivel socioeconómico familiar, el nivel educativo de los padres, el tipo de estructura familiar y ocupación de los padres inciden directamente y en dirección positiva sobre los diferentes elementos de la socialización económica en el ámbito familiar, que a su vez afectan el desarrollo del pensamiento económico de los niños, tal como se indicó anteriormente; evidenciando que cuando interactúan conjuntamente sobre cada uno de estos, el nivel socioeconómico es el que incide sobre un mayor número de elementos de la socialización, seguido del nivel educativo de los padres, el tipo de cargo de los padres y por último el tipo de estructura familiar. La estructura familiar incide directamente pero en segundo lugar o moderando el efecto de las otras variables o su efecto es mediado por las otras variables.

6) Proponer tres modelos que permiten explicar los cambios del desarrollo del pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses de edad, a partir de la incidencia conjunta de las variables del contexto sociocultural que para el caso de la investigación se encuentran representadas en variables que dan cuenta del macrosistema donde se encuentra inmersa la familia (nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres,

ocupación de los padres) y variables del microsistema de la familia (estructura familiar y los elementos de la socialización económica en el ámbito familiar).

El primer modelo presenta la incidencia conjunta del total estrategias reconocidas por los hijos como utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente ↔ Nivel socioeconómico bajo ↔ Nivel socioeconómico Alto ↔ estructura familiar extensa ↔ estructura familiar nuclear monoparental ↔ edad niños, sobre el pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, 11 meses, desde lo expresado por los niños.

El resultado arrojado por el modelo indica que la variable que predice en primer lugar y en dirección positiva el desarrollo del pensamiento económico es la edad de los niños, es decir que a mayor edad, mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico; en segundo lugar incide de manera directa el nivel socioeconómico bajo, pero en dirección negativa, lo cual indica que los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad y que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo, tienen una menor probabilidad de avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico; y en tercer lugar, incide de manera directa y positiva, el número total de estrategias que los niños identifican que son utilizadas por sus padres para alfabetizarlos económicamente, lo cual indica que entre mayor sea el número de las estrategias que los niños reconocen como utilizada por sus padres para alfabetizarlos económicamente, los niños tendrán mayor probabilidad de desarrollar su pensamiento económico.

El segundo modelo presenta la incidencia conjunta del total estrategias utilizada por los padres para alfabetizar económicamente a sus hijos ↔ Nivel socioeconómico bajo ↔ Nivel socioeconómico Alto ↔ estructura familiar extensa ↔ estructura familiar

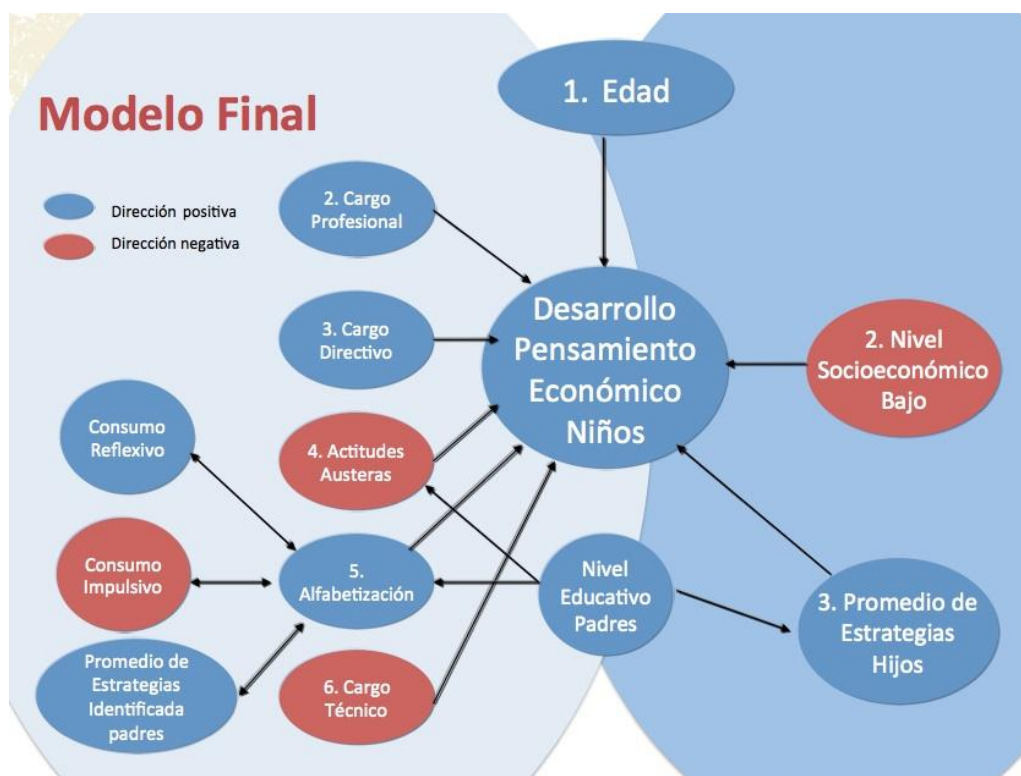
nuclear monoparental ↔ edad niños, escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad desde lo expresado por los padres.

El resultado indica que la variable que predice en primer lugar el desarrollo del pensamiento económico es la edad de los niños, es decir, a mayor edad, mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico y en segundo lugar incide el nivel socioeconómico bajo, pero en dirección negativa, lo cual indica que los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad y que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo, tienen menor probabilidad de avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico.

Por último, el tercer modelo presenta la incidencia conjunta de Nivel socioeconómico ↔ tipo de familia ↔ tipo de cargo padres ↔ tipo ocupación padres ↔ alfabetización económica padres ↔ actitudes hedonistas padres ↔ actitudes austeras padres ↔ compra impulsiva padres ↔ compra reflexiva padres ↔ Edad niños ↔ Sexo de los niños sobre el pensamiento económico de los niños escolarizados de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad

El resultado arrojado por el modelo indica que la variable que predice en primer lugar y en dirección positiva el desarrollo del pensamiento económico de los niños es la edad, es decir, a mayor edad, mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico; en segundo lugar el tipo de cargo profesional, en tercer lugar, el tipo de cargo directivo, lo cual indica que en la medida que los padres ocupen cargos que le impliquen mayor complejidad en las funciones que realizan, mayor nivel de autonomía y responsabilidad en relación a otras, y mayor nivel de educación, capacitación y experiencia, sus hijos tendrán un mayor desarrollo del pensamiento económico; en tercer lugar incide la actitud austera hacia el endeudamiento de los

padres, pero en dirección negativa, lo cual significa que entre menos austeros sean los padres, es decir que los hijos de padres que se enfrentan con cautela al endeudamiento y hacen un uso tradicional del dinero basado en el ahorro, tendrán menor probabilidad de desarrollar su pensamiento económico; en quinto lugar incide en dirección positiva, el nivel de alfabetización económica de los padres, señalando que si los padres se encuentran alfabetizados económicamente, podrán transmitir a sus hijos conocimientos formales y estructurados en las múltiples situaciones de la vida cotidiana que implican este tipo de dediciones y por lo tanto tendrán mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel de pensamiento económico; por último incide de manera directa, el tipo de cargo técnico, pero en dirección negativa, lo cual nos señala que los hijos de padres que ocupan cargos donde realizan actividades que en términos generales pueden ser variadas, implicando ciertas responsabilidades de supervisión, cierto grado de autonomía por parte de quien la realiza, y la emisión de juicios de valor y para lo que se requiere al menos niveles de formación técnica, tienen mayor probabilidad de no avanzar en el desarrollo de su pensamiento económico.



7) Corroborar la validez del test de alfabetización económica para niños TAE-N para evaluar el pensamiento económico de los niños en el marco del modelo de la psicogénesis del pensamiento económico propuesto por Denegri, M (1995^a; 1995b) pero ubicando en el nivel 2 de pensamiento al nivel de pensamiento 1b y 2, utilizando para ello el modelo de crédito parcial de la teoría de respuesta al ítem en el marco de los modelos de análisis psicométricos de Rasch.

8) Identificar los conocimientos y prácticas sociales que se deben privilegiar en las propuestas educativas que pretendan contribuir al desarrollo del pensamiento económico de los niños de la ciudad de Barranquilla cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años de edad:

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

- La entrega de dinero a los niños es condición necesaria si se quiere que el niño aprenda sobre el uso y la función del dinero. Es necesario entregarle dinero a los niños para que puedan utilizarlo, ya sea para realizar compras y/ o para ahorrarlo.

- En cuanto a la frecuencia de entrega, la ideal es la semanal, dado que le da la oportunidad al niño de tomar decisiones sobre qué hacer con el dinero: utilizarlo para adquirir bienes o servicios y satisfacer necesidades inmediatas y/o o ahorrarlo para satisfacer necesidades a corto o a largo plazo. De igual forma contribuye al desarrollo de las habilidades relacionadas con su administración, pues el niño debe distribuirlo de manera adecuada para satisfacer las necesidades durante ese periodo de tiempo específico. Es importante resaltar que la entrega de dinero diaria no contribuye al desarrollo del pensamiento económico de los niños.

La entrega de dinero semanal debe acompañarse con la enseñanza de:

- Toma de decisión de compra. La decisión de compra parte de la identificación previa de los que se desea o se necesita adquirir - seguido de la identificación de los recursos con que se cuenta para adquirirlo(s). Si se decide a realizar la compra, antes de realizarla se debe incentivar al niño a: Que identifique las características que se relacionan con la calidad del producto o del servicio que se pretende adquirir; que compare los precios del mismo bien o servicio en los diferentes locales comerciales donde lo(s) puede adquirir y/o a través del internet indagar sobre el precio de estos mismos en otros países potencializando la enseñanza de conceptos relacionados con el valor del dinero como medio de cambio en otros países y las variables que pueden incidir en la diferencia de los precios, entre otras; establecer la relación entre el precio y la calidad del bien o servicio que se adquiere e incluir la relación precio demanda-oferta (concepto de inflación).

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Es importante que estas enseñanzas se encuentren relacionadas directamente con las actividades de adquisición de bienes y servicios de los propios niños. La enseñanza de las diferentes estrategias de ahorro, privilegiando para ello prácticas de ahorro a través de la apertura de una cuenta de ahorro bancaria la cual debe ser manejada por el mismo niño, con el apoyo de los padres; la enseñanza de alternativas de ahorro a largo plazo, las cuales incluyen el ahorro en el uso de bienes y servicios, la inversión, o la adquisición de títulos valores, y/o acciones entre otras. Estas estrategias involucran la enseñanza de conceptos relacionados con el uso, significado y manejo del dinero, la relación entre ingresos-consumo-ahorro-inversión; el funcionamiento de las entidades financieras- específicamente con la retribución de intereses y la aplicación de operaciones aritméticas. Por otro lado, involucran una valoración positiva del ahorro y una valoración individual del futuro presente.

Es importante resaltar que la enseñanza del ahorro de los niños se favorece en la medida que sus padres modelen prácticas de ahorro a sus hijos e incentiven y acompañen a sus hijos en el uso de alguna práctica de ahorro:

- Se debe enseñar el uso de las tarjetas de crédito como medio para adquirir bienes y servicios, señalando las repercusiones que tiene el aplazar el pago inmediato del bien y/o el servicio que se adquiere usando este medio de pago. En esta enseñanza se hace énfasis en la relación bien y/o servicio que se adquiere-precio-intereses -recursos, la utilización de operaciones aritméticas y la administración del dinero y el funcionamiento de las entidades financieras.
- Se puede contribuir al desarrollo del pensamiento económico de los niños, transmitiendo conocimientos sobre temas económicos a través de diferentes medios como son las conversaciones sobre el uso y función del dinero, las discusiones centradas por un lado en la situación económica de la familia, y por otro lado sobre

temas económicos transmitidos por las noticias económicas de la televisión o de la prensa y compartiendo juegos que simulan el uso y la función del dinero.

Es importante resaltar que para que estas estrategias contribuyan del desarrollo del pensamiento económico de los niños entre los 7 y 14 años de edad, deben presentarse al tiempo y entre más estrategias se utilicen se contribuirá en mayor medida a su desarrollo.

Para finalizar, es importante señalar que teniendo en cuenta los resultados expuestos, es necesario avanzar en investigaciones que permitan por un lado, avanzar en la validez de los modelos propuestos a partir de la construcción de un modelo de ecuaciones estructurales; por otro lado, para avanzar en la explicación de la variabilidad de pensamiento económico se sugiere; Incluir en el modelo los diferentes grupos de edades: 10 -11 ; 12 - 13 y 14 en adelante, con el propósito profundizar en qué medida la incidencia de las estrategias y prácticas varían según el nivel de madurez de las estructuras cognitivas de los niños; adicionar al modelo otras variables no incluidas en el presente estudio y que los antecedentes teóricos infieren su relación; el estilo de autoridad de los padres y la calidad de las relaciones afectivas.

