

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES



**ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA EN
ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN BAJA CALIFORNIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: DOCTORA EN
CIENCIAS ADMINISTRATIVAS**

**PRESENTA
MELINA ORTEGA PÉREZ TEJADA**

Ensenada, Baja California

Agosto de 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES

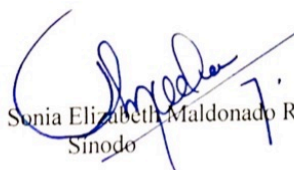
Doctorado en Ciencias Administrativas

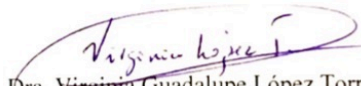
**“ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA EN ESTUDIANTES DE
LICENCIATURA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN
BAJA CALIFORNIA”**

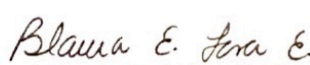
Tesis que presenta para obtener el grado de
Doctor (a) en Ciencias Administrativas

Melina Ortega Pérez Tejada


Dra. Sheila Delhumeau Rivera
Director de Tesis


Dra. Sonia Elizabeth Maldonado Radillo
Sínodo


Dra. Virginia Guadalupe López Torres
Sínodo


Dra. Blanca Estela Lara Enríquez
Sínodo


Dr. Hermesio Castillo Viveros
Sínodo

Ensenada, B. C., a 10 de Agosto del 2017

***“Lo que niegas, te somete.
Lo que aceptas, te transforma.”
[Carl Jung]***

Esta va para mis hijos, sólo por ellos y para ellos.

Gracias a mi maravillosa familia, sin ellos esto no sería posible.

**Gracias a mis sinodales, sus observaciones me permitieron disminuir un
poco, la ceguera de taller.**

Gracias a todos mis profesores, fue un maravilloso recorrido por la ciencia.

**Gracias a los contribuyentes, por su pago de impuestos, para el fondo de la
beca CONACYT, que tuve el privilegio de aprovechar.**

**Les prometo a todos, que sabrán de mí,
porque sólo puedo ver, lo que falta por hacer.**

Resumen

Este trabajo busca comprobar que el nivel promedio de la Alfabetización Económica y Financiera [AEF] de los estudiantes de licenciatura de las Instituciones de Educación Superior en Baja California, a partir de sus actitudes, experiencias, contexto social, económico, político y territorial y de sus conocimientos; no es nivel requerido para las necesidades actuales.

Los estudiantes de licenciatura de las IES seleccionadas para la muestra, fueron un total de 57,064 para el ciclo escolar 2013-2014, de acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.

El método usado es cuantitativo, el instrumento de investigación, una encuesta de diseño propio; elaborada con base en la revisión de la literatura. Contiene 66 ítems para las cinco variables de estudio, fue sometido a Revisión de Validez de Contenido por cinco expertos y de buena confiabilidad (Celina y Campo, 2005).

La muestra fue probabilística por el método de conglomerados, aplicada en dos IES, una pública y una privada; en sus campus Ensenada, Tijuana y Mexicali, durante los meses de septiembre a diciembre de 2015.

Se encontró que el nivel de AEF de los estudiantes, no es el adecuado para sus necesidades. También se observó que existe dependencia entre la AEF y las variables: actitudes, conocimientos, contexto y semestre cursando. Se concluye que estas cuatro variables, son muy importantes para la AEF de los estudiantes.

Palabras clave: alfabetización económica, alfabetización financiera, estudiantes universitarios.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL	7
1.1 De la exclusión financiera a la alfabetización económica para la competitividad.....	7
1.1.1 La exclusión financiera	7
1.1.2 Las capacidades financieras	8
1.1.3 El panorama social, económico y demográfico en México: por qué es necesaria la educación económica y financiera y el papel de las IES ante una crisis que se avecina.....	11
1.1.3.1 Las condiciones estructurales demográficas de México: el “bono” demográfico	13
1.1.3.2 Las perspectivas de empleo, subempleo, auto empleo y desempleo de la economía mexicana	15
1.1.3.3 El papel central de las IES como generadoras de capital humano competitivo	17
1.1.3.4 La cuestionable productividad en México	20
1.1.3.5 Los cambios en el contexto laboral de los últimos dos sexenios: de la liberalización de los mercados al outsourcing.....	21
1.1.4 Experiencias de Alfabetización Económica y Financiera.....	26
1.1.4.1 Internacional	26
1.1.4.2 Nacional	29
1.1.4.3 Regional	37
1.1.5 Baja California, Frontera Dinámica	37
1.1.5.1 Datos Regionales.....	37
1.1.5.2 Las IES en Baja California.....	38
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	40
2.1 Aportaciones Teóricas desde la Ciencia Económica	40
2.1.1 Teorías del Valor	42
2.1.1.1 Teoría del Valor Objetivo	42
2.1.1.2 Teoría del Valor Subjetivo	43
2.1.2 Teoría del Consumidor	44
2.1.3 Teoría de la Racionalidad	45
2.1.4 Teoría de las Decisiones y Teoría de la Utilidad Esperada	46
2.1.5 Teoría de la Prospectiva.....	47

2.1.6 Hipótesis del Ingreso Absoluto [HIA]	48
2.1.7 Hipótesis del Ingreso Relativo [HIR]	49
2.1.8 Hipótesis del Ciclo de Vida [HCV]	49
2.1.9 Hipótesis del Ingreso Permanente [HIP]	50
2.2 Aportaciones Teóricas desde la Psicología Económica	50
2.2.1 Modelos y Teorías sobre la conducta económica.....	53
2.2.1.1 Teoría psicológica de la causación de conductas económicas.....	53
2.2.1.2 Modelo de análisis psicológico de la conducta económica.....	56
2.2.1.3 Modelo ternario y gráfico previsional de Paul Albou.	58
2.2.1.4 Modelo de integración.....	61
2.2.1.5 Paradigma de causación dual.....	63
2.2.1.6 Modelo Psicogénesis del Pensamiento Económico.....	65
2.2.2 Procesos de Socialización económica y socialización para el consumo: la familia y los círculos sociales como detonantes de saberes, creencias y actitudes	69
2.2.2.1 Socialización para el consumo.....	69
2.2.2.2 Socialización económica.....	70
2.2.2.3 Alfabetización económica de padres a hijos	72
2.2.2.4 Socialización económica en jóvenes.....	73
2.2.2.5 Socialización económica en los adultos.....	74
2.2.3 La psicología del dinero	77
2.2.4 La conducta del consumidor	80
2.2.4.1 Las actitudes.....	82
2.2.4.2 La percepción	82
2.2.4.3 Los hábitos	82
2.2.5 El proceso de toma de decisiones de compra	83
2.2.5.1 Compra compulsiva y compra patológica.....	83
2.2.5.2 Endeudamiento.....	85
2.2.6 Influencias sociales en la compra.....	87
2.2.6.1 Influencia del sistema: autopsia del Homo Economicus	88
2.3 Aportaciones Teóricas desde la pedagogía: Teoría Tricerebral y Teoría de la Cibernética Social, una aproximación a la construcción del aprendizaje	92
CAPÍTULO 3. ESTADO DEL ARTE	96
3.1 Alfabetización Económica y Financiera: Una revisión empírica	96

3.2 Beneficios de la alfabetización económica y financiera: competencias para una nueva ciudadanía	103
2.2.3 Alfabetización Económica y Financiera en Universitarios.....	105
2.2.3.1 Variables de AEF estudiadas en universitarios	109
2.2.3.1.1 Concepciones	109
2.2.3.1.2 Influencias.....	109
2.2.3.1.3 Conocimientos.....	109
2.2.3.1.4 Habilidades y destrezas.....	110
2.2.3.1.5. Actitudes y preferencias	110
2.2.3.1.6 Hábitos.....	111
2.2.3.1.7 Decisiones	111
2.2.3.1.8 Experiencias.....	112
2.2.3.1.9 Comportamiento	112
2.2.3.1.10 Los programas, políticas y herramientas didácticas.....	113
2.2.3.2 Dimensiones de AEF estudiadas en los universitarios.....	113
2.2.3.2.1 El ahorro	113
2.2.3.2.2. La inversión.....	114
2.2.3.2.3 El ingreso.....	114
2.2.3.2.4 La planificación.....	115
2.2.3.2.5 El bienestar	115
2.2.3.2.6 La pobreza y la riqueza.....	115
2.2.3.2.7 El consumo, el gasto y la deuda	116
3.3.3 Instrumentos para estudiar la AEF en los universitarios	117
3.3.3.1 Prueba de Entendimiento en Economía para Universitarios TUCE4.....	119
3.3.3.2 Encuesta de Educación Financiera en el Estudiante Universitario.....	121
2.2.3.3.3 Test de Alfabetización Económica para Adultos	123
2.2.3.3.4 Educación Financiera en estudiantes universitarios	125
2.2.3.3.5 Medición de la Educación Financiera.....	126
3.3.3.6 Encuesta de Alfabetización Financiera para Estudiantes Universitarios.....	128
3.3.3.7 Estudio de Alfabetización Financiera de los Estudiantes de Grado.....	129
3.3.3.8 Conocimientos Financieros en Estudiantes Universitarios.....	130
3.3.3.9 Alfabetización de Inversiones Personales entre Estudiantes Universitarios.....	131
3.3.3.10 Escala de Actitudes hacia el Endeudamiento.....	132
3.3.3.11 Escala de Impulsividad en la Compra	133
3.3.3.12 Escala de Hábitos y Conductas de Compra	133
3.3.3.13 Prueba de Compra Compulsiva.....	134
3.3.3.14 Nueva Escala Ética sobre el Dinero.....	134

3.3.3.15 Estudio Exploratorio del Bienestar Financiero Personal	135
3.3.3.16 Encuesta de Cultura Financiera de los Jóvenes en México	137
CAPÍTULO 4. MARCO CONCEPTUAL	140
4.1 Variables Explicativas	140
4.1.1 Variable 1: Actitudes.....	140
4.1.2 Variable 2: Experiencias.....	141
4.1.3 Variable 3: Conocimientos	141
4.1.4 Variable 4: Contexto SPET.....	142
4.2 Variable Dependiente: Decisiones de AEF	143
4.3 Modelo Tri Cerebral de Alfabetización Económica y Financiera.....	145
4.4 Planteamiento del problema	148
4.5 Justificación de la investigación	149
4.6 Limitaciones de la investigación	149
4.7 Unidades de observación	151
4.8 Objetivos de investigación.....	151
4.9 Preguntas de investigación	152
4.10 Hipótesis	152
4.11 Matriz de Congruencia en la investigación.....	153
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	154
5.1 Lugar de la investigación	154
5.2 Enfoque de Investigación.....	155
5.3 Paradigma de investigación.....	155
5.4 Alcance de la investigación	155

5.5 Método de investigación	156
5.6 Diseño de la investigación	156
5.7 Instrumento de investigación	158
5.7.1 Operacionalización de las variables de investigación.....	162
5.7.1.1 Actitudes, con 21 ítems.....	162
5.7.1.2 Experiencias, con 10 ítems.....	163
5.7.1.3 Contexto SPET, con 13 ítems.....	164
5.7.1.4 Conocimientos, con 11 ítems.....	165
5.7.1.5 Decisiones, con 11 ítems	165
5.7.1.6 Datos de identificación socioeconómica, con 20 ítems	167
5.8 Confiabilidad y Validez.....	167
5.9 Población y determinación de la Muestra.....	169
5.10 Muestreo	170
5.11 Análisis de datos.....	175
5.11.1 Análisis cuantitativo.....	175
5.11.1.1 Descripción estadística de la muestra	175
5.11.1.2 Descripción de tendencia central	175
5.11.1.3 Agrupación de datos o construcción de intervalos	175
5.11.1.4 Análisis inferencial y de correlación entre variables.....	175
5.11.1.4.1 Distribuciones de Probabilidad.....	176
5.11.1.4.2 Prueba de hipótesis por asociación.....	176
5.11.1.4.3 Matriz de Correlaciones	176
5.11.2 Análisis Cualitativo	176
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....	178
6.1 Análisis descriptivo	178
6.1.1 De la muestra en general	178
6.1.1.1 Hallazgos contextuales.....	181
6.1.1.1.1 Sobre el Ahorro y la Deuda.....	182
6.1.1.1.2 Sobre el Consumo y Gasto	183
6.1.1.1.3 Sobre las Perspectivas de Futuro Laboral y Profesional	184
6.1.2 De los conglomerados.....	184

6.1.2.1 Por IES y campus	185
6.1.2.1.1 UABC.....	185
6.1.2.1.2 UABC Campus Ensenada.....	185
6.1.2.1.3 UABC Campus Tijuana	186
6.1.2.1.4 UABC Campus Mexicali.....	186
6.1.2.1.5 CETYS Universidad.....	187
6.1.2.1.6 CETYS Universidad Campus Ensenada.....	187
6.1.2.1.7 CETYS Universidad Campus Tijuana	187
6.1.2.1.8 CETYS Universidad Campus Mexicali.....	188
6.1.2.1.9 Hallazgos contextuales	188
6.1.2.3 Por Municipios.....	191
6.1.2.3.1 Ensenada.....	191
6.1.2.3.2 Tijuana	192
6.1.2.3.3 Mexicali	193
6.1.2.3.4 Hallazgos contextuales	193
6.1.2.4 Por Grupos de Edad	196
6.1.2.4.1 Grupo1: De 18 a 22 años.....	196
6.1.2.4.2 Grupo 2: De 23 a 27 años.....	197
6.1.2.4.3 Grupo 3: De 28 a 34 años.....	198
6.1.2.4.4 Hallazgos contextuales	199
6.1.2.5 Por Bloque Semestre.....	203
6.1.2.5.1 Bloque 1: De 1º a 3º	203
6.1.2.5.2 Bloque 2: De 4º a 6º	203
6.1.2.5.3 Bloque 3: De 7º a 9º	204
6.1.2.5.4 Hallazgos contextuales	205
6.1.2.6 Por género	208
6.1.2.6.1 Mujeres.....	209
6.1.2.6.2 Hombres.....	209
6.1.2.6.3 Hallazgos contextuales	210
6.2 Análisis Inferencial	212
6.2.1 Comprobación de supuestos	212
6.2.1.1 Pruebas de Normalidad	213
6.2.2 Pruebas de Hipótesis	214
6.2.2.1 Hipótesis específica No. 1	215
6.2.2.2 Hipótesis específica No. 2	216
6.2.2.3 Hipótesis específica No. 3	218

6.2.2.4 Hipótesis específica No. 4	219
6.2.2.5 Hipótesis específica No 5.	220
6.2.2.6 Hipótesis central de la Investigación	220
6.3 Descripción y hallazgos de las variables de investigación	222
6.3.1 Actitudes	222
6.3.2 Experiencias	225
6.3.3 Conocimientos.....	227
6.3.4 Contexto SPET	231
6.3.5 Decisiones AEF	234
6.4 Matriz de correlaciones de las variables de estudio y conglomerados	237
6.5 Resultados del Análisis Cualitativo	237
6.5.1 Análisis de Modelos Educativos y Curricula de las IES.....	237
6.5.1.1 Análisis de Modelos Educativos.....	239
6.5.1.2 Análisis Curricular	242
6.5.2 Análisis de los grupos focales	246
6.5.1 Descripción de la muestra.....	247
6.5.2 Códigos y Categorías encontradas.....	247
6.5.2.1 Concepciones de AEF.....	247
6.5.2.2 Educación Financiera Formal.....	248
6.5.2.3 Educación Financiera Informal	252
6.5.2.4 Pobreza	256
6.5.2.5 Ahorro	258
6.5.2.6 Inversión	260
6.5.2.7 Deuda, crédito y préstamos	261
6.5.2.8 Consumo y gasto	263
6.5.2.9 Sistema económico, Sistema financiero y Gobierno.....	265
6.5.2.10 Instituciones Financieras	270
6.5.2.11 Instrumentos Financieros.....	272
6.5.3 Propuestas de AEF.....	277
6.5.3.1 Contenidos.....	277
6.5.3.2 Campañas de sensibilización.....	279
6.5.3.3 Materia Optativa	280
6.5.3.4 Talleres y Eventos Masivos	280

6.5.3.5 Progresiva y por necesidades	281
6.5.3.6 Materia Obligatoria.....	282
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	284
7.1 De los objetivos de investigación	284
7.1.1 Objetivo General	284
7.1.2 Objetivos Específicos	284
7.1.1.1 Caracterización de niveles de AEF de los estudiantes de las IES en BC.....	288
7.1.1.2 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por IES.....	292
7.1.1.3 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por Municipios.....	292
7.1.1.4 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por Campus	293
7.1.1.5 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por grupos de edad.....	294
7.1.1.6 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por bloque semestre	295
7.1.1.7 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por grupos de ingresos	295
7.1.1.8 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por género	296
7.1.2 El nivel de AEF y la conciencia ambiental	297
7.2 Conclusiones generales respecto a la importancia de la AEF y aportaciones relevantes de esta investigación	299
7.3 Limitaciones del estudio y Recomendaciones para futuras investigaciones	301
REFERENCIAS.....	303

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Perfiles de Capacidades Financieras en México.....	26
Tabla 2 Matriz de Congruencia en la Investigación.....	169
Tabla 3 Cálculo de muestra proporcional por conglomerado IES.....	189
Tabla 4 Cálculo de muestra proporcional por campus.....	189
Tabla 5 Encuestas aplicadas por IES y campus.....	190
Tabla 6 Carrera y semestre cursando.....	195
Tabla 7 Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda de la muestra en general.....	198
Tabla 8 Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto de la muestra en general.....	199
Tabla 9 Hallazgos sobre las Perspectivas Laborales y Profesionales.....	200
Tabla 10 Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por IES.....	205
Tabla 11 Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por IES.....	205
Tabla 12 Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por IES.....	206
Tabla 13 Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Municipios.....	210
Tabla 14 Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Municipio.....	211
Tabla 15 Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Municipio.....	212
Tabla 16 Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Grupos de Edad.....	215
Tabla 17 Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Grupos de Edad.....	217
Tabla 18 Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Grupos de Edad.....	218
Tabla 19 Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Bloque Semestre.....	222
Tabla 20 Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Bloque Semestre.....	223
Tabla 21 Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Bloques Semestre.....	224
Tabla 22 Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Género.....	226
Tabla 23 Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Género.....	227
Tabla 24 Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Género.....	228
Tabla 25 Pruebas de Normalidad en las Variables.....	230

Tabla 26 Prueba de Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Actitudes.....	231
Tabla 27 Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Actitudes.....	232
Tabla 28 Prueba de Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Experiencias.....	233
Tabla 29 Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Experiencias.....	233
Tabla 30 Prueba Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Conocimientos.....	234
Tabla 31 Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Conocimientos.....	234
Tabla 32 Prueba Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Contexto SPET.....	235
Tabla 33 Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Contexto SPET.....	236
Tabla 34 Prueba de Chi cuadrado sobre la Bondad de Ajuste de AEF Categórica	237
Tabla 35 Estadísticos de la Prueba Chi cuadrado sobre la Bondad de Ajuste de AEF Categórica.....	237
Tabla 36 Distribución de Frecuencia de la variable Actitudes en los Conglomerados.....	240
Tabla 37 Distribución de Frecuencias de la variable Experiencias en los Conglomerados.....	243
Tabla 38 Distribución de Frecuencias de la variable Conocimientos en los Conglomerados.....	245
Tabla 39 Distribución de Frecuencias de la variable Contexto SPET en los Conglomerados.....	249
Tabla 40 Distribución de Frecuencias de la variable AEF en los Conglomerados	252
Tabla 41 Matriz de Correlaciones entre Variables y Conglomerados	253

Tabla 42 Comparativo de los Modelos Educativos de las IES de la muestra

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfico 1 Distribución de Ingresos Mensuales de la Muestra.....	196
Gráfico 2 Distribución de la variable Actitudes.....	238
Gráfico 3 Distribución de la variable Experiencias	241
Gráfico 4 Distribución de la variable Conocimientos.....	244
Gráfico 5 Distribución de la variable Contexto SPET	247
Gráfico 6 Distribución de la variable AEF	250

Introducción

Después de la última crisis financiera 2008-2009, cada vez más gobiernos, instituciones no gubernamentales, empresas y académicos alrededor del mundo, han volcado su interés sobre la educación económica y financiera y la necesidad de implementarla para todos los sectores de la ciudadanía.

Las decisiones que cada individuo toma en su vida económica cotidiana, a través de los diferentes roles que tiene que asumir (consumidor, ahorrador, inversionista, prestamista, vendedor, trabajador, etc.) en un mercado cada vez más globalizado, impactan en un nivel personal y familiar, hay investigaciones (Comité Económico y Social Europeo, 2011; Kappler, Lusardi & Panos, 2012; OCDE, 2013) que sugieren que las grandes crisis económicas pueden ser el resultado de la suma de muchas malas decisiones individuales en una población.

Estudios como los del Banco Mundial (Reddy et al, 2013), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) entre otros mencionados en el presente trabajo, ponen en evidencia la importancia de trabajar en la generación de capacidades financieras, la inclusión financiera y educación económica y financiera, como una base para el desarrollo económico con equidad, igualdad e incluso, con sostenibilidad (Gempp et al, 2007).

En el mundo de hoy, no sólo se trata del manejo de recursos económicos y financieros, es necesario aprender a gestionar y planificar para el futuro. Las condiciones sociodemográficas que presentan regiones como América Latina, México y Baja California, aunadas a la baja productividad y la escasa competitividad, la precariedad de los empleos y el futuro laboral incierto para quienes hoy se encuentran estudiando una carrera profesional; conjugados estos factores con la escasa educación económica y financiera, pueden desencadenar crisis más complejas que las experimentadas y para las cuales debemos tomar medidas desde ahora.

Una respuesta a estas cuestiones, se encuentra en la Alfabetización Económica y Financiera [AEF], pues permite a los individuos entender los conceptos y funcionamientos de los diferentes procesos del sistema económico y el sistema financiero en el que están insertos (Denegri y Palavecinos, 2003), los dota de competencias, habilidades y conocimientos para tomar las decisiones económicas y financieras adecuadas para optimizar los recursos propios y los colectivos (Gempp et al, 2007).

Esto es fundamental en un mundo cada vez más globalizado, en donde la economía tiende hacia la liberalización, la complejización y la sofisticación de sus productos y servicios financieros (Agarwalla et al, 2013) y donde el cuidado de los recursos económicos, debe incluir el cuidado de los recursos naturales (SEP, 2009; Díez-Martínez, 2009).

Bajo este contexto, la AEF es importante para toda la población, pero en los jóvenes es urgente, debido a que enfrentarán mayores retos que los que sus padres, no sólo por la mayor sofisticación de los mercados, productos y servicios financieros sino también por la normalización de vivir con una deuda y la facilidad de acceder a ella antes de tener una vida independiente, la exacerbada globalización y competitividad del mercado, así como la crisis y escasez de recursos naturales.

La AEF es necesaria especialmente en los universitarios, porque su paso por las Instituciones de Educación Superior [IES] no los dotan de las competencias requeridas para tomar decisiones económicas y financieras acertadas, enfrentar y asumir los retos que plantean estas condiciones hacia la construcción de una nueva ciudadanía y profesionistas mejor preparados, que coadyuven a nuevas propuestas de desarrollo económico sostenido y sostenible, con bienestar, equidad e igualdad, como lo plantea el consenso internacional académico, en el Proyecto Tunning para educación superior a nivel mundial (UABC, 2013).

El objetivo central de esta investigación es caracterizar la Alfabetización Económica y Financiera promedio de los estudiantes de licenciatura de las Instituciones de Educación Superior en Baja California a partir de sus actitudes,

experiencias, contexto social, económico, político y territorial y de sus conocimientos; se responde la pregunta central de investigación “¿Cuáles son las características de la Alfabetización Económica y Financiera promedio de los estudiantes de licenciatura de las Instituciones de Educación Superior en Baja California a partir de sus actitudes, experiencias, contexto social, económico, político y territorial y de sus conocimientos?

