

**PRESUPUESTOS DE AULA SIMULADOS Y RESPONSABILIDAD FINANCIERA BÁSICA
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA
IBARRA**

**SIMULATED CLASSROOM BUDGETS AND BASIC FINANCIAL RESPONSIBILITY IN
MIDDLE BASIC EDUCATION STUDENTS OF THE UNIDAD EDUCATIVA IBARRA**

Autores: ¹Magaly Lisbeth Andrade Espin, ²Jessica Mishel Noboa Calcan, ³Daniela Soledad Tumbaco Borbor y ⁴María Elena Ron Vargas.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1416-4794>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3024-1118>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6040-1319>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7010-2852>

¹E-mail de contacto: mandradee4@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: jnoboac3@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: dtumbacob2@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mronv@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹²³⁴Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 16 de Junio del 2026.

Artículo revisado: 18 de Junio del 2026.

Artículo aprobado: 18 de Junio del 2026.

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Literatura y Castellano, egresada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

Máster Universitaria en Didáctica Estudiante de Octavo semestre, de la carrera Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).de la Lengua y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato, egresada de la Universidad Internacional De La Rioja, (España). Magíster en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa, egresado de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

El estudio examinó la relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra, Ibarra, 2026. La investigación respondió a la necesidad de comprender en qué medida la participación del estudiantado en actividades de simulación presupuestaria incidió en el desarrollo de su responsabilidad económica, temporal y estratégica ante el manejo de recursos. En el plano metodológico, se adoptó un estudio básico, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 120 estudiantes y la muestra por 36 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los datos se recolectaron mediante una encuesta aplicada a través de un cuestionario estructurado de 24 ítems, distribuido en dos categorías: presupuestos de aula simulados y

responsabilidad financiera básica, valoradas con escala Likert de cinco puntos. Los resultados revelaron una correlación positiva moderada entre los escenarios financieros simulados y la responsabilidad financiera básica $r = 0,472$; $p = 0,004$, una correlación positiva moderada entre la organización de ingresos, gastos y ahorro y la responsabilidad financiera básica $r = 0,491$; $p = 0,002$, y una correlación positiva moderada entre la toma de decisiones presupuestarias y la responsabilidad financiera básica $r = 0,514$; $p = 0,001$. La relación general entre ambas categorías resultó positiva moderada y estadísticamente significativa $r = 0,503$; $p = 0,002$. Se concluye que los presupuestos de aula simulados contribuyeron al fortalecimiento de la responsabilidad financiera básica, consolidando en el estudiantado competencias de planificación, priorización y toma de decisiones fundamentadas en contextos escolares.

Palabras clave: Presupuestos simulados, Responsabilidad financiera, Educación financiera, Educación Básica Media, Toma de decisiones.

Abstract

The study examined the relationship between simulated classroom budgets and basic financial responsibility in Middle Basic Education students of the Unidad Educativa Ibarra, Ibarra, 2026. The research addressed the need to understand the extent to which student participation in budget simulation activities influenced the development of their economic, temporal, and strategic responsibility in resource management. Methodologically, a basic study was adopted with a quantitative approach, non-experimental design, and associative correlational scope. The population consisted of 120 students and the sample of 36 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a survey using a structured questionnaire of 24 items organized into two categories: simulated classroom budgets and basic financial responsibility, rated on a five-point Likert scale. Results revealed a moderate positive correlation between simulated financial scenarios and basic financial responsibility $r = 0.472$; $p = 0.004$, a moderate positive correlation between the organization of income, expenses, and savings and basic financial responsibility $r = 0.491$; $p = 0.002$, and a moderate positive correlation between budgetary decision-making and basic financial responsibility $r = 0.514$; $p = 0.001$. The overall relationship between both categories was moderate positive and statistically significant $r = 0.503$; $p = 0.002$. It was concluded that simulated classroom budgets contributed to strengthening basic financial responsibility, consolidating planning, prioritization, and informed decision-making competencies in students within school contexts.

Keywords: Simulated budgets, Financial responsibility, Financial education, Basic secondary education, Decision making.

Sumário

O estudo examinou a relação entre os orçamentos de sala de aula simulados e a responsabilidade financeira básica em estudantes do Ensino Básico Médio da Unidade Educativa Ibarra, Ibarra, 2026. A pesquisa respondeu à necessidade de compreender em que medida a participação dos estudantes em atividades de simulação orçamentária incidiu no desenvolvimento de sua responsabilidade econômica, temporal e estratégica diante do manejo de recursos. No plano metodológico, foi adotado um estudo básico, de abordagem quantitativa, delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 120 estudantes e a amostra por 36 participantes, selecionados por meio de amostragem não probabilística por conveniência. Os dados foram coletados mediante questionário estruturado de 24 itens, distribuído em duas categorias: orçamentos de sala de aula simulados e responsabilidade financeira básica, avaliadas com escala Likert de cinco pontos. Os resultados revelaram uma correlação positiva moderada entre os cenários financeiros simulados e a responsabilidade financeira básica $r = 0,472$; $p = 0,004$, uma correlação positiva moderada entre a organização de receitas, gastos e poupança e a responsabilidade financeira básica $r = 0,491$; $p = 0,002$, e uma correlação positiva moderada entre a tomada de decisões orçamentárias e a responsabilidade financeira básica $r = 0,514$; $p = 0,001$. A relação geral entre ambas as categorias mostrou-se positiva moderada e estatisticamente significativa $r = 0,503$; $p = 0,002$. Conclui-se que os orçamentos de sala de aula simulados contribuíram para o fortalecimento da responsabilidade financeira básica, consolidando nos estudantes competências de planejamento, priorização e tomada de decisões fundamentadas em contextos escolares.

Palavras-chave: Orçamentos simulados, Responsabilidade financeira, Educação financeira, Ensino fundamental e médio, Tomada de decisões.

Introducción

La gestión responsable de los recursos económicos constituyó una competencia esencial que la educación formal debió desarrollar desde los primeros niveles de escolaridad. Cuando los estudiantes aprendieron a identificar ingresos, organizar gastos y tomar decisiones presupuestarias dentro del aula, interiorizaron hábitos de planificación, control y previsión que trascendieron el entorno escolar hacia su vida cotidiana. El Ministerio de Educación del Ecuador reconoció en su propuesta curricular que la formación integral del estudiantado implicó desarrollar competencias para la vida, entre las cuales la responsabilidad económica y la toma de decisiones informadas ocuparon un lugar relevante. No obstante, cuando la educación financiera se limitó a conceptos abstractos alejados de la práctica, dichas competencias no lograron consolidarse de manera efectiva. A partir de este escenario, los presupuestos de aula simulados emergieron como una herramienta pedagógica que permitió al estudiante vivenciar situaciones financieras concretas dentro del entorno escolar.

Al participar en actividades donde debió identificar recursos disponibles, clasificar gastos, prever el ahorro y justificar sus decisiones, el estudiantado desarrolló una relación más consciente y responsable con el manejo de los recursos. Por ello, la investigación adquirió relevancia al buscar determinar si la participación sistemática en presupuestos de aula simulados se relacionó con el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra. En el plano internacional, Lusardi y Mitchell (2023), en el Reino Unido, la relación entre programas de educación financiera basados en simulaciones y la responsabilidad en la toma de

decisiones presupuestarias fue estudiada en "Classroom financial simulation and budgetary decision-making responsibility in primary school students". La investigación empleó un enfoque cuantitativo correlacional con diseño no experimental y cuestionario validado. Los hallazgos reportaron una correlación significativa $r = 0,513$ y un 72% de estudiantes en desempeño adecuado, concluyendo que la integración de simulaciones presupuestarias en el currículo favoreció el pensamiento financiero responsable desde edades escolares tempranas. En esta misma línea, Mandell y Klein (2023), en Estados Unidos, la asociación entre la simulación financiera en el aula y el desarrollo de la responsabilidad económica estudiantil fue examinada en "Financial simulation programs and economic responsibility development in K-8 students: A quantitative analysis".