Por último, revisar la propuesta teórica de los niveles de pensamiento propuestos en investigaciones previas, a partir de los resultados de los estudio de Fiabilidad del TAE-N realizado con niños chilenos y colombianos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovitch, R., Freedman, J., & Pliner, P. (1991). Children and money: getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing. *Journal of economic psychology*, 12, 26-27.
- Al Awad, A.M., & Sonuga-Barke. (1992). Childhood problems in a sudanese city: a comparison of extended and nuclear families. *Child Development*, 63 (4), 906-914
- Amar, J., Abello, R., & Denegri, M. (2001). *El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativos y calidad de vida*. (Informe final proyecto Conciencias No 1215-11369-97). Barranquilla, Colombia.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M. & Suárez, R. (2008). Estrategias de socialización económica en padres de familia. *Revista de economía desde el caribe*, 1, 156-183.
- Amar, J., Abello, R., & Llanos, M. (2005). *Representaciones sociales de los conceptos de pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en adolescentes de nivel socioeconómico bajo no escolarizados de la ciudad de Barranquilla*. (Proyecto de investigación, Universidad del Norte). Barranquilla, Colombia.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., & Llanos, M. (2002). *Pensamiento económico de los niños colombianos*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., & Llanos, M. (2003). Desarrollo del pensamiento económico en niños de la Región Caribe colombiana. *Revista latinoamericana de psicología*, 31 (1), 7-18.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., & Llanos, M. (2007). *Socialización económica en la familia ¿qué enseñan los padres?*. Trabajo presentado en el XXXI Congreso

Interamericano de psicología. Por la integración de las Americas. Ciudad de Mexico, 2 de Julio.

- Amar, J., Abello, R., Llanos, M. & Gomez, B. (2005) Estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera de la región Caribe colombiana. *Psicología desde el Caribe*. 16, 29-63.
- Amar, J., Hoyos, O., Llanos, M., & Abello, R. (2008). La comprensión del mundo social: una aproximación conceptual de los cambios en la conceptualización del mundo económico y político en niños y adolescentes. En Larreamendy, J., Puche, R., & Restrepo, A. (Ed.) *Claves para pensar el cambio*, Bogotá, Colombia: UniAndes Ediciones.
- Antúnez, Z., Calonge, F. & Zavala, A. (2006). Socialización económica, estrategias y prácticas en familias de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Temuco. (Tesis de pregrado) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Araneda, P., Brahm, C., García, C. & Noriega, A. (2005). Tipologías de Perfiles Actitudinales Hacia el Endeudamiento. (Tesis de pregrado) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Araneda, P., Brahm, C., García, C., & Noriega, A. (2005). *Tipologías de Perfiles Actitudinales Hacia el Endeudamiento*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Bacaicoa, F (2006) La construcción de nociones sociales. *Revista psicodidactica*. 009, 109 – 131.
- Bascur, C., Pulgar, P., Ortiz, A., & Valdés, C. (2006) *Alfabetización Económica de Padres e Hijos: Un Estudio Descriptivo Comparativo en Familias de Temuco*. (Tesis de pregrado) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

- Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2007). Temperament, parenting, and socialization. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research* (153-177). Nueva York, NY: Guilford.
- Beaulieu, D., & Bugental, D. B. (2007). An evolutionary approach to socialization. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research* (71-95). Nueva York, NY: Guilford.
- Berti, A., & Bombi, A. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge, EE.UU: cambridge University Press.
- Berti, A., & Grivet, A. (1990). The development of economics reasoning in children from 8 to 13 years old: price mechanism. *Contributi di psicologia*, 3 (3), 37-47.
- Bravo, M., García, D., Jiménez, S., Rodríguez, J., Ortega V. & Denegri, M. (2002). *Análisis interrelacional de la situación financiera objetiva y percibida, actitudes hacia el endeudamiento, hábitos de consumo y bienestar subjetivo asociado en adultos y jóvenes*. (Documento de Trabajo. Especialización en Psicología Económica y del Consumo). Fundación Universidad del Norte, División de Humanidades y Ciencias Sociales, Barranquilla, Colombia.
- Businesscol. (2010a). *Endeudamiento*. Recuperado el 4 de junio de 2011, de <http://www.businesscol.com/productos/glosarios/economico/glossary.php?word=E NDEUDAMIENTO>
- Businesscol. (2010b). *Patrimonio*. Recuperado el 4 de junio de 2011, de <http://www.businesscol.com/productos/glosarios/contable/glossary.php?word=PA TRIMONIO>.
- Carlson, L., & Grossbart, S. (1988). Parental Style and Consumer Socialization of Children. *Journal of consumer research*, 15, 77-94.

- Carlson, L., Walsh, A., Laczniak, R.N, & Grossbart, S. (1994). Family communication patterns and market place motivations, attitudes and behavior of children and mother. *The Journal of Consumers Affairs*, 28, 25-33.
- Castorina, J. (2006). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores.
- Chan, K. (2006). Consumer socialization of Chinese children in schools: analysis of consumption values in textbooks. *Journal of Consumer Marketing*, 23 (3), 125-132.
- Clausen, J. (1968). Recent developments in socialization theory and research. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 377, 139-155.
- Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2007). Social class and socialization in families. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research* (433-460). Nueva York, NY: Guilford.
- Córdova, N., Fuica, C., & Millaleo, J. (2006). Prácticas de uso de dinero en niños del nivel socioeconómico alto, medio y bajo de la ciudad de Temuco. (Tesis de pregrado) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Cortés, L., Quesada, M., & Sepúlveda, J. (2004). *Construcción de un test de alfabetización económica para niños (TAE-N) para escolares entre 10 a 14 años*. (Tesis de pregrado) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la psicología* (3ra ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Cram, F., & Ng, S. (1999). Consumer Socialization. *Applied Psychology*, 48, 297 - 312.
- Daza, G. (1995). La violencia como efecto de socialización. *Nómadas*, 2, 1-10.

- Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En Enesco, I., Turiel, E., Linaza, J. (Ed.). *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid, España: Alianza.
- Delval, J. (1991). Notas sobre la construcción del conocimiento social. En Alonso, I., Hinojal, J., Carabaña, M., Fernández, M., Subirats, M. (Ed). *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 191-208). Madrid, España: Cide.
- Delval, J. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de psicología*, 36, 5-24.
- Delval, J. (1996). Piaget y la epistemología. *Psicología educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 2 (2), 11-28.
- Delval, J. (2000) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España: Morata, S.L.
- Delval, J., & Echeíta, G. (1991). La comprensión del niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y aprendizaje*, 54, 71-108.
- Delval, J., & Enesco, I., Navarro, A. (1994). La construcción del conocimiento económico. En Rodrigo, M. (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid, España: Síntesis.
- Delval, J., & Padilla, M. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En López, F, Fuentes, M., Echebarría. (Ed.). *El desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Pirámide.
- Denegri, M. (1995a). El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: estudio exploratorio. *Revista del instituto de ciencias de la educación*, 9, 47-62.

- Denegri, M. (1995b). *El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños adolescentes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Denegri, M. (1997). Psicogénesis de las ideas en torno a la relación Estado-economía. En Guzmán, L. (Ed.). *Exploraciones en psicología política*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Denegri, M. (1998). La construcción de nociones económicas en la infancia y la adolescencia. En Ferro, J., Amar, J. (Ed.). *Desarrollo humano: perspectiva siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Denegri, M., Palavecinos, M., Ripoll, M., & Yañez, V. (1999) Caracterización psicológica del consumidor de la XI region citado en en Denegrí, M.; Iturra, R; Palavecinos, M; Ripoll, M. (1999) *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Denegri, M., Delval, J., Palavecinos, M., Keller, A., & Gempp, R. (2000). *Informe final proyecto Fondecyt No 1970364*. Santiago de Chile, Chile, Fondecyt
- Denegri, M., Delval, J., Ripoll, M., Palavecinos, M., & Keller, A. (1998b). Psicogénesis de las representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social: estudio evolutivo con niños y adolescentes de ciudades con funcionamiento limitado de la IX región. *Psykhe*, 7 (2), 13-24.
- Denegri, M., Delval, J., Ripoll, M., Palavecinos, M., & Keller, A. (1998a). Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y la adolescencia. *Boletín de investigación educacional*, 13, 291-308.
- Denegri, M., Gempp, R. (2001). *Actitudes hacia el endeudamiento en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, 29 de julio al 3 de agosto.

- Denegri, M., Gempp, R., & Martínez, G. (2005c). Estrategias de socialización económica en familias de clase alta y media-alta y su impacto en las prácticas de uso del dinero de los hijos. *Boletín de investigación Educativa*. 20 (2), 41-60
- Denegri, M., Gempp, R., Del Valle, C., Etchebarne, S., & González, Y. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de psicología*, 15 (2), 77-94.
- Denegri, M., Iturra, R., Palavecinos, M., Ripoll, M. (1999) *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera
- Denegri, M., Lara, M., Cordova, G., & Del Valle, C. (2008). Prácticas de ahorro y uso del dinero en pre adolescentes (tweens) chilenos. *Revista UNIERSUM*. 23 (1), 24 - 38
- Denegri, M., Martínez, G., & Etchebarne, S. (2007). La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos: un estudio de psicología económica. *Interdisciplinaria*, 24 (2), 137-159.
- Denegri, M., Palavecinos, M. & Gempp, R (2005c). Estrategias y prácticas de socialización económica en familias chilenas de clase media y alta. (Informe proyecto FONDECYT N°1030271) Santiago de Chile, Chile.
- Denegri, M., Palavecinos, M., Gempp, R., & Caprile, C. (2005). Socializacao Economica em famílias chilenas de classe média: educando cidadaos ou consumidores? *Psicología e Sociedade*, 17 (2), 88-98.
- Dotson & Hyatt, E. M. (2005). Major influence factors in children's consumer socialization. *The Journal of Consumer Marketing*, 22 (1), 35-42.
- Enesco, I., Delval, J., & Linaza, J. (1989). Conocimiento social y no social. En Enesco, I., Turiel, E. y Linaza, J. (Ed.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, España: Alianza.

- Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P., & Peñaranda (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. (Colección investigación 104). Instituto de ciencias de la educación. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Feather, N. (1991). Variables relating to the allocation of pocket money to children: Parental reasons and values. *British journal of Social Psychology*, 30, 221-234.
- Furnham, A. (1986). Children's understanding of the economic world. *Australian Journal of Education*, 30, 219-240.
- Furnham, A., & Argyle, M. (1998). *The psychology of money*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Furnham, A., & Thomas, P. (1984b). Pocket money: A study of economic education. *British journal of developmental psychology*, 2, 205-212.
- Furnham, A., & Thomas, P., (1984a). Adult perceptions of the economic socialization of children. *Journal of Adolescence*, 7, 217-231.
- Furth, H. (1980). *The world of grown-ups. Childrens's conceptions of society*. Nueva York, EE.UU: Elsevier.
- García, R., Ibañez, A. y Lara, M. (2005). Prácticas de socialización económica en familias de nivel socioeconómico medio de la ciudad de Temuco. (Tesis de pregrado inédita) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Gempp, R., Denegri, M., Caprile, C., Cortés, L., Quesada, M., & Sepúlveda, J. (2006) Medición de la Alfabetización Económica en Niños: Oportunidades Diagnósticas con el Modelo de Crédito Parcial. *Psykhé*, 15 (1), 13-27.
- Gempp, R., Denegri, M., Caripán, N., Catalán, V., Hermosilla, S., Caprile, C. (2007). Desarrollo del test de Alfabetización Económica para Adultos TAE-A, *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (3), 275-284.

- Gimeno, A. (1999). *La familia el desafío de la diversidad*. España. Barcelona. Ariel, S.A
- Godfrey, N. (1995) *A penny saved. Teaching your children the values and life skills they will need to live in the real world*. New York, NY: Simon & Schuster.
- González, C., Sanzana, P., Sthioul, A., & Venegas, C. (2006). Alfabetización económica de padres e hijos: un estudio descriptivo comparativo en familias de Temuco. (Tesis de pregrado) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- González, M.A., León, J. J. (2007) Análisis del endeudamiento de los hogares colombianos. *Desarrollo y sociedad*, 60, 127-153.
- Goodnow, J. (1988). Children's household work: its nature and functions. *Psychological Bulletin*, 103, 5-26.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research* (284-308). Nueva York, NY: Guilford.
- Handel, G., Cahill, S. E., & Elkin, F. (2007). *Children and society: the sociology of children and childhood socialization*. Nueva York, NY: Oxford.
- Hawkins, D. I., Best, R., & Coney, K. A. (1994). *Comportamiento del consumidor. Repercusiones en la estrategia de marketing*. Wilmintong, EE.UU: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Hirschfeld, L., & Gelman, S. (1994). *Introducción a la especificidad de dominio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoyos, O. (2003). *La construcción de la identidad colombiana y española en niños y adolescentes*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Iqbal, K. (2003). *Economic literacy*. Extraído el 20 de noviembre de 2004 desde http://www.emela.com/lekha/article/Iqbal_Economic_Literacy_011003.html.

Jahoda, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children.

European Journal of social psychology, 9, 115-127.

Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: the bank.

Cahiers de Psychology cognitive, 1, 55-73.

Jahoda, G. (1983). European lag in the development of an economic concept: A study in

Zimbabwe. *British journal of developmental psychology*, 1, 113-120.