Para lograrlo, se propusieron los siguientes objetivos específicos: identificar si existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Actitudes, identificar si existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Experiencias, identificar si existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y su Contexto Social, Económico, Territorial y Político, identificar si existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Conocimientos.

Las preguntas de investigación planteadas son: 1) ¿Existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Actitudes?, 2) ¿Existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Experiencias?, 3) ¿Existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y su Contexto Social, Político, Económico y Territorial? y 4) ¿Existe dependencia entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Conocimientos?. Contestar estas preguntas permiten responder la pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las características de la Alfabetización Económica y Financiera promedio de los estudiantes de licenciatura de las Instituciones de Educación Superior en Baja California?.

Esta investigación es importante, no sólo porque es la primera en su tipo en la región estudiada, además, al conocer las características de la AEF de los estudiantes de licenciatura de las IES en Baja California se dan los primeros pasos de un diagnóstico actual que identifica, fortalezas y oportunidades de mejora;

dilucidando caminos para implementar programas de AEF focalizados por necesidades.

Con ello, se fortalece la formación de profesionistas mejor preparados para enfrentar los retos que se avecinan, más competitivos y propositivos, capaces de tomar decisiones ceteras con sus recursos personales y los recursos colectivos.

Con este estudio se beneficiarían los estudiantes y sus familias -Jorgensen (2007), plantean que el efecto multiplicador de la AEF puede extenderse al resto de la familia-, porque al formar profesionistas más competentes tendrían mayor demanda de sus servicios. La sociedad en general contará con profesionistas capacitados para un manejo adecuado de los recursos, también con trabajadores más competitivos, empresas más productivas y empleos con mejor calidad.

El presente estudio tiene un alcance correlacional y entre las limitaciones, destaca mencionar las empíricas, puesto que no hay estudios previos con los cuales se puedan elaborar comparaciones; las temporales, puesto que se realizó en un periodo de tiempo relativamente corto para poder cubrir toda la región de Baja California (reflejado en la selección de la muestra); y algunas limitaciones sociales relativas a permisos para la aplicación del instrumento en las IES de la muestra seleccionada.

El método de estudio es cuantitativo con un enfoque positivista, parte de lo general hacia lo particular, con la suposición de hipótesis previas a la aplicación. La muestra fue tomada por método probabilístico y el instrumento fue una encuesta de diseño propio, validada por un panel de expertos, con un Alfa de Cronbach en lo general de 0,702 y aplicada cara a cara. Este trabajo se divide en cinco capítulos, los cuales están distribuidos de la siguiente forma:

El capítulo 1, contiene el marco contextual de la investigación, integrado por el contexto social, político, económico y territorial actual que origina la necesidad de AEF para la población en general así como para los universitarios, a nivel internacional y para el caso concreto de México y Baja California; se mencionan algunos ejemplos de experiencias internacionales y el marco nacional en la

materia, con el fin de explicar los antecedentes, problemáticas, causas y posibles efectos. Asimismo, se revisan las condiciones del sistema y el modelo educativo del nivel básico y medio superior actual y el recientemente propuesto para México.

En el capítulo 2, se presenta el marco teórico de la investigación, con una revisión a los aportes teóricos, de hipótesis y paradigmas existentes desde tres ciencias sociales que intervienen en la alfabetización económica y financiera: la economía, la psicología y la pedagogía.

El capítulo 3, contiene una revisión del estado del arte; con las definiciones de AEF de diferentes autores e instituciones; incluye, variables y dimensiones de AEF que se han estudiado en poblaciones universitarias, metodología, instrumentos aplicados y principales hallazgos.

El capítulo 4, es el marco conceptual, donde se presentan y definen las variables de investigación; y un modelo ex ante de alfabetización económica y financiera propuesto bajo la consideración de lo expuesto en el capítulo 2 y 3.

En el capítulo 5, se detalla la metodología usada para esta investigación: enfoque, paradigma, pautas seguidas en la toma de decisiones respecto al cálculo de la muestra, la aplicación del piloto, la calibración y aplicación del instrumento, validez, variables y transformaciones. Finaliza con la explicación de los análisis aplicados en los datos, para lograr el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

El capítulo 6, presenta los resultados y hallazgos descriptivos de la muestra en general y desagregados según los conglomerados existentes en la muestra (IES, campus, municipios, grupos de edad, bloques por semestre, grupos por ingreso y género).

Enseguida se presentan los resultados de los análisis inferenciales, que son los que permiten las pruebas de las hipótesis planteadas; se describen los hallazgos relativos a cada una de las variables principales de la investigación y se acompaña con la matriz de las correlaciones de éstas. Finaliza con la presentación de análisis cualitativos sobre la revisión y comparación de los modelos educativos y

los currículos de las IES de la muestra y de los análisis a los grupos de enfoque que se hicieron como un plus en este trabajo.

Finalmente, el capítulo 7 presenta conclusiones sobre los hallazgos a la luz de los encontrados por otras investigaciones de AEF en universitarios; y las recomendaciones, que no sólo incluyen consejos para investigaciones futuras, también sugieren acciones y contenidos de AEF para elaborar programas en las IES de Baja California.

Capítulo 1. Marco Contextual

1.1 De la exclusión financiera a la alfabetización económica para la competitividad

1.1.1 La exclusión financiera

Fomentar las capacidades que permitan potenciar el desarrollo económico y social, combatir la pobreza y generar bienestar sostenido en la población, son objetivos de todo gobierno hoy en día. Estas metas han cobrado especial importancia durante la última década, además que han surgido múltiples cambios tecnológicos y nuevas formas de intercambio financiero, también han traído consigo nuevos retos sociales y económicos, sobre todo para la región de América Latina.

A pesar de que, esta región ha mostrado crecimiento sostenido, grandes brechas económicas, no parecen cerrarse, se han traducido en una gran desigualdad social. Resulta inadecuado intentar cerrarlas con desarrollo económico sin considerar las barreras que enfrentan quienes no tienen las capacidades necesarias para tomar decisiones que aprovechen las oportunidades que les puede brindar el desarrollo actual de los mercados financieros, es decir, sin considerar la exclusión financiera existente (García, N., Grifoni, A., López, J.C., y Mejía, D.M., 2013: 11).

La exclusión financiera, no es la falta de participación voluntaria de las personas en los mercados financieros formales. Es el resultado de tres factores que pueden presentarse juntos o separados: la falta de programas financieros diseñados para las condiciones de los diversos grupos que se encuentran marginados del mercado formal, la falta de promoción eficaz de éstos entre dicha población y, por supuesto, la falta de educación económica y financiera que les permita tomar mejores decisiones para administrar sus recursos (Reddy, R., Bruhn, M., y Tan, C., 2013).

Debe ser prioridad para todo gobierno generar inclusión financiera, la experiencia apunta que no hacerlo es una limitante para el bienestar sostenido, supone un riesgo futuro para toda la población; los esfuerzos políticos por diseñar productos y

servicios financieros acordes a los diferentes sectores poblacionales, no resultan suficientes cuando no se acompañan de una estrategia básica para su eficacia: brindar educación económica y financiera (García et al., 2013).

1.1.2 Las capacidades financieras

La concepción de “capacidades financieras” [CF] es multidimensional y varía por enfoques según se estudie; se ha observado que los “conocimientos financieros” son parte importante para desarrollarlas, pues constituyen una base que genera saberes y aptitudes cruciales para tomar decisiones, pero no se limitan a éstos, es necesario relacionarlos con el “comportamiento y las actitudes” financieras de las personas para poder entender el origen de estas capacidades y cómo impactan en su vida; las CF permiten “tomar decisiones financieras adecuadas” y utilizar los servicios y productos financieros de una manera responsable (Reddy et al., 2013: 5 y 6).

El único estudio que se ha hecho sobre las capacidades financieras en México, fue realizado en 2012 por el Banco Mundial [BM] a solicitud del gobierno mexicano. Se hizo con base en una muestra representativa a nivel nacional, entrevistaron a personas mayores de 18 años, tomadores de decisiones financieras para su hogar o para sí mismos, con un muestreo probabilístico estratificado por zonas urbanas y rurales. A pesar de que al instrumento se le hicieron algunas adaptaciones al contexto mexicano, recaba información suficiente para comparar resultados con las otras seis naciones donde también fue aplicado (Reddy et al., 2013). Así, el estudio de CF realizado en México, consideró estas tres dimensiones:

i) Conocimientos financieros, que constituyen la base informativa para desarrollar habilidades, se miden a partir de preguntas que evalúan el entendimiento y manejo de conceptos financieros básicos como el interés, la inflación, el riesgo y rendimiento, diversificación y operaciones fundamentales como divisiones y cálculo de tasa de interés simple.

ii) Actitudes financieras, medidas como concepciones, creencias y preferencias personales sobre aspectos financieros que predisponen comportamientos conscientes e inconscientes, relacionados con el dinero y su manejo.

iii) Comportamientos financieros, medidos en la toma de decisiones sobre la administración, planificación, seguimiento y control de finanzas, incluye el uso de instrumentos financieros formales e informales.

Entre los aspectos positivos encontrados en el estudio está, la “orientación al logro de objetivos”, que es una actitud de búsqueda constante de oportunidades, aspiraciones de mejor situación laboral y económica, esforzándose por ser mejor; y “vivir de acuerdo a las propias posibilidades”. Se observa el comportamiento de endeudarse en medidas razonables o responsables ante la falta de recursos luego de haber cubierto gastos excesivos; en un sentido básico, mide la tendencia hacia la deuda inevitable luego de gastar excesivamente (Reddy et al., 2013). Es decir, los mexicanos se esfuerzan por salir adelante y mejorar, a pesar de gastar excesivamente de manera ocasional o persistente.

Se identificaron cinco perfiles de CF en la población mexicana, la Tabla 1 muestra un resumen de los principales hallazgos detallados en el estudio; algunos comportamientos, actitudes y características sociodemográficas de cada perfil. Según el documento, a pesar de que en lo general se observan algunos aspectos fuertes (con puntuaciones por encima de 60/100), son más las áreas de oportunidad en las cuales se puede trabajar para el desarrollo de CF en los mexicanos (Reddy et al., 2013: 30).

El segundo conglomerado es el más grande, con casi el 33% de la muestra: son muy capaces de administrar diariamente el dinero y planificar un presupuesto, pero no ahorran, eso los hace vulnerables para afrontar retos futuros, característica que comparten casi dos terceras partes de las personas encuestadas, a los que podría llamárseles “miopes financieros” porque su visión se enfoca más en el corto que en el largo plazo.

Lo anterior puede ser un efecto de la insuficiencia de ingresos reportada: el 70% de la muestra reconoció no tener fondos para cubrir gastos imprevistos, como accidentes o la pérdida del empleo; tampoco para los gastos importantes que al ser conocidos ya deberían estar previstos, como la compra de uniformes escolares, o el pago de la matrícula. La planificación para el retiro es todavía más preocupante, pues más de dos terceras partes de quienes tienen menos de 60 años, no tienen planificación al respecto (Reddy et al., 2013: 7).

Tabla 1
Perfiles de Capacidades Financieras en México

Perfil	Conducta y Actitudes	Características
1- Administradores de dinero poco experimentados	Gastan en exceso No hacen presupuestos No llevan control de finanzas Visión de corto plazo Limitada preocupación por la vejez	83% tiene bajos ingresos Propensos a tener empleos informales Mayoría con bajo nivel educativo (primaria) La mayoría es menor de 60 años y de los que pasan esta edad, la mayoría no están jubilados
2- Administradores de dinero con visión a corto plazo	Planifican y presupuestan Su administración diaria es alta No ahorran No hacen planes para el futuro No pueden afrontar gastos imprevistos	80% tiene bajos ingresos 70% es de zonas urbanas La mayoría tiene hijos a su cargo Tienen entre 41 y 60 años, La mitad usa algún producto o servicio financiero (formal)
3- Gastadores jóvenes impulsivos	Propensión a gastar en exceso por impulso No viven de acuerdo a sus posibilidades Alta experiencia para cubrir gastos imprevistos	La mayoría son jóvenes La mayoría sin hijos a su cargo La mayoría con grado escolar máximo de secundaria Nivel de ingreso medio Alta propensión a tener empleos informales
4- Personas pudientes pero desorganizadas	Intentan vivir de acuerdo a sus posibilidades Están más orientados al futuro Son los menos impulsivos en gasto Poca capacidad para hacer presupuestos	Tienen ingreso alto (respecto a los otros perfiles) Nivel educativo mínimo de secundaria Una gran parte (aunque no la mayoría de este perfil) habita en zonas rurales
5- Administradores de dinero y planificadores prudentes	Saben vivir de acuerdo a sus posibilidades Buscan información Alta planificación en corto y largo plazo Hacen presupuestos Enfocados al logro de objetivos No dan seguimiento a sus gastos	Tienen los niveles educativos más altos (respecto a los otros niveles) La mayor proporción de quienes viven con una pareja Tienen por lo menos un hijo a su cargo La mitad del grupo tiene ingresos estables La mayor parte vive en zonas urbanas

Fuente: Elaborado a partir de Reddy et al., (2013: 30)

A partir de los resultados, se infiere que los mexicanos no pueden *pre-*ocuparse del futuro, porque están muy ocupados tratando de enfrentar la crisis, aunada a su falta de educación económica y financiera, 71% de las personas encuestadas, dijeron tener problemas para cubrir sus necesidades básicas con el ingreso que reciben y el 50% de la muestra reconoció que nunca les enseñaron a administrar el dinero, ni en el hogar, ni en la escuela.

Destaca el caso del grupo de los jóvenes de 18 a 24 años, que obtuvieron una puntuación un poco más elevada que los otros grupos en la dimensión de conocimientos financieros, pero consiguieron una muy baja en sus comportamientos, mostrando una tendencia hacia el gasto impulsivo- excesivo y no hacer un seguimiento de sus gastos. Tales hallazgos permiten decir, que el conocimiento no es todo, se sugiere que la actitud también es muy importante y por supuesto, reflejar ambos en las decisiones económicas y financieras, como se explicará a detalle más adelante, en el marco teórico de la presente investigación.

Bajo los contenidos expuestos, la educación económica y financiera es necesaria para toda la población pues a través de ella, pueden aprovecharse los beneficios del desarrollo actual de los mercados financieros, minimizar la exclusión financiera y fomentar capacidades financieras, lo que a su vez coadyuva a que el desarrollo económico pueda ampliar el bienestar poblacional, a través de mejores decisiones que se reflejen en la calidad de vida, como se comentará en los siguientes puntos.

1.1.3 El panorama social, económico y demográfico en México: por qué es necesaria la educación económica y financiera y el papel de las IES ante una crisis que se avecina

Para el caso de México, Silva (2011) desarrolló una explicación preocupante sobre los efectos que genera la falta de educación económica y financiera en la población: i) el aumento del desempleo y el subempleo, ii) la escasa competitividad de las pequeñas y medianas empresas [lo que genera empleos mal pagados, insuficientes para sostener una calidad de vida que permita vivir y cubrir necesidades básicas sin tener que buscar dos o más empleos/actividades

económicas], y -la más grave de todas, consecuencia de las dos anteriores- iii) el incremento de la inseguridad.

El autor se refiere y abunda respecto a la inseguridad en alusión a la delincuencia, pero bien podría extenderse este aspecto, hasta el ámbito de la inseguridad en la cobertura de servicios de salud y de ahorro para el retiro; pues las autoridades consideran “informal” la actividad económica que elude el pago de impuestos y evade su incorporación a instituciones de seguridad social.

En México la informalidad abunda, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo [ENOE] del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], durante el primer trimestre del 2015 la tasa de informalidad laboral fue del 57.6% de la población ocupada, aumentando 0.8% respecto al mismo periodo del año anterior.

Al no contar con seguridad social, estos 28.7 millones de trabajadores (INEGI, 2015) laboran sin cobertura médica para ellos y su familia, y sin otras prestaciones que resultan un gran apoyo para no caer en condición de pobreza tanto en el corto como en el largo plazo, tales como:

Servicio de guardería, el pago de su sueldo o una parte de este (indemnización) cuando sufren accidentes laborales, enfermedad o condición que los incapacite (temporal o definitivamente), seguro de vida, el acceso a un crédito para adquirir una vivienda, y la aportación tripartita de recursos –un porcentaje del patrón, uno más del gobierno y otro tanto del trabajador- a un fondo de ahorro destinado al retiro por edad avanzada, cesantía o vejez (lo que permite obtener una pensión al llegar a la edad de 65 años, o bien al ser “cesado” por distintos motivos antes de esa edad), de acuerdo al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, 2016).

Con base en los datos expuestos y comparaciones del panorama nacional y regional, se pretende argumentar, que la alfabetización económica y financiera es necesaria en la formación de los estudiantes de licenciatura y sobre todo, evidenciar la importancia del papel que tienen las Instituciones de Educación Superior al respecto, bajo cinco razones principales: i) Las condiciones estructurales demográficas de México, ii) Las perspectivas de empleo, subempleo,

auto empleo y desempleo de la economía mexicana, iii) El papel central de las IES como generadoras de capital humano competitivo, iv) La cuestionable productividad en México y v) Los cambios en el contexto laboral de los últimos dos sexenios; mismas que a continuación se analizan:

1.1.3.1 Las condiciones estructurales demográficas de México: el “bono” demográfico

De acuerdo a cifras de INEGI (2012), la pirámide poblacional en México se está invirtiendo. Hoy la mayoría de habitantes del país son jóvenes entre 23 y 29 años, ha disminuído la cantidad de adultos mayores y menores de 14 años dependientes, representan por primera vez desde 1950, menos del 45% de la población dependiente. A este fenómeno, se le denomina “bono demográfico”, representa una oportunidad desde la perspectiva de que más del 55% de la población mexicana está en edad laboral o en una etapa productiva de su vida.

De acuerdo con la misma fuente, por recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], este escenario debe ser aprovechado por las naciones, mediante de políticas públicas encaminadas al crecimiento del capital humano en términos de inversión en educación, especialmente para los más jóvenes (Ibídem, 2012).

Aunque la proporción de jóvenes de 15 a 29 años de edad en México representa cerca del 25% de la población (INEGI, 2012), y en Baja California representa el 26,8%; no se debe dejar de lado no solo hay jóvenes en las IES, pues la intensa competitividad en cuestiones de mano de obra y servicios calificados, lleva a que cada vez más personas de mayores edades, se interesan en terminar sus estudios de nivel medio superior, incluso estudiar una carrera profesional en una IES:

Tan solo para el nivel medio superior de educación, la tasa de crecimiento en México es del 3,6% de acuerdo con OECD (2014), siendo la más alta de los países que integran esta comunidad, de seguirse esta tendencia, se estima que el 49% de la población joven en México alcanzará este nivel educativo en su vida. Resalta la tasa de alcance del 44% de la población de 25 a 34 años, mientras que para el grupo de 55 a 64 años fue del 23%. Respecto a nivel de estudios

universitarios, el 12% de la población de 55 a 64 años de edad alcanzó este grado y el 23% de los adultos entre 25 y 34 años de edad también lo hicieron.

Esto permite declarar que, cada vez más personas adultas, regresan a las instituciones escolares para continuar con su preparación y en el caso de los adultos universitarios, sugiere la necesidad de hacerlo como reacción a un mercado laboral más competitivo.

Hoy la dinámica económica de competitividad requiere que los trabajadores se encuentren mejor preparados para el mercado laboral, por ello es que la demanda por la educación ha crecido, Silva (2011) analiza a detalle esta situación, explica que del 2005 al 2009, al disminuir la cifras de la población con primaria incompleta en 1.6%, aumentar la población con secundaria completa en 3.1% y aumentar la población con educación media superior y superior en 5.1%, se muestra claramente que cada día es mayor la población que tiene mayor grado escolar, mientras que decrece la población infantil y la que posee nivel escolar inferior a la escuela media.

Bajo esta dinámica poblacional, Banxico (2014) señala la importancia que tiene la educación ante este panorama, pues si la matrícula escolar en México pasó de tener 3.4 millones en 1950 a 34.4 millones en 2010, sin duda refleja que la educación abre nuevas oportunidades no solo para las personas que la adquieren sino para todo el país, pues entre otras razones, la productividad se eleva al aumentar las habilidades, permite aprovechar las nuevas tecnologías, propicia el desarrollo de nuevas ideas y genera externalidades positivas.

Para el caso de Baja California, el bono demográfico es una realidad debido no solo al aumento de la población joven, que de ser 538 mil en 1990, pasó a 920 mil en 2014; sino también al envejecimiento de un mayor grupo de población en la región, y menor representación porcentual del grupo de niños y menores de 14 años (INEGI, 2014).

El bono demográfico podría ser aprovechado para obtener un verdadero crecimiento económico pero que éste no se ha reflejado por la caída de la

productividad, la cual ha sido contrarrestada por la disminución de la tasa de dependencia, en cuyo caso, la población mexicana debería estar en una etapa sumamente productiva debido al bono demográfico en conjunto con el aumento de la población con mayor nivel educativo (INEGI, 2014).

Sin embargo, existe otra situación derivada de esta inversión de la pirámide poblacional: el envejecimiento de la mayor parte de población, este aspecto se relaciona con el siguiente punto, por lo que se explica a continuación.

1.1.3.2 Las perspectivas de empleo, subempleo, auto empleo y desempleo de la economía mexicana

En el apartado anterior se explicó, que dentro de dos décadas a México le estarán saliendo canas, será el comienzo de otro reto para el que debe prepararse a la población. Se vislumbra un escenario en el cual, dadas las reformas estructurales de los últimos gobiernos federales -se explican más adelante-, y con las condiciones del nuevo sistema de pensiones -ahora básicamente un trabajador debe hacer sus aportaciones personales a su fondo de ahorro para el retiro y las metas que se ponga como mensualidad para recibir en su jubilación- resulta menester que, la población actualmente en la etapa productiva de su vida, reciba educación económica y financiera que les permita entender la magnitud de lo que se juega con sus decisiones de hoy.

De lo contrario, puede vislumbrarse una crisis económica con sus respectivos costos sociales tanto a nivel nacional como en la entidad, en lo referente a la manutención y la demanda de servicios de una parte importante de la población que no se encontrará en edad, ni en las condiciones para ser productivos y por lo tanto, estarán económicamente inactivos, bajo la dependencia de las aportaciones fiscales de una proporción menor de la población -recordemos que la población menor de 14 años ha disminuido- y ante un posible colapso de los sectores de salud, de pensiones, etc.

Si se analiza la situación actual respecto a las tasas de empleo, subempleo, auto empleo y desempleo, se puede apreciar que la informalidad es un colchón para toda la población que no forma parte alguna de estas categorías.

Silva (2011), hace un análisis muy claro sobre esta tendencia. Al comparar la composición de la Población Económicamente Activa [PEA] de México respecto al grado de escolaridad, visualiza el aumento de la población con mayor nivel estudios de secundaria y de niveles medio superior y superior, pasando del 55 al 60% en solo 4 años, de 2005 a 2009.

Esto no parece tener nada fuera de lo común, pues en un mercado laboral globalizado, donde el trabajador se evalúa de acuerdo a su productividad y su nivel de preparación profesional; los niveles de la población que tiene mayor grado de estudios han aumentado como reacción a dicha demanda; sin embargo, al observar la composición de la PEA desocupada, aquella que se encuentra en condiciones para trabajar, que está buscando activamente un trabajo y que por motivos ajenos no ha encontrado, se nota que contiene un 70% de población con estos mismos niveles educativos. En otras palabras, es población con mayor nivel de estudios y que quiere trabajar, pero que no ha encontrado empleo.