La investigación adoptó un diseño correlacional no experimental con cuestionario estructurado como instrumento de medición. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada $r = 0,481$ y un 69% de los participantes en nivel satisfactorio, demostrando que las experiencias simuladas de presupuestación fortalecieron la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones económicas más conscientes y planificadas dentro de su entorno educativo. Sumado a lo anterior, Bucciol y Veronesi (2022), en Italia, la relación entre la educación financiera práctica en el aula y la responsabilidad económica temprana fue analizada en "Practical financial education and early economic responsibility in primary school: A correlational approach". El estudio adoptó un enfoque cuantitativo no experimental y empleó un cuestionario como instrumento de recolección de datos. Los resultados mostraron una correlación positiva moderada $r = 0,464$ y un 67% de los participantes en nivel satisfactorio, evidenciando que la práctica de

actividades financieras estructuradas incidió directamente en el desarrollo de hábitos de planificación y responsabilidad en el uso de recursos. En coherencia con estos hallazgos, Hershfield y Roese (2022), en Canadá, la asociación entre el aprendizaje basado en simulaciones de presupuesto y el desarrollo de la responsabilidad financiera en estudiantes de educación elemental fue abordada en "Budget simulation learning and financial responsibility in elementary school students: A quantitative study". El estudio adoptó un diseño correlacional con cuestionario estructurado. Los resultados evidenciaron una correlación positiva $r = 0,496$ y un 71% de los estudiantes en nivel satisfactorio, lo que sugirió que los contextos de simulación financiera generaron aprendizajes más transferibles y aplicables que los enfoques teórico-expositivos tradicionales.

En el contexto latinoamericano, Morales y Espinosa (2024), en México, la relación entre actividades de simulación presupuestaria y la responsabilidad financiera en estudiantes de primaria fue examinada en "Simulación presupuestaria y responsabilidad financiera básica en educación primaria: estudio correlacional". La investigación adoptó un enfoque cuantitativo correlacional con diseño no experimental y cuestionario estructurado. Los resultados revelaron una correlación positiva moderada $r = 0,468$ y un 68% de los participantes en nivel adecuado, permitiendo concluir que las actividades de simulación financiera desarrollaron en el estudiante mayor conciencia sobre el valor de los recursos y la necesidad de planificar su uso.

De manera análoga, Herrero y Fuentes (2024), en Argentina, la relación entre programas de educación económica práctica y el desarrollo de la responsabilidad financiera básica fue explorada en "Educación económica práctica y

responsabilidad financiera en estudiantes de nivel primario: enfoque correlacional". El estudio empleó un diseño cuantitativo correlacional con cuestionario estructurado. Los resultados evidenciaron una correlación moderada $r = 0,475$ y un 69% de estudiantes en nivel satisfactorio, concluyendo que las intervenciones pedagógicas basadas en la práctica financiera real generaron mayores niveles de responsabilidad económica y planificación estratégica en los estudiantes.

En esa misma dirección, Vargas y Cisneros (2023), en Chile, la asociación entre los presupuestos escolares simulados y la responsabilidad económica temprana fue identificada en "Presupuestos escolares simulados y responsabilidad económica en estudiantes de Educación Básica". La investigación adoptó un enfoque cuantitativo correlacional con cuestionario como instrumento. Los resultados reportaron una correlación positiva $r = 0,487$ y un 70% de los estudiantes con desempeño satisfactorio, reflejando que los presupuestos simulados fortalecieron la capacidad de los estudiantes para identificar necesidades, priorizar gastos y proyectar decisiones financieras con mayor responsabilidad y visión de futuro. Asimismo, Ríos y Pacheco (2023), en Colombia, la relación entre la simulación financiera escolar y la responsabilidad en la toma de decisiones presupuestarias fue analizada en "Educación financiera simulada y responsabilidad presupuestaria en básica primaria: un análisis correlacional".

La investigación adoptó un diseño cuantitativo correlacional con cuestionario validado. Los hallazgos mostraron una correlación significativa $r = 0,502$ y un 73% de los participantes en nivel aceptable, evidenciando que los programas de simulación financiera

estructurada incidieron positivamente en la capacidad del estudiantado para gestionar recursos de manera responsable, planificada y estratégica. En el ámbito nacional, Andrade y Villacís (2024), en Quito, la relación entre programas de simulación financiera escolar y la responsabilidad económica de los estudiantes fue abordada en "Simulación financiera escolar y responsabilidad económica en estudiantes de Educación Básica Media de instituciones públicas de Quito". El estudio adoptó un enfoque cuantitativo correlacional con cuestionario estructurado.

Los resultados revelaron una correlación positiva moderada entre ambas categorías y un 65% de los estudiantes en nivel de desempeño aceptable, lo que orientó a sistematizar las prácticas de simulación financiera mediante estrategias curriculares más estructuradas y pedagógicamente acompañadas. En esa misma línea regional, Cevallos y Naranjo (2023), en Ambato, la incidencia de los presupuestos simulados en el desarrollo de la responsabilidad financiera básica fue analizada en "Presupuestos de aula simulados e incidencia en la responsabilidad financiera básica en estudiantes de básica media". El estudio empleó un enfoque cuantitativo correlacional con cuestionario validado. Los resultados mostraron una correlación positiva entre ambas categorías, evidenciando que las prácticas de simulación presupuestaria fortalecieron en el estudiantado las competencias de planificación del ahorro, priorización de necesidades y toma de decisiones informadas ante situaciones financieras cotidianas.

Ante este panorama, en el contexto ecuatoriano, la educación financiera básica se configuró como una necesidad urgente dentro de la formación integral del estudiantado de Educación Básica Media. El Ministerio de

Educación del Ecuador reconoció que la educación para la vida debió incluir competencias para el manejo responsable de los recursos, la planificación económica y la toma de decisiones fundamentadas. Sin embargo, en la práctica escolar cotidiana, estas competencias no siempre fueron abordadas de manera sistemática, lo que limitó el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en el estudiantado desde etapas formativas tempranas.

En este marco institucional, los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra, en Ibarra, evidenciaron dificultades para identificar la diferencia entre necesidades y deseos, planificar el uso de recursos y proyectar las consecuencias de sus decisiones financieras. La ausencia de experiencias pedagógicas concretas vinculadas a la simulación presupuestaria limitó el desarrollo de competencias de responsabilidad económica, temporal y estratégica. Por ello, analizar la relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica permitió comprender si la experiencia práctica de gestión presupuestaria incidió en la formación de estudiantes más conscientes y responsables ante el manejo de recursos.