Jahoda, G. (1984). The development of thinking about socio-economic systems. En

Tajfel, H. (Ed.). *The social dimension (I)*. Cambridge, EE.UU: Cambridge

University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge: Cambridge University

Press.

Kerr, M. & Cheadle, T. (1997). Allocation of allowances and associated family practices.

Children's social and economic education, 2, 1-11.

Knowles, J. & Postlewaite, A. (2004) *¿Do children learn to save from their parents?*

Recuperado de: <http://www.econ.yale.edu/seminars/macro/mac04/postlewaite-040302.pdf>

Kohen, R., Rodríguez, M, & Messina, C. (2012) En camisa de once varas: el desafío de

estudiar la génesis del conocimiento político. En García, J.A, Kohen, R., Del

Barrio, C., Enesco, I., & Linaza, J (2012). *Construyendo Mentes. Ensayos en*

homenaje a Juan Delval. (45 – 162) Navarra, España: Editorial Aranzadi.

Kohlberg, L. (2003). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de

Brouwer.

Kohn, M. E., & Clausen, J. (1956). Parental authority behavior and schizophrenia.

American journal of orthopsychiatry, 26, 297-313.

- Konrad, K. A., Peters, W., & Wärneryd, K. (2004). Delegation in first-price all-pay auctions. En J. Wiley (Ed.), *Managerial and decision economics* (283-290). Estocolmo, Suecia: Stockholm School of Economics.
- Kuczynski, L., & C. M. Parkin. (2007). Agency and bidirectionality in socialization. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research* (259-283). Nueva York, NY: Guilford.
- Lacasa, P. (1997). *Familia y escuela*. España: Madrid. Visor Dis., S.A
- Lassarre, D. (1996). Consumer education in French families and schools. En P. Lunt, & A. Furnham (Ed.), *Economic socialization* (130-148). Cheltenham: Elgar.
- Leiser, D., Sevón, G., & Lévi, D. (1990). Children's economic socialization. Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries. Special issue: economic socialization. *Journal of economic psychology*, 11 (4), 59.
- Linton, R. (1956). *Estudio del hombre (3ra ed.)*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Llanos, M., Denegri, M., Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2009) *Aprendiendo a comprender el mundo económico*. Barranquilla, Colombia; UniNorte.
- Loudon, D. L., & Della Bitta, A.J. (1995). *Comportamiento del consumidor: conceptos y aplicaciones (4ta ed.)*. México: McGraw Hill.
- Maccoby, E.E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research* (13-41). Nueva York, NY: Guilford.
- Mangleburg, T. F., & Bristol, T. (1998). Socialization and Adolescents' Skepticism toward Advertising. *Journal of Advertising*, 27 (3), 11-21.
- Marshall, H., & Magruder, L. (1960). Relations between Parent Money Education Practices and Children's Knowledge and Use of Money. *Child Development*, 31 (2), 253-284.

Martínez, M., Hernandez, M. y Hernandez, M. (2006). *Psicometría*. España:Madrid.

Alianza

Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47, 149-174.

McNeal, J. (1998). Aprovechando los tres mercados de los niños. *American demographics*, 20, 37-41.

McNeal, J. U. (1964). *Children as consumers*. Austin, Texas: Bureau of Business Research.

Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2007). Evidence from behavioral genetics for environmental contributions to antisocial conduct. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed), *Handbook of socialization: theory and research* (96-123). Nueva York, NY: Guilford.

Moore-Shay & Berchmans, B. (1996). The role of the family environment in the development of shared consumption values: an intergenerational study. *Advances in Consumer Research*, 23, 484-490.

Mori, E., & Lewis, A. (2001). *Money in the contemporary Family*. Nestle Family Monitor, 20.

Mortimer, J., Dennely, K., Lee, C., & Finch, M. (1994a) Economic socialization in the american family. The prevalence, distribution, and consequences of allowance arrangement. *Family Relations*, 43, 23- 29.

Moschis, G. P. (1985). The role of family communication in consumer socialization of children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 11, 898-913.

Moschis, G. P., & Moore, R. L. (1979). Decision making among the young: a socialization perspective. *The Journal of Consumer Research*, 6 (2), 101-112.

- Newcombe, N. (2010). What is neoconstructivism? En S. Johnson (Ed.), *Neoconstructivism: the new science of cognitive development (V-VIII)*. Nueva York, NY: Oxford.
- Ng, S. (1983). Children's ideas about the bank and shop profit: Developmental stages and influences of cognitive contrast and conflict. *Journal of economic psychology*, 4, 209-221.
- Olson, J. M., & Maio, G. R. (2003). Attitudes in social behavior. En T. Millon & M. Lerner (Ed), *Handbook of psychology. Volume 5. Personality and social psychology* (299-325). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1996). *Clasificación Nacional de Ocupaciones C.N.O. Una herramienta para gestión de empleo y formación*. Recuperado de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad2a03.htm>
- Ortega, V., & Rodríguez, J. C. (2005). Consumo y deuda en adultos jóvenes: evaluación desde un modelo integrador de la conducta económica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), 95-118.
- Ortega, V., Rodríguez, J. C., Denegri, M., & Gempp, R. (2005). Segmentación psicoeconómica: obtención y validación de perfiles para consumidores adultos consumidores de nivel socioeconómico medio y alto en Colombia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2), 117-132.
- Paez, M. (1984) *Sociología de la familia*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomas
- Parra, J., Peña, R. M., Carrillo, P., & Moreno, G. (2006). Clase-categoría: una operacionalización del concepto marxista de clase social. *Revista de ciencias sociales*, 12 (2), 319-331.
- Pearlin, L. I., & Kohn, M. L. (1966). Social class, occupation and parental values: A cross-national study. *American sociological review*, 31, 466-479.

- Petty, R. E., Wheeler, S. C., & Tormala, Z. L. (2003). Persuasion and Attitude Change. En T. Millon & M. Lerner (Ed), *Handbook of psychology. Volume 5: Personality and social psychology* (353-382). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1923/2006). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Fontanella.
- Piaget, J. (1974). *El juicio y el razonamiento en el niño*. México: Guadalupe.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Barral.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid España. Alianza
- Quinn, P. (2010). The acquisition of expertise as a model for the growth of cognitive structure. En S. Johnson (Ed) *Neoconstructivism: the new science of cognitive development* (252-273). Nueva York, NY: Oxford.
- Quiroz, M. (2001). La matriz familiar en la era de la “mundialización.” *Revista venezolana de análisis de coyuntura*, 7 (1), 73-94.
- Rabow, J., & Rodriguez, K. (1993). Socialization toward money in Latino families: An exploratory study of gender differences. *Hispanic journal of behavioral science*, 15 (3), 324-341.
- Riquelme, L., Rivas, M. & Ulloa, M. (2004). *Prácticas de Socialización Económica en familias pobres de la ciudad de Temuco*. (Tesis de Pregrado) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Rodrigo, M., Palacio, J. (2005). *Familia y Desarrollo Humano*. España:Madrid. Alianza

- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9, 91-97.
- Roedder John, D. (1999). Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research. *The Journal of Consumer Research*, 26 (3), 183-213.
- Rose, G. (1999) Consumer Socialization, Parental Style and Developmental Timetables in the United States and Japan. *Journal of Marketing*, 83, 105-119.
- Saunders, P., Bach, G., Calderwood, J., Hansen, W. (1993). *A Framework for Teaching the Basic Concepts*. 3-7. Recuperado el 8 de Octubre de 2005 de:
http://www.emela.com/lekha/article/Iqbal_Economic_Literacy_011003.html
- Schaffer, H. R. (2006). The mutuality of parental control in early childhood. En G. Handel (Ed) *Childhood socialization (2da ed.)* (45-64). Piscataway, NJ: Transaction.
- Simoni, F., & Leo, I. (2010). A neoconstructivistic approach to the emergence of a face processing system. En S. Johnson (Ed.) *Neoconstructivism: the new science of cognitive development* (314-332). Nueva York, NY: Oxford.
- Sonuga-Barke, E., & Webley, P. (1993). *Children's saving: A study in the development of economic behavior*. Hove, EE.UU: Erlbaum.
- Stacey, B. (1987). Economic socialization. *Annual review of political science*, 2, 1-33.
- Stephens, L. y Moore, R. (1975). Price accuracy as a consumer skill. *Journal of Advertising Research*, 15, 27-34.
- Tomasini, M. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Atenea digital* 17, 137-156.

- Valence, G., D'Astous, Y., & Fortier, L. (1988). Compulsive Buying: concept and measurement. *Journal of consumer policy*, 11, 419-433.
- Van Egmond, E. (1961). Socialization processes and education. *Review of educational research*, 31 (1), 80-90.
- Vila, E. (2004) Globalización, educación democrática y participación comunitaria. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/639Vila.PDF>
- Ward, S. & Wackman, D. (1971). Family and media influences on adolescent consumer learning. *American Behavioral Scientist*, 14, 415-427.
- Ward, S. (1974). Consumer socialization. *The Journal of Consumer Research*, 1, (2), 1-14.
- Ward, S., Popper, E., & Wackman, D. (1977). *Parent Under Pressure. Influences on Mothers' responses to children's purchase request*. Report N° 77-107. Cambridge, Mass.
- Ward, S., Wackman, D. y Wartella, E. (1977). *How Children Learn to Buy: the Development of Consumer Information Processing Skills*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Wärneryd, K.E (1999). *The psychology of saving. A study on economic psychology*. Chletham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Webley, P. (1999). *The economic psychology of everyday life: becoming an economic adult*. (Documento de trabajo). Exceter, Inglaterra.
- Wong, M. (1989). Children's acquisition of economic knowledge: Understanding banking in Hong Kong and the USA. En Valsiner, J. (Ed.). *Child development in cultural context*. Norwood, EE.UU: Ablex.

Zavala, S (2012) *Guía a la redacción en el estilo APA, 6ta edición*. San Juan, Puerto

Rico: Universidad Metropolitana.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos

Código: Nombre: Fecha de hoy:

Anota tu fecha de nacimiento: (día/mes/año) ____/_____/_____/

Grado escolar en curso

Edad Madre Edad Padre

Tienes hermanos Cuantos hermanos tienes

Con quien vives

Dirección de la vivienda

TAE-N

Este es un cuestionario para conocer cuánto sabes sobre el dinero y las compras. Adentro encontrarás varias preguntas, cada una con cuatro alternativas de respuesta. Tú debes elegir la que te parezca más correcta, encerrándola en un círculo.

Por ejemplo:

¿Por qué crees que a las personas les dan dinero cuando trabajan?

- a) Porque el trabajo es un servicio.
- b) Porque las leyes lo dicen
- c) Porque para eso trabajan
- d) Porque la gente no puede trabajar gratis

Si tu piensas que la alternativa más correcta es la *a*), entonces deberías encerrarla en un círculo, así:

a) **P**orque el trabajo es un servicio.

- b) Porque las leyes lo dicen
- c) Porque para eso trabajan
- d) Porque la gente no puede trabajar gratis

Piensa bien las preguntas y trata de dar siempre la mejor respuesta. Intenta contestarlas todas y no dejes ninguna sin responder. Esta **NO** es una prueba, así que no obtendrás ninguna nota por tus respuestas.

Además, lo que tú contestes será privado, lo que significa que nadie conocerá tus respuestas.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

1. Don Ramón está muy preocupado porque todas las cosas están subiendo de precio, y te pregunta ¿Qué se podría hacer para controlar que las cosas no suban de precio? ¿Qué le responderías?
 - a) Habría que decirle al gobierno que controle los precios
 - b) Se le podría decir a la gente que no compre nada, y así las cosas bajarían de precios
 - c) Los precios suben de acuerdo a variables económicas como la oferta y la demanda, y por lo tanto no se puede controlar su fluctuación
 - d) Se le podría decir a todos los dueños de los negocios que bajen los precios de las cosas que venden

2. ¿Cómo se decide cuánto dinero debe hacerse?
 - a) El gobierno crea leyes que regulan la cantidad de dinero que debe hacerse
 - b) Depende de cuanto papel para hacer billetes tengan en la fábrica
 - c) El consejo del Banco Central decide de acuerdo a las variables económicas del país
 - d) Se va a hacer tanto dinero como los dueños de las fábricas decidan

3. En tu barrio se instalaron tres librerías que venden útiles escolares. ¿Crees que en las tres librerías cobrarán lo mismo por los cuadernos?
 - a) Bajarán los precios porque deben competir por los clientes
 - b) Pueden cobrar el precio que el gobierno fija por los cuadernos
 - c) Deben cobrar lo mismo porque los cuadernos los hacen con ese precio
 - d) Cobrarán lo que los dueños quieran cobrar

4. Don Pedro es el dueño de un banco y está muy preocupado porque el banco está teniendo problemas económicos. ¿Qué crees tú que pasaría si el banco quiebra?
 - a) Tendría que pedirle un préstamo al presidente para que su banco pudiera funcionar
 - b) Los empleados del banco quedarían sin trabajo
 - c) Los clientes del banco perderían parte de sus ahorros y el banco no podría realizar más inversiones
 - d) Don Pedro tendría que pedir más dinero a las fábricas para su banco

5. En una tienda ubicada en el centro de la ciudad, una camisa cuesta 15 mil pesos, y en una tienda ubicada lejos del centro, la misma camisa cuesta 10 mil pesos ¿por qué ocurre esta diferencia de precio si es la misma camisa?
 - a) Porque el dueño de la tienda del centro trabaja más porque va más gente y por lo tanto debe cobrar más

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

- b) Porque la tienda del centro está mejor ubicada, por lo tanto se paga más por la ubicación, y es esto lo que incrementa el precio de la camisa
- c) La camisa del centro es mejor, por eso es más cara
- d) Porque el dueño de la tienda del centro quiere cobrar más caro

6. ¿Qué pasaría si en Colombia se descubriera otra zona petrolera?