Además, la población sub ocupada, aquella que trabaja menos de 35 horas por semana, que tiene la disponibilidad de trabajar más horas, y se encuentra buscando un segundo empleo por necesidad, pero que por causas del mercado o ajenas a ellos no lo han encontrado y que se contabiliza dentro de la PEA; pasó de 48% a un alarmante 62%, tan solo de 2005 a 2009. En este subgrupo donde se encuentra la mayor proporción de la población con nivel de estudios medio superior y superior (Silva, 2011).

En pocas palabras, en México las personas que logran un nivel de educación superior al promedio nacional (que es de 8.6 años de escolaridad, equivalente a la secundaria inconclusa), integran la mayor parte del grupo de la población subocupada, representando casi la cuarta parte. Silva (2011) sugiere que la crisis económica, la alta competencia en el mercado laboral y la relativa falta de oportunidades laborales con empleos bien remunerados, produce que la población más preparada acepte trabajos de tiempo parcial antes que estar totalmente desempleados, al comparar esto con la estimación de la población ocupada en la economía informal el autor concluye que va en aumento.

De acuerdo con INEGI (2014) en Baja California, durante en el primer trimestre de 2014 la tasa de desempleo para el grupo de edad de 15 a 19 años fue de 18,3% y para el grupo de 20 a 24 años de edad fue del 12,6%. Además, indica que durante 2012, el 27.5% de la población en grupo de edad de 15 a 29 años de edad, no estaba afiliada o inscrita a ningún servicio médico o institución de seguridad social. Otra estadística relacionada con esta situación, es que al 55.9% de la población de este grupo de edad le preocupa la inseguridad y al 49.7% le preocupa en especial el desempleo.

Con base en lo anterior, se puede inferir que la población joven es la más perjudicada en términos de desempleo y subempleo, aun con un grado de escolaridad mayor, de ahí que Silva (2011) también indague su relación con la participación cada vez mayor de los jóvenes en actividades ilícitas, lo que sugiere que haber pasado por una IES podría no brindar una ventaja competitiva respecto de quienes no lo han hecho, lo que está ligado al siguiente punto de análisis:

1.1.3.3 El papel central de las IES como generadoras de capital humano competitivo

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada por la UNESCO en 2009, se expuso claramente el importante papel de las IES como líderes sociales para prever, proponer y encaminar acciones de pertinencia social sobre los problemas actuales y futuros que enfrentaremos juntos al compartir un mismo planeta (Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

Se planteó la necesidad de afinar y sincronizar estructuras educativas de las IES alrededor del mundo, generar consensos respetando diversidades y buscando puntos de referencia comunes para la calidad del aprendizaje en la comunidad internacional de la educación superior. En este contexto, se lanzó el “Proyecto Tuning”, del cual existe una modalidad para América Latina (Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

Este proyecto, que representa una serie de acuerdos bajo los cuales se logrará la estandarización de calidad entre las IES y para una formación integral en sus estudiantes. Se establecen acuerdos que se resumen en cuatro líneas de acción

(Proyecto Tuning América Latina, 2007; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013): 1) [La dotación de] Competencias genéricas. 2) [La dotación de] Competencias específicas. 3) [El uso de] El sistema de transferencias y acumulación de créditos. 4) [El uso de] El enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

Más adelante, cuando se examinen los modelos educativos de las IES de la muestra de esta investigación, se abunda respecto a los primeros dos de estos cuatro elementos.

De acuerdo con la UNESCO (2007, en Universidad Autónoma de Baja California, 2013), la formación integral debe ser concebida como un proceso abierto, complejo e inacabado mediante el que se busca forjar en los alumnos [no sólo conocimiento], nuevas actitudes y formas de vivir en sociedad, dotados y orientados por valores como la justicia, la libertad y la solidaridad, entre otros.

En este sentido, la formación integral también puede ser extendida e incluir entre su dotación de competencias, la educación económica y financiera, pues las consecuencias de las malas decisiones personales pueden sumarse y extenderse de manera global (como la última crisis financiera 2008-2009), como lo han sugerido muchas investigaciones al respecto (Comité Económico y Social Europeo, 2011; Kappler, Lusardi & Panos, 2012; OCDE, 2013).

Para Silva (2011) del mismo modo que se toman medidas para prevenir problemas de grandes magnitudes como campañas sanitarias ante epidemias o brotes peligrosos; que existen programas para prevenir diferentes tipos de cáncer, de diabetes y de la misma manera que resulta más costeable enfatizar en la pro acción que en tratar una enfermedad o condición cuando ya está presente; de esta misma manera se debe incluir programas complementarios de educación económica y financiera en las curriculas escolares de todos los niveles, es urgente tomar este eje de interés en las IES, porque preparan el capital humano del que depende la productividad del país.

La educación debe ser la principal inversión de una nación para ser más competitiva y encontrar el desarrollo económico (Agarwalla, Barua, Jacob y Varma, 2013) pero sobretodo, constituye la principal herramienta de los futuros ciudadanos productivos (Jorgensen, 2007 y Diez-Martínez, 2009) que aspiran a incorporarse a una actividad laboral formal (Banxico, 2014), donde solo los mejores se quedan compitiendo, ante esta perspectiva solo resta el auto empleo exitoso o el subempleo con un auto empleo informal (Silva, 2011).

INEGI (2014) también resalta el papel de las IES, sostiene que la educación y el empleo, son temas relacionados y emergentes para el desarrollo de cada persona, pero también para la retribución social del país.

Para el INEGI (2014), la situación de la juventud en Baja California podría ser más que una paradoja, una verdadera crisis laboral, pues los empleos seguros que en alguna época eran habituales para las generaciones anteriores, por lo menos en las economías en desarrollo, han pasado a ser algo difícil de conseguir para los jóvenes de hoy. La sobre calificación y el exceso de competencias parecen coexistir con la sub educación y la escasez de competencias.

Cabe cuestionarnos que, quizás no se trata de un exceso de competencias, sino de carecer de las competencias brinda la educación económica y financiera.

El 3.5% de la población ocupada de 15 a 29 años, declaró estar sub ocupada, lo que significa que ese empleo no satisface sus necesidades de ingreso y buscan otras alternativas laborales; al analizar la población ocupada en el trabajo informal, en Baja California el 73.5% de los trabajadores informales declaró tener primaria incompleta y un 55.% primaria completa, mientras que un 27.5% con estudios medio superior y superior se encuentran en esta condición, de los cuales, un 37.9% de son jóvenes de 15 a 29 años de edad (INEGI, 2014).

Es decir, las personas necesitan comer, satisfacer necesidades que se compran con dinero, requieren un ingreso y para tenerlo, necesitan trabajar. En este sentido, si un egresado de licenciatura no logra conseguir un empleo en el cual específicamente realice labores propias de su carrera o especialización, seguirá

buscando obtener un ingreso. Si el empleo que encuentra no remunera lo suficiente para satisfacer sus necesidades (y más en el caso de aquellos que matienen una familia), el egresado buscará un segundo empleo para completar su ingreso, hasta obtener uno suficiente, o bien, si tiene la oportunidad, optará por el emprendimiento de un negocio.

Podría combinar un empleo parcial con el emprendimiento, tan solo por las prestaciones de seguridad social, como lo sugiere Silva (2011) pues ante las crisis económicas y cuando el empleo no abunda, la tasa de sub ocupación se dispara; lo que demuestra que un empleo sigue siendo valorado aun cuando no satisfaga todas las necesidades. Un egresado tiene la opción de dedicarse exclusivamente a un negocio, aun en este caso, tampoco se habla específicamente de que sea una rama productiva de su especialización, pues también puede ser un negocio por oportunidad, aunque no sea algo a lo que el egresado estudió, este escenario se amplía en el siguiente punto.

1.1.3.4 La cuestionable productividad en México

Las micro, pequeñas y medianas empresas (MiPyMes) representan un segmento importante para cualquier economía, tanto a nivel nacional como regional, de igual manera en los países industrializados como en los de menor grado de desarrollo, a nivel mundial son el mayor segmento aportador de empleos y de unidades económicas, se estima que alrededor del 90% de las empresas de casi todos los países del mundo, son MiPyMes, y que generan más de la mitad del empleo en estas economías (INEGI, 2009).

En América Latina, representan entre el 95 y el 99% de la mayoría de los países y de este grupo, las micro empresas –aquellas con diez empleado o menos– constituyen entre el 60 y el 90% de las unidades económicas. México es uno de los países donde en las MiPyMes representan una fuente considerable de empleos (INEGI, 2009).

Silva (2011) pone en evidencia que a pesar de contar con una población en etapa productiva mayormente joven y ante un incremento de la preparación escolar de éstos (lo que implica mayor inversión en cuestiones de recursos destinados a ello),

resulta paradójico que en México parece imposible generar empleos con la calidad suficiente para satisfacer las demandas de la población. Señala, igual que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la escasa productividad que permea en México, como principal responsable de esta situación.

Al exponer un análisis internacional sobre los empleos creados por tipo de empresa, el autor señala que las mexicanas se colocan en los últimos lugares, que su capacidad para generar empleos en número y en calidad es tan cuestionable, que termina dándole la razón a las declaraciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] respecto a que “en México no se invierte, sino que se gasta en educación” (Silva, 2011, p. 88).

Al analizar la productividad medida en el número de horas laborales, en las principales siete economías del mundo se laboró un promedio de 1,800 horas entre 2001 y 2008; periodo en el que en México se laboró en promedio 1,878 horas, una cifra mayor comparada con todas las economías pertenecientes a la OCDE en conjunto (Silva, 2011).

Si se comparan los resultados de otros países en los cuales el número de horas determina cierta productividad medida en el Producto Interno Bruto, México muestra sólo un tercio de la de éstos. Es decir, los mexicanos batallan para conseguir un empleo, pero además es difícil conseguir uno que brinde ingreso suficiente para tener calidad de vida, o por lo menos que incluya prestaciones sociales que aseguren condiciones mínimas para no caer en pobreza, lo que se relaciona con el siguiente punto de análisis.

1.1.3.5 Los cambios en el contexto laboral de los últimos dos sexenios: de la liberalización de los mercados al outsourcing

En términos de la ciencia económica y la administrativa, en toda organización se busca la maximización de beneficios y la reducción de costos de la producción de un producto o actividad cualquiera. De acuerdo a Silva (2010), el término *outsourcing* proviene del campo de estas ciencias y se refiere a la situación en la cual, una empresa recurre a otra para realización de ciertas actividades o la prestación de servicios, bajo esta figura legal subyacen tres características:

1) La producción de un bien o la realización de un servicio, los cuales están, 2) Relacionados con la actividad principal que desarrolla la empresa que lo contrata, o estar inmersos en algún proceso necesario para su operación, servicios o contratos que pueden ser, 3) De manera temporal o permanente.

En su trabajo de investigación sobre el outsourcing y sus intentos de regulación en México, Sánchez y Ceballos (2012) explican que las empresas formalizan acuerdos comerciales bajo contratos civiles y mercantiles para la contratación de prestación de servicios profesionales en los que un profesionista se obliga a prestar determinados servicios a un cliente, quien paga una retribución llamada honorario y que dentro de esta forma de trabajo también existe la posibilidad de contratar mano de obra, siempre bajo las características deseadas y solicitadas por la empresa que subcontrata.

En este proceso, la empresa subcontratista recibe el pago por los servicios de prestación de personal, pero no por la producción que del personal emane; algunas veces el personal subcontrato labora fuera de la empresa que busca la tercerización pero en otras ocasiones labora o presta sus servicios en las instalaciones de la propia empresa que terceriza (Sánchez y Ceballos, 2012).

Se han detectado casos en los que las condiciones laborales del lugar donde se desempeña la prestación del servicio o de la mano de obra, no cumplen con las garantías que imponen regulaciones laborales y sanitarias al respecto, violando aspectos sobre normas de salud, de seguridad y protección de los trabajadores, y por este contexto, es que las autoras concluyen, que si bien la subcontratación pueden considerarse positivas para el sistema económico capitalista, también tienen externalidades negativas en los derechos laborales (Sánchez y Ceballos, 2012).

Las empresas recurren al outsourcing o tercerización, como una estrategia para mejorar su productividad y su competitividad, pues entre otras ventajas, abaratan costos de operación relacionados con la contratación de personal y el subsecuente pago de prestaciones laborales; o les permite ahorrar espacios físicos al no tener que realizar ciertos procesos dentro de sus instalaciones; estas

acciones permiten a la empresa que contrata el outsourcing, enfocarse en la especialización de su producto o servicio (Silva, 2010).

En México, este fenómeno ha pasado por diversas etapas, se ha suscitado controversia debido a que su implementación en el campo laboral y su regulación en materia legislativa no estuvieron sincronizadas. Existe evidencia sobre la problemática al respecto, cuando fue difícil para el gobierno, fiscalizar todas las empresas que en una explosión de intereses, se dedicaron a ofrecer la tercerización de personal y servicios. En su análisis, Silva (2010) explica las condiciones y las afectaciones en cuestión de prestaciones de seguridad social y lo que a la Ley Federal del Trabajo se refiere.

En un basto análisis sobre los antecedentes, contexto y repercusiones de la Reforma Laboral en México, que entró en vigor a partir del 1º de diciembre de 2012, Padierna (2013) expone los preocupantes motivos que movieron dicha legislación, cuando tras 25 años de la implementación de un modelo económico neoliberal, nuevas formas de organización del trabajo surgieron como consecuencia natural y prevista, bajo el supuesto de sentar las bases que permitieran la incorporación de México al desarrollo y la búsqueda de una mejor calidad de vida en la población mexicana pero que a decir de muchos analistas expertos, han producido todo lo contrario.

Los empleos generados en el país –con la firma de tratados comerciales y vía compañías transnacionales- resultaron en su mayoría precarios e insuficientes, lo que posiblemente exponenció el crecimiento de la informalidad y el subempleo en México, existen numerosas investigaciones que señalan el deterioro de las condiciones laborales así como de la baja calidad de los empleos, de acuerdo a la revisión que Padierna (2013) expone, seis de cada diez mexicanos laboraban en una actividad informal, sin acceso a prestaciones de seguridad social y cuyo ingreso promedio, resultaba ser menor que la tercera parte de quienes trabajaban en el sector formal.

De acuerdo con Padierna (2013), aun hablando de los trabajadores formales, hoy un 65% de los mexicanos recibe un ingreso promedio menor a 3 salarios mínimos,

lo que comparado con la pérdida del poder adquisitivo que han enfrentado los mexicanos, permite declarar que, este grupo percibe actualmente lo que hace 40 años ya podía considerarse como un salario mínimo, y que en aquel entonces apenas alcanzaba para comprar lo indispensable.

De acuerdo con Padierna (2013) las condiciones requeridas para una modernización de la Ley Federal del Trabajo debían considerar un nuevo modelo de relaciones laborales, incorporando respuestas a las nuevas necesidades patronales, corregir vacíos legales y económicos presentes; pero también garantizar el respeto a los derechos de los trabajadores, ganados a punta de duras conquistas que la historia puede mostrar.

La flexibilización se practicaba de manera cada vez más frecuente en el mercado laboral internacional y en el mexicano. Bajo el supuesto de competitividad, la reducción de costos y la eficiencia de las empresas, el modelo del *outsourcing* o la tercerización, no se encontraba estipulada en la Ley Federal del Trabajo (Silva, 2010).

Como explica el Colegio de Contadores Públicos de México, también había sido usada por muchas empresas para la evasión de responsabilidades fiscales y de prestaciones laborales, afectando el derecho de los trabajadores y trayendo un aumento sustancial del número de juicios laborales presentados ante la Junta de Conciliación y Arbitraje (CCPM, 2013).

De acuerdo con Padierna (2013), la pérdida de derechos laborales para mejorar la competitividad, fue señalada por numerosos actores sociales cuando se presentó la propuesta de la tan esperada reforma. Para contrarrestar el argumento expuesto por el gobierno mexicano sobre “la rigidez” del trabajo en México, señala que al contrario, 7 de cada 10 trabajadores en el país, cambian de trabajo cada año. La flexibilidad del mercado no es el único factor que puede propiciar el incremento de la productividad de un país, se han señalado factores de mayor incidencia como la motivación, mejores formas organización del trabajo y sobretodo, mayor seguridad en éste, lo que no puede darse cuando se implementan “periodos de contratación por hora” en la reforma laboral mexicana.

La fragmentación y precarización del empleo en México, promovido y ahora legalizado por la reforma laboral de 2012, trae consigo un panorama de pobreza y crisis social, de acuerdo con Padierna (2013).

En su análisis, explica que hay otros factores reales ya presentes que debieron resolverse con dicha reforma, como el que la mitad de la población adulta no tiene una cuenta de ahorro para el retiro (y están en riesgo para caer en situación de pobreza durante su etapa de vejez); que los movimientos sindicales y en defensa del trabajador que solían negociar contratos colectivos de trabajo, garantizar un mínimo de prestaciones laborales y que vigilaban el respeto de los derechos de los trabajadores, están desapareciendo en México (Ibíd., 2013).

Sobre las condiciones laborales mínimas que señala la Ley Federal del Trabajo, se estimaba que para 2011 ya existía un 40% de la población mexicana que carecía de ellas, destacan los adultos mayores económicamente activos, pues de 10 millones de ancianos, sólo 2 millones estaban efectivamente jubilados recibiendo una pensión, ponen sobre la mesa la incertidumbre y cuestionan la efectividad de la reforma para producir verdadera competitividad y desarrollo económico para toda la población (Padierna, 2013).

Entre los aspectos aprobados en la reforma laboral están: el outsourcing, la flexibilidad laboral donde se puede contratar por horas o los periodos de prueba; la posibilidad de ser despedido en un proceso casi unilateral por parte del patrón; la reducción y tope del monto de pago de los salarios caídos cuando se presente un juicio laboral; la imposición de labores conexas a su labor principal, en las cuales el patrón decidiría si debe o no pagarle al trabajador por ello; son algunas realidades aprobadas en perjuicio de los trabajadores, por lo que a decir de Padierna (2013), la reforma se puede considerar regresiva.

Estas realidades son tan sólo algunas en las que se insertarán los futuros profesionistas que hoy se preparan en las IES. De acuerdo a INEGI (2012) uno de cada diez jóvenes de la PEA en México, es trabajador independiente (11.5%) y de este grupo, tres cuartas partes trabajan en “el sector de los hogares” (integrado

por el sector informal y la agricultura de subsistencia), solo la cuarta parte restante labora en una empresa, negocio o institución adherida formalmente a la economía.

El 88.5% de los jóvenes ocupados, laboran de manera subordinada. De ellos, 87.6% recibe alguna remuneración por su trabajo, mientras que el 12.4% restante no recibe remuneración alguna, de acuerdo al INEGI (2012), generalmente son trabajadores de algún negocio familiar y de población joven que si recibe remuneración por su trabajo, solo el 53.1% tiene prestaciones, pero sólo un 45.2% tiene acceso a algún servicio de salud mediante su trabajo y 3.7% cuenta con un segundo empleo.

1.1.4 Experiencias de Alfabetización Económica y Financiera

1.1.4.1 Internacional

Para Ahsan (2013), los países en desarrollo experimentan aumentos en el costo de vida presentando fluctuaciones dinámicas en los precios de los bienes y servicios ofertados en sus mercados, lo cual demanda que la población, en especial, los jóvenes universitarios, sean capaces de tomar decisiones económicas y financieras adecuadas al contexto competitivo para el cuál se encuentran preparándose. Díez-Martínez (2009) señala que los países desarrollados llevan años de ventaja sobre la educación económica y financiera, pues desde hace décadas la consideraron en sus currículos educativos oficiales.

En un informe sobre estrategias avanzadas de educación financiera, la presidencia rusa del G20 y la OCDE (2013) explican que la última crisis financiera puso en evidencia que la mayoría de la población mundial, no cuenta con suficientes conocimientos ni con las actitudes y competencias económicas y financieras que les permitan entender los productos financieros y los riesgos que pueden tener, además de carecer de la previsión necesaria para elaborar una planificación de su futuro por lo cual sus decisiones económicas no siempre son las más acertadas.

En 2002, Rusia estableció su propio programa de educación financiera y desde entonces ha participado activamente coordinando esfuerzos internacionales en

proyectos de alfabetización económica y financiera alrededor del mundo. La OCDE por su parte, estableció en 2008 la Red Internacional de Educación Financiera [INFE] en la cual se agrupan más de 240 instituciones públicas de 107 países, así como organizaciones internacionales pertinentes de AEF. En 2011 al asumir la presidencia del G20, Rusia lanzó una estrategia internacional para mejorar los servicios y el acceso financiero de la población (especialmente aquellos segmentos que se encontraban excluidos) pero con énfasis en una campaña de alfabetización financiera internacional y la creación de un fondo fiduciario para ello, en cooperación con el BM y la INFE-OCDE (2013). De hecho, de este fondo provinieron los recursos para hacer el único estudio de CF en México.

De acuerdo al reporte de la OECD (2013), 45 países ya están trabajando en su estrategia nacional de educación económica y financiera; algunos como Australia, Brasil, Japón, Países Bajos, Singapur, Sudáfrica, España, Reino Unido y Estados Unidos, ya la están implementando; otros como Canadá, India, Indonesia, Corea, Turquía y México, se encuentran en una proceso avanzado del diseño de la suyas; mientras que Argentina, China, Francia, Italia y Arabia Saudita ya cuentan con iniciativas para comenzar a diseñarlas.

Otras naciones también han tomado acciones para poder alfabetizar financiera y económicamente a su población haciendo esfuerzos conjuntos entre gobierno, iniciativa privada, organizaciones no gubernamentales y por supuesto, la activa participación del sector académico.

Por mencionar algunos ejemplos, en julio del 2011 el Comité Económico y Social de la Unión Europea emitió un dictamen para la creación de programas de educación financiera, con el objetivo de lograr una “Europa sostenible” explicando con suma claridad la importancia de la educación financiera y el consumo responsable para los ciudadanos, bajo el marco de análisis de los orígenes de la crisis financiera que se transformó en un grave crisis económica, social y política en 2009; argumentan que la vida de las personas está ligada a sus decisiones financieras y por lo tanto, su bienestar económico: desde la elección de un crédito

para estudiar una carrera profesional hasta la compra de una vivienda, por lo que contar con ciudadanos más responsables en cuanto a su consumo va ligado con la necesidad de ayudarlos a desarrollar competencias financieras en una economía cada vez más globalizada (Comité Económico y Social Europeo, 2011).

También se está desarrollando un programa complemento sobre educación para el consumo (DOLCETA, por sus siglas en inglés) impartidos en lugares estratégicos como centros de trabajo, asociaciones empresariales, sindicales y algunos centros escolares (se infiere que profesionales, no en educación básica). Cada país integrante de la Unión Europea cuenta con sus propios programas en los cuales se incluyen, financiación para proyectos como cajas de ahorro y el otorgamiento de créditos en América Latina, que posibilitan invertir en proyectos financieramente atractivos, ecológicamente sustentables y socialmente responsables (Comité Económico y Social Europeo, 2011).

En Nueva Zelanda, los alumnos de diferentes posgrados están ayudando a diseñar los programas de alfabetización financiera para la población, hacen énfasis en la importancia de prepararse para la jubilación, fomentan el ahorro, el consumo responsable y el cuidado de los recursos disponibles (Commission for Financial Capability, 2014). En Reino Unido, se imparte una materia de educación financiera en escuelas de Gales, Escocia e Irlanda del Norte, mientras que Inglaterra contará con un programa de educación financiera y manejo del dinero obligatorio en todos los colegios del país a partir del mes de septiembre de 2014 (Sellers, 2015).