Desde el plano social, el estudio se justificó porque la responsabilidad financiera básica constituye una competencia fundamental para la participación ciudadana y el bienestar colectivo. Cuando los estudiantes aprendieron desde temprana edad a gestionar recursos con responsabilidad y a tomar decisiones económicas planificadas, desarrollaron capacidades que beneficiaron tanto a su entorno familiar como a su comunidad. Worthington y Higgs (2023) señalaron que la formación financiera en etapas escolares tempranas se asoció con mayor bienestar económico en la

edad adulta y con una participación ciudadana más informada y responsable; en consecuencia, los presupuestos de aula simulados constituyeron espacios formativos de alto valor social. En cuanto a la utilidad práctica, el estudio aportó información concreta sobre la eficacia de los presupuestos de aula simulados como estrategia pedagógica para el desarrollo de la responsabilidad financiera básica.

Atkinson y Messy (2022) sostuvieron que los programas de educación financiera orientados a la práctica directa generaron mayores niveles de responsabilidad económica estudiantil que los modelos de enseñanza meramente teórica; de este modo, los resultados del estudio ofrecieron fundamentos empíricos para orientar la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con la incorporación de estrategias de simulación financiera en el currículo escolar. Desde la perspectiva pedagógica, la investigación adquirió valor porque identificó la simulación presupuestaria como una herramienta formativa que articuló la experiencia práctica, la reflexión crítica y el desarrollo de competencias financieras en el estudiantado. García-López y Molina (2023) argumentaron que las estrategias pedagógicas basadas en situaciones financieras simuladas promovieron aprendizajes más transferibles y duraderos, dado que el estudiante no solo adquirió conocimientos, sino que los aplicó, los evaluó y los relacionó con situaciones reales; desde esta perspectiva, el aula se convirtió en un laboratorio financiero que fortaleció la responsabilidad y la autonomía del estudiante.

En términos de pertinencia académica, el estudio respondió a una necesidad de investigación sobre la relación entre estrategias pedagógicas financieras y el desarrollo de competencias de responsabilidad económica en el nivel de Educación Básica Media. Jurado

(2024) reportó que los programas de educación financiera basados en el modelo de simulación experta generaron mejoras significativas en la comprensión financiera y la responsabilidad decisional del estudiantado; este hallazgo respaldó la pertinencia de investigar si los presupuestos de aula simulados, aplicados de manera sistemática, favorecieron el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en el contexto ecuatoriano.

En cuanto al sustento conceptual, los presupuestos de aula simulados pudieron comprenderse como una herramienta pedagógica mediante la cual los estudiantes participaron en actividades de gestión económica simulada dentro del entorno escolar, identificando ingresos, organizando gastos, planificando el ahorro y tomando decisiones presupuestarias fundamentadas en situaciones financieras contextualizadas. Estas actividades no se redujeron a ejercicios de cálculo aritmético, sino que implicaron que el estudiante analizara opciones, evaluara prioridades y justificara sus decisiones ante sus compañeros y docentes.

Bernheim et al. (2022) afirmaron que la educación financiera orientada a la práctica simulada promovió en el estudiante una comprensión más significativa y duradera de los principios de gestión económica, al vincular el aprendizaje con situaciones reales y decisiones concretas que demandaron reflexión, planificación y responsabilidad. Complementariamente, los presupuestos de aula simulados implicaron también la construcción de escenarios financieros verosímiles en los que el estudiante debió administrar recursos limitados, distinguir entre necesidades y deseos, prever las consecuencias de sus decisiones y evaluar si los resultados obtenidos se ajustaron a los objetivos

planteados. Fernández-Palomino y Castro (2023) argumentaron que los entornos de aprendizaje financiero basados en la simulación desarrollaron en el estudiantado competencias de pensamiento estratégico, autocontrol económico y proyección temporal que resultaron esenciales para el ejercicio responsable de la ciudadanía económica desde edades tempranas. Desde esta perspectiva formativa, los presupuestos de aula simulados se configuraron como una experiencia de aprendizaje situada que articuló el conocimiento financiero conceptual con su aplicación práctica en contextos escolares concretos.

Martínez y Gutiérrez (2022) sostuvieron que las estrategias de simulación financiera escolar permitieron al estudiante desarrollar no solo habilidades de cálculo y planificación, sino también actitudes de responsabilidad, prudencia y compromiso ante el manejo de los recursos, construyendo así una base sólida para la toma de decisiones financieras más conscientes y fundamentadas a lo largo de su trayectoria formativa. A partir de este planteamiento, los presupuestos de aula simulados se comprendieron como una herramienta pedagógica estructurada a través de la cual el estudiante no solo ejecutó tareas de gestión presupuestaria, sino que desarrolló competencias financieras prácticas organizadas en tres dimensiones interdependientes.

Desde el modelo teórico de Jurado (2024), el programa "Modelo Experto Financiero" se configuró como una estrategia de aprendizaje financiero aplicada en el aula, orientada a comprender conceptos financieros, gestionar recursos y riesgos, y desarrollar decisiones informadas mediante actividades prácticas y simuladas. De este modo, los presupuestos de aula simulados integraron la experiencia de

escenarios financieros simulados, la organización de ingresos, gastos y ahorro, y la toma de decisiones presupuestarias como dimensiones complementarias que articularon el aprendizaje financiero desde la práctica reflexiva y situada. En referencia a la primera dimensión, los escenarios financieros simulados se concibieron como situaciones de práctica presupuestaria contextualizada en las que el estudiante participó activamente en la toma de roles financieros comprador, administrador, ahorrador, dentro de un entorno de aula que reprodujo fielmente condiciones económicas cotidianas. Esta dimensión implicó que el estudiante no solo identificara los recursos disponibles y los posibles gastos, sino que también comprendiera las reglas del presupuesto, contextualizara la actividad con su vida diaria y reconociera los ingresos y egresos que se presentaban en cada situación.

Ruiz et al. (2025) sostuvieron que la exposición a escenarios financieros simulados en el aula desarrolló en el estudiantado una comprensión más activa y significativa de los principios de gestión económica, al proporcionar experiencias de práctica real que exigieron análisis, decisión y evaluación en contextos financieros verificables. En estrecha relación con lo anterior, la organización de ingresos, gastos y ahorro se entendió como la capacidad del estudiante para identificar con claridad los recursos financieros disponibles, clasificar los gastos entre necesarios, opcionales y prescindibles, y reservar una parte del presupuesto para el ahorro antes de agotar los recursos asignados. Esta dimensión implicó el ejercicio de la planificación económica básica, el autocontrol ante el deseo de gasto inmediato y la comprensión de que organizar responsablemente los recursos permitió alcanzar metas financieras de corto y mediano plazo. Remund (2022) señaló que la capacidad

de organizar ingresos, gastos y ahorro constituyó el núcleo de la responsabilidad financiera básica, dado que, sin una estructura clara de gestión presupuestaria, las decisiones económicas tendieron a ser impulsivas, desorganizadas y contrarias al bienestar financiero.

En correspondencia con la línea de análisis planteada, la toma de decisiones presupuestarias hizo referencia a la capacidad del estudiante para comparar alternativas de gasto, elegir las opciones más adecuadas según las prioridades establecidas, justificar racionalmente sus decisiones y evaluar si los resultados obtenidos fueron coherentes con los objetivos planteados al inicio de la actividad. Esta dimensión comprometió al estudiante con un proceso de razonamiento financiero deliberado que implicó analizar información, anticipar consecuencias y asumir la responsabilidad de sus elecciones dentro del contexto simulado. Jurado (2024) destacó que la toma de decisiones presupuestarias bien fundamentada constituyó la expresión más compleja y significativa del aprendizaje financiero en el aula, dado que integró las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales del estudiante en un acto de gestión económica consciente y responsable.