- a) Colombia tendría más petróleo
- b) Aumentarían las riquezas del país, por lo que habría más dinero en el país
- c) La persona que es dueña del terreno donde se encontró el petróleo se haría millonaria
- d) Bajaría el precio de la Gasolina

7. ¿Cómo le llega dinero a los bancos?

- a) Por sus ganancias a través de los intereses y de las inversiones que realizan
- b) Las personas van a dejar su dinero al banco para que se los guarde
- c) Se lo piden a las fábricas de dinero
- d) Se los envía el gobierno

8. El papá de Catalina, debe pagar todos los meses los impuestos, ¿por qué debe hacerlo?

- a) Porque todos los ciudadanos deben aportar al financiamiento de las obras del país
- b) Porque es obligatorio hacerlo
- c) Porque los impuestos se pagan con las boletas de la luz y el agua
- d) Porque se los descuentan de su sueldo cada mes

9. ¿Qué debería hacer el gobierno para solucionar la crisis económica?

- a) Dar la orden de emitir más dinero en el Banco de la República
- b) Entregarle dinero a los pobres
- c) Implementar nuevas políticas económicas
- d) Pedirle a la gente que ayuden a los que lo necesitan

10. Si Alexis tuviera su propia fábrica de dinero y va a comprar a un negocio de helados, y paga con ese dinero ¿estaría actuando mal o bien?

- a) Alexis estaría actuando bien si tiene un permiso del alcalde para usar ese dinero, pero si no lo tiene estaría actuando mal
- b) Estaría actuando mal, porque no se puede tener una propia fábrica de dinero
- c) Estaría actuando mal, porque el dinero con el que va a pagar el helado sería falso y eso es ilegal
- d) Estaría actuando bien porque es su dinero

11. ¿Qué es la inflación?
- a) Es cuando sube el precio de los productos
 - b) Es cuando sube el precio de las cosas por el aumento de la cantidad de dinero circulante, lo cual devalúa la moneda
 - c) Es cuando se inflan los precios de las cosas
 - d) Es cuando el dueño de la tienda decide subir los precios
12. Pamela cree que no le pagan lo suficiente por su trabajo. ¿Qué piensas que deba hacer?
- a) Debería acercarse a su jefe y consultar por un aumento
 - b) Trabajar más horas para que le paguen más
 - c) Conformarse con su sueldo porque el gobierno decidió cuánto debe ganar
 - d) Hacer bien su trabajo para que el jefe la vea
13. Ignacio es médico del hospital y Manuel es futbolista de la selección nacional. ¿A quién crees que le pagan más dinero?
- a) A Ignacio porque para ser médico se estudia más que para ser futbolista
 - b) A Ignacio porque él trabaja porque le gusta ayudar a la gente
 - c) A Manuel, porque los buenos futbolistas son más escasos que los médicos
 - d) A Ignacio y a Manuel les pagan según las horas que trabajen
14. Las familias deciden comer pescado y no carne durante la semana santa, y tu mamá se queja que subieron los precios. ¿Por qué pasa esto?
- a) Porque comer pescado es más sano y a la gente le gusta
 - b) Porque los pescadores se aprovechan de la gente y cobran más
 - c) Porque aumenta la demanda de pescado y baja la de la carne
 - d) Porque la iglesia prohíbe comer carne en semana santa
15. Mi abuelo compró un terreno hace 50 años y le costó 20 mil pesos. Está pensando en venderlo y no sabe cuánto cobrar por él. ¿Crees tú que el terreno ahora vale lo mismo?
- a) El terreno es el mismo que él compró, así que debe venderlo en lo mismo que a él le costó
 - b) Depende del valor que haya adquirido por ubicación y características del terreno
 - c) El abuelo debe decidir si quiere cobrar más o menos por el terreno
 - d) Vale más de 20 mil pesos porque todo ha subido de precio
16. Camila se ganó la Lotería, ayúdala a decidir que debe hacer con su dinero:

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

- a) Abrir una cuenta de ahorro a plazo en el banco o invertirlo en la bolsa
- b) Llevar su dinero al banco para guardarlo
- c) Comprar lo que desee pero guardar algo de dinero en la alcancía
- d) Comprar todo lo que desee para ella y su familia

17. ¿Por qué tienes que tener dinero para comprar lo que necesitas?

- a) Porque es el medio de intercambio económico más eficaz
- b) Porque es el medio para obtener bienes y servicios
- c) Porque si no pagas te pueden llevar preso
- d) Porque el gobierno obliga a pagar con dinero lo que uno compra

18. En las noticias de la televisión dicen que ha subido el costo de la vida. ¿Por qué pasaría esto?

- a) Porque la gente ha aumentado sus gastos
- b) Porque la inflación es mayor que el alza de los sueldos
- c) Porque ahora cuesta más vivir
- d) Porque el dinero de antes valía más que ahora

19. ¿Qué sucede si aumenta la cantidad de dinero circulante?

- a) Se devalúa la moneda
- b) Van a aumentar los precios de las cosas
- c) La gente va a tener más dinero para comprar
- d) El gobierno va a tener más dinero para repartirle a la gente

20. Cuando tú compras un chocolate estas pagando:

- a) Pagas lo que cuesta hacer el chocolate y la ganancia de la persona que lo vende
- b) Lo que el dueño del negocio te cobra
- c) Pagas lo que cuesta hacer el chocolate en la fábrica
- d) Pagas la manufactura, los impuestos y la ganancia.

TAE-A

Código: _____

Nombre: _____

Edad: _____ **Dirección:** _____

Ocupación: _____

Nivel educativo _____

Fecha: _____

A continuación usted encontrará 23 preguntas destinadas a evaluar sus conocimientos generales sobre economía. Cada pregunta propone cuatro alternativas, de las cuales sólo una es la correcta. Lea detenidamente cada pregunta y

1 . ¿Quién paga IVA (impuesto al valor agregado)?

- a) El consumidor final
- b) El productor
- c) El distribuidor
- d) Nadie

2. Un Ejemplo de Bien Económico es:

- a) Una casa.
- b) Una carrera de taxi.
- c) Una llamada telefónica.
- d) Una importación.

3 . ¿Cuándo es el momento propicio para obtener un crédito hipotecario?

- a) Cuando las tasas de interés son bajas.
- b) Cuando existe alta inflación.
- c) Cuando el banco se lo ofrece.
- d) Cuando el banco central baja la tasa de interés de descuento.

4 . ¿Qué tipo de Cheque es más seguro?

- a) De gerencia.
- b) Cruzado.
- c) Al portador.
- d) Páguese al primer beneficiario.

5. Si el precio de la carne se duplica, y el precio del pollo se mantiene, las personas probablemente comprarán:

- a) Más pollo y menos carne.
- b) Más pollo.
- c) Más pollo y la misma cantidad de carne.
- d) Ni pollo, ni carne.

6. Sí aumenta el precio de una materia prima como el petróleo, esto generará:

- a) Aumentos en los costos de producción de las empresas.
- b) Desempleo.
- c) Crecimiento económico.
- d) Inflación.

7. Si existe un alza en la Bolsa de Valores Colombiana ¿quién se beneficia?

- a) Solo los empresarios, ya que aumenta el valor de las acciones de sus empresas.
- b) Principalmente los propietarios de acciones a través de dividendos.
- c) Toda la población, ya sea a través de la cotización de los fondos de pensiones por el empuje que la bolsa le da a la economía.
- d) Las bolsas de valores extranjeras.

8 . ¿Cuál es la consecuencia mediata del crecimiento económico?

- a) Expansión del empleo y del consumo en la economía nacional.
- b) Aumento de la calidad de vida de la población.
- c) Mejor distribución del ingreso nacional.
- d) Aumento en la expectativa de vida.

9 . ¿Cuándo es el momento propicio para comprar dólares?

- a) Cuando la moneda nacional esta devaluada.
- b) Cuando la moneda nacional esta revaluada.
- c) En momentos de incertidumbre.
- d) En momentos de necesidad.

10. El precio de un bien o servicio es fijado por:

- a) La oferta y la demanda del bien o servicio.
- b) El productor.
- c) El índice de precios al consumidor.
- d) El Gobierno.

11. ¿Qué es un crédito?

- a) Una operación en que se piden préstamos a una casa comercial para su posterior pago.
- b) Utilización de los fondos de otra persona a cambio de la promesa de devolverlos más los intereses correspondientes.
- c) Concesión de un permiso dado por una persona a otra para obtener la posesión de algo.
- d) Un cambio en el que una de las partes entrega de inmediato un bien o servicio y recibe más tarde, el pago correspondiente más los intereses devengados.

12. Entre las posibles causas de la deflación podemos encontrar:

- a) Una baja en la demanda agregada.
- b) Un aumento de la demanda sobre la oferta y disminución de la cantidad de circulante monetaria.
- c) Disminución del intercambio comercial.
- d) Disminución de la cantidad de circulante monetario y disminución del intercambio comercial por una falta de demanda.

13. El concepto Tipo de Cambio se refiere a:

- a) Precio de intercambio de la moneda de un país por la de otro.
- b) Divisa que sirve para realizar transacciones con el resto del mundo.
- c) Comisiones cobradas por las Casas de Cambio.
- d) Precio de intercambio de la moneda y divisa que permite realizar transacciones Internacionales.

14. Uno de los **primeros signos** de recuperación económica es:

- a) Disminución del desempleo.
- b) Disminución de existencias acumuladas en las empresas.
- c) Una reducción del nivel de precios.
- d) Un aumento en la demanda o consumo interno.

15. ¿Qué Política Económica sería la **más adecuada** para combatir la recesión?

- a) Un incremento en los impuestos.
- b) Flexibilidad en el mercado.
- c) Una baja en la tasa de interés.
- d) Un incremento en la oferta de dinero.

16. Un aumento de la cantidad de dinero existente en la economía generará:

- a) Posible desabastecimiento.
- b) Deflación.
- c) Inflación.
- d) Alza en las tasa de interés.

17. Cuando las tasas de interés bajan, es bueno para:

- a) Pedir préstamos.
- b) Ahorrar y pedir préstamos.
- c) Pedir prestamos y malo para ahorrar.
- d) Invertir con financiamiento bancario.

18. Sabemos que nos encontramos bajo un proceso deflacionario cuando existe un:

- a) Proceso sostenido y generalizado de disminución de precios.
- b) Fenómeno social donde aumenta el costo de la vida.
- c) Proceso en el cual baja la producción del producto interno bruto.
- d) Índice de precios al consumidor (IPC) negativo.

19. El Banco de la República emite un bono cuando:

- a) Se busca financiamiento nacional en el extranjero.
- b) El riesgo país es bajo.
- c) Hay guerras en el exterior.
- d) Existe déficit fiscal.

20. El sistema económico Colombiano es de tipo:

- a) Capitalista o de mercado.
- b) Federal.
- c) Social de mercado.
- d) Mixto.

21. Si la divisa incrementa su valor, ¿cuál será la principal consecuencia para la economía Colombiana?

- a) Las exportaciones aumentan.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

- b) Aumenta la oferta de divisas en el país.
- c) Es negativa la balanza comercial.
- d) Las importaciones disminuyen.

22. El dinero líquido esta conformado por:

- a) Billetes, monedas y libreta de ahorro.
- b) Billetes, monedas y cuentas corrientes.
- c) Libretas de ahorro, billetes y CDT.
- d) Moneda extranjera, acciones y cuentas ahorro.

23. ¿Uno de los valores agregados para calcular el PIB (producto interno bruto) es:

- a) Índice de precios al consumidor.
- b) El gasto del gobierno.
- c) Índice de precios al productor.
- d) Producto Nacional Bruto.