En Costa Rica, el Ministerio de Educación, hizo convenios con diferentes instituciones privadas con el fin de adecuar sus currículos educativos para contar con jóvenes mejor capacitados sobre lo que llama “Educación Financiera para La Vida” en estudiantes de secundaria, a través de un curso que dura 16 horas. Asimismo, para el nivel de educación superior, lograron la inclusión de una materia llamada “Finanzas personales y familiares para la vida cotidiana”, acciones que de acuerdo a este organismo educativo, influyen directamente para alcanzar un nivel de responsabilidad social al establecer la educación financiera y económica en la

educación formal para lograr que el consumo y las decisiones económicas de los jóvenes sea “sostenible en el tiempo” (Ministerio de Educación Pública, 2012).

La alfabetización financiera se considera una “habilidad vital para el siglo XXI” (Messy & Grifoni en OCDE, 2013: 15, traducción propia) no sólo para cada persona también para el sistema económico y financiero en conjunto, puesto que contribuye a darles estabilidad y minimizar los riesgos de crisis; aunque no existe un modelo único bajo el cuál se pueda desarrollar una estrategia nacional de educación financiera; depende de cada país, debe adaptarse a las necesidades de la población y las circunstancias de su sistema financiero, el marco normativo y la madurez de su mercado.

Por este motivo, mientras algunos países primero deben enfocarse en erradicar la exclusión financiera y el desarrollo de capacidades financieras, como el caso de México, en otros se trabaja para la capacitación de sus consumidores, ayudándolos a evaluar y abordar los retos que plantean la evolución constante del mercado económico y financiero. Dentro de las directrices y recomendaciones que se observan para la elaboración de estrategias de educación financiera, se encuentra el desarrollo de programas individualmente adaptados para los diferentes grupos de la población (OCDE 2013).

En este sentido, los esfuerzos por llevar educación financiera a los jóvenes y a los adultos deben centrarse no sólo en su inclusión financiera, también en el desarrollo de competencias básicas para la gestión de sus recursos y por supuesto, se justifica la necesidad urgente de atender estos sectores puesto que el primero conforma la mayor parte de la población mundial y el segundo por las características de acuerdo a su ciclo de vida (que se encuentran en una etapa previa a la vejez), haciendo énfasis en los segmentos considerados especialmente vulnerables como las mujeres, los migrantes, los trabajadores, entre otros (OCDE, 2013).

1.1.4.2 Nacional

El tema de educación económica y financiera en la Educación Superior en México, ha sido objeto de interés entre distintos actores de la sociedad: Gobierno, Iniciativa

Privada e Instituciones de Educación Superior y profesionales del campo académico que profundizaron en la necesidad de contar con formación económica y financiera en la currícula educativa en general. En la siguiente sección se abordarán los esfuerzos de las diferentes instituciones públicas y privadas en México, ordenados históricamente.

En el 2004, un Acuerdo entre la Universidad Panamericana y el entonces National Council of Economic Education de Estados Unidos (hoy Council of Economic Education), con la suma de esfuerzos entre distintos organismos e instituciones públicas y privadas, dio origen al Consejo Mexicano de Educación Económica y Financiera (CMEEF), formando capacitadores en la materia (CEMEF, 2014).

Estos capacitadores provienen de distintos organismos e instituciones públicas, como la Universidad Panamericana, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Chihuahua, la Universidad de Yucatán, la Universidad de Querétaro, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (CMEEF, 2014).

A lo largo de once años, el CMEEF (2014) ha buscado detonar centros de educación económica y financiera en el país, afiliados principalmente a universidades, dando soporte a los académicos desde el nivel básico hasta el superior, para extender el alcance de su misión, que según el centro, consiste en “dar soporte al mejoramiento continuo de la cultura económica y financiera en los ciudadanos, para que tomen mejores decisiones en los diferentes papeles que juegan en la economía, como consumidores, ahorradores, inversionistas, trabajadores, empresarios, jefes de familia, gobernantes o votantes”.

Para el CMEEF (2014), la importancia de detonar tal formación a través de las universidades, radica en la extensión de las capacidades universitarias para poder compartir sus conocimientos a los diversos centros educativos preuniversitarios y diversas organizaciones de la sociedad, como cámaras empresariales, asociaciones civiles y grupos culturales interesados en obtener tal formación, impartirla a otros grupos sociales.

En este sentido, puede entenderse la necesidad que impera en incluir tal formación económica y financiera no solo en la currícula educativa profesional, sino que las universidades cuenten con centros especializados en esta labor, al ser el centro generador del conocimiento para cada región donde se encuentren.

Debido a la falta de información detallada, no es posible comentar más sobre sus logros y alcances obtenidos –como por ejemplo, los centros de educación económica y financiera efectivamente abiertos o en proceso de crearse en las universidades de México-, solo se menciona que el fondo de becas del que se dispuso para capacitar instructores de educación económica y financiera fue de 1.5 millones de dólares americanos, aportado por el Council of Economic Education; y del cual se comenta que han sido beneficiadas diversas instituciones educativas de nivel superior y medio superior así como Instituciones públicas relacionadas con la educación económica y financiera como BANSEFI, SEP, MIDE, entre otras.

Según Silva (2011), en la primer fase de capacitación del CMEEF participaron 35 docentes a nivel nacional y en 2009, con el apoyo de la Asociación de Bancos de México se impartió el Primer Taller de Educación Económica y Financiera (TEEyF) en 11 instituciones de educación media superior y 5 de nivel superior, logrando impactar casi a 500 profesores, de los cuales se espera “repliquen sus conocimientos y técnicas didácticas con los estudiantes, profesores y personal administrativo” de sus respectivas instituciones, esta información sobre el impacto en cifras, no se encuentra disponible en la página web del CMEEF (2014).

Es importante mencionar que los cursos y talleres que brinda el CMEEF (2014) no son gratuitos, tanto la modalidad virtual como la presencial, tienen diferentes costos, razón por la cual, tampoco podría asumirse que su labor de alfabetización económica y financiera es totalmente accesible para el público interesado.

Grupo Financiero Banamex es otra institución privada que, desde 2004 se ha dedicado a brindar educación económica y financiera en México, a través de su Programa Saber Cuenta. En su página web, tiene una sección dedicada a brindar capacitación gratuita en línea (Banamex, 2015) mientras que en 2008, lanzó la

“Primera Encuesta de Cultura Financiera en México” y en 2014, publicó los resultados de su segunda encuesta “Cultura Financiera de los jóvenes en México” (Banamex, 2014).

Desde los últimos dos sexenios, para el gobierno mexicano ha sido prioridad el tema de educación económica y financiera. Durante la gestión de Felipe Calderón Hinojosa, en el ciclo escolar 2008-2009 se lanzó el Programa Formación Económica y Financiera [FEF], por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública [SEP] en coordinación con la Procuraduría Federal del Consumidor [PROFECO] mismo que luego de una etapa piloto, no logró cubrir todas las escuelas puesto que mientras se capacitaba a la planta docente para ello, el sexenio concluyó. Con el nuevo gobierno, de un partido político distinto, el FEF dejó de ser implementado, incluso ya no hay información de éste en las páginas web de la SEP.

Dicho programa contenía un fichero de estrategias didácticas por temas muy completo, entre los que se encontraban: la comprensión de nociones fundamentales como el ahorro y trabajo, manejo de recursos, ingreso y gasto, consumo inteligente; valorar la importancia de la administración de los recursos, la comprensión de la relación entre el trabajo, el ingreso y la satisfacción de necesidades, desarrollo del sentido de responsabilidad en el manejo del ingreso y del gasto, la planeación y previsión en el corto y largo plazo, las nociones del costo de oportunidad y la toma de decisiones, sus efectos en el nivel individual y el colectivo y la contribución personal al cuidado de los recursos naturales y el medio ambiente con hábitos y actitudes de consumo inteligente (SEP, 2009).

En la actual administración, en el Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2013-2018 que plasma la estructura e implementación de estrategias nacionales de las cuales debe emanar toda política y programa en la federación, estados y municipios; se menciona el gran impacto mundial que tuvo “Gran Recesión de 2008 y 2009” y señala que México fue y sigue siendo afectado en gran medida, incluso considera que los factores que afectan la macroeconomía mexicana “son más de índole externa que interna” (PND, 2013-2018:14).

Explica que el país tiene una oportunidad histórica con el bono demográfico, situación que debe ser aprovechada para lograr un crecimiento económico sin precedentes, aunque, de acuerdo a su revisión histórica, México ya ha pasado por periodos de crecimiento económico sostenido, pero no ha sido suficiente para elevar la calidad de vida de la población en general y disminuir la pobreza. La falta de “productividad” es señalada como el factor limitante para el crecimiento con bienestar.

Propone cinco ejes principales de acción política, encaminados a fomentar la productividad para el crecimiento económico y desarrollo sostenido. El 21 de junio de 2016, en concordancia con la Estrategia 4.2.2 del PND 2013-2018, el Presidente Enrique Peña Nieto presentó la Política Nacional de Inclusión Financiera [PNIF]; en el marco del Segundo Foro Internacional de Inclusión Financiera, celebrado en México. Señaló que la visión es brindar solidez y estabilidad al sistema financiero, así como buscar la participación de toda la población, aprovechando los beneficios que genera (Gobierno Federal, 2016).

Entre los beneficios que genera, a nivel micro económico se puede mencionar poder contar con instrumentos seguros de ahorro, de inversión y acceso a créditos, que a su vez, dichos fondos son obtenidos por la captación de esos recursos y son movilizados hacia los demás sectores de la economía en forma de financiamiento, por lo tanto, a nivel macro económico, también genera múltiples beneficios para la inversión, es decir, la inclusión financiera es un pilar necesario para el crecimiento sostenido de la economía (CNIF, 2016).

La PNIF explica la multidimensionalidad del concepto inclusión financiera, definiéndola como “el acceso y uso de servicios financieros formales bajo una regulación apropiada que garantice esquemas de protección al consumidor y promueva la educación financiera para mejorar las capacidades de todos los segmentos de la población” (CNIF, 2016: párr. 1 y 5).

La educación financiera “se refiere a las acciones para que la población adquiera actitudes, habilidades y conocimientos para estar en posibilidad de efectuar un correcto manejo y planeación de sus finanzas personales, (...) evaluar la oferta de

productos y servicios financieros, tomar decisiones acordes a sus intereses, elegir productos que se ajusten a sus necesidades, y comprender los derechos y obligaciones asociados a la contratación de estos servicios” (CNIF, 2016: párr. 1 y 5).

Asimismo, enfatiza la importancia de tomar acciones hoy, para asegurar la futura participación de los ahora niños y jóvenes, para que usen de manera responsable y eficiente los productos y servicios financieros; el primer eje de acción de la PNIF se enfoca en la educación financiera, de manera específica, en la coordinación entre la SEP y la Comisión Nacional de Inclusión Financiera [CNIF] para la incorporación de contenidos con temas financieros que formen conocimientos, hábitos y comportamientos necesarios para lograrlo (CNIF, 2016: 29).

Sin embargo, la PNIF explica que el Comité de Educación Financiera [CEF] emanado de la Reforma Financiera de 2014, quien se encarga de coordinar los esfuerzos, acciones y programas en materia de educación financiera en México. Al realizar la búsqueda de dicho comité, solo se encontraron notas de prensa en las cuales se menciona su existencia, se informa que será a más tardar a finales de 2015, cuando se lance la Política Nacional de Educación Financiera [PNEF] pues se trabajaba para la construcción de sus lineamientos y sobre ellos se basará la Estrategia Nacional de Educación Financiera [ENEF], la cual tendrá como actor central a la SEP. Al momento del cierre de la revisión para esta investigación, la PNEF no había sido lanzada públicamente todavía.

Puesto que el modelo educativo actual de la educación básica y media superior tiene un siglo de existencia y que, en su momento, fue diseñado para alfabetizar al 80% de la población, que no sabía leer ni escribir, y cuyas modificaciones no han sido de fondo sino marginales (SEP, 2016a), el gobierno propuso un nuevo modelo, en donde se esperaba que, de acuerdo al PND 2013-2018, la PNIF (y se infiere que la PNEF) la educación económica y financiera estuviese adherido a los contenidos curriculares, con el objetivo de generar CF.

En un análisis de la propuesta del nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016*b*) para la educación básica y media superior, se encontraron los siguientes puntos importantes desde la educación económica y financiera para el desarrollo de CF:

De los aspectos recomendados por el BM (Reddy et al., 2013), solo se observó de manera explícita las habilidades matemáticas básicas incluidas como obligatorias en la Propuesta Curricular 2016 (SEP, 2016*c*), y quizá también algunas otras de forma implícita, como el tema de la planificación, el de búsqueda y uso de información para la toma de decisiones (entre otros); así como asignaturas que plantean educación socio emocional (distinguir y controlar las emociones, evaluación de las decisiones y acciones tomadas emocionalmente, entre otras).

Lo anterior complementa la formación intelectual con la socioemocional, y por lo tanto, pueden ayudar a desarrollar actitudes positivas en varios aspectos, incluido el financiero; sin embargo, no es una formación de CF explícita porque dichos aspectos son parte de otras asignaturas no dedicadas a la educación económica y financiera como tal.

Aunque el currículo propone que se integre la educación financiera en el nivel básico, sólo aparece como una sugerencia en la parte flexible para que cada escuela lo determine con base en su contexto de necesidades, de manera que no existe garantía de que todos los alumnos la reciban, aun cuando esta asignatura llegue a ofrecerse en algún centro educativo, tampoco se exige que todos los alumnos la cursen, porque la participación en las “escuelas de verano” (una novedad del modelo) depende de los padres de cada niño.

En el nivel medio superior, entre las características que se buscan desarrollar en el perfil de los egresados se menciona específicamente que deben conocer y entender “aspectos financieros básicos”, entendiendo estos como manejar recursos de forma responsable e inteligente, maximizarlos fijando metas y la toma decisiones óptimas sobre ellos de tal modo que permitan procurarse bienestar, el aprovechamiento y la generación de oportunidades manejando riesgos en el presente y en el futuro (SEP, 2016*c*: 287), sin embargo, no se observaron

asignaturas especiales para este fin, al menos en el contenido básico y obligatorio que los 33 subsistemas de este nivel comparten entre sí.

Por lo anterior, se puede decir que el Modelo Educativo 2016 contiene elementos pedagógicos que desarrollan competencias que pueden permitir a los alumnos encaminarse al desarrollo de CF, sin embargo, no posee elementos curriculares suficientes para determinar que la educación financiera está presente de manera específica y por lo tanto, no contiene un desarrollo objetivo de CF como tales. En estas condiciones, los estudiantes podrían desarrollar CF con este nuevo modelo, siempre y cuando, en su entorno familiar encuentren elementos positivos que refuercen sus hábitos, actitudes y comportamientos financieros.

Pero si se considera lo que Reddy et al (2013) concluyen en el estudio de CF en México, respecto a los jóvenes, se puede observar que su visión de corto plazo no se limita a la satisfacción de sus necesidades básicas, sino que se extiende de una manera alarmante a la satisfacción de otros aspectos no elementales.

La conclusión a la que llegan, es que al ser la mayoría personas que viven con sus padres, sin hijos a su cargo, no tienen obligaciones y responsabilidades como la alimentación, manutención, el pago de vivienda y servicios e incluso, podrían tener resultas las cuestiones de salud, vestido y transporte (Reddy et al., 2013). En este sentido, la seguridad que puedan brindarles sus padres para la cobertura de sus necesidades básicas no parece estar siendo parte positiva de una educación financiera que los encamine hacia una situación económica sostenible, al menos no desde el desarrollo de hábitos, actitudes y comportamientos financieros positivos.

Considerando lo anterior, con mayor razón resulta urgente tomar medidas para que estos niños, adolescentes y jóvenes mexicanos, tengan una educación económica y financiera que les permita desarrollar estas competencias que quizá no vayan a recibir en otro lugar más que en la escuela.

1.1.4.3 Regional

El Plan Estatal de Desarrollo (PED) del Estado de Baja California, es el documento que contempla las acciones del gobierno en turno para llevar a cabo las metas que fueron planteadas al inicio de su administración, que responden a las necesidades y exigencias de la sociedad. Su elaboración comprende la participación conjunta de asociaciones empresariales y no gubernamentales, constituyendo una guía técnica para la administración pública en turno (Gobierno del Estado de Baja California, 2014a).

Este documento menciona que uno de los objetivos para 2019, es tener un sistema educativo articulado “para garantizar un sano desarrollo económico y social en el Estado” sustentado en el desarrollo de competencias, valores éticos, calidad y equidad (Gobierno del Estado de Baja California, 2014b: 271) sin embargo, no se especifican acciones relativas a la educación económica y financiera en la entidad, en ninguno de los niveles educativos.

Al momento del cierre de la búsqueda de información para la construcción de este marco contextual, no existe en Baja California ningún organismo o instituto privado o público, dedicado exclusivamente a brindar AEF a la población, salvo aquellas que de manera fragmentada y por bloques, podrían brindar asesorías en derechos de los consumidores (PROFECO), de los usuarios de servicios financieros (CONDUSEF) y sobre las declaraciones de impuestos (Servicio de Administración Tributaria)

1.1.5 Baja California, Frontera Dinámica

1.1.5.1 Datos Regionales

El Estado de Baja California está situado en la región noroeste de la república y en la parte septentrional de la Península del mismo nombre, limita al norte con la frontera de Estados Unidos de América, al este con el río Colorado y el mar de Cortés, al sur con el paralelo 28 y al oeste con el océano Pacífico. Está conformado por cinco Municipios: Mexicali, la capital del estado, Tijuana, Tecate, Ensenada y Playas de Rosarito (Gobierno del Estado, 2014c).

En 2014, su población es de 3,154,174 lo que constituye el 2.8% de la población mexicana, 49,5% mujeres y 50,5% hombres. La tasa de crecimiento poblacional es del 2.2%, mayor a la media nacional de 1.8% debido al flujo migratorio, el 92,3% vive en áreas urbanas y su densidad es de 44.1 habitantes por km². El promedio de habitantes por vivienda es de 3.6 personas (INEGI, 2014).

De acuerdo con cifras del Gobierno del Estado de Baja California (2014c) la frontera terrestre bajacaliforniana ubicada en la garita de San Ysidro, es la más transitada del mundo. A través de las 24 líneas vehiculares ingresan diariamente 50,000 vehículos y 25,000 personas por el área peatonal, lo que por año constituyen 13 millones 672,329 automóviles cuyo volumen de pasajeros se estima en 34 millones 180,000 personas y las otras 9,125,000 personas que cruzan a pie.

Además, se encuentran las garitas Otay (Tijuana) y las de Andrade, Calexico East y Caléxico West en Mexicali, más la garita de Tecate. Por ello, el Gobierno de Baja California proclamó que esta región es la frontera más transitada del mundo.

Baja California tiene el primer lugar nacional en establecimientos de industria maquiladora, manufacturera y servicios de exportación; el primer lugar nacional en índice de estructura competitiva; el primer lugar nacional en empresas del sector aeroespacial; el primer lugar nacional en crecimiento de la PEA (Gobierno del Estado de Baja California, 2014d).

Posee el segundo lugar nacional en ocupación, segundo lugar nacional con mayor número de empresas extranjeras, segundo lugar con “la economía más abierta en el país”, tercer lugar en movimiento aéreo de carga y tercer lugar en establecimientos fabricación de automóviles y camiones (Gobierno del Estado de Baja California, 2014d).

1.1.5.2 Las IES en Baja California

En Baja California la matrícula total de estudiantes en el sistema escolarizado para el ciclo escolar 2012-2013, fue de 951,283 alumnos, para el nivel superior de

102,188 alumnos, es decir, poco más del 10% de los estudiantes se encuentran estudiando en el nivel superior (Sistema Educativo Estatal, 2014).

Existen 64 instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas que ofrecen estudios de técnico superior universitario, licenciatura, licenciatura normal y posgrados. En licenciatura, la matrícula reportó 95,883 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2012-2013 (ANUIES, 2014).

Capítulo 2. Marco Teórico

El objetivo del presente capítulo, es una revisión de los fundamentos teóricos para la investigación de alfabetización económica y financiera, desde la perspectiva de tres campos de la ciencia social: la economía, la psicología y la pedagogía.

La economía, porque con ella emanó todo el estudio sobre los intercambios económicos y las primeras teorías sobre las decisiones de los agentes individuales; la psicología, porque su aportación a los estudios del comportamiento humano es fundamental en la observación de cualquier estudio social; y la pedagogía, porque su objeto y campo de acción se ocupan de la construcción de conocimientos y los procesos de aprendizaje.

Con esta triada, se sostiene una aproximación multidisciplinar, en donde se toman las fortalezas de cada ciencia y sus aportaciones teóricas, para la explicación de la alfabetización económica y financiera en las personas.

La organización de este capítulo es la siguiente: en el orden mencionado, se van presentando las teorías, hipótesis y paradigmas que cada ciencia ha observado. Se finaliza con la formalización de un modelo, en donde se sugiere la intervención de las variables del estudio, desde tres dimensiones psicológicas y dos planos contextuales (interno y externo).

2.1 Aportaciones Teóricas desde la Ciencia Económica

*“El precio real de cualquier cosa,
lo que realmente le cuesta al hombre que quiere adquirirla,
son las penas y fatigas que su adquisición supone”*

[Adam Smith, 1776; en Muñoz, 2010: 23]

Desde la ciencia económica, han surgido diferentes teorías que pueden ser usadas para explicar el comportamiento de los individuos respecto a sus decisiones del consumo. Muchas de ellas, por sus connotaciones y alcances, han sido retomadas y ampliadas desde otras perspectivas; por otras ciencias sociales como la administración, la sociología, la pedagogía, la psicología, entre otras.

De ahí que en la actualidad, existan ramas de estudio en donde se fusionan elementos de la ciencia económica con los que son propios de otras ciencias humanas; resultando en aproximaciones holísticas, enriquecidas con las fortalezas de cada aporte y la posibilidad de reducir los vacíos que una sola ciencia por si misma no ha podido terminar de explicar.

Además es necesario mencionar, que los primeros postulantes del pensamiento económico (antes de que la economía se considerase como una ciencia), fueron filósofos, abogados, e incluso, médicos. Sus aportaciones sentaron bases sobre las que la ciencia económica da cuenta: el pensamiento teórico de la economía ha evolucionado conforme lo hace la humanidad y la sociedad.

Estas construcciones teóricas parten de aspectos esenciales tales como: el precio o valor de los bienes; las preferencias de los consumidores (agentes económicos); y las condiciones del mercado. Con los planteamientos clásicos, particularmente con Adam Smith (en D'Elia, 2009) comenzó el uso de una serie de premisas o supuestos, que se consideraron vigentes a lo largo de la aparición de otras teorías y modelos, siendo estos:

- i) La existencia de información perfecta. Los agentes económicos tienen información completa sobre las condiciones del mercado.
- ii) El Homo Economicus, una concepción del ser humano, cuya razón de ser gira en torno a sus propios intereses, es decir, que se mueve basándose en su egoísmo.

Para los clásicos, este principio del egoísmo individual (que posteriormente se refinó con la aparición de la Teoría de la Racionalidad, como se explica más adelante), suponía una reacción lógica de la naturaleza humana: para sobrevivir, una persona debe pensar en la satisfacción de sus necesidades en primera instancia, luego seguir con las de su familia y posteriormente, con sus grupos sociales próximos.

En este sentido, los clásicos ven una especie de orden natural con este principio, pues permite suponer que a través de éste, es como se mueve toda la economía:

la base del egoísmo es una base de competencia y la competencia en el libre mercado, es una fuerza a través de la cual, se puede dar un equilibrio, a favor del consumidor.

Para D'Elia (2009) y Marqués y Weisman (2011), existen claras diferencias de carácter moral entre el supuesto del homo economicus y la racionalidad, que infieren en las decisiones individuales.