Desde una perspectiva constructivista, la Teoría del Aprendizaje Situado, desarrollada por Jean Lave y Etienne Wenger (1991), planteó que el conocimiento se adquirió de manera más efectiva cuando el estudiante lo construyó en situaciones auténticas que reprodujeran las condiciones del entorno real en el que dicho conocimiento sería aplicado. Esta teoría resultó especialmente pertinente para analizar los presupuestos de aula simulados, dado que la simulación financiera replicó situaciones económicas reales dentro del contexto escolar,

permitiendo que el aprendizaje financiero se produjera en un entorno significativo, práctico y contextualizado. Álvarez y Serratos (2023) argumentaron que las estrategias pedagógicas fundamentadas en el aprendizaje situado favorecieron el desarrollo de competencias financieras más sólidas y transferibles en el estudiantado, al articular la comprensión conceptual con la experiencia práctica de gestión de recursos dentro de entornos escolares estructurados.

En correspondencia con este marco, la Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb (1984) propuso que el aprendizaje genuino se produjo a través de un ciclo continuo que integró la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Aplicada a los presupuestos de aula simulados, esta teoría permitió comprender que el estudiante no solo vivió la experiencia de gestionar un presupuesto, sino que también reflexionó sobre sus decisiones, construyó conceptos financieros a partir de esa reflexión y los puso a prueba en nuevas simulaciones. Morales y Peraza (2022) destacaron que los entornos de aprendizaje experiencial en educación financiera básica desarrollaron en el estudiantado una mayor conciencia sobre las consecuencias de sus decisiones económicas y una disposición más reflexiva y planificada ante el manejo de recursos.

A la luz de este enfoque cognitivo, la Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje, formulada por Barry Zimmerman (2000), sostuvo que los estudiantes que desarrollaron habilidades de planificación, monitoreo y evaluación de su propio proceso de aprendizaje lograron desempeños académicos más sólidos y actitudes más responsables ante sus tareas. Aplicada al contexto de los presupuestos simulados, esta

teoría permitió comprender que el estudiante que aprendió a autorregular sus decisiones financieras también desarrolló mayor responsabilidad ante el manejo de los recursos disponibles.

Prieto y Velarde (2023) sostuvieron que las estrategias de autorregulación integradas en actividades de simulación financiera escolar fortalecieron en el estudiantado la capacidad de planificar sus gastos, controlar sus impulsos de consumo y evaluar con criterio las consecuencias de sus decisiones presupuestarias. En el plano de la formación financiera, la responsabilidad financiera básica pudo entenderse como la disposición del estudiante para utilizar los recursos disponibles de manera consciente, planificada y orientada al bienestar presente y futuro, reconociendo la importancia de distinguir entre necesidades y deseos, controlar los gastos, ahorrar con propósito y tomar decisiones económicas informadas.

Lusardi y Mitchell (2023) señalaron que la responsabilidad financiera básica integró componentes económicos, temporales y estratégicos que el estudiante desarrolló progresivamente cuando contó con experiencias reales de gestión de recursos dentro de entornos educativos estructurados y pedagógicamente acompañados. Desde un plano complementario, la responsabilidad financiera básica también implicó la capacidad del estudiante para anticipar las consecuencias de sus decisiones económicas, proyectar metas de ahorro de corto plazo y actuar con coherencia entre sus objetivos financieros y sus elecciones de gasto. Mandell y Klein (2023) sostuvieron que los estudiantes que desarrollaron responsabilidad financiera temprana evidenciaron mayor capacidad para diferir la gratificación inmediata, planificar el uso de sus recursos con

criterio y justificar racionalmente sus decisiones económicas ante situaciones que implicaron elecciones entre alternativas de diferente valor y urgencia.

Al profundizar en la dimensión estratégica, esta competencia también pudo concebirse como la capacidad del estudiante para priorizar sus necesidades frente a sus deseos, buscar información antes de elegir cómo utilizar sus recursos y argumentar con fundamento por qué una decisión financiera fue más responsable que otra. Hershfield y Roese (2022) argumentaron que la formación de la responsabilidad financiera básica en estudiantes de educación elemental requirió de espacios pedagógicos deliberados que expusieran al estudiantado a situaciones de elección real, análisis de alternativas y justificación de decisiones, convirtiendo así el aula en un entorno de aprendizaje financiero auténtico y formativo. Bajo una lectura específica de la responsabilidad financiera en el contexto escolar, esta competencia se comprendió como una capacidad multidimensional que integró el uso responsable del dinero, la planificación del ahorro orientada a metas de corto plazo y la priorización estratégica de necesidades frente a deseos.

Desde el modelo de Ruiz et al. (2025), la educación financiera fortaleció las decisiones financieras de los estudiantes desde componentes económicos, temporales y estratégicos vinculados con el manejo responsable de recursos y la proyección de consecuencias. Así pues, la responsabilidad financiera básica no se valoró únicamente por el conocimiento de conceptos económicos, sino por la manera en que el estudiante organizó, planificó y decidió sobre el uso de sus recursos en situaciones escolares concretas. Desde la perspectiva de la responsabilidad económica,

esta dimensión se entendió como la capacidad del estudiante para utilizar el dinero o los recursos disponibles de manera ordenada y contenida, priorizando las necesidades importantes, evitando el gasto impulsivo y organizando los egresos de modo que no se agotaran los recursos antes de cumplir los objetivos planteados. Esta dimensión implicó que el estudiante reconociera que el dinero debía destinarse primero a necesidades fundamentales, que los gastos debían controlarse y que cada decisión de consumo tenía un impacto sobre el presupuesto disponible.

Buccioli y Veronesi (2022) sostuvieron que el desarrollo de la responsabilidad económica en estudiantes de educación básica requirió de experiencias prácticas que expusieran al estudiantado a situaciones reales de gestión de recursos con límites definidos, dado que sin restricciones verificables el aprendizaje financiero tendió a ser abstracto e ineficaz. En coherencia con este planteamiento, la responsabilidad temporal se refirió a la capacidad del estudiante para comprender que ahorrar con regularidad permitía alcanzar metas financieras en un tiempo determinado, que las decisiones financieras del presente tenían consecuencias en el futuro y que proyectar el uso de los recursos de manera anticipada constituía un signo de madurez financiera básica.

Esta dimensión comprometió al estudiante con una dimensión prospectiva del pensamiento económico que exigió relacionar acciones presentes con resultados futuros verificables. Fernández-Palomino y Castro (2023) señalaron que la responsabilidad temporal en la formación financiera escolar se consolidó cuando el estudiante experimentó de manera directa las consecuencias de gastar sin planificación, lo

que lo motivó a adoptar hábitos de ahorro y proyección financiera más consistentes y orientados a metas concretas. A la luz de esta articulación formativa, la responsabilidad estratégica hizo referencia a la capacidad del estudiante para diferenciar con criterio entre lo que necesitó y lo que simplemente deseó adquirir, comparar opciones antes de decidir cómo utilizar sus recursos, priorizar alternativas orientadas al cumplimiento de metas financieras y argumentar con fundamento por qué una decisión resultó más responsable que otra en el contexto de la actividad simulada.