Código de Familia ()

Nombre

Fecha: Día ___ Mes ___ Año _____ Encuesta No. : _____

ESCALA CONDUCTAS DE CONSUMO

Para cada afirmación, señale la alternativa que más se relaciona con su Conducta Habitual

AFIRMACIONES	1. CASI NUNCA	2. ALGUNAS VECES	3. A MENUDO	4. CASI SIEMPRE
1. Hace una lista de los productos y servicios que necesita comprar				
2. Selecciona los productos según su calidad				
3. Para distribuir su dinero, ordena los productos según su importancia antes de comprar				
4. Selecciona los productos según su precio				
5. Compara precios entre distintas marcas				
6. Compara precios en distintos locales de venta				
7. Lee las etiquetas de los productos				
8. Mira el peso neto de los productos				
9. Se asegura que los electrodomésticos tengan servicio técnico en la ciudad				
10. Pregunta por el tiempo de garantía				
11. Pregunta sus dudas al vendedor antes de comprar				
12. Compra en el comercio ambulante				
13. Planifica sus compras con antelación				
14. Si compra ropa, lee la etiqueta para saber características y cuidado que requiere				
15. Gasta más de lo que debería				
16. Examina detalladamente los productos de compra				
17. Compra a crédito				
18. Si solicita crédito, pregunta por tasas de intereses y el incremento del precio final				
19. Si compra a crédito, compara las tasas de interés en distintos locales comerciales				

Código de Familia ()

Nobre

Fecha: Día ___ Mes ___ Año _____ Encuesta No. : _____

ESCALA DE ACTITUDES HACIA EL ENDEUDAMIENTO

A continuación, señale la alternativa que mejor refleje su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

AFIRMACIONES	1. MUY EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. DE ACUERDO	4. MUY DE ACUERDO
1. Es una buena idea comprar algo ahora y pagarlo después ,				
2. El uso del crédito permite tener una mejor calidad de vida				
3. Es preferible tratar de pagar siempre al contado ,				
5. Es importante tratar de vivir de acuerdo al dinero que se tiene ,				
6. Si uno se lo propone, siempre puede ahorrar algo de dinero ,				
7. Es importante pagar las deudas lo antes posible,				
8. Hay que ser muy cuidadoso en el gasto del dinero,				
10. Pedir un préstamo es a veces una muy buena idea,				

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA NIÑOS

1. ¿Recibes dinero para tus gastos?
2. ¿Cada cuanto tiempo recibes dinero? ¿Es una mesada o te dan cada vez que lo necesitas?
3. ¿Recibes dinero en otras ocasiones además de tu mesada? ¿En qué ocasiones?
4. Profundizar señalando además las siguientes opciones

Recibes dinero:

- a. En navidad
 - b. En tu cumpleaños
 - c. En el día del niño
 - d. Por sacarte buenas notas
 - e. Por portarte bien
 - f. Por ayudar en casa
5. ¿Haces algún trabajo por el que recibas dinero?
 6. ¿Decides solo lo que harás con el dinero o lo consultas a tus padres?
 7. ¿Ahorras? ¿Cómo ahorras?

Para profundizar, plantear las siguientes alternativas de ahorro:

- a. Alcancía
 - b. Libreta de ahorro en el banco
 - c. Darle el dinero a la mamá o papá para que lo guarde
8. ¿Tus padres te piden que ahorres? ¿Te ayudan a ahorrar? ¿Cómo te ayudan?
 9. ¿Tus padres te han enseñado a usar el dinero? ¿Cómo te han enseñado? ¿Qué cosas te han enseñado?

GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA PADRES

1. ¿ Los niños y jóvenes deben ser educados para manejar el dinero?
2. ¿ Cómo deben ser educados?
3. ¿ A quién le corresponde esa educación?
4. ¿ Uds. que estrategias utilizan para educar a sus hijos en esas materias?
5. ¿ Le da alguna cantidad de dinero a sus hijos? Con Qué regularidad?
6. ¿ Usualmente entrega dinero a sus hijos para fechas especiales: cumpleaños, navidad, etc.?
7. ¿Qué cantidad?
8. ¿ Los niños deben realizar algún trabajo especial para recibir dinero de Uds.?
9. ¿ Los niños van de compra regularmente con ustedes?
10. ¿ Cuándo Uds. salen con sus hijos, les compran cosas? ¿ Qué cosas? ¿ En que ocasiones?
11. ¿ Sus hijos adolescentes, tienen tarjeta adicional de alguna casa comercial? ¿ Cuántas?
12. ¿Sus hijos tienen alguna practica de ahorro? ¿Cuál?
13. ¿ Para Uds. es importante que ahorren? ¿ Por qué?
14. ¿ Uds. como padres, ahorran? ¿ Cómo ahorran?
15. ¿ Cómo ha sido su experiencia en estas materias con sus hijos?

ENCUESTA DE DATOS SOCIOECONÓMICOS

Código de Familia ()

Fecha: Día ___ Mes ___ Año _____ Encuesta No. : _____

I. IDENTIFICACIÓN

1. Sexo: 1. ___ Femenino 2. ___ Masculino

2. Edad madre: _____ Edad padre: _____

3a. Estado civil madre: 1. ___ Soltero (a) 2. ___ Casado (a) 3. ___ Viudo (a) 4. ___ Separado(a) 5. ___ Unión Libre

3b. Estado civil padre: 1. ___ Soltero (a) 2. ___ Casado (a) 3. ___ Viudo (a) 4. ___ Separado(a) 5. ___ Unión Libre

4. Número de hijos unión padre y madre

Edad (años y meses) y sexo de los hijos (F: femenino y M: masculino)

¿Tiene hijos fuera de la unión? Madre: Si _____ No _____

Si su respuesta es si, especifique:

Edad (años y meses) y sexo de los hijos (F: femenino y M: masculino)

Padre: Si _____ No _____

Si su respuesta es si, especifique:

Edad (años y meses) y sexo de los hijos (F: femenino y M: masculino)

5. Nivel máximo de escolaridad

a. Madre

1. ___ Básica primaria Incompleta (1° a 5° incompleto)
2. ___ Básica primaria Completa (5° completo)
3. ___ Básica secundaria Incompleta (6° a 9° incompleto)
4. ___ Básica secundaria completa (9° completo)
5. ___ Media Vocacional Incompleta (10° a 11° incompleto)

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

6. ___ Media vocacional Completa (11° completo)
7. ___ Técnico Incompleto
8. ___ Técnico Completo

9. ___ Tecnológico Incompleto

10. ___ Tecnológico Completo

11. ___ Superior Universitario (Pregrado) Incompleto
10. ___ Superior Universitario (Pregrado) Completo

11. ___ Especialización, Maestría, Doctorado ó Post-doctorado Incompleto

12. ___ Superior Especialización, Maestría, Doctorado ó Post-doctorado Completa
13. ___ Otros, Cuales? _____

Descríbalos: _____

b. Padre

1. ___ Básica primaria Incompleta (1° a 5° incompleto)
2. ___ Básica primaria Completa (5° completo)
3. ___ Básica secundaria Incompleta (6° a 9° incompleto)
4. ___ Básica secundaria completa (9° completo)
5. ___ Media Vocacional Incompleta (10° a 11° incompleto)
6. ___ Media vocacional Completa (11° completo)
7. ___ Técnico incompleto
8. ___ Técnico completo
9. ___ Tecnólogo incompleto

10. ___ Tecnólogo completo

11. ___ Superior Universitario (Pregrado) Incompleto
12. ___ Superior Universitario (Pregrado) Completo

13. ___ Superior especialización, Maestría, Doctorado ó Post-doctorado Incompleto

14. ___ Superior Especialización, Maestría, Doctorado ó Post-doctorado Completo
15. ___ Otros, Cuales? _____

Descríbalos: _____

6. Título de la madre: _____ Área: _____
Título del padre: _____ Área _____

7. Ciudad o municipio y Departamento donde residen:

1. madre, padre e hijos: _____
2. madre e hijo(s): _____
3. padre e hijo (s): _____

8. Barrio o Localidad donde reside: _____

Dirección: _____

9a. Situación Laboral Madre:

1. Empleada de tiempo completo 2. Empleada de tiempo parcial,
3. Subempleada 4. Desempleada

9b. Situación Laboral Padre:

1. Empleado de tiempo completo 2. Empleado de tiempo parcial,
3. Subempleado 4. Desempleado

10. Posición Ocupacional Madre:

1. Trabajadora familiar 2. Obrera, empleada 3. Empleada doméstica 4.
 Trabajadora por cuenta propia 5. Patrona o empleadora

Qué hace (observaciones): _____

11. Posición Ocupacional Padre

1. Trabajadora familiar 2. Obrera, empleada 3. Empleada doméstica 4.
 Trabajadora por cuenta propia 5. Patrona o empleadora

Qué hace (observaciones): _____

12. Tipo de familia: 1. Nuclear Biparenteral 2. Núcleo monoparental
3. Extensa

13. Número de personas que habitan en su vivienda: _____

14. Estrato de la vivienda donde usted habita : _____

Para poder comparar los distintos grupos, necesitamos una indicación de sus ingresos particulares. Recuerde que esta información es **estrictamente confidencial** y que su nombre no figura en ningún apartado de la encuesta. Por favor conteste con la máxima precisión posible.

17. Indique el número de personas que dependen económicamente de usted: _____

16. Recibe alguna ayuda económica por parte de otras personas:

1. Todos los meses 2. Ocasionalmente (pase a la parteII) 3. No (**pase a la parte II**)

POR FAVOR, Revise cada una de las respuestas del cuestionario y verifique que haya respondido todas, siguiendo las indicaciones y de acuerdo a su propio criterio.

Anexo 2. Datos estadísticos TAE-N**MODELO ORIGINAL: SIN FUSIÓN: 1a-1b-2-3****TABLA 1. INDICE DE AJUSTE CALIBRACIÓN DE LOS ITEMS**

ITEMS	INFIT	OUTFIT	ÍNDICE DE AJUSTE Q
1	0.87	0.92	0.1719
2	0.92	0.96	0.2256
3	1.12	1.10	0.2887
4	1.06	1.02	0.2649
5	0.78	0.89	0.1330
6	1.01	1.03	0.2343
7	1.00	1.01	0.2593
8	0.86	0.93	0.1735
9	1.09	1.04	0.2012
10	1.00	0.98	0.2144
11	0.79	0.90	0.1427
12	1.06	1.05	0.2742
13	0.98	0.97	0.2445
14	1.23	1.12	0.2647
15	1.20	1.18	0.3639
16	0.92	0.95	0.1944
17	0.98	1.00	0.2192
18	1.02	0.99	0.2454
19	0.95	1.00	0.2693
20	1.10	1.07	0.2897
21	0.99	0.98	0.2426
22	0.87	0.90	0.1716

**TABLA 2. INDICE DE AJUSTES PARA ALTERNATIVAS DE RESPUESTA
PARA CADA ITEMS**

ITE MS	ALTERN ATIVAS	FRECU ENCIA	IN FIT	OU TFIT	PT BIS	THRES HOLD	DEL TA
1	1 ^a	43	1.0 5	1.03	- 0.22		
	1b	48	0.7 3	0.95	- 0.33	-0.78	0.20
	2	175	0.9 3	0.97	- 0.24	-0.41	-0.83
	3	425	0.8 7	0.90	0.5 0	0.26	-0.25
2	1 ^a	26	0.7 8	0.97	- 0.28		
	1b	42	0.8 9	0.99	- 0.20	-1.05	-0.19
	2	173	0.9 9	1.00	- 0.14	-0.61	-0.97
	3	450	0.9 7	0.98	0.3 3	0.13	-0.33
3	1 ^a	93	1.1 0	1.05	- 0.24		
	1b	130	1.1 1	1.03	- 0.12	-0.48	0.05
	2	157	1.0 0	1.00	- 0.06	0.20	0.35
	3	311	1.0 8	1.06	0.3 1	0.73	0.03
4	1 ^a	45	0.9 7	1.00	- 0.26		
	1b	101	1.1 6	1.03	- 0.15	-0.91	-0.48
	2	141	1.0 0	1.00	- 0.13	-0.14	0.15
	3	404	1.0 1	1.00	0.3 5	0.37	-0.40
5	1 ^a	55	0.8 1	0.98	- 0.34		

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

	1b	64	0.7 8	0.96	- 0.32	-0.61	0.15
	2	67	0.9 1	0.98	- 0.17	-0.18	0.41
	3	505	0.8 1	0.89	0.5 4	0.03	-1.39
6	1a	48	1.2 4	1.05	- 0.17		
	1b	109	0.9 3	0.99	- 0.27	-0.88	-0.49
	2	107	0.9 7	0.99	- 0.13	-0.07	0.50
	3	427	0.9 7	0.99	0.3 9	0.30	-0.73
7	1a	65	0.8 1	0.97	- 0.35		
	1b	56	1.0 3	1.00	- 0.16	-0.58	0.49
	2	206	1.0 4	1.02	0.0 4	-0.23	-0.81
	3	364	1.0 6	1.06	0.2 6	0.52	0.10
8	1a	37	0.7 5	0.98	- 0.26		
	1b	127	0.8 8	0.97	- 0.35	-1.13	-0.91
	2	79	0.9 6	0.99	- 0.12	-0.04	0.95
	3	448	0.8 9	0.93	0.4 8	0.23	-1.09
9	1a	164	1.1 9	1.07	- 0.36		
	1b	73	0.9 4	0.99	- 0.18	0.05	1.20
	2	38	1.0 5	1.01	- 0.16	0.30	1.19
	3	416	0.9 9	0.98	0.5 0	0.40	-1.70
10	1a	80	1.3 0	1.09	- 0.19		
	1b	65	0.7 4	0.95	- 0.36	-0.48	0.56
	2	216	0.9 8	0.98	- 0.15	-0.12	-0.69
	3	330	0.9 1	0.92	0.4 7	0.66	0.26
11	1a	59	0.8 6	1.01	- 0.30		