Marqués y Weisman (2011) explican que, ante una oferta del vendedor A y vendedor B, el homo economicus, perfectamente racional, comprará el producto de quien le venda más barato, sin importar si A es corrupto y B es honesto; pues si decide comprar a B –castigando la corrupción de A-, la racionalidad ya no se puede aplicar en términos económicos, pero sí éticos.

2.1.1 Teorías del Valor

Una premisa de la ciencia económica, ha sido la observación y estudio sobre el intercambio de mercancías, en este sentido, la primera interrogante surge cuando se trata de la determinación del valor de un bien o servicio, al que se le puede llamar “precio”. En los 2,400 años de reflexión y debate al respecto, han surgido diferentes teorías para explicar la naturaleza que origina, el valor de un producto. Estas posturas pueden dividirse en dos grandes apartados (Pontón, 2002):

2.1.1.1 Teoría del Valor Objetivo

En ella, el valor proviene intrínsecamente de la mercancía, de las características físicas propias y los costos que intervinieron en su producción. Para la escuela clásica, es el *precio natural* de los bienes, determinado por el trabajo efectivo que se requiere para producirlos (y de ahí la cita con la que se inicia este apartado, aunque la reflexión invita a llevarla de manera profunda, no solo por el lado de quien produce la mercancía, sino también de quien la adquiere). Por lo tanto, su Teoría del Valor, es una Teoría del Valor Trabajo (Ibídem, 2002).

En estas circunstancias, si para producir un bien A, se requirió el mismo tiempo que para producir el bien B, entonces intercambiar una unidad del bien A, por una

unidad del bien B, sería lo natural en la consideración del valor y por lo tanto, del precio (Ibídem, 2002).

Esto pudiera considerarse como algo sencillo y lógico de entender, sin embargo, encierra múltiples contradicciones porque no considera el carácter intelectual que puede existir detrás de un oficio/profesión, aún bajo el supuesto del intercambio de bienes con un mismo precio/costo de las materias primas de producción (Ibídem, 2002).

Por ejemplo, los años que un sastre tuvo que invertir para lograr el dominio que le permita, confeccionar una prenda. Es evidente entonces, el grado de dificultad que subyace al momento de tratar de determinar el valor del trabajo mismo, el esfuerzo físico y/o el desgaste mental y emocional que ocasiona para su producción. Estas observaciones, dieron origen a una teoría donde la subjetividad aparece en conjunto con otros factores.

2.1.1.2 Teoría del Valor Subjetivo

Para la escuela neoclásica, el valor de las mercancías es relativo, se da en función de lo que denominan utilidad marginal, y de la satisfacción que proporcionen, así como a las condiciones de escasez en el mercado; de esta manera, a mayor utilidad percibida por los consumidores, mayor precio estarían dispuestos a pagar; y a mayor escasez del producto en el mercado, mayor valor tendrá.

Para Ponzón (2002), el uso de una Teoría Objetiva (Teoría del Valor Trabajo), encamina hacia una economía centralmente planificada, donde el gobierno debe intervenir para la determinación y regulación de los precios y los conflictos que pueden surgir, lo cual podría llevar a una economía ficticia, donde los precios mínimos podrían ser falsos y los valores reales topados.

Usar la Teoría Subjetiva necesariamente lleva a una economía de libre mercado, porque los agentes económicos son individuales y sus preferencias, gustos y necesidades también. Los costos de producción no son una limitante para determinar precios, porque en la subjetividad, se considera el costo de la oportunidad de hacerse de un producto (Ibídem, 2002).

Lo que para alguien tiene un valor alto, para otro quizá no. La libertad para decidir el valor de los productos, es una condición necesaria para equilibrar el mercado y esto conlleva, el surgimiento y la importancia de aspectos como el derecho de propiedad y el derecho económico, para que la teoría del valor subjetivo pueda funcionar plenamente en su realidad (Ibídem, 2008).

2.1.2 Teoría del Consumidor

De la aportación conceptual neoclásica, sobre la utilidad marginal en la consideración del consumo, se deriva la Teoría del Consumidor, una rama de la microeconomía especializada en el estudio de los agentes económicos.

Las preferencias del consumidor están fundamentadas en el homo economicus, donde el elector siempre buscará la maximización de su utilidad, ante un presupuesto limitado, que le supone una combinación de restricciones en su consumo (Caloca y Lariche, 2011).

Según esta teoría, con las combinaciones de productos, sus precios y considerando su restricción presupuestaria, los consumidores -a través de modelos mentales- calculan funciones de utilidad, basados en sus preferencias, sobre las que se tienen los siguientes supuestos: i) racionalidad, ii) deseabilidad, iii) monotonicidad, iv) insaciabilidad, v) convexidad, vi) función de utilidad continua (Ibídem, 2011).

En su argumento, Caloca y Lariche (2011) desarrollan la comprobación funcional de los supuestos, considerando un escenario -atípico en la teoría económica, pero real en la vida cotidiana-, donde el consumidor intenta decidir con base en sus creencias y bajo un contexto de plena incertidumbre. Sostienen así, que la interpretación de que las condiciones del medio se pueden asumir y analizar sólo bajo una regla heurística; puesto que la incertidumbre siempre tendrá un grado de presencia. Para ellos, la racionalidad asumida en esta teoría, sólo proviene del conocimiento de los consumidores, no de la certidumbre sobre lo que sucederá en el futuro.

Bajo esta óptica, el conocimiento individual se coloca como una premisa para poder tomar decisiones racionales, aun en condiciones de incertidumbre y riesgo.

2.1.3 Teoría de la Racionalidad

Aunque el supuesto de racionalidad, subyacía en la mayor parte de las explicaciones teóricas de la ciencia económica, se le atribuye a Herbert Simon su teorización (Patokorpi, 2008 en Fonseca, 2013) aunque él reconoce que sólo la popularizó. Bajo la premisa de que la resolución de problemas es algo sencillo, desarrolló un modelo de decisión racional, en donde las decisiones parecen mostrar, más la forma en que a la teoría económica desearía que se tomaran decisiones, que la manera en que efectivamente se toman, por la mayoría de las personas en la vida cotidiana.

La racionalidad parte de un análisis consciente, lógico y fundamentado; mientras que la irracionalidad se sustenta en las emociones, intuiciones y prejuicios. Para Simon, la racionalidad puede estar restringida por limitaciones sociales externas y limitaciones cognitivas internas; la sencillez de su planteamiento se basa en que las decisiones sobre asuntos que se consideran importantes, no pueden estar supeditadas al plano emocional y por lo tanto, cuando surge un conflicto de decisión, deben examinarse las consecuencias de cada acción posible a elegir, con una lógica fundamentada (Fonseca, 2013).

Bajo estos argumentos, una persona racional debe tener: i) conocimiento pleno sobre la materia -en la que está decidiendo-, ii) información total sobre el asunto en cuestión y sobre aspectos relevantes e influyentes del ambiente, iii) la capacidad de analizar consecuencias y posibilidades, anticipando pérdidas y ganancias; iv) habilidad para calcular probabilidades y determinar la más próxima a la realidad. Así pues, la racionalidad es un proceso de inferencia, en donde se asume, que decidir es sencillo cuando se actúa con lógica, cálculo y objetivos definidos (Fonseca, 2013).

Para Fonseca (2013), la racionalidad es un supuesto válido en un contexto donde existe certidumbre, pero esta certeza no es propia de la condición humana, ni del mundo social y mucho menos, el económico y financiero. El modelo racional

presenta sus limitaciones con las condiciones de la realidad; la información perfecta no existe, porque hay limitaciones presentes en muchos aspectos como el tiempo para tomar una decisión y la capacidad cognitiva para realizar inferencias, para calcular y seleccionar maximizando ganancias o minimizando costos.

2.1.4 Teoría de las Decisiones y Teoría de la Utilidad Esperada

El paradigma de la utilidad de los productos, propuesto por los neoclásicos; dio origen al estudio del consumidor y sus expectativas (a través de curvas de utilidad que se calculan para diferentes combinaciones de productos), pero también a la posibilidad de encontrar un modelo matemático para explicar las decisiones, surgiendo así la llamada Teoría de las Decisiones, a la que más tarde sucedió, la Teoría de la Utilidad Esperada.

La Teoría de las Decisiones, permaneció durante las primeras décadas del siglo XX, como una forma aceptada para explicar la toma de decisiones bajo condiciones de certeza, lo que supone, básicamente, una limitante del modelo. Este panorama cambia, con la publicación de Morgersten y Von Neumann (1944, en Márques y Weisman, 2011), y su axioma sobre la utilidad esperada bajo condiciones de incertidumbre.

A partir de ahí, con lo que se conoce como Teoría de la Utilidad Esperada o Teoría de Juegos, surgió todo un campo de estudio dedicado al comportamiento económico o también llamado economía del comportamiento (Márques y Weisman, 2011).

En este modelo de decisiones, el agente económico evalúa las posibilidades de ocurrencia de los eventos, considera pagos o incentivos, esperados en cada uno, y finalmente opta por aquel que de acuerdo al contexto, representa la mejor decisión (Ibídem, 2011).

El homo economicus sigue siendo racional y maximiza utilidad, pero es dicha racionalidad lo que le permite evaluar sus alternativas bajo las condiciones de incertidumbre; lo que constituyó un hito para los economistas, que por aquel

entonces ya aceptaban anomalías teóricas como el hecho de que, la información del mercado real no es perfecta (Ibídem, 2011).

Sin embargo, Márques y Weisman (2011) explican que durante su aplicación en investigaciones experimentales, surgieron algunos resultados contradictorios y el debate se abrió de nuevo en la ciencia, concluyendo que la Teoría de la Utilidad Esperada tenía validez, siempre y cuando existiesen variables de control, como los incentivos para presentar cierto comportamiento.

Entre las principales observaciones y críticas que tuvo esta teoría, es que no consideraba el efecto subjetivo de las preferencias, y que los consumidores pueden tomar decisiones basándose en sus gustos, no en su presupuesto; de ahí la señalización sobre los incentivos que tendría que tener un decisor para decidir. Además, está el hecho de que existen personas que tampoco tienen sus preferencias determinadas porque no saben lo que quieren o tienen conflicto con sus gustos (Ibídem, 2011).

Los defensores argumentan que las preferencias podían estar determinadas por variables como el nivel socioeconómico o el contexto económico externo; sin embargo, los críticos contradecían esto con las condiciones propias de un mercado abierto, en donde la soberanía del consumidor está presente y la intervención de variables psicológicas sobre las preferencias y gustos personales (Ibídem, 2011).

Estas discusiones siguen presentes todavía y la búsqueda de teorías alternativas, no ha cesado. Una de las propuestas más aceptadas, surge con la llamada Teoría de la Prospectiva (Ibídem, 2011).

2.1.5 Teoría de la Prospectiva

Debido a que las anomalías presentadas en la teoría tradicional, no explicaban de manera conjunta en sus modelos, factores psicológicos, biológicos o éticos que pueden incidir en el comportamiento económico y las preferencias individuales, era necesario una perspectiva interdisciplinar, que permitiese la admisión de

reacciones emocionales o fundamentos morales en las decisiones y así nace la Teoría de la Prospectiva (Ibídem, 2011).

El concepto de utilidad sigue estando presente en ella, pero las connotaciones hermenéuticas son completamente distintas. Aquí la utilidad ya no gira en torno a la ganancia y la maximización de beneficios, se incorpora el análisis de los efectos negativos esperados en las retribuciones de cada posible decisión (Ibídem, 2011).

Para el Instituto Mexicano de Economía del Comportamiento (Molano, en IMCO, 2016), la prospectiva es una herramienta teórica bastante útil en el diseño de políticas, no sólo económicas, sino en cualquier campo social donde se busque la modificación del comportamiento, como por ejemplo, el derecho.

En su análisis sobre la racionalidad del crimen, Gary Becker (Ibídem, 2016) describe un delincuente perfectamente racional, que calcula la ganancia esperada en cada atraco, respecto al costo de ejecutarlo (multiplicando el costo del castigo esperado por la probabilidad de ser castigado); concluyendo que si no hay castigo, entonces hay incentivo para las actividades criminales.

Es decir, la prospectiva permite evaluar no sólo la maximización de ganancias, también la minimización de riesgos; una de sus principales diferencias con la Teoría de la Utilidad, aunque para muchos académicos, esta viene a ser una parte de la Prospectiva, como un escenario que sólo se da bajo ciertas condiciones y no por ello se invalida una teoría con la otra, de acuerdo a Márques y Weysman (2011), sus campos de aplicación tienen condiciones diferentes.

Las teorías y supuestos de la economía, han formado parte de otras hipótesis sobre las decisiones económicas, como por ejemplo, sobre el consumo y el ahorro de las personas. A continuación, se presentan algunos de ellos, para ilustrar sobre la forma subyacente en la cual han sido utilizados.

2.1.6 Hipótesis del Ingreso Absoluto [HIA]

Atribuída a Keynes (Sierra, 2000; en Ortega, 2013) en su Teoría General de la Ocupación, el Interés y el Dinero; parte de su análisis a la función del consumo y la explicación de que el ahorro depende del ingreso de las personas. Expone que

ante un aumento en el ingreso, el consumo aumenta, pero no en la misma proporción; a esto se le llama propensión marginal a consumir y el ahorro es la parte del ingreso que no se destinó al consumo, y ante un aumento en el ingreso, existe una propensión marginal a ahorrar.

En la lógica de este argumento, una persona con ingreso alto, puede tener un consumo alto, pero también debería tener un ahorro alto; y ante un aumento en su ingreso, aumenta su consumo, pero también debería ahorrar más.

2.1.7 Hipótesis del Ingreso Relativo [HIR]

De Duesenberry y Modigliani (Sierra, 2000; en Ortega, 2013), quienes postularon (por separado) que el consumo depende de dos factores: i) La tendencia de no cambiar los hábitos consumistas a lo largo de la vida, aun cuando el ingreso tenga modificaciones; y ii) La tendencia a imitar los hábitos de consumo de sectores sociales con ingresos más altos.

Bajo estos argumentos, las personas imitan los patrones de consumo de quienes admiran; y es el ahorro -y no el ingreso-, lo que tiene ajustes para determinar el nivel de consumo. Las personas sacrifican su ahorro para intentar imitar un estilo de vida que no pueden costear.

2.1.8 Hipótesis del Ciclo de Vida [HCV]

Postulada por Duesenberry y Brumberg (Sierra 2000; en Ortega, 2013), es la primera referencia teórica sobre la relación entre la conducta económica y el ciclo de vida natural de las personas. Los autores observaron que del nacimiento a la infancia, no existe productividad que brinde ingresos (los infantes dependen económicamente de su familia); durante la adolescencia, juventud y etapa adulta, las personas pueden trabajar y generar ingresos; mientras que en la vejez, se vuelve a entrar a una etapa económicamente inactiva.

El consumo (que se realiza durante toda la vida) debe ser ajustado para su garantía futura, pero también debe ser previsto mediante el ahorro para etapas económicas donde no espera tener ingreso.

Es durante el periodo productivo que se presenta el ahorro, preparando un abastecimiento para la vejez. El ahorro para el retiro que se realiza por Ley en México, tiene explicación en esta teoría.

2.1.9 Hipótesis del Ingreso Permanente [HIP]

Fue postulada por Milton Friedman (Sierra, 2000; en Ortega, 2013), plantea que el ahorro depende de dos tipos de ingreso: el ingreso permanente (que es una cantidad fija y periódicamente estable) y el ingreso transitorio (que no eran esperados). Cuando se recibe un incremento en el ingreso, las personas disciernen si se trata de un ingreso permanente o transitorio; si es permanente, se destina al consumo mientras que, si es transitorio se destinará al ahorro.

Como se observó, los supuestos económicos conviven a la par de elementos que escapan de la explicación de la economía tradicional y cuyas áreas de estudio entran en ciencias como la psicología, dando origen a otras ramas de estudio como la psicología económica, explicada en el siguiente apartado

2.2 Aportaciones Teóricas desde la Psicología Económica

Desde esta ciencia, destacan los aportes sobre AEF del Centro de Excelencia en Psicología Económica y del Consumo [CEPEC] de la Universidad de la Frontera en Chile.

Su fundadora, la Dra. Marianela Denegri Coria, hace un recuento histórico y una explicación clara sobre las bases teóricas de esta rama (y sus aportaciones a la AEF), en su libro “Introducción a la Psicología Económica”.

La psicología económica se enfoca en el comportamiento económico y todas las variables que intervienen en el proceso de toma de decisiones económicas, sean individuales o colectivas, así como de las múltiples formas como las personas puedan comprender el mundo de la economía y sus variantes; tiene el doble objetivo de investigar cómo la economía puede afectar el comportamiento de las personas y cómo este comportamiento a su vez, puede llegar a afectar en la economía (Denegri, 2010).

Toda decisión que involucre dinero, tiempo, esfuerzo y que suponga la resolución de aspectos tales como el ahorro, la inversión, el gasto, la deuda, el costo de oportunidad y/o el costo beneficio; es una decisión económica (Ibídem, 2010).

El objeto de estudio de la psicología económica tiene diferentes contextos, componentes simbólicos y estructurales que inciden en la motivación y en las actitudes para tomar decisiones como consumidores, productores o actores clave en esferas donde reside el poder económico; así como el conflicto y los procesos cooperativos que pueden surgir en la sociedad, durante esta toma de decisiones mientras se plantea la asignación de los recursos (Ibídem, 2010).

En la psicología económica, se han identificado cuatro determinantes básicos que inciden sobre las decisiones económicas de los individuos (Denegri, 2010):

i) *Factores personales*, tales como la personalidad, el estilo de vida individual y familiar, normas y tabla de valores personales, familiares y culturales, así como el nivel de AEF personal y familiar. Todo esto bajo la influencia de la región y el lugar donde vive, grupo etario, género, entre otras.

ii) *Factores sociales y culturales*, como el estrato socioeconómico, expectativas sociales y las características del sistema político y cultural donde pertenece el individuo.

iii) *Factores situacionales*, otorgados por las limitaciones que en algún momento condicionan una decisión (ingreso, familia y dependientes económicos, vivienda, las condiciones del mercado, las ofertas disponibles, entre otras).

iv) *Factores económicos*, relacionados con el estado económico de su país y la política económica, la percepción que se tenga al respecto y la decodificación de las señales del sistema económico, tales como la tasa de inflación, la de interés, el nivel salarial y la distribución del ingreso, el tipo de cambio, entre otras.

Estos factores pueden provocar tendencias de actitudes optimistas o pesimistas, generar expectativas buenas o malas, llegando a incidir en un momento dado, en las decisiones económicas de los agentes; cuyas consecuencias pueden ser la

satisfacción y el bienestar -cuando se logran obtener los resultados deseados-, o el descontento –si la resolución no obtuvo el resultado esperado- (Ibídem, 2010).

Hablando en términos económicos y financieros, el resultado de una mala decisión económica puede ir mucho más allá de provocar insatisfacción y descontento, podría llevar a un agente económico a la quiebra de su empresa (y con ello, afectar a quienes dependen de ella, como los trabajadores y sus familias, proveedores, etc.), a la pérdida de sus ahorros, de su vivienda, de su empleo, entre otras situaciones que también podrían arriesgarlo a caer en la pobreza.

Denegri (2010) explica los propósitos principales en las investigaciones de psicología económica, siendo estos:

- i) Proporcionar información confiable sobre la conducta de los agentes económicos y su proceso de toma de decisiones económicas y de consumo.
- ii) Elaborar modelos sobre el proceso de socialización y alfabetización económica.
- iii) Elaborar modelos de comprensión de la racionalidad económica, las formas de comprensión de la economía entre individuos y colectivos, así como el impacto de los procesos económicos en la conducta social.
- iv) Contribuir a la teoría económica con descripciones confiables de la conducta de los agentes económicos en los distintos papeles que asumen en los mercados.

Entre los instrumentos de investigación más usados en psicología económica, están los siguientes (Ibídem, 2010):

1.- “*Surveys*”. Contienen la observación de variables demográficas, financieras y psicológicas tales como, las actitudes, intenciones de compra, decisiones, etc. Suelen emplear muestras representativas de la población, porque buscan elaborar pronósticos de conductas usando la extrapolación.

2.-*Test coyunturales*. Su objetivo es recabar información de opinión, expectativas, perspectivas y actitudes de inversión, desarrollo o la política económica y la situación al respecto, percibida por empresarios y otros agentes económicos.

3.- *Escala de actitudes y hábitos de consumo*. Contribuyen a la evaluación, clasificación y entendimiento de las actitudes y hábitos de los individuos, respecto a temas económicos y financieros (ahorro, gasto, deuda, inversión, consumo, entre otros).

4.- *Entrevistas semi estructuradas*. Con ellas se puede indagar sobre las representaciones sociales y las concepciones económicas; son muy utilizadas en investigaciones evolutivas sobre la construcción, el desarrollo y la conceptualización en la socialización económica.

5.- *Test de alfabetización económica*. Son los instrumentos más estandarizados para medir el nivel de alfabetización económica de las personas

(Ibídem, 2010).

2.2.1 Modelos y Teorías sobre la conducta económica

A lo largo de su historia, en la psicología económica han surgido diferentes modelos y teorías que buscan explicar la conducta económica tanto a nivel individual como en colectivo (Ibídem, 2010).

2.2.1.1 Teoría psicológica de la causación de conductas económicas

Propuesta por Gabriel Tarde (1841-1931), precursor de la psicología económica, para quien el comportamiento social se puede explicar a través de una dualidad: la imitación y la invención (Ibídem, 2010).

Consideró que la imitación es fundamental para comprender las relaciones humanas, y que toda conducta presentada, fue observada con anterioridad, desarrollada mediante la exposición previa de modelos; por lo que Tarde creía, que la repetición se hacía en forma automática, de manera inconsciente e incluso, bajo un estado casi hipnótico. También postuló que toda imitación se origina de manera interna a través de las creencias y los deseos que cada persona pueda tener (Ibídem, 2010).

Bajo este contexto, si una persona tiene la creencia de que otro individuo puede ser digno de admiración y si esa persona, al admirarlo, tiene el deseo de ser como

el individuo que admira, la imitación se puede presentar de manera automática e incluso, de manera inconsciente.

Asimismo, para Tarde también era posible que los grupos desarrollen actitudes y sentimientos comunes, mismos que al ser expresados públicamente, generan confianza y sensación de libertad para que otras personas las compartan y las desarrollen en otros grupos, generando con esto lo que se conoce como “tradiciones” y que pueden persistir por generaciones (Ibídem, 2010).

En este sentido, podría entenderse el por qué una persona puede desarrollar ciertas conductas, hábitos y actitudes, si estas también pueden ser observadas en su grupo familiar o en otra persona por la que sienta admiración.

En el polo opuesto, está la invención. Para Tarde, es todo nuevo pensamiento o acción, que puede originarse por la combinación de la imitación de varios modelos o la oposición a los existentes; por eso consideró que la invención es propia de personas con dotes especiales que suelen ser imitados por los demás y que a través de estos inventores es como la sociedad evoluciona (Ibídem, 2010).

De este modo, la aplicación de las leyes de la imitación en el campo de la economía, da lugar a la causación de la conducta económica:

- 1.- La conducta económica, es el resultado de la acción conjugada de dos causas psicológicas: el deseo y la creencia.
- 2.- El consumidor es un ser hecho de deseos y apetitos que cree, con o sin razón, en la unidad agregada del deseo cuando se consigue.
- 3.- El precio, lo que cuesta lo que se desea en términos afectivos, viene determinado por la intensidad del deseo. La demanda refleja la fuerza de las creencias que son los mitos relacionados con una época determinada.
- 4.- El consumo fluctúa constantemente según las formas en que estos mitos adquieren poder, ambición e incorporan nuevos desafíos, lo que se amplía por imitación.

5.- La producción depende de la inversión y del trabajo, los cuales a su vez vienen determinados por las necesidades.

6.- El capital es el resultado de la suma de beneficios (manifestados según las creencias del momento) que generan los deseos.