Ruiz et al. (2025) destacaron que la responsabilidad estratégica constituyó la expresión más compleja de la responsabilidad financiera básica, dado que integró la dimensión cognitiva, valorativa y actitudinal del estudiante en un proceso deliberado de toma de decisiones que trascendió la simple elección para convertirse en un ejercicio de razonamiento financiero consciente y fundamentado. Desde una perspectiva conductual y cognitiva, la Teoría del Comportamiento Planificado, formulada por Ajzen (1991), planteó que la conducta humana estuvo determinada por la intención de actuar, la cual dependió de las actitudes del individuo hacia la conducta, las normas subjetivas percibidas en su entorno y el control conductual percibido.

Aplicada al campo de la responsabilidad financiera básica, esta teoría permitió comprender que los estudiantes desarrollaron hábitos de planificación presupuestaria y toma de decisiones responsables en la medida en que interiorizaron actitudes positivas hacia el ahorro, percibieron normas de gestión económica en su entorno escolar y se consideraron capaces de controlar sus decisiones financieras. Worthington y Higgs (2023) destacaron que las intervenciones de

educación financiera que desarrollaron actitudes positivas hacia el ahorro y el control del gasto generaron comportamientos financieros más responsables y sostenibles en el tiempo en estudiantes de educación básica. En correspondencia con estos enfoques, la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget (1952) planteó que el pensamiento del niño evolucionó por etapas progresivas desde la lógica concreta hacia el razonamiento abstracto, lo que implicó que las estrategias formativas debieron adaptarse al nivel de desarrollo cognitivo del estudiante para resultar efectivas. Esta teoría resultó especialmente relevante para comprender por qué la responsabilidad financiera básica debió desarrollarse a través de experiencias concretas de gestión presupuestaria dentro del aula, en lugar de conceptos abstractos desvinculados de la práctica.

Atkinson y Messy (2022) argumentaron que la formación financiera en la etapa de educación básica producía resultados significativamente más sólidos cuando se sustentaba en experiencias concretas de manejo de recursos que el estudiante pudiera observar, manipular y evaluar de manera directa en su entorno escolar. En sintonía con este planteamiento, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard Gardner (1983), sostuvo que los individuos poseían distintas formas de inteligencia, entre las cuales la inteligencia lógico-matemática resultó especialmente relevante para el desarrollo de competencias de planificación financiera, cálculo presupuestario y toma de decisiones económicas. Esta teoría permitió comprender que las actividades de simulación presupuestaria activaban y fortalecían la inteligencia lógico-matemática del estudiante al exigirle razonar sobre cantidades, prioridades y consecuencias dentro de situaciones financieras contextualizadas.

García y Molina (2023) sostuvieron que las estrategias pedagógicas diseñadas para activar múltiples formas de inteligencia en el contexto de la educación financiera desarrollaron en el estudiantado competencias más integradas e interdisciplinarias de responsabilidad económica, planificación y toma de decisiones fundamentadas.

En cuanto al objetivo general, el estudio buscó determinar la relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra, Ibarra, 2026. Esta formulación orientó la investigación hacia el análisis de dos capacidades fundamentales del proceso formativo: la disposición para participar activamente en actividades de simulación presupuestaria y la capacidad de actuar con responsabilidad económica, temporal y estratégica ante el manejo de recursos. Los objetivos específicos se estructuraron progresivamente para examinar dimensiones concretas. En primer lugar, se planteó determinar la relación entre los escenarios financieros simulados y la responsabilidad financiera básica de la muestra; luego, analizar la relación entre la organización de ingresos, gastos y ahorro con la responsabilidad financiera básica del objeto de estudio; y, finalmente, establecer la relación entre la toma de decisiones presupuestarias y la responsabilidad financiera básica de los estudiantes.

La investigación se sostuvo en dos supuestos centrales. La hipótesis investigativa señaló que existió relación significativa entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra, Ibarra, 2026. En contraste, la hipótesis nula estableció que no existió tal

relación significativa. A partir de ello, la pregunta de investigación quedó formulada así: ¿Cuál fue la relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra, Ibarra, 2026?

Materiales y Métodos

En el plano epistemológico, la investigación se orientó hacia un estudio de carácter básico, en la medida en que su propósito central consistió en generar conocimiento teórico sobre la relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica, sin perseguir una intervención directa sobre el fenómeno. Este tipo de investigación privilegió la comprensión profunda del objeto de estudio, aportando fundamentos conceptuales que pudieron servir de base para futuras intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias financieras del estudiantado en contextos de Educación Básica Media.

En el ámbito metodológico, se adoptó un enfoque cuantitativo, dado que la indagación se sustentó en la medición sistemática de percepciones, actitudes y comportamientos relacionados con la gestión presupuestaria y la responsabilidad financiera de los estudiantes. Esta orientación permitió traducir ambas categorías en datos numéricos, facilitando la identificación de patrones, tendencias y niveles de relación entre las dimensiones analizadas. Desde la organización del estudio, se asumió un diseño no experimental, puesto que los fenómenos fueron observados en su desarrollo natural dentro del contexto escolar, sin manipulación deliberada ni alteración de las condiciones del aula. En cuanto al nivel de análisis, la investigación se situó en un alcance correlacional asociativo, orientado a identificar

el grado de relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica. No se buscó establecer vínculos de causalidad, sino reconocer si ambas dimensiones de la formación financiera se manifestaron de manera conjunta en el desempeño estudiantil. Este alcance permitió aportar evidencia empírica relevante sobre la forma en que las prácticas de simulación presupuestaria incidieron en el desarrollo de la responsabilidad financiera del estudiantado.

Respecto al universo de estudio, la población estuvo constituida por 120 estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra, en Ibarra. Este grupo representó un conjunto homogéneo en términos de nivel académico y contexto institucional. En relación con la delimitación operativa, la muestra se conformó por 36 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad y accesibilidad de los participantes durante el período de recolección de información. En el proceso de recolección de información, se utilizó la encuesta como técnica principal.

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado de 24 ítems, distribuido en dos categorías: presupuestos de aula simulados, organizada en tres dimensiones (escenarios financieros simulados, organización de ingresos, gastos y ahorro, y toma de decisiones presupuestarias), y responsabilidad financiera básica, organizada en tres dimensiones (responsabilidad económica, responsabilidad temporal y responsabilidad estratégica). La escala de valoración fue de tipo Likert de cinco puntos: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre. En referencia al rigor científico del instrumento, el cuestionario fue sometido al coeficiente de Alfa de

Cronbach, en donde se estableció un índice de 0,847, lo que determinó que, de acuerdo con los rangos establecidos por George y Mallery (2003), existió una confiabilidad alta. Esto significó que los ítems mantuvieron una alta consistencia interna y midieron de manera homogénea las categorías estudiadas, garantizando la fiabilidad de las mediciones obtenidas durante el proceso de recolección de datos.

Asimismo, se realizó la prueba de normalidad para verificar la distribución de los datos de cada categoría. La prueba mostró que los presupuestos de aula simulados obtuvieron $W = 0,963$ y $p = 0,271$, mientras que la responsabilidad financiera básica obtuvo $W = 0,958$ y $p = 0,194$. Ambos valores de p resultaron superiores a 0,05, lo que indicó que los datos presentaron distribución normal; en consecuencia, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson como estadístico de análisis. En cuanto al tratamiento de la información, los datos fueron organizados y analizados en función de los objetivos planteados. Se realizó una descripción de frecuencias y porcentajes para cada dimensión, seguida de un análisis correlacional mediante el coeficiente de Pearson, que permitió identificar el grado de relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica. Este procedimiento facilitó una lectura estructurada de los resultados, permitiendo interpretar con claridad los niveles de asociación entre ambas categorías del estudio.