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

	1b	80	0.7 4	0.94	- 0.37	-0.64	0.02
	2	98	0.9 4	0.98	- 0.18	-0.12	0.27
	3	454	0.8 3	0.88	0.5 6	0.20	-0.89
12	1a	77	0.9 7	0.97	- 0.31		
	1b	243	1.0 7	1.05	- 0.10	-0.89	-0.74
	2	125	1.0 3	1.01	- 0.06	0.54	1.24
	3	246	1.0 4	1.03	0.3 5	0.99	0.07
13	1a	77	1.1 1	1.00	- 0.28		
	1b	56	0.8 1	0.97	- 0.27	-0.52	0.68
	2	299	1.0 1	1.01	- 0.01	-0.21	-1.15
	3	259	0.9 7	0.99	0.3 5	1.02	0.84
14	1a	103	1.5 2	1.11	- 0.20		
	1b	89	1.0 2	1.00	- 0.19	-0.29	0.50
	2	77	1.0 0	1.00	- 0.14	0.13	0.65
	3	422	1.0 6	1.05	0.3 7	0.35	-1.03
15	1a	81	1.0 1	1.00	- 0.27		
	1b	240	1.1 9	1.13	0.0 9	-0.85	-0.66
	2	166	1.0 5	1.03	- 0.13	0.54	0.96
	3	204	1.1 6	1.10	0.2 2	1.20	0.56
16	1a	135	0.9 6	1.01	- 0.36		
	1b	91	0.8 7	0.97	- 0.27	-0.16	0.80
	2	195	1.0 0	1.00	0.0 3	0.22	-0.20
	3	270	0.9 4	0.95	0.4 5	0.90	0.40
17	1a	85	1.0 8	1.06	- 0.27		

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

	1b	42	0.7 5	0.96	- 0.29	-0.38	1.05
	2	190	0.9 9	0.99	- 0.10	-0.16	-1.01
	3	374	0.9 6	0.96	0.4 0	0.48	-0.01
18	1a	57	1.0 8	0.99	- 0.27		
	1b	110	1.0 8	1.02	- 0.16	-0.80	-0.30
	2	196	0.9 8	0.99	- 0.16	-0.07	-0.07
	3	328	0.9 6	0.96	0.4 1	0.68	0.17
19	1a	44	0.7 2	0.98	- 0.29		
	1b	102	0.8 8	0.97	- 0.28	-1.00	-0.49
	2	254	1.0 2	1.02	0.1 4	-0.21	-0.40
	3	291	1.0 7	1.06	0.2 1	0.86	0.55
20	1a	116	1.2 5	1.06	- 0.25		
	1b	82	0.9 5	0.98	- 0.19	-0.27	0.74
	2	232	1.0 0	1.00	0.0 6	0.10	-0.49
	3	261	1.0 6	1.05	0.2 7	0.96	0.60
21	1a	84	1.1 5	1.05	- 0.24		
	1b	75	0.8 4	0.96	- 0.30	-0.51	0.49
	2	298	0.9 9	0.99	0.0 2	-0.10	-0.84
	3	234	0.9 7	0.97	0.3 5	1.15	0.96
22	1a	161	0.8 4	0.97	- 0.44		
	1b	50	0.8 8	0.98	- 0.23	-0.02	1.58
	2	249	0.9 9	0.99	0.0 6	0.18	-1.03
	3	231	0.9 0	0.92	0.4 6	1.09	0.82

MODELO TEORICO: Con Fusión 1a+1b-2-3**TABLA 3. ITEMS INDICE DE AJUSTE CALIBRACIÓN DE LOS ITEMS**

ITEMS	INFIT	OUTFIT	ÍNDICE DE AJUSTE Q
1	0.83	0.90	0.1762
2	0.96	0.98	0.2482
3	1.14	1.11	0.3054
4	1.12	1.05	0.2831
5	0.78	0.89	0.1397
6	1.02	1.03	0.2410
7	1.05	1.04	0.2916
8	0.88	0.95	0.1800
9	1.02	1.01	0.2069
10	0.92	0.94	0.2092
11	0.77	0.88	0.1404
12	1.12	1.10	0.2863
13	0.95	0.96	0.2517
14	1.15	1.10	0.2721
15	1.28	1.25	0.3928
16	0.90	0.92	0.1959
17	0.95	0.97	0.2306
18	1.03	1.01	0.2548
19	1.03	1.04	0.2908
20	1.07	1.06	0.2995
21	0.97	0.97	0.2485
22	0.88	0.88	0.1816

**TABLA 4. INDICE DE AJUSTES PARA ALTERNATIVAS DE RESPUESTA
PARA CADA ITEMS**

ITE MS	ALTERN ATIVAS	FRECU ENCIA	IN FIT	OU TFIT	PT BIS	THRES HOLD	DELTA
1	1a+1b	91	0.7 8	0.95	- 0.40		
	2	175	0.9 3	0.97	- 0.26	-0.96	-0.49
	3	425	0.8 7	0.90	0.51	0.02	-0.45
2	1a+1b	68	0.8 7	0.97	- 0.33		
	2	173	1.0 1	1.01	- 0.15	-1.20	-0.79
	3	450	1.0 0	1.00	0.34	-0.13	-0.54
3	1a+1b	223	1.1 6	1.11	- 0.27		
	2	157	1.0 0	1.00	- 0.07	-0.10	0.62
	3	311	1.1 1	1.07	0.31	0.56	-0.16
4	1a+1b	146	1.2 0	1.06	- 0.29		
	2	141	1.0 1	1.00	- 0.14	-0.50	0.24
	3	404	1.0 5	1.03	0.35	0.15	-0.59
5	1a+1b	119	0.7 7	0.93	- 0.49		
	2	67	0.9 0	0.99	- 0.19	-0.59	0.73
	3	505	0.8 1	0.89	0.55	-0.29	-1.61
6	1a+1b	157	1.0 4	1.04	- 0.35		
	2	107	0.9 7	0.99	- 0.13	-0.41	0.58
	3	427	1.0 0	1.01	0.40	0.06	-0.93
7	1a+1b	121	0.9 4	0.98	- 0.37		

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

	2	206	1.0 7	1.04	0.02	-0.75	-0.33
	3	364	1.0 9	1.08	0.26	0.32	-0.10
8	1a+1b	164	0.8 7	0.97	- 0.46		
	2	79	0.9 5	0.99	- 0.12	-0.34	0.93
	3	448	0.9 0	0.95	0.49	-0.02	-1.28
9	1a+1b	237	1.0 6	1.04	- 0.43		
	2	38	0.9 8	1.00	- 0.17	0.02	2.07
	3	416	0.9 9	0.98	0.49	0.15	-1.90
10	1a+1b	145	0.9 3	0.98	- 0.40		
	2	216	0.9 7	0.98	- 0.17	-0.59	-0.17
	3	330	0.9 2	0.93	0.48	0.48	0.07
11	1a+1b	139	0.7 4	0.91	- 0.50		
	2	98	0.9 4	0.99	- 0.19	-0.50	0.53
	3	454	0.8 3	0.88	0.56	-0.06	-1.09
12	1a+1b	320	1.1 3	1.11	- 0.30		
	2	125	1.0 3	1.01	- 0.06	0.34	1.27
	3	246	1.0 9	1.05	0.36	0.84	-0.09
13	1a+1b	133	0.8 8	0.95	- 0.41		
	2	299	1.0 1	1.01	- 0.02	-0.77	-0.56
	3	259	0.9 8	1.00	0.35	0.88	0.66
14	1a+1b	192	1.2 0	1.11	- 0.30		
	2	77	0.9 9	1.00	- 0.14	-0.20	1.13
	3	422	1.0 8	1.06	0.37	0.10	-1.23
15	1a+1b	321	1.3 0	1.25	- 0.09		

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

	2	166	1.0 4	1.02	- 0.14	0.34	1.01
	3	204	1.2 3	1.14	0.23	1.06	0.40
16	1a+1b	226	0.8 6	0.93	- 0.50		
	2	195	1.0 0	1.00	0.03	-0.11	0.43
	3	270	0.9 5	0.95	0.45	0.76	0.22
17	1a+1b	127	0.8 9	0.98	- 0.40		
	2	190	1.0 0	1.00	- 0.11	-0.68	-0.20
	3	374	0.9 8	0.98	0.41	0.27	-0.21
18	1a+1b	167	1.1 2	1.04	- 0.32		
	2	196	0.9 8	0.99	- 0.17	-0.43	0.08
	3	328	0.9 7	0.97	0.42	0.49	-0.02
19	1a+1b	146	0.8 8	0.96	- 0.42		
	2	254	1.0 5	1.03	0.13	-0.63	-0.31
	3	291	1.1 2	1.10	0.22	0.69	0.37
20	1a+1b	198	1.0 5	1.02	- 0.34		
	2	232	1.0 1	1.01	0.04	-0.29	0.12
	3	261	1.0 9	1.07	0.28	0.82	0.42
21	1a+1b	159	0.9 2	0.96	- 0.40		
	2	298	1.0 0	1.00	0.01	-0.59	-0.36
	3	234	1.0 1	0.99	0.35	1.01	0.78
22	1a+1b	211	0.8 3	0.90	- 0.52		
	2	249	0.9 9	0.99	0.05	-0.23	0.13
	3	231	0.9 1	0.93	0.46	0.98	0.63

MODELO EMPIRICO: CON FUSIÓN 1a- 1b+2-3**TABLA 5. ITEMS INDICE DE AJUSTE CALIBRACIÓN DE LOS ITEMS**

ITEMS	INFIT	OUTFIT	ÍNDICE DE AJUSTE Q
1	0.87	0.92	0.1793
2	0.97	0.98	0.2407
3	1.10	1.09	0.3030
4	1.03	1.01	0.2681
5	0.78	0.90	0.1426
6	1.01	1.02	0.2481
7	1.06	1.05	0.2906
8	0.87	0.93	0.1840
9	1.07	1.02	0.2069
10	0.98	0.98	0.2270
11	0.83	0.91	0.1528
12	1.02	1.02	0.2741
13	1.00	1.00	0.2710
14	1.14	1.07	0.2667
15	1.08	1.08	0.3336
16	0.95	0.96	0.2091
17	0.99	1.01	0.2341
18	0.98	0.98	0.2422
19	1.05	1.05	0.3199
20	1.10	1.09	0.3145
21	1.00	1.01	0.2661
22	0.91	0.92	0.1926

**TABLA 6. INDICE DE AJUSTES PARA ALTERNATIVAS DE RESPUESTA
PARA CADA ITEMS**

ITEMS	ALTERNATIVAS	FREC	INFIT	OUTFIT	PT BIS	THRESHOLD	DELTA
1	1a	4 3	0.89	1.02	- 0.22		
	1b+2	2 23	0.88	0.92	- 0.43	-1.30	- 1.10
	3	4 25	0.86	0.89	0.52	0.45	0.2 6
2	1a	2 6	0.77	0.98	- 0.27		
	1b+2	2 15	1.00	1.01	- 0.25	-1.73	- 1.60
	3	4 50	0.99	0.99	0.36	0.29	0.1 4
3	1a	9 3	1.13	1.06	- 0.23		
	1b+2	2 87	1.02	1.02	- 0.14	-0.68	- 0.49
	3	3 11	1.09	1.07	0.29	1.10	0.9 1
4	1a	4 5	0.98	1.00	- 0.26		
	1b+2	2 42	1.04	1.02	- 0.22	-1.30	- 1.13
	3	4 04	1.04	1.02	0.34	0.57	0.4 1
5	1a	5 5	0.76	0.97	- 0.35		
	1b+2	1 31	0.86	0.95	- 0.36	-0.87	- 0.35
	3	5 05	0.81	0.89	0.53	0.04	- 0.48
6	1a	4 8	1.16	1.05	- 0.19		
	1b+2	2 16	0.95	0.97	- 0.30	-1.18	- 0.96
	3	4 27	0.97	0.99	0.38	0.45	0.2 3
7	1a	6 5	0.80	0.97	- 0.35		
	1b+2	2 62	1.09	1.07	- 0.06	-0.98	- 0.80
	3	3 64	1.11	1.09	0.26	0.80	0.6 2

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

8	1a	3 7	0.81	1.01	- 0.25		
	1b+2	2 06	0.90	0.94	- 0.38	-1.39	- 1.19
	3	4 48	0.88	0.92	0.48	0.31	0.1 1
9	1a	1 64	1.16	1.06	- 0.37		
	1b+2	1 11	0.95	0.98	- 0.22	0.09	1.0 2
	3	4 16	0.98	0.98	0.49	0.58	- 0.35
10	1a	8 0	1.16	1.06	- 0.21		
	1b+2	2 81	0.93	0.94	- 0.36	-0.82	- 0.64
	3	3 30	0.92	0.92	0.48	0.99	0.8 2
11	1a	5 9	0.84	1.02	- 0.30		
	1b+2	1 78	0.86	0.93	- 0.42	-0.91	- 0.56
	3	4 54	0.82	0.88	0.56	0.31	- 0.04
12	1a	7 7	1.06	0.99	- 0.30		
	1b+2	3 68	1.01	1.01	- 0.13	-0.99	- 0.91
	3	2 46	1.03	1.02	0.33	1.52	1.4 3
13	1a	7 7	1.01	1.00	- 0.27		
	1b+2	3 55	1.01	1.01	- 0.18	-0.98	- 0.88
	3	2 59	0.99	1.00	0.36	1.43	1.3 3
14	1a	7 7	1.44	1.07	- 0.22		
	1b+2	1 92	1.00	0.99	- 0.24	-0.70	- 0.34
	3	4 22	1.04	1.03	0.36	0.50	0.1 4
15	1a	8 1	1.01	1.01	- 0.26		
	1b+2	4 06	1.04	1.04	- 0.03	-1.00	- 0.94
	3	2 04	1.14	1.09	0.21	1.80	1.7 4