(Denegri, 2010, p. 12).

Como se puede observar, Tarde hace referencia a las características específicas de épocas determinadas, con lo cual se incluyen tanto los cambios tecnológicos como la acumulación del conocimiento, que además de ser un objeto de deseo y por lo tanto, una mercancía; representan una parte importante en la generación de riqueza. La publicidad también tiene su papel protagónico, puesto que se encarga de diseminar las ideas de la invención, actuando como un canal comunicativo que exponencia la imitación (Ibídem, 2010).

De acuerdo a Tarde, el valor está constituido por construcciones sociales, dando origen a una representación del dinero basada en subjetividades como deseos, creencias y voluntades. Los movimientos económicos podrían ser entonces, oscilaciones entre causas meramente psicológicas, surgidas de un imaginario social (Denegri, 2010).

Desde la perspectiva de la presente investigación, se considera vigente el planteamiento de que la conducta económica está determinada por la imitación, pues en el proceso de socialización, influyen en buen grado los ejemplos, como se discute más adelante.

Las observaciones de Tarde, respecto a la importancia de los canales de comunicación para potenciar los efectos del deseo y por lo tanto, del consumo por imitación, tienen mayor validez en esta época donde la tecnología coloca a la publicidad en la palma de la mano, mediante el acceso a internet por el celular y por supuesto, las plataformas virtuales de redes sociales.

Esta teoría tiene cierta armonía con la Hipótesis económica del Ingreso Relativo (Duesenberry y Modigliani (1948 y 1949, en Sierra, 2000), sobre la tendencia a imitar los hábitos de consumo de sectores sociales con ingresos más altos.

2.2.1.2 Modelo de análisis psicológico de la conducta económica

Elaborado por George Katona en 1950, a quien se le considera el fundador de la psicología económica en EEUU, debido a su aportación metodológica y disciplinar.

Publicada en 1951, su obra “Análisis psicológico del comportamiento económico”, es un referente obligatorio para los estudiantes e investigadores de la conducta del consumidor (Denegri, 2010).

Incorporando variables psicológicas como actitudes y expectativas en el análisis económico clásico, para Katona las crisis económicas son el resultado de la confrontación entre los deseos y los conflictos psicológicos de los grupos sociales; premisa que muchos investigadores consideran vigente hoy en día (Ibídem, 2010), el modelo plantea las siguientes variables:

i) *Estímulo económico*, dado por las condiciones objetivas existentes en el sistema económico, como la tasa de desempleo, de interés, renta per cápita, tasa impositiva, etc.

ii) *Actitudes previas*, que son resultantes de las percepciones individuales en la situación donde se produce el estímulo.

iii) *Ambiente percibido*, es la situación económica individual, la percepción que la persona tenga de ella.

iv) *Respuestas de comportamiento*, que son las conductas económicas tales como la compra, inversión, deuda, préstamo, ahorro en dinero, bienes y servicios.

v) *Actitudes modificadas*, que resultan de las dos variables anteriores, es el aprendizaje obtenido de la experiencia de su conducta

(Ibídem, 2010).

Así, entre el estímulo económico y las respuestas en el comportamiento individual, intervienen las variables psicológicas. De acuerdo a Katona, las actitudes se aprenden; mientras que algunas se adquieren durante la infancia y permanecen a lo largo de la vida, otras son susceptibles de cambio a través de las experiencias, incluso las expectativas son modificadas a través de ellas (Ibídem, 2010).

Para Denegri (2010), el modelo de Katona tiene una perspectiva cognitiva que conceptualiza a la sociedad consumidora como un sistema abierto y dinámico (por lo cual, tiene implícita la Teoría de Sistemas); lo que coloca a los consumidores como jugadores plenamente activos que tienen el poder de alterar todo el sistema económico.

En 1972, Strümpel tomó base de Katona y desarrolla un modelo más amplio, incorpora la variable “Bienestar Subjetivo”, que mide la satisfacción de aspectos tales como el trabajo, ingreso, consumo, nivel de vida, entre otras. Básicamente, esta variable se da por el ambiente económico percibido por el individuo así como sus características personales (Denegri, 2010).

De esta variable, surgen otras dos: i) descontento social, que demuestra insatisfacción con el empleo, la política, el sistema y los precios del mercado; y ii) comportamiento económico, en el que se incluyen sus decisiones sobre gasto, ahorro, inversión, consumo, demanda y elección de ocupación. De acuerdo a Strümpel, el comportamiento económico está dado también por descontento o satisfacción personal (Íbidem, 2010).

Para Van Raaij (1981, en Denegri, 2010), el problema con este nuevo modelo es que el descontento social también depende del comportamiento económico y no sólo del bienestar subjetivo, pues los consumidores pueden ser víctimas de sus propios comportamientos económicos.

Como se puede observar, Katona hace la primera referencia teórica sobre la importancia del *contexto social* en la conducta económica y *la percepción* que cada individuo tiene de éste; lo que constituye una aportación fundamental para los estudios en psicología económica, socialización económica y alfabetización económica, como se podrá constatar a lo largo de este apartado.

Sin embargo, a pesar de explicar que la variable actitudes puede modificar las expectativas económicas, este último factor no es considerado como una variable dentro del modelo de Katona, ni tampoco en la ampliación que hizo Strümpel.

2.2.1.3 Modelo ternario y gráfico previsional de Paul Albou.

Este modelo, propuesto por el director del Laboratorio de Psicología Económica de la Universidad René Descartés de París, integra lo que para el autor es la triada clásica de economía política, filosofía y socialismo. Sostiene que la conducta económica no puede interpretarse de manera aislada, pues es resultante de las condiciones existentes del contexto donde se presentaron (Denegri, 2010).

Tiene dos partes, la primera es una base contextual de la conducta económica en cuatro planos, mientras que la segunda, incluye los aspectos psicológicos causados por esa base contextual, como se explica a continuación:

i) *La base contextual*, constituye una dimensión individual de conducta económica integrada en cuatro planos, que representan las condiciones colectivas de la sociedad global, al momento de la toma de decisiones (Ibídem, 2010).

El primer plano es *económico* (E), donde se dan las relaciones de producción, la cultura material y la ecológica, así como las instituciones encargadas de esto (Ibídem, 2010).

El segundo plano es *cultural* (C), representa la producción intelectual, la cultura simbólica y la dimensión histórica (Ibídem, 2010).

El tercer plano es *sociológico* (S), aquí intervienen aspectos como la demografía, las relaciones colectivas con la ecología y la historia general (Ibídem, 2010).

El cuarto plano es *político* (T), constituido por las relaciones colectivas e institucionales, representadas pasiva o activamente en la praxis, como la militancia de un grupo político determinado (Ibídem, 2010).

ii) *La base psicológica*, sostenida por el contexto económico, político y sociocultural de un individuo perteneciente a una sociedad, en una época histórica y lugar determinados descritos anteriormente. Contiene tres dimensiones (Ibídem, 2010):

El sector conativo (C), proviene del latín “*conatus*”, y puede traducirse como todo esfuerzo individual para mejorar y adaptarse al medio donde vive, a través de su

intelecto y su voluntad, propio de las actividades humanas y en especial, las económicas (Ibídem, 2010), pues la economía es una construcción social de los individuos; en este sector se incluyen las actividades de la esfera personal que están encaminadas a la adaptación en el sistema económico donde se está inserto.

El sector afectivo (A), donde se encuentran los sentimientos y las pasiones, propias del ser humano, y que constituyen un papel importante en su conducta económica; pues desatan reacciones y por lo tanto, actividades. Se ligan con el sector conativo mediante la motivación (Ibídem, 2010). Un ejemplo claro de lo esto, podrían ser las compras no planificadas, realizadas mediante el impulso y como posible reacción a un sentimiento del consumidor.

El sector cognitivo (Cg), integra el conocimiento y todo saber, obtenido a través de distintas esferas, las percepciones de hechos y las interpretaciones que cada individuo realiza de ellos. El vínculo de este sector con el cognitivo, se presenta a través de la técnica; mientras que, con el afectivo se da mediante las creencias (Ibídem, 2010). En este sector se podría localizar la modificación de la conducta, sobre el aprendizaje de nuevos conocimientos (teoría) pero también con los obtenidos por las experiencias (práctica).

De acuerdo a Denegri (2010), las creencias pueden institucionalizarse y transmitirse, pero también pueden dar lugar a su transformación en mitos o ideologías. Las técnicas (obtenidas mediante la voluntad y el esfuerzo intelectual), son indispensables para dar lugar a la acción, pues el proceso de aprendizaje está explicado por la vinculación entre la teoría y la práctica, en donde la motivación tiene un papel importante; constituye la diferencia entre intentarlo una vez y fallar, o intentarlo las veces necesarias para que el aprendiz pueda convertirse en experto.

En todo este proceso, las concepciones, percepciones y representaciones personales constituyen la codificación del universo personal, en donde símbolos y relaciones, dan lugar a una tabla de valores que representa el corazón de la conducta económica. Para Denegri (2010), el modelo de Albou es claramente

cualitativo y su importancia reside en que permite incorporar reacciones del comportamiento económico, basadas en estímulos internos y externos.

En este sentido, lo anterior podría explicar el por qué algunos individuos manifiestan temor, como por ejemplo, al uso de instrumentos bancarios. Si su temor está basado en sus creencias, transformadas en mitos o si dichos mitos se transforman en su ideología, su conducta económica presentará acciones, reacciones o inacciones hacia aquellos aspectos que forman parte del mito.

Es necesario destacar que para la presente investigación, el aporte de Albou se considera trascendental, pues constituye la primera manifestación empírica de los siguientes aspectos:

i) La importancia (y la vinculación entre los ámbitos) del contexto social, político, económico, “la cultura material” e incluso, ecológico; algo crucial si consideramos que los recursos son limitados y las necesidades ilimitadas, factor subyacente en toda decisión económica, sobre todo hoy en día, con una crisis planetaria de cambio climático, resultante de las actividades productivas de la humanidad y la falta de conciencia respecto al impacto; y las consecuencias sociales derivadas de la sobre explotación de recursos en regiones donde aun existen condiciones de esclavitud, grandes brechas en la distribución del ingreso y pobreza extrema.

En este sentido, un consumidor sin información al respecto, puede ser corresponsable del daño. Esto va de la mano con la connotación de “cultura material” que Albou parece sugerir basado en “La Sociedad del Consumo”, de Jean Baudrillard (1970, en Baudrillard, 2007).

ii) La importancia de la información y percepción que las personas hacen de este contexto, y al incluir la motivación y la voluntad, también se incluye el esfuerzo que cada persona puede hacer por mantenerse informado de dicho contexto, lo cual podría ser un factor clave determinante, en la diferencia de AEF de las personas.

iii) La importancia y la necesidad de complementar las creencias personales con acciones, evitar la construcción de mitos y fomentar la correcta construcción de ideologías económicas, basadas en un análisis del contexto local y global. Es

decir, la importancia de las experiencias, de complementar la parte teórica con la práctica, de poner acción en el pensamiento.

2.2.1.4 Modelo de integración

Propuesto por Fred van Raaij en 1981, reconoce que la retroalimentación de la conducta económica se puede dar por las condiciones del medio, integra las siguientes variables económicas y psicológicas (Denegri, 2010):

- i) El *contexto general* (GE), incluye aspectos de la información que emite el mercado, como tasa de inflación, de interés, de desempleo, entre otras. La codificación y percepción que haga el individuo de esta información puede resultar en dos categorías: expansión o recesión económica (Ibídem, 2010).
- ii) El *medio económico* (E), se refiere a las disponibilidades personales de ingreso, las condiciones del mercado, el tipo de empleo y la influencia del contexto general, percibida como de expansión o recesión; las políticas económicas y fiscales del gobierno, el nivel de polución del medio ambiente, la inseguridad ciudadana y la situación internacional del país donde viva (Ibídem, 2010).
- iii) El *ambiente percibido* (EP), es resultante de la categorización que cada individuo haga del medio económico. La variable cambia según los papeles que se jueguen (consumidor, empresario, etc.), mide el clima económico percibido con base en los precios, tasas y otros indicadores que incluyen el estratos socioeconómico y la pertenencia a diferentes grupos sociales de poder, como pueden ser sindicatos, cámaras empresariales, organizaciones ciudadanas, partidos políticos, entre otros (Ibídem, 2010).
- iv) El *bienestar subjetivo* (SW), está determinado por las consecuencias de la conducta económica y se categoriza como un grado de satisfacción o insatisfacción con sus actividades respecto al consumo y sus efectos negativos (como la contaminación del medio ambiente) o sus efectos positivos (como la posibilidad de contribuir a su cuidado, a través del consumo responsable). La experiencia aparece como un factor importante de su modificación, relacionada con sus sensaciones y percepciones de consumo (Ibídem, 2010).

El bienestar subjetivo se transforma en el *clima social*, originando satisfacción o descontento social; lo cual también modifica el ambiente percibido y por lo tanto, al medio económico (Ibídem, 2010).

v) La *conducta económica* (B), esta determinada por el medio económico y el ambiente percibido, en donde también interviene la experiencia de cada individuo y la comunicación social existente en su esfera micro y macro, factores personales (valores, aspiraciones, estilos cognitivos) y variables sociodemográficas (Ibídem, 2010).

Para Denegri (2010), el dinamismo de este modelo es su principal contribución, pues permite la construcción de múltiples combinaciones y escenarios que dan base a otros modelos más específicos en diferentes campos del estudio de la conducta económica.

Desde la perspectiva de la presente investigación, considerar la percepción de la inseguridad ciudadana, es una aportación sustancial de este modelo, es un factor que hoy se considera fundamental para la conducta económica (sobre todo para las decisiones de inversión) como lo sugirió Silva (2011).

Pero su principal contribución es contemplar la modificación de la conducta consumista, ante la posibilidad de búsqueda de mejorar el bienestar individual (una base puramente económica, considerando el supuesto del egoísmo personal), sumando marginalidades de esas satisfacciones y posiciones hedonistas, trasladando ese efecto al colectivo, como una especie de multiplicador social de la responsabilidad; capaz de modificar un clima social. Raiij parece tomar la Teoría Subjetiva del Valor (otra aportación de la ciencia económica) como base en los planteamientos de su modelo.

Sin embargo, quizá categorizar la percepción de las personas sobre la situación de la economía en dos polos (expansión y recesión) podría considerarse limitante; existe la posibilidad de que para alguien, una economía no se encuentre creciendo pero tampoco decayendo, simplemente que no avance (estancamiento).

Además, habría que dilucidar lo que para cada persona pueda significar, que la economía esté en expansión o en recesión (quizá a esto se refería Katona, cuando explica las crisis como la confrontación de deseos y conflictos entre los grupos sociales: lo que para un grupo es una recesión, podría suponer una expansión económica para otro).

Y también habría que especificar en el modelo, si las percepciones incluyen -por lo menos de manera implícita- a las expectativas (económicas, políticas, sociales), un factor muy importante para la toma de decisiones, pues de acuerdo a la Teoría de las Decisiones (en Peñaloza, 2010), las expectativas (valor esperado) influyen en la variable “pagos” que se evalúa conforme al riesgo y para cuantificarlas, la información y percepción son cruciales, conlleva por lo menos tres niveles (bajo, medio y alto riesgo) y con base a ellos, es como se toman las decisiones.

Quizá para Raaij, las aspiraciones equivalgan a las expectativas económicas, sin embargo, las primeras pueden estar delimitadas por las segundas o viceversa.

2.2.1.5 Paradigma de causación dual

Propuesto por Lea, Tarpy y Webley (1989, en Denegri, 2010), no es un modelo o teoría específica, es más como un paquete de supuestos y explicaciones basadas en diversas investigaciones, tratando de responder las interrogantes que no habían sido efectivamente resueltas con el bagaje teórico existente al momento de su planteamiento. Este paradigma plantea que:

- i) Ciertos tipos de conducta pueden determinar el acontecimiento de asuntos en la economía, mientras que la economía constituye una influencia considerable en el comportamiento de las personas (Ibídem, 2010).
- ii) Al ser la economía una construcción social, los individuos de la sociedad forman parte natural del sistema. Ninguno puede ser explicado de forma independiente, la conducta económica es, por lo tanto, parte del contexto en el cual se produce; comprenderla es indispensable para comprender la constitución de la economía (Ibídem, 2010).

iii) La psicología económica ha sufrido restricciones y limitaciones de mecanismos puramente psicológicos. Es necesario que los psicólogos se adentren más en la economía y que los economistas lo hagan en la psicología; darle vuelta a los paradigmas de la racionalidad, que parecen presentarse como un obstáculo para la simbiosis requerida (Ibídem, 2010).

iv) La clave para la comprensión de la conducta económica, no yace en la clasificarla por si sola como racional o irracional, sino en la interacción con el entorno económico bajo el cual se presenta la conducta (Ibídem, 2010).

Estas cuatro dualidades, dan pie a interrogantes como “¿el acceso a una explicación de la conducta económica abre la puerta hacia su control?, Si ello es posible, ¿Debemos controlar la conducta económica? ¿Es moral hacerlo?” (Lea y Tarpy, en Denegri, 2010: p. 22).

Además, señalan que el objeto de estudio “desinteresado” de la psicología económica debería ser, el ofrecer un amplio conocimiento para que los individuos puedan comprender las presiones de las que son sujetos, las consecuencias que su conducta económica podría tener en la economía y poder ejercer acciones al respecto, trabajando en la prevención; ayudar a que los individuos tengan mayor control sobre su conducta (Ibídem, 2010).

Las preguntas lanzadas por las autoras, recaen en juicios sobre la moralidad del conocimiento. Por un lado, tienen razón al señalar que el objeto de estudio de la conducta económica debe ser desinteresado, desde la perspectiva del derecho, de la libertad de los individuos para poder tomar sus propias decisiones, sin presiones gubernamentales, políticas, sociales o publicitarias de por medio.

La alusión a los peligros del conocimiento, es clara y referida desde la perspectiva de las investigaciones realizadas para fomentar el consumo de determinados productos o servicios (que no necesariamente son benéficos para la sociedad y el medio ambiente), técnicas de mercadeo, y el cómo lograr que los agentes gasten, aun cuando no tienen el ingreso disponible para hacerlo. Quizá de ahí que se

cuestionen la delgada línea divisoria entre racionalidad de la irracionalidad, lo ético de lo no ético, lo moral de lo inmoral.

Sin necesidad de profundizar en el campo del derecho económico o de la economía moral, estas cuestiones son fundamentales para incorporarse a una tabla de conducta y de valores; razonamientos con moralidad que también deben formar parte de una educación económica y financiera, no sólo desde la perspectiva de los derechos del consumidor, sino desde los derechos humanos.

Quizá debamos partir de la premisa de Amartya Sen (2000), de que la escasez de oportunidades económicas y la privación de bienestar social también limita el desarrollo de la libertad y la falta de libertad esta relacionada de manera estrecha con la pobreza. Y si a la situación de pobreza se le añade en el sistema, el poder de incidir, para mal, en la conducta económica de los agentes... la dualidad, es peligrosa.

Este paradigma de la psicología económica, aporta un valioso cuestionamiento del orden moral, y las reflexiones a las que invita son válidas en la actualidad y quizá no dejen de serlo hasta que la sociedad cambie su perspectiva general sobre el consumo.

2.2.1.6 Modelo Psicogénesis del Pensamiento Económico

Este modelo, elaborado por Denegri (1995, en Amar, Abello, Denegri y Llanos, 2007), refleja la construcción evolutiva de la conceptualización del mundo económico, considerando la socialización económica del contexto de las personas.

Su primera aplicación fue en España (Denegri, 1995; en Denegri, 2010), y desde entonces, ha sido retomado como para diversas investigaciones sobre alfabetización económica y financiera en América Latina y el Caribe (Denegri, 1997; Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos y Keller, 1998; Denegri, Delval, Palavecinos, Keller y Gempp, 2000; Amar, Abello y Denegri, 2000; en Denegri, 2010 entre otros). Los tres niveles de desarrollo evolutivo, son:

El nivel I "*Pensamiento extra económico y económico primitivo*", se le atribuye a infantes preescolares y hasta los 9 años de edad, tienen dos dimensiones.

i) Pensamiento extraeconómico

En este subnivel, se cree que el dinero tiene origen divino, se puede obtener por el azar (lotería, descubrimiento de un tesoro) o de forma irreal (sale mágicamente de una máquina de dinero). Es un medio ritual para obtener bienes, que se puede fabricar por cualquiera que tenga máquinas para ello; no existen nociones del ciclo de circulación (el dinero sale de la fábrica directamente hasta quienes lo adquieren), no se relaciona el trabajo con el ingreso y el banco representa una fuente inagotable de dinero disponible para cualquiera que lo desee (Ibídem, 2010).

ii) Pensamiento económico primitivo

Presentan mayor organización de conceptos y respuestas, pero aun tienen problemas para comprender el papel del dinero en el intercambio económico, no diferencian entre las relaciones personales y las institucionales; comprenden que el dinero se fabrica, pero no están conscientes de la complejidad que hay detrás del proceso (Ibídem, 2010).

Atribuyen a algunas figuras de poder (como el Presidente), la doble función de estipular el valor que debe tener el dinero y ser el vigilante de que exista y se reparta lo suficiente para todos. Consideran que el desempeño de los cargos gubernamentales se hace de manera altruista y gratuita (Ibídem, 2010).

Algunos logran comprender la relación entre el trabajo y la remuneración, pero no son capaces de insertar esto en una cadena productiva, ni comprender el proceso de circulación del dinero en la economía. Además, su conceptualización es muy básica: a mayor trabajo, mayor ingreso; por lo que no son capaces de distinguir jerarquías ocupacionales o diferencias de ingreso en las profesiones o actividades productivas (Ibídem, 2010).

El papel de las instituciones bancarias es sencillo: una gran caja fuerte donde el dinero se mantiene a salvo y desde donde se envía, a los lugares donde trabaja la gente, para que se les pague; por esta razón, en esta etapa desaparece la creencia de que el banco es una fuente de dinero para todos, surge la premisa de

que para poder sacar dinero de éste, primero se debe haber guardado (Ibídem, 2010).

El nivel II *“Pensamiento económico subordinado”*, corresponde a los niños mayores a 10 años, adolescentes y algunos adultos. Tiene las siguientes características:

Presentan mayor reflexión de la realidad económica y su tejido social, esforzándose por superar las contradicciones entre sus concepciones previas y lo que van integrando, persiste la dificultad para realizar inferencias. Conceptualizan por primera vez a la sociedad económica en torno a la ganancia como factor central del movimiento productivo (Ibídem, 2010).

Comprenden que existen restricciones económicas en la realidad social y aparece el carácter fiduciario del dinero, incorporando preceptos morales en concordancia con leyes, normas y reglas sociales que son regidas por el Estado, al que siguen considerando una figura paternal, pero no logran comprender el origen del financiamiento de éste (Ibídem, 2010).

Presentan dificultad para comprender la circulación del dinero en procesos productivos con múltiples intermediarios, pero ya tienen nociones del concepto de interés en préstamos y ahorros, así como un papel más activo a la institución bancaria para esto (Ibídem, 2010).

Además, tienen escasa valoración de la iniciativa colectiva e individual para el logro de cambios sociales y no pueden interpretar los principios y características de los ciclos económicos (Ibídem, 2010).

El nivel III *“Pensamiento económico inferencial”*, es atribuido a adolescentes mayores y adultos, sus características son:

Presentan cambios globales en la forma de conceptualizar los procesos sociales, debido al desarrollo cognitivo de herramientas como la lógica formal y por ello, son capaces de construir hipótesis del mundo económico; conceptualizando de manera sistémica, las señales, procesos y ciclos del sistema económico (Ibídem, 2010).