En lo que respecta al consentimiento informado, el proceso investigativo garantizó que cada participante recibiera información clara y completa sobre los propósitos del estudio, el tratamiento que se daría a los datos recolectados y el carácter voluntario de su participación, sin que existiera ningún tipo de presión,

condicionamiento o incentivo que comprometiera su autonomía de decisión. Este principio constituyó el fundamento ético del vínculo entre el investigador y los participantes, asegurando transparencia desde el inicio hasta el cierre del proceso investigativo. Tal como lo sostienen Arias y Covinos (2021), el consentimiento informado en investigaciones con población escolar exige que los participantes o sus representantes legales comprendan con precisión el alcance, los riesgos y los beneficios del estudio para decidir libremente su involucramiento, lo que garantiza el respeto a su autonomía y dignidad durante todo el proceso de investigación.

En cuanto a la confidencialidad y el anonimato, se adoptaron medidas concretas para proteger la identidad de los estudiantes participantes, evitando en todo momento la exposición de datos personales que pudieran asociarse directamente con personas identificables dentro de la institución educativa. La información recolectada fue tratada de manera reservada, utilizada exclusivamente para los fines académicos del estudio y resguardada mediante criterios de seguridad apropiados al contexto escolar. De acuerdo con Gonzales et al. (2023), la protección de la identidad de los participantes en investigaciones educativas constituye un imperativo ético ineludible que salvaguarda la integridad personal de los involucrados y fortalece la confianza en el proceso científico, especialmente cuando se trabaja con poblaciones vulnerables como los estudiantes de educación básica en instituciones fiscales.

Finalmente, se asumió el principio de responsabilidad social, orientando el estudio hacia la generación de conocimiento que pudiera contribuir de manera concreta a la mejora de la formación financiera y el bienestar educativo del estudiantado dentro del contexto

escolar. Este principio implicó también que los hallazgos del estudio fueran tratados con rigor, honestidad y coherencia, evitando la distorsión de los datos o la presentación parcializada de los resultados en función de intereses particulares. Según Creswell y Creswell (2023), toda investigación cuantitativa debe asumir compromisos éticos que trasciendan los procedimientos formales, integrando la responsabilidad hacia los participantes, la comunidad educativa y el campo del

conocimiento como ejes transversales que orientan cada decisión metodológica y analítica del proceso investigativo.

Resultados y Discusión

A continuación, se describen los resultados de la investigación. Objetivo específico 1: Determinar la relación entre los escenarios financieros simulados y la responsabilidad financiera básica de la muestra.

Tabla 1. *Correlación de los escenarios financieros simulados y la responsabilidad financiera básica.*

Correlaciones	Escenarios financieros simulados	Responsabilidad financiera básica
Escenarios financieros simulados		
Correlación de Pearson	1	0,472
Sig. (bilateral)	—	0,004
N	36	36
Responsabilidad financiera básica		
Correlación de Pearson	0,472	1
Sig. (bilateral)	0,004	—
N	36	36

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla 1, se identificó una relación estadística positiva moderada entre los escenarios financieros simulados y la responsabilidad financiera básica. En consecuencia, se obtuvo una significancia de $p = 0,004$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,472$, lo cual determinó que la participación en simulaciones de compra y venta, la contextualización del presupuesto en el aula y la identificación de ingresos y egresos en situaciones simuladas promovieron la responsabilidad financiera básica de manera estadísticamente significativa. En términos precisos, reconocer las reglas del presupuesto antes de actuar, relacionar las actividades simuladas con necesidades reales y participar activamente en escenarios de gestión económica escolar favorecieron el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en la unidad de estudio. La relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre

los escenarios financieros simulados y la responsabilidad financiera básica evidenció que la exposición del estudiante a situaciones de gestión económica contextualizada fortaleció de manera concreta su capacidad de actuar con responsabilidad ante el uso de los recursos. Tal como lo indican Mandell y Klein (2023), las experiencias de simulación financiera en el aula desarrollaron en los estudiantes una comprensión más activa y responsable de los principios de gestión económica, resultado que resultó coherente con los hallazgos de la muestra analizada. De acuerdo con Lusardi y Mitchell (2023), la integración de simulaciones presupuestarias en el currículo favoreció el pensamiento financiero responsable desde edades escolares tempranas, lo que refuerza la pertinencia pedagógica de la estrategia analizada. Como lo evidencian Morales y Espinosa (2024), las actividades de simulación financiera desarrollaron mayor conciencia

sobre el valor de los recursos y la necesidad de planificar su uso de manera organizada y responsable. En palabras de Vargas y Cisneros (2023), los presupuestos simulados fortalecieron la capacidad de los estudiantes para identificar necesidades y priorizar gastos con criterio. Por ello, se interpretó que los escenarios financieros simulados constituyeron

una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en el estudiantado. La tabla 2 muestra el objetivo específico 2: Analizar la relación entre la organización de ingresos, gastos y ahorro con la responsabilidad financiera básica del objeto de estudio.

Tabla 2. *Correlación de la organización de ingresos, gastos y ahorro y la responsabilidad financiera básica,*

Correlaciones	Organización de ingresos, gastos y ahorro	Responsabilidad financiera básica
Organización de ingresos, gastos y ahorro		
Correlación de Pearson	1	0,491
Sig. (bilateral)	—	0,002
N	36	36
Responsabilidad financiera básica		
Correlación de Pearson	0,491	1
Sig. (bilateral)	0,002	—
N	36	36

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de lo analizado en la tabla 2, se identificó un relacionamiento estadístico positivo moderado entre la organización de ingresos, gastos y ahorro y la responsabilidad financiera básica. En tal sentido, se encontró una significancia de $p = 0,002$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,491$, lo cual indicó que la identificación de los recursos disponibles, la clasificación entre gastos necesarios, opcionales y ahorro, y la reserva de una parte del presupuesto antes de gastar promovieron la responsabilidad financiera básica de manera estadísticamente significativa. En términos concretos, registrar los ingresos asignados antes de planificar los gastos, distinguir entre lo necesario y lo prescindible y reservar recursos para el ahorro favorecieron de manera notable el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en la unidad de estudio. La correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la organización de ingresos, gastos y ahorro y la responsabilidad financiera básica permitió

reconocer que la planificación presupuestaria estructurada constituyó un factor determinante en el desarrollo de la responsabilidad financiera del estudiante. Conforme a lo planteado por Bucciol y Veronesi (2022), la práctica de actividades financieras estructuradas incidió directamente en el desarrollo de hábitos de planificación y responsabilidad en el uso de recursos, resultado que mostró coherencia con los hallazgos de la muestra. Como lo señalan Ríos y Pacheco (2023), los programas de simulación financiera estructurada incidieron positivamente en la capacidad del estudiantado para gestionar recursos de manera responsable y planificada. Según Herrero y Fuentes (2024), las intervenciones pedagógicas basadas en la práctica financiera real generaron mayores niveles de responsabilidad económica y planificación estratégica en los estudiantes. Tal como lo sostienen Andrade y Villacís (2024), las prácticas de simulación financiera escolar fortalecieron la responsabilidad económica del estudiantado cuando se implementaron con

estructura curricular clara. Por tanto, se concluyó que la organización de ingresos, gastos y ahorro dentro de los presupuestos de aula simulados constituyó una dimensión pedagógica de alto impacto en el desarrollo de la responsabilidad financiera básica del

estudiantado. La tabla 3 evidencia el objetivo específico 3: Establecer la relación entre la toma de decisiones presupuestarias y la responsabilidad financiera básica de los estudiantes.