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

16	1a	1 35	0.92	1.00	- 0.37		
	1b+2	2 86	0.99	0.99	- 0.18	-0.30	- 0.07
	3	2 70	0.94	0.95	0.48	1.32	1.0 9
17	1a	8 5	1.00	1.04	- 0.27		
	1b+2	2 32	0.97	0.98	- 0.26	-0.68	- 0.41
	3	3 74	0.98	0.98	0.43	0.75	0.4 8
18	1a	5 7	1.03	1.01	- 0.27		
	1b+2	3 06	0.98	0.98	- 0.27	-1.20	- 1.08
	3	3 28	0.97	0.97	0.41	1.02	0.9 0
19	1a	4 4	0.73	0.98	- 0.29		
	1b+2	3 56	1.07	1.07	- 0.08	-1.55	- 1.48
	3	2 91	1.10	1.08	0.23	1.25	1.1 8
20	1a	1 16	1.20	1.05	- 0.24		
	1b+2	3 14	1.01	1.01	- 0.10	-0.49	- 0.32
	3	2 61	1.08	1.07	0.29	1.38	1.2 2
21	1a	8 4	1.04	1.03	- 0.24		
	1b+2	3 73	0.99	0.99	- 0.20	-0.91	- 0.83
	3	2 34	1.00	0.98	0.37	1.59	1.5 0
22	1a	1 61	0.84	0.96	- 0.44		
	1b+2	2 99	0.99	0.99	- 0.08	-0.12	0.0 9
	3	2 31	0.91	0.93	0.47	1.54	1.3 3

Tabla 7. ÍNDICE DE AJUSTE GLOBAL

MODELO	LOG.L	BIC	AIC	CAIC
Original	-16577.52	33852.35	33548.29	33919.35
Teórico	-14029.98	28869.26	28665.05	28914.26
Empírico	-13132.95	26898.65	26694.43	26943.65

VERSIÓN FINAL- 20 ITEMS*CON FUSIÓN 1a- 1b+2-3***TABLA 8. ITEMS INDICE DE AJUSTE CALIBRACIÓN DE LOS ITEMS**

ITEMS	INFIT	OUTFIT	ÍNDICE DE AJUSTE Q
1	0.87	0.92	0.1749
2	0.97	0.99	0.2377
3	1.07	1.07	0.2960
4	1.04	1.02	0.2639
5	1.02	1.02	0.2436
6	1.06	1.05	0.2959
7	0.89	0.94	0.1830
8	0.96	0.97	0.2242
9	0.84	0.92	0.1529
10	1.02	1.01	0.2701
11	1.01	1.01	0.2720
12	1.10	1.05	0.2633
13	1.07	1.07	0.3244
14	0.93	0.94	0.2034
15	0.98	1.00	0.2269
16	0.98	0.98	0.2401
17	1.05	1.06	0.3214
18	1.10	1.09	0.3120
19	1.00	1.00	0.2613
20	0.90	0.91	0.1872

TABLA 9 . INDICE DE AJUSTES PARA ALTERNATIVAS DE RESPUESTA**PARA CADA ITEMS**

ITEMS	ALTERNATIVAS	FREC	INFIT	OUTFIT	PT BIS	THRESHOLD	DELTA
1	1a	43	0.89	1.01	-0.24		
	1b+2	22 3	0.89	0.93	-0.42	-1.29	-1.10
	3	42 5	0.87	0.90	0.52	0.45	0.25
2	1a	26	0.71	0.98	-0.27		
	1b+2	21 5	1.01	1.01	-0.26	-1.73	-1.59
	3	45 0	1.00	1.00	0.36	0.28	0.14
3	1a	93	1.10	1.04	-0.25		
	1b+2	28 7	1.01	1.01	-0.14	-0.68	-0.49
	3	31 1	1.08	1.05	0.30	1.09	0.90
4	1a	45	1.01	1.00	-0.28		
	1b+2	24 2	1.04	1.02	-0.21	-1.29	-1.12
	3	40 4	1.04	1.02	0.34	0.57	0.40
5	1a	48	1.24	1.05	-0.20		
	1b+2	21 6	0.95	0.97	-0.30	-1.18	-0.95
	3	42 7	0.98	0.99	0.39	0.44	0.22
6	1a	65	0.83	0.98	-0.34		
	1b+2	26 2	1.09	1.06	-0.06	-0.98	-0.80
	3	36 4	1.11	1.08	0.26	0.80	0.61
7	1a	37	0.83	1.01	-0.26		
	1b+2	20 6	0.91	0.95	-0.38	-1.39	-1.19
	3	44 8	0.89	0.93	0.48	0.31	0.11
8	1a	16 4	1.14	1.05	-0.20		
	1b+2	11 1	0.93	0.94	-0.37	-0.82	-0.64
	3	41 6	0.91	0.92	0.49	0.98	0.81

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

9	1a	80	0.85	1.02	-0.30		
	1b+2	28 1	0.87	0.93	-0.41	-0.91	-0.56
	3	33 0	0.83	0.89	0.56	0.30	-0.05
10	1a	59	1.08	1.00	-0.29		
	1b+2	17 8	1.00	1.00	-0.15	-1.00	-0.91
	3	45 4	1.02	1.02	0.34	1.50	1.42
11	1a	77	1.02	1.00	-0.28		
	1b+2	36 8	1.01	1.01	-0.17	-0.98	-0.88
	3	24 6	1.00	1.01	0.36	1.41	1.32
12	1a	77	1.30	1.06	-0.23		
	1b+2	35 5	0.99	0.99	-0.23	-0.70	-0.34
	3	25 9	1.03	1.02	0.36	0.49	0.13
13	1a	77	1.00	1.00	-0.27		
	1b+2	19 2	1.04	1.04	-0.04	-1.00	-0.94
	3	42 2	1.13	1.08	0.23	1.79	1.73
14	1a	81	0.90	0.99	-0.38		
	1b+2	40 6	0.98	0.99	-0.18	-0.30	-0.07
	3	20 4	0.93	0.94	0.49	1.30	1.08
15	1a	13 5	0.99	1.04	-0.29		
	1b+2	28 6	0.97	0.98	-0.27	-0.68	-0.40
	3	27 0	0.97	0.97	0.44	0.74	0.47
16	1a	85	0.98	1.00	-0.27		
	1b+2	23 2	0.99	0.99	-0.27	-1.20	-1.08
	3	37 4	0.97	0.97	0.41	1.01	0.89
17	1a	57	0.73	0.98	-0.28		
	1b+2	30 6	1.07	1.07	-0.09	-1.54	-1.48
	3	32 8	1.10	1.08	0.23	1.23	1.17

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

18	1a	44	1.16	1.05	-0.25		
	1b+2	35 6	1.02	1.02	-0.10	-0.49	-0.32
	3	29 1	1.09	1.07	0.29	1.38	1.21
19	1a	11 6	1.01	1.03	-0.25		
	1b+2	31 4	0.99	0.99	-0.20	-0.91	-0.83
	3	26 1	0.99	0.98	0.38	1.58	1.49
20	1a	48	0.84	0.96	-0.45		
	1b+2	21 6	0.99	0.99	-0.08	-0.12	0.09
	3	42 7	0.91	0.93	0.49	1.53	1.32

Gráfica 1.

Función de información (línea continua) y error estándar de media (línea segmentada) para distintos niveles de habilidad de la prueba TAE-N modelo empírico con 20 ítemes..

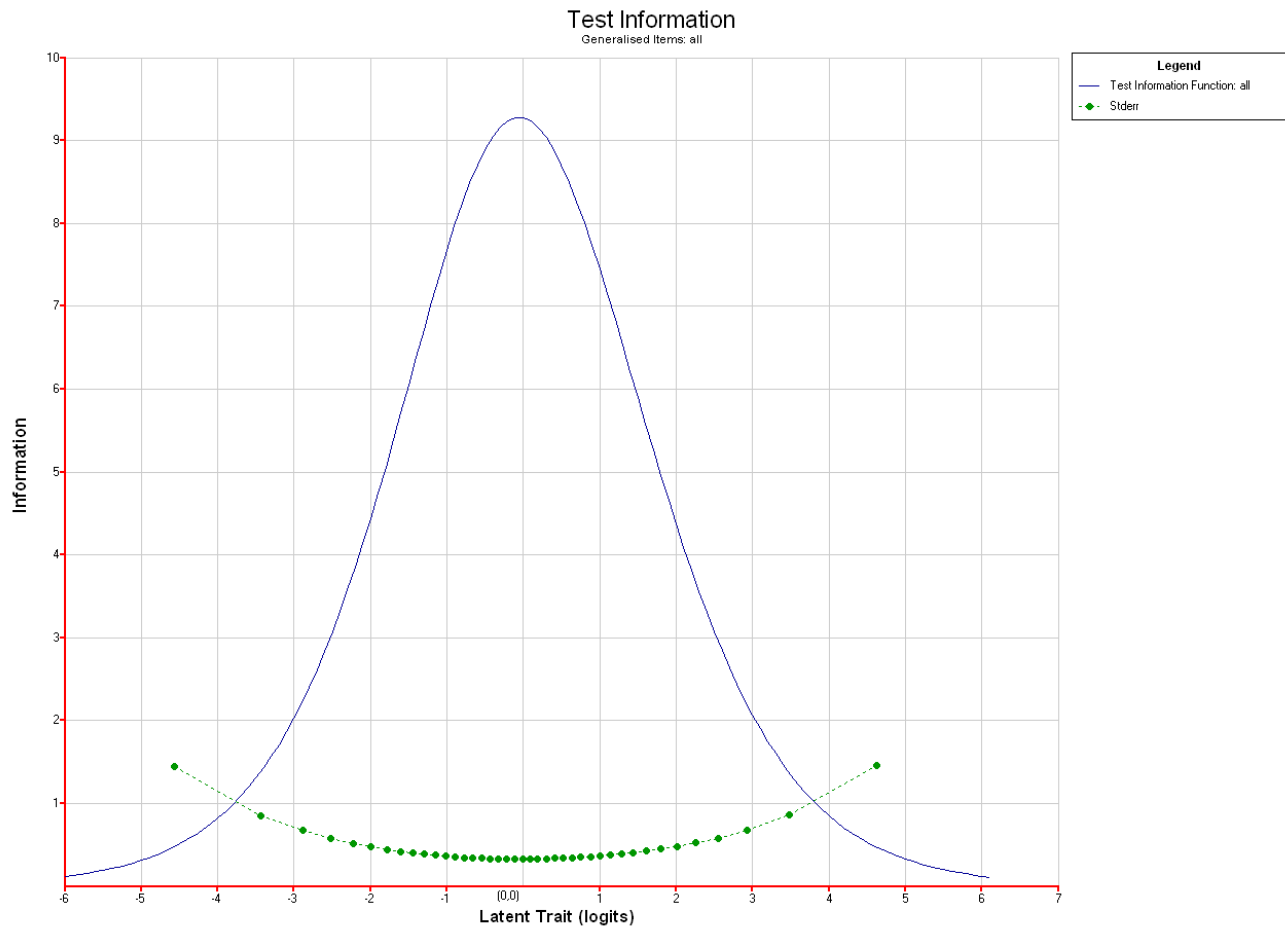
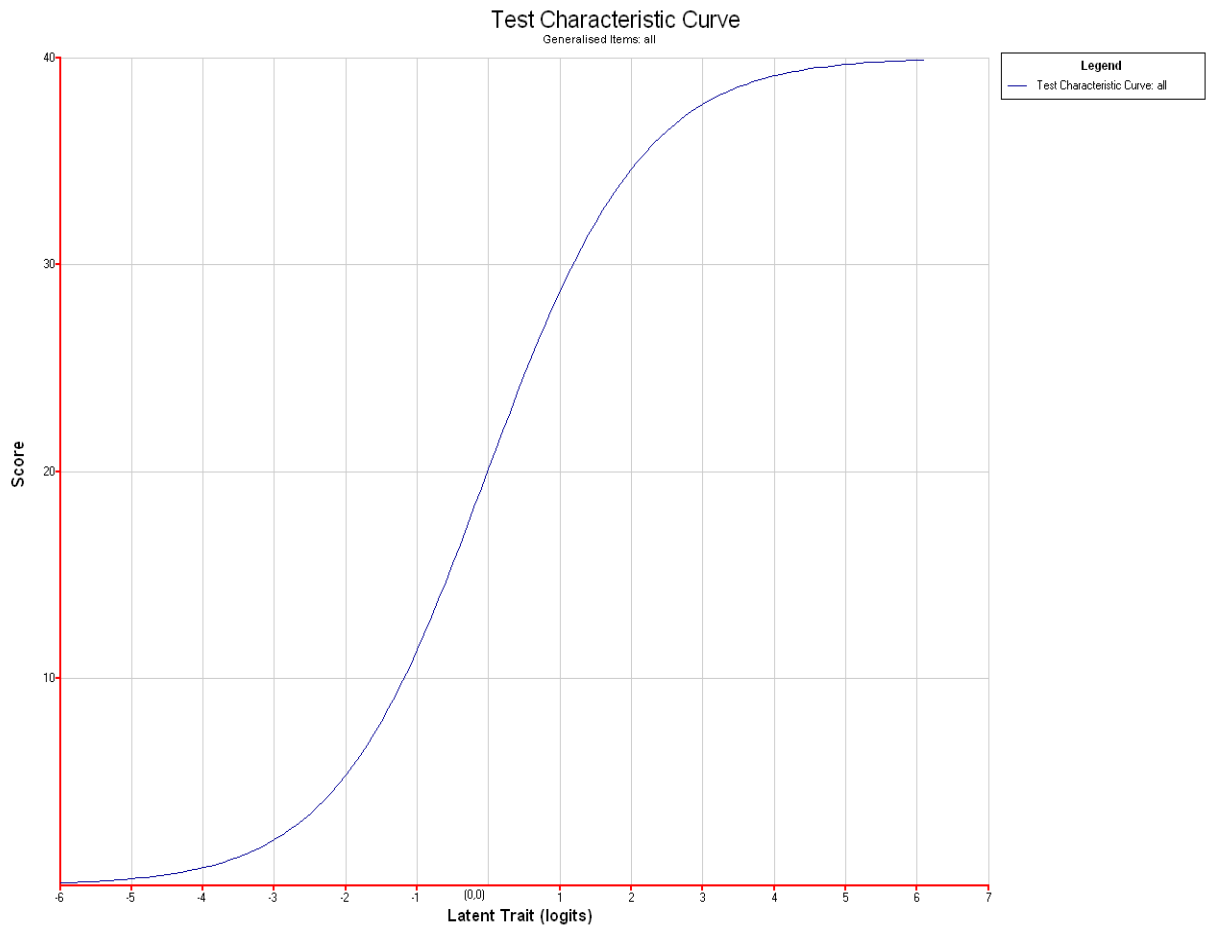