Conciben relaciones de causa y efecto entre procesos sociales y económicos, identifican variables y reflexionan sobre la realidad social y su tejido; y por esta razón, otorgan gran valor a la iniciativa social, colectiva e individual, para el logro de cambios sociales; reconociendo a la influencia ciudadana como un factor de impacto en las políticas económicas (Ibídem, 2010).

Tienen una conceptualización despersonalizada y más amplia sobre el Estado y su rol, comprenden el origen y la función subsidiaria, y el papel de los impuestos en el sistema económico; por esto es que también son capaces de emitir juicios de valor a ideologías, políticas y sistemas económicos (Ibídem, 2010).

Denegri (2010) explica que, en investigaciones realizadas a adolescentes chilenos y colombianos, se observaron diferencias significativas según el estrato socioeconómico: en el nivel II de pensamiento económico, se ubicaron mayormente sujetos de nivel socioeconómico bajo; mientras que en el nivel III, se ubicó casi la mitad de la muestra de nivel socioeconómico alto. También se observó otra asociación con el lugar de residencia: adolescentes de ciudades “multifinancieras”, mostraron mejor comprensión del funcionamiento económico, tanto para Chile como para Colombia.

Para Denegri (2010) es evidente que desde la infancia, el ser humano es muy activo en la construcción de conocimientos económicos, y que no obstante de la importancia del desarrollo de instrumentos cognitivos, hay otras variables que ejercen una influencia considerable, tales como el nivel socioeconómico, el entorno cultural, las experiencias económicas y un muy importante, lo constituye la familia de crianza.

2.2.2 Procesos de Socialización económica y socialización para el consumo: la familia y los círculos sociales como detonantes de saberes, creencias y actitudes

2.2.2.1 Socialización para el consumo

De acuerdo a Denegri (2010), desde el momento del nacimiento y a lo largo de toda la vida, el individuo se encuentra interactuando con otros sujetos, subordinado a normas y conductas que se le imponen en los diferentes círculos sociales a donde pertenece y en donde va incursionando. En este proceso llamado socialización, construye su propio modelo de valores y conductas, recibiendo información sobre las reglas, usos y costumbres permitidos y aceptados, rechazados e indeseados, en su comportamiento personal.

A través de su razonamiento y su capacidad, interpreta y conceptualiza esta información para darle su propio sentido de organización, de forma tal que le permita explicarse y predecir la realidad. El ambiente social es el proveedor de experiencias bajo las cuales, el individuo construye sus caracterizaciones y representaciones del conocimiento (Ibidem, 2010).

Los infantes toman los elementos de socialización de los adultos, de los medios masivos de comunicación a los que están expuestos, de las conversaciones en las que participe o que simplemente escuche, y por supuesto, de las observaciones que haga sobre los demás, para construir su representación del mundo social (Ibidem, 2010).

La cuestión con ellos es, que a diferencia de los adultos, no poseen el desarrollo intelectual, los conocimientos y las experiencias adecuadas para lograr la comprensión cabal de las situaciones, en especial, aquellas relacionadas con el mundo económico y el mundo político. Su construcción resulta fragmentada, insuficiente para interpretarla en su dimensión real y por ende, se le puede dificultar su articulación en la construcción de su sistema coherente (Ibidem, 2010).

La socialización para el consumo, se refiere a esa construcción de valores, creencias, conocimientos, actitudes, hábitos y conductas relacionadas con el consumo; la educación para el consumo, tiene por objetivo la enseñanza y promoción de conocimientos, habilidades, valores, hábitos y actitudes que fomenten la capacidad de comprensión y el desarrollo de prácticas eficientes y efectivas en la conducta del consumidor (Ibidem, 2010).

2.2.2.2 Socialización económica

De acuerdo a Denegri (2010), la mayor parte de los estudios en el campo de la socialización económica, se han centrado en observar la comprensión de niños y adolescentes, sobre el mundo económico. En una revisión al respecto, menciona estudios como los de Hans Furth, quien se basó en la Teoría Constructivista piagetana, para investigar la comprensión de niños de entre 5 y 11 años de edad. La evidencia en lo general ha sugerido, que la construcción infantil del mundo económico, efectivamente sienta una base de las conductas de consumo presentadas y que la familia tiene un papel muy importante dentro de este proceso de socialización económica.

En una investigación con niños y niñas de entre 8 y 14 años, realizada en varias naciones (Polonia, Dinamarca, Francia, Argelia, Austria, Israel, Yugoslavia y EEUU) por la Asociación Internacional para la Investigación en Psicología Económica, Leisar, Sevón y Lévy (1990, en Denegri, 2010) concluyeron que la edad es una variable importante en el nivel de comprensión de los diferentes conceptos económicos que se manejaron en el estudio, sugiriendo que el conocimiento se profundiza con ella (a mayor edad, mayor y mejor conocimiento/comprensión de conceptos económicos); mientras que las actitudes, en cambio, mostraron tendencia a permanecer sin cambios.

Esto podría sugerir que, mientras que la comprensión de los conocimientos puede modificarse por sí misma a partir de la edad, las actitudes requieren ayuda externa para su modificación. Una persona que presente actitudes positivas hacia el endeudamiento, compra compulsiva o irreflexiva, quizá no sea capaz de percatarse por sí misma que tiene un problema.

Otro hallazgo interesante de esta investigación fue que los infantes de menor edad, conceptualizaron la economía desde una perspectiva del “hombre social”, mientras que los de mayor edad lo hicieron desde el “hombre económico”; además, encontraron que las actitudes y valores relacionados con lo económico, mostraron variaciones entre los países y hacia dentro de éstos, según estratos socio económicos y culturas de la población (Denegri, 2010), lo que vuelve a sugerir, la importancia del contexto en la AEF.

De acuerdo a Denegri (2010), la investigación sobre la socialización económica en el núcleo familiar, tiene sus primeros aportes con el trabajo de Marshall y Maguder (1960) y Prevey (1965), quienes observaron cómo afectaban los padres, el conocimiento y la conducta de los niños, respecto al manejo del dinero; aunque sus resultados fueron contradictorios, vinculados a cuestiones metodológicas (muestra relativamente pequeña).

Posteriormente, en la investigación de Furnham y Thomas (1984, en Denegri, 2010) sobre la percepción de la necesidad de dar dinero a los niños, en forma esporádica como premio o en forma periódica como mesada; se observó que la edad de los padres tenía cierta influencia: familias de padres jóvenes, mostraron mayor tendencia a brindar mesada; mientras que en las familias de padres de mayor edad, el dinero se entregaba esporádicamente y según las necesidades.

Un hallazgo muy interesante de esta investigación, fue que en la clase trabajadora, el dinero se entregaba con diferencias de género, siendo privilegiados los niños, que recibían más dinero que las niñas (Denegri, 2010).

Otros estudios observaron comportamientos similares en la clase trabajadora, destacando el caso de Feather (1991, en Denegri, 2010), quien encontró que la entrega de dinero tenía relación con los valores y ética de la familia: cuando los padres valoraban el logro y la autonomía, como una característica importante en sus hijos, tendían a entregar mesadas prematuramente respecto a las otras familias, permitiendo además, que el infante lo auto administrase en su totalidad.

En su investigación de socialización económica, Sonuga-Barke y Webley (1993, en Denegri, 2010), encontraron incongruencias entre el discurso sobre la importancia de la educación económica, que los padres declararon en las entrevistas; y las escasas prácticas de entrenamiento sistemático de sus hijos, en el uso y manejo del dinero.

2.2.2.3 Alfabetización económica de padres a hijos

Denegri (2010) señala que otro aspecto importante que se ha investigado al respecto, son las prácticas de alfabetización económica que los padres dan a sus hijos. Explica que un estudio clásico, es el de Ward, Popper y Wackman, realizado en 1977. Ellos encontraron cinco métodos utilizados por las madres:

“1) prohibir ciertas compras, 2) entregar lecturas informativas, 3) discutir con los niños acerca del uso del dinero, 4) proporcionar ejemplos y 5) guiar al niño para aprender de sus propias experiencias” (Denegri, 2010: 38).

Otra aportación interesante, se dio con la investigación de Mori y Lewis (2001, en Denegri, 2010) llevada a cabo en Inglaterra, con individuos de 16 a 60 años. Los métodos de alfabetización económica familiar hallados: 62% usaba alcancías, 58% entregaba mesadas, 46% invitaba a los miembros a los trámites bancarios, 37% ahorran a corto plazo, 32% sostenían discusiones sobre el dinero y sólo un 17% sentía preocupación sistemática por la alfabetización económica de sus hijos, mientras que el resto, sólo lo hacía esporádicamente, cuando surgían dudas entre los infantes.

Además, este estudio encontró que existían diferencias entre el nivel de ingreso y la jerarquía ocupacional de los padres, con las prácticas de alfabetización económica en sus hijos: pocas familias de ingresos bajos (21%) entregaban formación económica a sus hijos, respecto a una gran parte de las familias de ingresos altos (83%), que también lo hacían (Mori y Lewis, 2001; en Denegri, 2010).

La percepción de los niños y jóvenes, respecto al dinero que reciben de sus padres es otro factor muy importante en los estudios de socialización económica

familiar. De acuerdo a Denegri (2010), el estudio de Furnham y Thomas observó que los infantes y jóvenes que reciben una mesada, presentan tendencia hacia el auto control y reportaron mayor satisfacción hacia su situación financiera; con respecto a quienes recibían dinero esporádicamente.

2.2.2.4 Socialización económica en jóvenes

Denegri (2010) explica que el sector juvenil ha sido uno de los más afectados en la sociedad del consumo, pese a que todavía presentan una gran dependencia económica de los padres.

Como resultado de un mercado laboral competitivo, la educación ha tenido una expansión: cada vez más jóvenes deciden estudiar una carrera, muchos de ellos continúan en su especialización vía posgrado y esto implica, la extensión temporal de la dependencia económica de la familia (Stewart (1992, en Denegri, 2010).

Para Rodrigo (1994, en Denegri, 2010) en las sociedades modernas existe un nuevo agente socializador, que además es muy poderoso: los medios audiovisuales interactivos. La información que transmiten, tiene la capacidad de modelar e incluso, de suplir las fuentes tradicionales de socialización (familia y escuela).

Algunos de estos medios masivos, como la televisión (y quizá hoy, las redes sociales), mantendrán influencia toda la vida; porque a través de ellos es posible recibir información, pero también la percepción de realidades que antojan inaccesibles; fomentando deseos, creando necesidades, modelando actitudes y construyendo apetitos sociales por objetos, servicios y caracterizaciones personales.

De este modo, la publicidad en los medios masivos de comunicación ha logrado modificar patrones de actitudes, hábitos, deseos y conductas. La educación juega un papel clave en la persuasión exitosa o fallida de los consumidores, Rodrigo (1994 en Denegri, 2010) encontró que cuando los padres tiene mayor nivel educativo, los hijos son capaces de distinguir la persuasión en la publicidad; sin embargo, también observó que cuando los niños y jóvenes pasan muchas horas

frente al televisor, consideran verídica la información publicitaria y muestran gran disposición por la compra de lo ofertado.

Otro factor de gran interés relacionado con la AEF investigado en la psicología económica, es el valor emocional del dinero, destacan los hallazgos en los estudios hechos en la población juvenil.

De acuerdo a Webley (1999, en Denegri, 2010), un estudio en jóvenes tempranos (de 20 a 28 años) que dependían económicamente de sus padres, encontró que éstos le daban un valor diferente al dinero que recibían de sus padres, del dinero que ganaban por sí mismos; presentando mayor cuidado para gastar este último.

Lassarre (1996, en Denegri, 2010), encontró diferencias de percepción, por el nivel socioeconómico: mientras que los adolescentes de clases media y alta, percibieron que tenían una cantidad de dinero suficiente que tenían que administrar, los de clase baja declaraban la percepción de que no tenían dinero disponible; pero al profundizar al respecto, se encontró que estos últimos recibían dinero siempre que lo solicitaban, y que dichas cantidades llegaban a constituir cantidades considerablemente superiores a las que recibían los adolescentes de clases media y alta; por este motivo es que los autores sugieren que la falta de regularidad percibida en los ingresos (mesadas), podría dificultar que los adolescentes presenten conductas más uniformes sobre el ahorro, el gasto o la planificación de sus compras.

Para Denegri (2010), todo lo anterior refuerza la importancia de una socialización económica familiar más activa en la AEF de las niños y jóvenes. Sin embargo, la evidencia sugiere que si los padres o la familia de crianza, no posee los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias económicas adecuadas para un manejo eficiente de sus recursos, difícilmente podrá lograr un proceso de socialización económica adecuado, lo que se relaciona con el siguiente apartado:

2.2.2.5 Socialización económica en los adultos

De acuerdo a Denegri (2010), en las investigaciones del comportamiento económico de los adultos o de sus decisiones económicas, se han observado

variables que si bien constituyen una parte relevante de la conducta económica cotidiana (gasto, compra, ahorro, endeudamiento, entre otros), han omitido la dimensión psicológica subyacente en el factor humano.

Para la autora, tratar de explicar el comportamiento económico individual, modelando la relación de variables económicas (como tasa de inflación, nivel de ingresos) y variables sociodemográficas (como nivel socioeconómico, grupo etario, género, etc.) con variables mayormente psicológicas (como la conducta, las actitudes, las concepciones y percepciones), ha generado conclusiones contradictorias; en especial cuando se analizan desde la perspectiva de la racionalidad económica (Ibídem, 2010).

Para ella, la naturaleza de las decisiones es tan compleja, que un análisis económico tradicional no resulta suficiente para explicar, por ejemplo, conductas irracionales como el sobre endeudamiento, el consumo impulsivo y el compulsivo, o la dificultad cognitiva que puede tener un individuo, para comprender un sistema económico (Ibídem, 2010).

En la socialización económica y sus múltiples aproximaciones teóricas, se han encontrado relaciones con aspectos como el desarrollo de políticas, acciones y evaluaciones de proyectos encaminados a diferentes clases sociales e incluso, con la socialización cognitiva (Ibídem, 2010).

Destaca la importancia de los estudios que se enfocan en la observación sistemática del cómo es concebido y comprendido el mundo económico en los adultos; puesto que en esta etapa del ciclo vital es cuando las personas se vuelven agentes económicos independientes: incursionan al mercado laboral y financiero, con su ingreso se desenvuelven en actividades e intercambios comerciales y así continuarán por el resto de su vida (Ibídem, 2010).

Las decisiones que tomen en adelante, pueden ser buenas o malas para quien está decidiendo, dependiendo de la eficiencia con la que se tomen y por supuesto, de la eficacia de quien decida.

Denegri (2010) explica que estas decisiones individuales, a su vez, son importantes para otros agentes económicos, algunos de ellos ansiosos por que se elijan opciones que puedan representarles un beneficio, como la elección de un instrumento bancario, créditos, consumo o inversión.

Las experiencias del mundo económico para los adultos suelen ser más complejas (distribución y manejo del ingreso, pago de impuestos y pago de servicios, hipoteca, seguro de vida, seguro médico, gastos personales y familiares, etc.) y por esta razón, es que generalmente se presupone que todos los adultos poseen una socialización económica significativa (Ibídem, 2010).

Sin embargo, existe evidencia que sugiere, que la madurez económica se presenta por transiciones de acuerdo a numerosos factores, tales como: grupos sociales de pertenencia, periodos históricos, nivel educativo, entre otros; e incluso, puede que algunas personas jamás alcancen cierto nivel de madurez económica (Ibídem, 2010), lo cual sustenta nuevamente, la importancia del contexto individual y colectivo para la comprensión económica.

También existe evidencia que ha sugerido, la presentación de “brotes de desarrollo del pensamiento económico” en jóvenes y adultos, en etapas clave de su vida: periodos de educación superior, incursión al mundo laboral, la emancipación y abandono del hogar de crianza, la formación de familia propia, iniciar un negocio, entre otras (Ibídem, 2010: 33).

Esto coincide con los planteamientos de Bernal y Juup (2007 y 1997, en Ortega, 2013), en sus investigaciones sobre el ahorro en México y Gran Bretaña, respectivamente.

Bernal (2007, en Ortega, 2013) habla sobre el impacto de los “choques económicos”, a los que le atribuye el aprendizaje que muestran algunas personas, sobre la importancia de ahorrar; cuando les ocurren ciertas situaciones en donde sufren consecuencias tales que, no quieren volver a repetirlas: quedarse sin dinero y que se presente una emergencia de salud, no tener alimento para si mismo o peor aun, para los hijos; desahucio, entre otras. Estos choques, provocaron un

aprendizaje, transformando a las personas que no solían ahorrar, en buenos ahorradores.

Jupp (1997, en Ortega, 2013) sostiene que la mayoría de las personas sólo piensan en el ahorro cuando atraviesan momentos críticos en su vida; como el nacimiento de un hijo o la muerte de un conocido. Por eso las variaciones entre ahorradores y los niveles de ahorro, dependen de las circunstancias que a un individuo, un grupo social o incluso, generaciones enteras, les ha tocado vivir. Ejemplifica lo anterior con el hecho de en Estados Unidos de Norteamérica, la generación que vivió “la gran depresión”, mostró las tasas de ahorro más altas para el periodo 1950-1980.

Esto sugiere la premisa de que, las experiencias vividas (y en especial, las malas experiencias) pueden influir en el cambio de conducta y por lo tanto, en las decisiones económicas y financieras de las personas. Incluso sugiere la modificación de las actitudes (en este caso, la actitud hacia el ahorro).

De acuerdo a Denegri (2010), la investigación acerca de la socialización económica sugiere que una alta proporción de la población adulta, no cuenta con la capacidad necesaria para manejar su dinero y sus asuntos económicos con eficiencia.

Para comprender el mundo económico, los individuos requieren construir una visión sistémica del modelo económico y social, gestionar información específica; y desarrollar de manera paralela, destrezas cognitivas y destrezas afectivas, que les permitan concebir las consecuencias de sus decisiones y la importancia de la acción ciudadana; apreciar y practicar el uso adecuado de los recursos, evitar conductas de consumo irracionales e insostenibles; encaminándose a mejorar su calidad de vida y la de la sociedad. (Denegri, 1998; en Denegri, 2010). Todo esto podría darse a través de un proceso de AEF.

2.2.3 La psicología del dinero

Mientras que en la ciencia económica, se estudia la Teoría Cuantitativa del Dinero para explicar cómo se controla y se mide la oferta monetaria en la economía

(Mankiw, 1998: 196), en la psicología económica se observan las implicaciones derivadas del hecho de que “la realidad del dinero es una realidad social”, cuyo eje conversacional, de acuerdo a Denegri (2010: 42), constituye una fuente de conflictos.

Lo anterior tiene base en un marco histórico de la actividad humana y la satisfacción de sus necesidades; sin embargo, el uso del dinero en el intercambio comercial es indiscutible: forma parte del sistema económico y por lo tanto, del social.

Desde un supuesto racionalista, se podría considerar la premisa de que el dinero es el bien que más cuidan los agentes económicos, puesto que constituye un medio de cambio, aceptado alrededor del mundo, para la obtención de otros bienes necesarios para vivir (Alan Greenspan, 1966; en Ortega, 2013).

Pero los conflictos a los que se refiere Denegri (2010), se relacionan con el motor materialista de las sociedades del fin de siglo -lo que Baudrillard (2009) denominó como “La Sociedad de Consumo”-, en donde la adquisición de mercancías ha sido equiparable al valor como persona; el dinero ya no es una herramienta para la mera satisfacción de las necesidades, es un símbolo social: suele ser un factor de diferenciación entre las clases o estratos sociales, de relaciones de poder, asociados a la calidad de vida; y su posesión se correlaciona con la satisfacción y la felicidad.

En una revisión histórica sobre los estudios de la relación entre el uso cotidiano del dinero (organización y manejo) y las conceptualizaciones acerca de éste, se puede observar la influencia de variables como:

Género, grupo etario, el valor subjetivo del dinero, la percepción física, virtual y emocional del dinero; la ética y valores morales, el estilo de la personalidad, la satisfacción laboral y salarial, la actitud hacia el dinero, la actitud hacia la competitividad, la actitud hacia el trabajo, la actitud hacia la compra, actitud hacia la deuda, la actitud pro ambiental, la búsqueda de poder, la autoestima, entre otras (Luna, 1998; Webley, Lea y Hussein, 1983, 1985; Doyle, 1992; Tang, 1993;

Furnham, Kirkcaldy y Lynn, 1994; Osamu, 1994; Tang, 1995; Tang y Gilberth, 1995; Luna, Aroca, Quintanilla y Diaz, 1995; en Denegri, 2010).

Los primeros estudios al respecto, surgen desde una perspectiva del psicoanálisis, la búsqueda del dinero está fuertemente asociada con la búsqueda de seguridad. Doyle (1992, en Denegri, 2010) estudió la relación de la posesión del dinero con los estilos de la personalidad, encontrando cuatro estilos:

i) *Dinámicos*. Son realistas y con gran energía, independientes pero abrumadores, se orientan al logro de sus metas. La falta de competencia les produce ansiedad y el dinero representa un escudo para disimularlo. Por ello, consumen bienes que desde su percepción, indican éxito; sus gastos -algunos riesgosos-, los relacionan con su independencia. En casos extremos, suelen desarrollar desórdenes de personalidad antisocial (Doyle, 1992; en Denegri, 2010).

ii) *Amables*. Son empáticos, emotivos, agradables y solidarios; pero son endeble, inseguros, pasivos y emocionalmente dependientes. La necesidad de relaciones, les produce ansiedad ante una posible pérdida; usan el dinero para ser queridos y ganar relaciones, incluso ahorran con este motivo. Se enfocan tanto en dar y compartir, que se les imposibilita decir “no”. Los casos extremos tienen patologías relacionadas con baja autoestima, como la depresión y algún desorden alimenticio (Doyle, 1992; en Denegri, 2010).

iii) *Analíticos*. Son perseverantes, meticulosos y exactos, pero también inflexibles, indecisos y ritualistas; perder el control les produce ansiedad y usan el dinero en forma muy organizada, enfatizando el ahorro y la austeridad. Suelen buscar los precios más bajos, incluso compran productos que no necesitan de momento (pero que les serán de utilidad en un futuro), sólo para aprovechar ofertas. En casos extremos, presentan conducta antisocial (acudir a fiestas, reuniones) porque les representan pérdidas financieras (Doyle, 1992; en Denegri, 2010).

iv) *Expresivos*. Son intuitivos, codiciosos, apasionados y entusiastas pero también son impulsivos, impetuosos, egocéntricos y faltos de disciplina; el aislamiento les produce ansiedad, usan el dinero para dar una imagen de estatus y guardar

apariencias, una especie de compra para la autoestima y para sentirse privilegiados (Doyle, 1992; en Denegri, 2010).

Otros estudios como los de Webley, Lea y Hussein (1983 y 1985, en Denegri, 2010), sugieren que la valoración subjetiva en relación a las características físicas del dinero es un factor clave para su gasto. Las personas presentaron mayor valoración de los billetes, respecto a las monedas; encontrando que gastaban más rápido estas últimas.

Osamu (1994, en Denegri, 2010) encontró que las actitudes pro ambientalistas se relacionan significativamente y de manera inversa con el materialismo asociado al dinero; esto tiene lógica: a mayor actitud pro ambiental, menor grado de materialismo.

Aplicando su Escala Ética del Dinero, Tang (1992, en Denegri, 2010) identificó tres dimensiones relacionadas con la percepción de valor y uso del dinero: afectiva, cognitiva y conductual. Factores como el género, la edad y la clase socioeconómica, resultaron fundamentales; mujeres y personas mayores, presentaron un manejo cuidadoso del dinero; mientras que las personas de clase alta, no presentaron percepción negativa del dinero y la mayor parte de los jóvenes sí.