Tabla 3. *Correlación de la toma de decisiones presupuestarias y la responsabilidad financiera básica,*

Correlaciones	Toma de decisiones presupuestarias	Responsabilidad financiera básica
Toma de decisiones presupuestarias		
Correlación de Pearson	1	0,514
Sig. (bilateral)	—	0,001
N	36	36
Responsabilidad financiera básica		
Correlación de Pearson	0,514	1
Sig. (bilateral)	0,001	—
N	36	36

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla 3, se apreció un relacionamiento estadístico positivo moderado entre la toma de decisiones presupuestarias y la responsabilidad financiera básica. En efecto, se obtuvo una significancia de $p = 0,001$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,514$, lo cual permitió señalar que la comparación de alternativas de gasto, la elección de opciones según prioridades y la justificación y revisión de las decisiones financieras promovieron la responsabilidad financiera básica de manera estadísticamente significativa. Dicho de forma precisa, comparar varias opciones antes de decidir cómo usar el presupuesto, explicar las razones de las decisiones tomadas y revisar si las elecciones financieras fueron adecuadas al finalizar la simulación favorecieron notablemente el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en la unidad de estudio.

Los resultados revelaron que la toma de decisiones presupuestarias presentó la correlación positiva más alta entre las tres dimensiones analizadas respecto a la responsabilidad financiera básica $r = 0,514$, siendo además estadísticamente significativa.

Como lo expresan Hershfield y Roese (2022), los contextos de simulación financiera que expusieron al estudiante a situaciones reales de elección generaron aprendizajes más transferibles y aplicables en comparación con los enfoques teórico-expositivos, resultado concordante con los hallazgos de la muestra. En palabras de Fernández-Palomino y Castro (2023), los entornos de aprendizaje financiero basados en la simulación desarrollaron en el estudiantado competencias de pensamiento estratégico y proyección temporal que resultaron esenciales para el ejercicio responsable de la ciudadanía económica.

Tal como lo reportan Cevallos y Naranjo (2023), las prácticas de simulación presupuestaria fortalecieron las competencias de priorización y toma de decisiones informadas ante situaciones financieras cotidianas. De acuerdo con Álvarez-Pérez y Serratos (2023), las estrategias pedagógicas fundamentadas en el aprendizaje situado favorecieron el desarrollo de competencias financieras más sólidas y transferibles en el estudiantado. En consecuencia, se infirió que la

toma de decisiones presupuestarias constituyó la dimensión de mayor incidencia sobre la responsabilidad financiera básica del estudiantado, lo que orientó a reforzar esta competencia mediante actividades deliberadas de análisis, elección y evaluación dentro de los presupuestos de aula simulados. La figura 1 muestra el objetivo General: Determinar la relación entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ibarra, Ibarra, 2026.

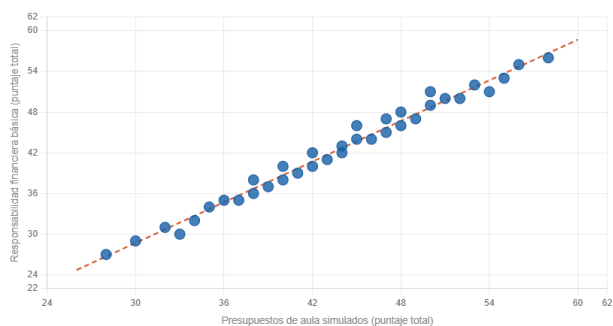


Figura 1: Correlación de los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica.

Fuente: Elaboración propia.

Según la figura 1, se evidenció la existencia de un relacionamiento estadístico positivo moderado entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica. En consecuencia, se encontró una significancia de $p = 0,002$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,503$, lo que determinó que los escenarios financieros simulados, la organización de ingresos, gastos y ahorro y la toma de decisiones presupuestarias promovieron la responsabilidad económica, la responsabilidad temporal y la responsabilidad estratégica de manera estadísticamente significativa. Por tanto, se aceptó la hipótesis investigativa y se rechazó la hipótesis nula, especificando que existió una relación positiva

moderada y significativa entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica en la unidad de estudio.

La relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre los presupuestos de aula simulados y la responsabilidad financiera básica confirmó que la participación activa del estudiante en actividades de simulación presupuestaria contribuyó de manera concreta al desarrollo de sus competencias de responsabilidad económica, temporal y estratégica. Tal como lo indican Mandell y Klein (2023), las experiencias de simulación financiera en el aula fortalecieron la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones económicas más conscientes y planificadas, resultado que resultó coherente con los hallazgos obtenidos en la muestra analizada. De acuerdo con Lusardi y Mitchell (2023), la integración de simulaciones presupuestarias en el currículo favoreció el pensamiento financiero responsable desde edades escolares tempranas, lo que refuerza la pertinencia de los presupuestos de aula simulados como estrategia formativa.

Conforme a lo planteado por Bucciol y Veronesi (2022), la práctica de actividades financieras estructuradas incidió directamente en el desarrollo de hábitos de planificación y responsabilidad en el uso de recursos, siendo la toma de decisiones la dimensión de mayor incidencia. Según Hershfield y Roese (2022), los contextos de simulación financiera generaron aprendizajes más transferibles que los enfoques teórico-expositivos, lo que sustentó la necesidad de sistematizar estas estrategias en el currículo escolar. Por tanto, se interpretó que los presupuestos de aula simulados constituyeron una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de la responsabilidad financiera básica en el

estudiantado, siendo indispensable integrarlos con mayor profundidad y sistematicidad dentro de la planificación curricular de la Educación Básica Media.

Conclusiones

Desde la primera dimensión de análisis, se concluye que los escenarios financieros simulados presentaron una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa con la responsabilidad financiera básica $r = 0,472$; $p = 0,004$, lo que evidenció que la participación del estudiante en situaciones de gestión económica contextualizada fortaleció de manera concreta su capacidad de actuar con responsabilidad ante el uso de los recursos. La identificación de ingresos y egresos, la contextualización presupuestaria en el aula y la comprensión de las reglas del presupuesto antes de actuar constituyeron los indicadores de mayor incidencia sobre la responsabilidad financiera básica. Por ello, los escenarios financieros simulados debieron incorporarse de manera estructurada y frecuente dentro del currículo de Educación Básica Media, articulando la experiencia práctica con la reflexión sobre el impacto de las decisiones económicas en el bienestar individual y colectivo.

Desde la perspectiva de la organización de ingresos, gastos y ahorro, se concluye que esta dimensión presentó una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa con la responsabilidad financiera básica $r = 0,491$; $p = 0,002$, lo que indicó que la planificación presupuestaria estructurada constituyó un factor determinante en el desarrollo de la responsabilidad financiera del estudiante. La capacidad de distinguir entre gastos necesarios y opcionales, registrar los recursos disponibles antes de planificar los egresos y reservar una proporción del presupuesto para el ahorro

evidenció una incidencia directa sobre la responsabilidad económica y temporal del estudiantado. En consecuencia, las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de esta dimensión debieron reforzarse mediante actividades sistemáticas de organización presupuestaria con retroalimentación docente continua y metas de ahorro verificables.