Gráfico 2

Curva característica de la función de la prueba



Anexo 2 TAE-A

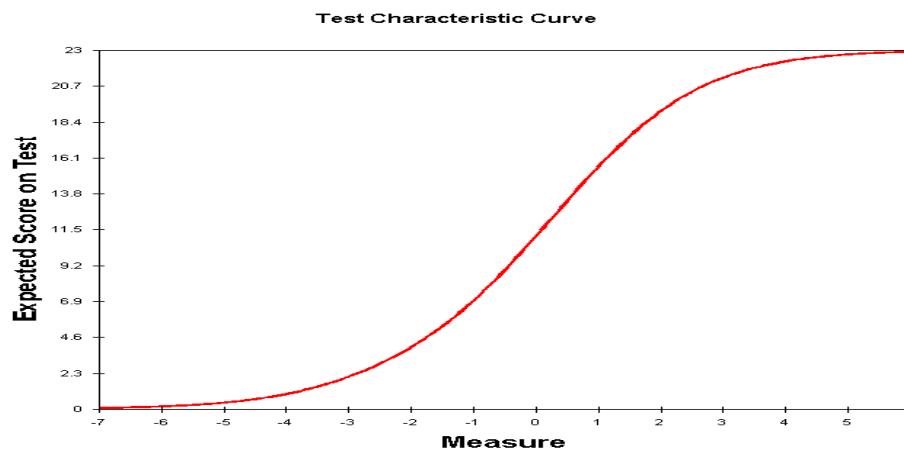
Análisis de fiabilidad y consistencia interna del instrumento

Alfa de Cronbach: ,708.

Gráfico1

Curva característica del TAE-A en una muestra de adultos entre los 25 y 45 años de edad de la ciudad de Barranquilla.

CURVA CARACTERISTICA DEL TEST



Anexo 4. Validación de los supuestos para comparación de medias**VALIDACIÓN DE SUPUESTOS PARA COMPARACIÓN DE MEDIAS**

Para los análisis que emplearon comparación de medias se aplicó la prueba Levene's para verificar una varianza homogénea entre los grupos a comparar. De esta forma valores P para esta prueba inferiores a 0,05 indicaban violación de supuestos.

1. Incidencia de las Estrategias sobre el Pensamiento Económico de los niños:**1.1. Estrategias de ahorro.****- Estudio por casos:**

Verificación de varianza

Estrategias de ahorro	Casos	
	Levene's	Valor-P
Abrir cuenta de ahorro en banco.	1,42481	0,2379
Ahorro en alcancía.	0,332841	0,801609
Prácticas de ahorro a corto plazo.	1,30275	0,275819
Enseñar alternativas de ahorro.	2,30658	0,0790875

Estudio según lo que dicen los padres y según lo que dicen los hijos:

Verificación de varianza

Estrategias de ahorro	Padres dicen		Hijos dicen	
	Levene's	Valor-P	Levene's	Valor-P
Abrir cuenta de ahorro en banco.	0,177157	0,674435	2,00843	0,158515
Ahorro en alcancía.	0,682574	0,410023	0,992878	0,320656
Prácticas de ahorro a corto plazo.	0,749298	0,38809	3,28077	0,0721105
Enseñar alternativas de ahorro.	3,77491	0,0539122	0,00446095	0,946838

1.2. Estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas.

- **Estudio por casos:**

Verificación de varianza

Estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas	Casos	
	Levene's	Valor-P
Enseñar a comprar.	1,38639	0,249281
Pagar por realizar tareas domesticas.	0,275614	0,842921
Dar dinero.	0,261508	0,853029
Frecuencia con la que dan el dinero	-	-
Enseñar el uso de tarjetas de crédito y cheques.	2,34464	0,0753527
Dar dinero como premio.	0,554875	0,575334

Verificación de varianza

Frecuencia con la que los padres le dan dinero como estrategia para enseñarlos administrar el dinero	Casos	
	Razón-F	Valor-P
Diaria	0,276956	0,841957
Semanal	1,09044	0,355172
Quincenal	1,25701	0,287524
Mensual	1,12277	0,328131
Ocasional	0,433008	0,729677

- **Estudio según lo que dicen los padres y según lo que dicen los hijos:**

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Verificación de varianza

Estrategias de administración de dinero y estímulo de conductas económicas	Padres dicen		Hijos dicen	
	Levene's	Valor-P	Levene's	Valor-P
Enseñar a comprar	1,29956	0,25612	0,80020	0,37248
Pagar por realizar tareas domésticas	0,348991	0,55558	0,13218	0,71670
Dar dinero	0,814979	0,36811	2,04804	0,15450
Frecuencia con la que dan el dinero	0,477976	0,84934	0,78058	0,58645
Enseñar el uso de tarjetas de crédito y cheques	0,612696	0,43502	2,38905	0,124309
Dar dinero como premio	0,0344466	0,85301	1,17645	0,27983

1.3. Estrategias de introducción de temas económicos.

Verificación de varianza

Estrategias de introducción en temas económicos	Casos		Padres dicen		Hijos dicen	
	Levene's	Valor-P	Levene's	Valor-P	Levene's	Valor-P
Discusiones de economía familiar	0,600102	0,615926	0,233129	0,629922	0,037454	0,84681
Conversar sobre el uso y función del dinero	0,823231	0,483022	0,903002	0,343517	1,08861	0,29847
Discutir noticias económicas de la televisión o de la prensa.	0,962219	0,412364	1,54821	0,215354	0,385958	0,53538
Juegos de simulación de uso y función del dinero.	0,631798	0,533063	0,122248	0,727103	1,42275	0,23485

Estudio según número de estrategias utilizadas

Verificación de varianza

Estrategias de alfabetización económica	Padres dicen		Hijos dicen	
	Levene's	Valor-P	Levene's	Valor-P
Total uso de estrategias de ahorro.	1,7859	0,183464	0,26621 2	0,89928 1
Total uso de estrategias de administración del dinero y estímulo de conductas económicas.	0,576631	0,680023	1,15948	0,33121 4
Total uso de estrategias de Introducción de temas económicos.	0,959777	0,431577	0,52412 9	0,66636
Total de Estrategias empleadas.	0,898165	0,543984	0,71477 3	0,69467 6

2. Incidencia de las prácticas sobre el Pensamiento Económico de los niños:**2.1. Prácticas de ahorro**

Verificación de varianza

Prácticas de ahorro	Levene's	Valor-P
Los niños utilizan alguna práctica de ahorro según los padres	0,0777677	0,780732
Es importante para los padres que sus hijos ahorren	1,51431	0,220421
Los padres ahorran	0,920458	0,338909
Según los mismos niños ellos ahorran	1,06673	0,346763
Los padres piden a sus hijos que ahorren y/o le ayudan a sus hijos a ahorrar	0,000200593	0,988719

2.2. Prácticas de compra

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Verificación de varianza

Prácticas de compra	Levene's F	Valor-P
Frecuencia con la que los niños van de compra con sus padres.	1,92867	0,148977
Frecuencia con que los padres compran cosas a sus hijos cuando salen de compra con ellos.	0,135124	0,713699
Los niños deciden solos o con sus padres lo que harán con el dinero		
Lo deciden solos	1,96832	0,14333
Lo deciden conversando con sus padres	1,5908	0,209183
Lo deciden conversando con sus hermanos	2,46459	0,11856
Dependiendo de la cantidad lo consultan con los padres	0,423424	0,516236
Hijos tienen tarjeta de crédito o tarjeta adicional de alguna casa comercial amparada por sus padres	1,26122	0,263227

2.3. Prácticas entrega de dinero

Verificación de varianza

Prácticas relacionadas con entrega de dinero	Levene's	Valor P
Recibe dinero para los gastos	0,0451493	0,83202
Frecuencia con la que recibe el dinero por parte de sus padres		
Diario	1,89686	0,170495
Semanal	0,0257863	0,872641
Quincenal	0,77181	0,381072
Mensual	1,4346	0,232917
Ocasional	5,32103	0,0224476

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Ocasiones especiales en la que recibe dinero	6,18304	0,0140015
Recibe dinero como premio a cambio de comportamientos	0,260166	0,610761
Recibe dinero por realizar trabajos (en el hogar o fuera de este)	0,16168	0,688191
Frecuencia con la que le da dinero a sus hijos		
Diario	0,0572892	0,811162
Semanal	0,0202262	0,887099
Quincenal	0,5969	0,440987
Mensual	3,85462	0,0514711
Ocasional	0,124211	0,72501
Dar dinero en ocasiones especiales: cumpleaños, navidad, vacaciones, etc.	1,1948	0,276127
Da dinero como premio a cambio de comportamientos	0,0784989	0,779731

2.4. Prácticas de introducción en temas económicos

Verificación de varianza

Prácticas de introducción de temas económicos	Levene's	Valor P
Valoración de los padres sobre la importancia de educar a sus hijos sobre el uso del dinero	0,820215	0,36658
Valoración que hacen los hijos sobre la importancia que sus padres les enseñen conocimientos sobre el uso del dinero	0,0000225646	0,996216
Prácticas asociadas a la introducción de temas económicos		
Conversando y reflexionando en conjunto	0,564386	0,453683
Mediante el ejemplo cotidiano	0,235324	0,628316
Con el colegio	2,99748	0,0854639
Dándole dinero a sus hijos	2,06935	0,152383

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Castigándolos cuando no hacen las cosas	2,06531	0,152781
Valoración de los padres sobre los resultados de la enseñanza de conocimientos sobre el uso del dinero a sus hijos	0,283105	0,837529

3. Incidencia del estrato socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el tipo de cargo de los padres sobre el pensamiento económico de los niños.

Verificación de varianza

Variable Dependiente	Variable independiente	Levene's	Valor-P
Pensamiento económico de los niños	Estrato socioeconómico de la familia	1,15983	0,316373
	Estructura familiar	0,391022	0,677062
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	1,24761	0,289448
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	1,92516	0,148587

4. Incidencia del estrato socioeconómico de la familia, la estructura familiar, el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el tipo de cargo de los padres sobre las estrategias que inciden sobre el Pensamiento Económico de los niños.

- **Estrategia: enseñar alternativas de ahorro**

Estrategias de alfabetización económica	Variable independiente	Caso 1	
		Levene's	Valor-P
Estrategia: enseñar alternativas de ahorro	Estrato socioeconómico de la familia	0,5497	0,578296
	Estructura familiar	0,773081	0,463444
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	1,38109	0,253726

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Ocupación de los padres : 0,552174 0,576585

Tipo de cargo

- **Estrategia Dar Dinero Diario**

Estrategias de alfabetización económica	Variable independiente	Caso 1	
		Levene's	Valor-P
	Estrato socioeconómico de la familia	2,36592	0,0974041
Estrategia: dar dinero diariamente a los niños	Estructura familiar	6,07028	0,00292595
	Nivel de escolaridad alcanzado por los padres	2,71636	0,0685922
	Ocupación de los padres : Tipo de cargo	1,55694	0,213363