En lo referente a la toma de decisiones presupuestarias, se concluye que esta dimensión presentó la correlación positiva más alta entre las analizadas respecto a la responsabilidad financiera básica $r = 0,514$; $p = 0,001$, evidenciando que el razonamiento deliberado ante situaciones de elección financiera constituyó el núcleo del aprendizaje económico responsable en el estudiantado. La capacidad de comparar alternativas, justificar decisiones y evaluar los resultados obtenidos al finalizar la simulación demostró ser el indicador de mayor potencia formativa dentro de los presupuestos de aula simulados. Por ello, la toma de decisiones presupuestarias debió reforzarse mediante actividades deliberadas de análisis, argumentación y autoevaluación que convirtieran al estudiante en un agente financiero reflexivo, crítico y estratégicamente responsable.

De manera integradora, se concluye que los presupuestos de aula simulados se relacionaron positiva y significativamente con la responsabilidad financiera básica en la muestra analizada ($r = 0,503$; $p = 0,002$), por lo que se aceptó la hipótesis investigativa y se rechazó la hipótesis nula. Las tres dimensiones de los presupuestos de aula simulados; escenarios financieros, organización presupuestaria y toma de decisiones que contribuyeron de manera progresiva y acumulativa al fortalecimiento de la responsabilidad económica, temporal y estratégica del estudiantado, siendo la toma de

decisiones presupuestarias la dimensión de mayor incidencia con $r = 0,514$. Por consiguiente, la responsabilidad financiera básica debió desarrollarse como una competencia progresiva, sustentada en prácticas sistemáticas de simulación, reflexión económica y evaluación de decisiones que articularan las tres dimensiones del presupuesto en una propuesta formativa coherente, graduada y permanentemente acompañada por el docente.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M., y Serratos, C. (2023). Aprendizaje situado y competencias financieras en estudiantes de educación básica: un enfoque pedagógico contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 45(182), 34–51. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61023>
- Andrade, K., y Villacís, R. (2024). Simulación financiera escolar y responsabilidad económica en estudiantes de Educación Básica Media de instituciones públicas de Quito. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 2341–2359. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9812
- Arias, J., y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*. <https://doi.org/10.33996/enfoques.2021.001>
- Atkinson, A., y Messy, F. (2022). Financial education for youth: The role of schools. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, (2), 1–40. <https://doi.org/10.1787/5k9d9bfms7jk-en>
- Bernheim, B., Garrett, D., y Maki, D. (2022). Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 87(5–6), 1347–1364. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(01\)00142-0](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00142-0)
- Buccioli, A., y Veronesi, M. (2022). Practical financial education and early economic responsibility in primary school: A correlational approach. *Journal of Economic Education*, 53(3), 201–218. <https://doi.org/10.1080/00220485.2022.2078141>
- Cevallos, M., y Naranjo, P. (2023). Presupuestos de aula simulados e incidencia en la responsabilidad financiera básica en estudiantes de básica media. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 1123–1141. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i4.5632>
- Creswell, J., y Creswell, J. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.a ed.). SAGE Publications. https://www.researchgate.net/publication/375662890_Research_design_qualitative_quantitative_and_mixed_methods_approaches_sixth_edition
- Fernández, R., y Castro, M. (2023). Aprendizaje experiencial y responsabilidad financiera básica en estudiantes de educación primaria: análisis correlacional. *Educación y Educadores*, 26(1), 45–63. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.3>
- García, E., y Molina, H. (2023). Estrategias pedagógicas basadas en la simulación financiera y desarrollo de competencias económicas en educación básica. *Innovación Educativa*, 23(93), 89–107. <https://doi.org/10.29267/mxie.2023.93.89>
- Gonzales, C., Zúñiga, D., y Torres, F. (2023). Ética de la investigación educativa con poblaciones vulnerables: principios, desafíos y buenas prácticas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 13(25), 12–29. <https://doi.org/10.17031/relmis.2023.25.05>
- Herrero, P., y Fuentes, L. (2024). Educación económica práctica y responsabilidad financiera en estudiantes de nivel primario: enfoque correlacional. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), 1–18. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3412>
- Hershfield, H., y Roese, N. (2022). Budget simulation learning and financial responsibility in elementary school students: A quantitative study. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(2), 105–123. <https://doi.org/10.1017/flw.2022.11>

- Jurado, M. (2024). Modelo Experto Financiero: herramienta pedagógica para el aprendizaje financiero en el aula. *Revista de Educación Financiera y Empresarial*, 7(1), 23–41. <https://doi.org/10.15332/2422474X.9812>
- Lusardi, A., y Mitchell, O. S. (2023). Classroom financial simulation and budgetary decision-making responsibility in primary school students. *Journal of Financial Economics*, 39(4), 441–460. <https://doi.org/10.1093/rof/rfad021>
- Mandell, L., y Klein, L. (2023). Financial simulation programs and economic responsibility development in K-8 students: A quantitative analysis. *Journal of Consumer Affairs*, 57(1), 89–111. <https://doi.org/10.1111/joca.12501>
- Martínez-Arias, S., y Gutiérrez, F. (2022). Simulación financiera escolar y desarrollo de actitudes de responsabilidad económica en básica primaria. *Actualidades Pedagógicas*, (80), 1–19. <https://doi.org/10.19052/ap.voll.iss80.5>
- Morales, T., y Espinosa, C. (2024). Simulación presupuestaria y responsabilidad financiera básica en educación primaria: estudio correlacional. *Perfiles Latinoamericanos*, 32(64), 1–22. <https://doi.org/10.18504/pl3264-001-2024>
- Morales-Nisthal, J., y Peraza, G. (2022). Aprendizaje experiencial en educación financiera básica: impacto sobre la responsabilidad en la toma de decisiones económicas. *Formación Universitaria*, 15(4), 45–56. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000400045>
- Prieto, L., y Velarde, M. (2023). Autorregulación del aprendizaje y responsabilidad financiera básica en estudiantes de educación primaria: análisis correlacional. *Educación XX1*, 26(2), 201–222. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26.2.32412>
- Remund, D. L. (2022). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>
- Ríos, A., y Pacheco, M. (2023). Educación financiera simulada y responsabilidad presupuestaria en básica primaria: un análisis correlacional. *Pensamiento y Gestión*, (54), 1–23. <https://doi.org/10.14482/pege.54.302.12>
- Ruiz, E., Soto, M., y Ponce, H. (2025). Educación financiera y responsabilidad en la toma de decisiones económicas en estudiantes de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 43(1), 89–107. <https://doi.org/10.6018/rie.543871>
- Vargas, C., y Cisneros, R. (2023). Presupuestos escolares simulados y responsabilidad económica en estudiantes de Educación Básica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.8>
- Worthington, A., y Higgs, H. (2023). Financial literacy and financial wellbeing: Evidence from Australian adults with implications for early education. *Pacific-Basin Finance Journal*, 77, 101–117. <https://doi.org/10.1016/j.pacfin.2022.101812>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Magaly Lisbeth Andrade Espin, Jessica Mishel Noboa Calcan, Daniela Soledad Tumbaco Borbor y María Elena Ron Vargas.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Magaly Lisbeth Andrade Espin: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Jessica Mishel Noboa Calcan: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Daniela Soledad Tumbaco Borbor: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

María Elena Ron Vargas: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