En 1995, Luna-Aroca, Quintanilla y Díaz (en Denegri, 2010) desarrollaron la Escala de Actitudes hacia el Dinero, encontrando que la compra compulsiva y la compra impulsiva se relaciona positiva y significativamente con la implicación personal alta sobre el dinero; y negativamente con el componente social.

2.2.4 La conducta del consumidor

De acuerdo con Denegri (2010), la conducta del consumidor ha sido analizada desde principios de siglo, pero es a partir de la década del sesenta, cuando surgen estudios sistemáticos que evaluaron las dimensiones subjetivas en las conductas de compra y desde entonces, el concepto ha evolucionado conforme surgen más estudios.

Para Robertson, Zielinsky y Ward (1984, en Denegri, 2010), la conducta del consumidor es una secuencia entre actitudes y decisiones: consumo o ahorro, tipos de bienes y servicios a consumir, marcas de éstos, formas de uso y de desecho.

La Asociación Americana de Marketing la entiende como un proceso interactivo entre afecto, cognición, conducta y contexto a través del cual, las personas se conducen en su intercambio económico cotidiano (Peter y Olson, 1993; en Denegri, 2010).

Wilkie (1994, en Denegri, 2010) la define como el conjunto de actividades físicas, mentales y emocionales que presentan las personas cuando seleccionan, compran y disponen de productos/servicios, para satisfacción de necesidades y deseos.

Contrario al supuesto económico de la racionalidad, en la aproximación psicológica se considera que interviene algo distinto, mecanismos subyacentes que pueden derivar de diversos factores relacionados con cada individuo. Sin embargo, Denegri (2010) explica que los estudios de comportamiento del consumidor, se pueden clasificar en estos dos paradigmas:

i) Paradigma de procesamiento de la información. Basado en la teoría de sistemas, observa *la forma* en que el consumidor recibe, guarda y gestiona la información; contiene el subyacente del racionalismo. Sus estudios incluyen temas como los procesos de decisión y la evaluación comercial, suelen usar la psicología cognitiva como marco teórico (Ibídem, 2010).

ii) Paradigma Experiencial. Basado en el psicoanálisis, observa *la experiencia* de compra y los factores psicológicos y emocionales, sociales y culturales, que pueden influir en éste; no considera la racionalidad como subyacente en el comportamiento. Los estudios se enfocan en explicaciones sobre subjetividades como los valores hedonistas, la simbología, la emoción y sentimientos durante el proceso de compra (Ibídem, 2010).

Como se puede apreciar, el primero se enfoca en la necesidad de objetivar el proceso de compra, buscando relaciones de causa y efecto, con la intención de predecir decisiones; mientras que el segundo, está centrado en la comprensión de las motivaciones, influencias, actitudes y necesidades que originan el comportamiento (Ibídem, 2010).

2.2.4.1 Las actitudes

Se ha observado, que gran parte del comportamiento del consumidor está influenciado por las actitudes. Una actitud, es la presencia de una postura o pensamiento determinado respecto a temas, objetos y situaciones concretas. Poseen intensidad y dirección, suelen medirse en grados y tienen un componente afectivo; forman parte de las preferencias del consumidor y en último término, de sus decisiones, por lo tanto, pueden brindar indicios sobre comportamientos futuros (Ibídem, 2010).

Desde la frecuencia de compra, la recomendación de un producto/marca, discriminar clasificaciones y rangos de valor, o la construcción de creencias sobre éstas; en este sentido, se reconoce que las actitudes son predisposiciones aprendidas, dadas en la socialización económica, obtenida por la familia y otros círculos sociales (imitación), medios masivos de comunicación (publicidad) o experiencia propia (Hawkins, Best y Conet, 1994; en Denegri, 2010).

2.2.4.2 La percepción

Otra variable destacada en la conducta del consumidor, es la percepción. Es una capacidad psíquica, referida a los sentidos (gusto, tacto, olfato, audición y visión) y que varía en cada persona; la mercadotecnia y publicidad suelen aprovecharse de esto para ganarse consumidores a través del diseño de empaque, anuncios visuales, anuncios musicales, y otros recursos (Denegri, 2010).

2.2.4.3 Los hábitos

Algunas conductas del consumidor son clasificadas como hábitos, porque tienden a la repetición (comprar siempre los mismos artículos, determinadas marcas, determinados días de la semana, mercados y comercios específicos, entre otros).

Estas costumbres, que también desembocan en decisiones, pueden explicarse desde tres teorías del aprendizaje: i) Teorías Conductistas, en donde se aprende por sistemas de estímulo-respuesta, ii) Teorías de la Observación, en donde se aprende por imitación y iii) Teoría Cognoscitiva, donde se aplican procesos mentales para la resolución de problemas (Ibídem, 2010).

2.2.5 El proceso de toma de decisiones de compra

Cualquier compra, es la reacción a un problema de necesidades fisiológicas o emocionales, que representa un proceso de distribución de los recursos y que debe responder a cuestiones como: qué comprar, cuánto, cuándo, dónde y con qué (Ibídem, 2010).

Existen modelos que intentan explicar las variables subyacentes en ese proceso de toma de decisiones, entre las más observadas están: influencias internas (preferencias, hábitos y actitudes), influencias externas (imitación, moda, tradición, publicidad), procesos psicológicos, conocimiento y experiencias de consumo previas, conflicto de elección, disponibilidad de tiempo, entre otras (Ibídem, 2010).

Gran parte de las investigaciones al respecto, ha identificado etapas de este proceso:

1) Pre compra. Incluye la planificación con presupuesto; 2) Reconocimiento de la necesidad. Donde se responde la interrogante a lo que se necesita; 3) Búsqueda de información. Puede darse en fuentes internas (la experiencia previa) o externas (como la publicidad). 4) Evaluación de alternativas. Intervienen múltiples factores para tomar la decisión final, influye la realización de juicios, la influencia de actitudes, preferencias, etc. 5) Compra. Finaliza el proceso de decisión. 6) Post Compra. Se evalúa lo adquirido, expectativas versus realidad, produce sensaciones y sentimientos, que pueden ser positivo o negativos. Es un momento de reacción social (Ibídem, 2010).

2.2.5.1 Compra compulsiva y compra patológica

Denegri (2010) señala que desde la década del cuarenta, se considera compra por impulso a la compra no planificada; sin embargo, la discusión entre investigadores

se presenta desde la perspectiva de la utilidad de la compra (para la satisfacción de necesidades) y el sentimiento experimentado luego de realizarla (culpa o placer).

De acuerdo a la revisión histórica y por autores que hace Denegri (2010), se puede resumir que en la compra por impulso:

- i) Puede subyacer o no, la racionalidad. Si la compra se hace para aprovechar ofertas de mercancías que se sabe con certeza que se ocuparán en el futuro, entonces el consumidor pudo obtener ganancia/ahorro con su compra, aunque esta no estuviese planificada.
- ii) Surge de manera intempestiva. No es automática, pero tampoco inconsciente; es una respuesta a estímulos del contexto donde se presenta y el contexto interno del individuo.
- iii) Es irresistible. Nace de un deseo poderoso, repentino o latente, que demanda con urgencia ser satisfecho; en todo caso supone una imposibilidad de contención en la reacción.
- iv) Es hedónica. Está basada en la auto satisfacción, aunque el producto no sea para sí mismo, comprarlo genera placer para el consumidor.
- v) Es inexplicable. Puede no tener fundamentación lógica, incluso puede estar dada por un desequilibrio emocional.

En lo que respecta a la compra compulsiva o patológica, Denegri (2010) explica que desde la década de los ochenta, no existe un consenso general sobre su conceptualización y su presentación. De acuerdo a su revisión histórica y por autores, se puede resumir que la compra compulsiva:

- i) Es una adicción. Realizarla representa sentimientos compensatorios sobre baja autoestima, vacíos emocionales o responde a otras alineaciones de la personalidad, en todo caso, su ejecución es necesaria para quien la hace y está fuera de su control evitarla, presentará tendencia no sólo a la repetición sino al incremento de la compra/consumo.

ii) Es obsesiva. Es una perturbación del estado mental, proveniente de un sentimiento o aflicción, responde a necesidades de apego y desequilibrios emocionales. Tiende a la repetición inconsciente y a la negación del problema.

iii) Es dañina. Su realización repetitiva, inconsciente y descontrolada, ocasiona problemas para el consumidor y/o otras personas.

El comprador compulsivo negará tener un problema con sus compras, en el caso de que pueda llegar a reconocerlo e intentar por sí mismo, modificar o controlar su conducta, es muy probable que fracase (Faber, O'Guinn y Krych, 1987; en Denegri, 2010); necesita ayuda de otros para terminar con la adicción.

Autores como Belk (1988, en Denegri, 2010) consideran que la compra patológica es un fenómeno psicológico-ambiental-cultural; por lo que Denegri (2010) sugiere, la explicación está dada en el materialismo de esta sociedad consumista, en donde los consumidores intentan llevar vacíos emocionales con la compra de bienes y servicios.

Además, cuando este consumismo se presenta vía endeudamiento, puede llegar a ocasionar problemas económicos y financieros para el consumidor y su familia.

2.2.5.2 Endeudamiento

Mientras que en la ciencia económica existen los conceptos de propensión marginal al consumo y propensión marginal al ahorro, en la psicología económica ha surgido el interés por observar la propensión a la deuda.

El consumismo actual, la influencia de la nueva modalidad virtual del dinero y su interacción con el comportamiento económico; ha motivado interrogantes sobre la fenomenología económica, social y psicológica del endeudamiento (Denegri, 2010).

De acuerdo a la revisión de autores que hace Denegri (2010), este concepto se ha relacionado con factores sociales, educativos, demográficos y psicológicos, entre los que se encuentran:

Género (las mujeres son más vulnerables), grupo etario (los jóvenes, principalmente), marcado locus de control externo (percepción de que el individuo no puede controlar los acontecimientos que suceden en su vida), baja eficacia (la capacidad para lograr lo que se propone), percepción emocional del dinero, ansiedad, ignorancia financiera (falta de conocimientos), poca socialización económica, hábitos económicos y financieros deficientes, comparación y presión social, grado de pobreza, apoyo social a la deuda, perspectivas temporales (expectativas), e incluso, la falta de visibilidad física del dinero (cuando se usan instrumentos como las tarjetas de crédito).

De los estudios relacionados con el uso frecuente de tarjetas de crédito, destacan características comunes, que podrían conformar una población de riesgo: i) profesiones liberales, ii) ser joven, iii) actitud positiva hacia la deuda, iv) consciencia de la moda y el estatus, v) orientarse al logro personal y al riesgo (Ibídem, 2010).

Denegri, Palavecinos, Ripoll y Yañez (1999, en Denegri, 2010) aplicaron un instrumento que indagaba sobre hábitos de consumo y actitud hacia la deuda; encontrando conductas económicas poco eficientes, con tendencia hacia el consumo irreflexivo: gran parte de la muestra reconoció que gastaba más dinero del que disponían, el endeudamiento formal e informal se presentaba mayormente en jóvenes de 15 a 19 años mientras que, del grupo de 20 a 54 años, predominó la fuente formal.

Esto sugiere que, además de la presencia del endeudamiento formal en el sector juvenil, la incursión al mundo de la deuda se hace cada vez más temprano.

Las investigaciones sobre la tendencia al endeudamiento, demuestran que se ha incrementado de manera considerable en los últimos años. La sociedad se ha vuelto tolerante hacia el uso de la deuda; las personas tienden a sobre estimar la posesión ajena, generando sentimientos de insatisfacción social, “infelicidad crónica”; reforzada por la excesiva competencia del modelo económico y la simbología de estatus que prevale en la representación social de la actualidad (Luna, 1998; en Denegri, 2010).

Estudios en poblaciones universitarias, ofrecen evidencia de que los hábitos de consumo y las actitudes hacia el endeudamiento no siempre tienen concordancia con el nivel de formación económica formal que se recibe: estudiantes de materias avanzadas de economía, presentan características de conductas económicas deficientes, similares a la de los alumnos que no reciben educación económica sistemática (Ayllon, Vallejos y Yañez, 1999; y Medina, Méndez y Pérez, 1999; en Denegri, 2010).

Por esta razón, Denegri (2010) sugiere que la educación económica tardía, (implementada en la escuela durante la pre adultez), podría ser insuficiente para cambiar el modelo de hábitos y actitudes hacia el consumo; lo que destaca entonces la importancia de la participación familiar, y que ésta debería estar vinculada al proceso de alfabetización económica, puesto que constituye un factor de influencia social fundamental para el desarrollo de la conducta, como se explica en el siguiente apartado.

2.2.6 Influencias sociales en la compra

El componente social es un factor de considerable importancia para la observación del comportamiento económico. El ser humano es un ser social, forma parte de diferentes grupos que ejercen influencias en la toma de sus decisiones y esta situación, podría ser extensible en su papel de consumidor, en una revisión histórica, destacan las siguientes variables (Ibídem, 2010):

i) Cultura. Se explica por la presencia de objetivos comunes y valores compartidos; la comunicación y los medios masivos pueden afectarla e incluso, reconstruirla. Existen grupos que determinan subculturas basadas en religión, edad, gustos y preferencias, etc (Ibídem, 2010).

ii) Clase social. Está determinada por factores como ocupación y jerarquía laboral, ingreso, activos financieros, relaciones de poder, entre otros. Constituye una fuente importante para la segmentación de mercados y se han encontrado caracterizaciones propias en cada subgrupo, es un factor sustancial en la forma de recepción de la comunicación publicitaria y percepción del mensaje (Ibídem, 2010).

iii) Grupos sociales. Son las diversas agrupaciones en donde se puedan compartir características basadas en el nivel educativo, ocupación y jerarquía laboral, gustos y pasatiempos, entre otros. Debido a la interacción voluntaria con aquellos que representan sus pares, es bastante común que el consumidor base sus decisiones de compra, en la recomendación de sus iguales. Existen grupos primarios y secundarios, formales e informales, Hyman (1942, en Denegri, 2010) propuso una clasificación por pertenencia (aquellos en donde ya se pertenece), y por referencia (aquellos en donde se aspira a pertenecer, lo que sugiere un consumo por imitación).

iv) Familia y hogar de crianza. En este grupo es donde se conoce el mundo, cuya función radica en brindar bienestar económico, apoyo emocional y socialización para la vida. La socialización económica considera aprendizajes relativos al consumo, como patrones de preferencia por marcas y roles de poder en las decisiones de compra. Estos pueden incidir en cada etapa del ciclo vital, desde la infancia hasta la vejez, así pues, “la familia es el seno de variadas decisiones de consumo” (Denegri, 2010: 77).

2.2.6.1 Influencia del sistema: autopsia del Homo Economicus

“Había una vez un hombre que vivía en la escasez.

Después de muchas aventuras

y un largo viaje a través de la ciencia económica,

conoció la sociedad de la abundancia.

Se casaron y tuvieron muchas necesidades.”

[Jean Baudrillard, 2009: 67]

En la obra de Denegri (2010) se hace continua referencia a la influencia del consumismo y el consumismo como influencia en el comportamiento económico. De este modo, dicha influencia merece un apartado especial (que aunque pequeño, es fundamentado y el uso de gerundios, es inevitable para la tarea) en la

presente investigación. Un referente obligatorio para reflexionar al respecto, se puede obtener en la obra *La Sociedad de Consumo*, de Jean Baudrillard (2009).

Para Baudrillard (2009), el consumo es un sistema de objetos, signos y representaciones, que ha dejado de tener base en las necesidades legítimas, para convertirse en un distractor social; estamos en una sociedad donde el hombre ya no es libre en su decisión de consumo (quizá la única que realmente posee, de acuerdo a su reflexión), se le ha hecho creer, el mito de que su bienestar y su felicidad, es mensurable con mercancías.

En este sentido, el sistema (y en especial, el capitalista) no sólo permite la construcción de esta falacia, sino que la fomenta y la perfecciona, pues cuando se tiene una producción ilimitada, se requiere una demanda ilimitada, y de ahí que la sociedad actual, pueda ser denominada como una sociedad de consumo (Ibídem, 2009).

Así, la producción masiva y el consumismo irracional, se justifica en el crecimiento económico, otro mito necesario, para enmascarar un proceso de creación de percepciones de necesidad. De acuerdo al autor, el poderío (de los sistemas, de las naciones, de las personas) se demuestra con la abundancia, y de ahí que se le quiera llamar “sociedad de la abundancia” a un sistema de producción que sólo busca vender el excedente fabricado (Ibídem, 2009).

De este modo, han convencido a las masas respecto a que, la “sociedad del crecimiento económico” es equivalente a “sociedad de la abundancia”, pero la sociedad del crecimiento es todo lo contrario de la sociedad de la abundancia; porque ese crecimiento no subyace en la necesidad de producir bienes, sino en la producción de privilegios y los privilegios no pueden existir, sin provocar carestía (Ibídem, 2009).

La distorsión social, producida por el sistema, ha ocasionado que se pierdan concepciones culturales y ancestrales sobre lo abundante -el aire puro, el silencio de la naturaleza, el espacio-; la sociedad ya no tiene apreciación porque sólo se ocupa del acumulamiento, buscando llenar los vacíos que el espejismo

materialista le ha convencido tener; privilegiando en ese proceso, las implicaciones de la producción -contaminación sonora, ambiental- (Ibídem, 2009).

Las necesidades del individuo desaparecen para dar pie a las necesidades del sistema, que se posa sobre la grandísima ignorancia del ser humano, quien se acaba su mundo, por consumir mercancías programadas para volverse obsoletas (Baudrillard, 2009).

Vivimos en un mundo de escasez. Está presente en todos lados: desde la escasez debido a que nuestros recursos naturales son limitados (la escasez de agua potable, la escasez de tierra cultivable, la escasez de oxígeno debido la deforestación), escasez de educación, escasez de valores, hasta la escasez emocional y de conocimiento, que subyace detrás de la actitud consumista. Y sin embargo, la sociedad no parece capaz de percibir esta escasez, al menos no de lo que en un sentido primordial, deberíamos de ser conscientes.

El primer principio y objeto de estudio de la ciencia económica es el de la escasez. Las necesidades humanas se consideran -a priori- ilimitadas, y los recursos disponibles, escasos. La distribución de los recursos disponibles, entre la sociedad; es el segundo principio y objeto de lo económico.

Dado que para satisfacer las necesidades, las personas deben consumir, el consumo es una variable de interés en la economía. La economía se mueve basada en el consumo. Toda decisión sobre consumo, es una decisión económica y financiera. La interacción de ese consumo -denominada mercado- es explicado entre la oferta y la demanda, entre la utilidad y el costo, entre el precio y el valor, movidos todos ellos, con el factor subyacente de la escasez y el supuesto teórico de la racionalidad.

La encomiable causa de esta ciencia no se niega, pero ante una pandemia de consumo, donde el consumo mismo genera mayor escasez, resulta válido cuestionarse sobre la efectividad de la ciencia económica para explicar con modelos y teorías, cómo es que el consumismo puede generar crecimiento, si para crecer, en términos de consumo, se sacrifican bienes naturales que no se

pueden producir: el “bonus pater familia” que Marx (1857, en Hobsbawm, 2009, p. 86) conceptualizó, es una paradoja económica sobre la apropiación natural, en donde la única explicación, recae en la irracionalidad del sistema capitalista.

En este contexto, es necesario recordar que los sistemas económicos (y políticos), son sistemas de creación social, ideados por humanos. En todo caso, la irracionalidad no recae en un sistema, sino en las personas que lo sostienen.

Cuestionarse sobre el sistema, se convierte entonces en un ejercicio de profunda conciencia, para quienes han sido capaces de asimilar el espejismo del que Baudrillard (2009) reflexiona. Porque el sistema determina las reglas, normas y leyes sobre las cuales se posan, todas las conductas sociales, incluyendo las económicas y financieras.

Porque de no seguir esas premisas, existen sanciones legales (como la pérdida de la libertad, cuando se cometen algunos fraudes o el pago de una multa cuando no se ha cumplido una norma laboral), sociales (como la exclusión financiera y la falta de oportunidades cuando se nace en una familia pobre) y de naturaleza lógica (como la pobreza, cuando se pierde el patrimonio).

La influencia del sistema social, político, económico y territorial -que en esta investigación se ha denominado “contexto SPET”- no puede pasar desapercibida como variable a observar. Una persona que se mantiene informada sobre los acontecimientos de este contexto, bajo el cual se desarrolla su vida, en la cual tomará decisiones de consumo para la satisfacción de sus necesidades para seguir viviendo, tiene mayor conocimiento para considerar los efectos posibles y las consecuencias que sus decisiones tendrán.

La información es poder. En la ciencia económica también se ha considerado el supuesto de “información perfecta” sobre los mercados, que los consumidores/agentes económicos poseen. Pero esto difiere bastante de la realidad. Aun ahora, que estamos en una era donde la información viaja de un lado a otro del mundo, en cuestión de minutos; es imposible suponer que exista alguien que tenga información perfecta. Pero mantenerse al tanto de la

información sobre el contexto SPET, es un paso adelante, en lo que respecta a la toma de decisiones económicas y financieras. Faltaría combinarlo, con la interacción de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que le predispongan a un buen análisis de esa información que el contexto brinda.

Retomando a Denegri (2010), la necesidad de realizar más investigaciones (relativos a todas las áreas y campos de estudio mencionados en este capítulo), para la región latinoamericana; caracterizando la realidad de acuerdo a las idiosincrasias propias y el contexto en cada nación, y compartir los hallazgos, es muy importante para la realización de proyectos, políticas y programas encaminados al mejoramiento de la AEF de los diferentes grupos sociales.

2.3 Aportaciones Teóricas desde la pedagogía: Teoría Tricerebral y Teoría de la Cibernética Social, una aproximación a la construcción del aprendizaje

“Usted es el cohete y su cerebro el único tripulante”

[W de Gregory, en Arias, Quintero y Sandoval, 2009: 4]

Debido a que la finalidad última subyacente en esta investigación, fue la motivación de proponer un modelo que explicase la AEF, incorporar la construcción del aprendizaje resulta una base sólida sobre la cual se fundamenta de manera pedagógica, las interacciones ocurridas durante la formación de lo que diversas ciencias llaman, “capital intelectual” (Arias, Quintero y Sandoval, 2009: 34), y que se constituye como la multiplicidad de capacidades mentales para el aprendizaje.

La Teoría Tricerebral y su aplicación para la comprensión de la realidad, es atribuida al sociólogo brasileño Waldemar De Gregori, quien, tomando como base a la Teoría de la Organización Humana, de Muller (1958); el Test de Sociometría, de Moreno (1972); la Teoría General de Sistemas del biólogo Bertalanffy (1973); el concepto de “Cibernética” del matemático Wiener (1968); la Teoría Tri Cerebral de Paul MacLean (1970) y los posteriores aportes sobre las funciones del Tri Cerebro, de Luria (1981); la Teoría de los Quarks como partículas trillizas, de Murray Gell-Man (1978) y las investigaciones de los hemisferios cerebrales, del

premio Nobel de Medicina, Sperry (1981); los considera para el análisis de lo social y propone el concepto del “Ciclo Cibernético de la Transformación” [CCT], dando origen a la Teoría de la Cibernética Social [TCS], la cual se puede resumir en la triada ‘saber-crear-hacer’ (Arias, Quintero y Sandoval, 2009).

Según la TCS, el cerebro humano contiene tres dimensiones y por lo tanto, tres procesos de aprendizaje, asimilación y orientación. Son tres modos de observar y percibir la realidad, tres maneras de aprender, de sentir y de hacer las cosas; conformando el “capital mental triádico” (Ibidem, 2009), siendo estos:

1) El bloque Lógico-Analítico: Pensar/Saber/Conocer

Localizado en el hemisferio cerebral izquierdo, es el encargado de los procesos lógicos y analíticos del pensamiento, como la verdad, la información, la educación, la investigación, las matemáticas y los idiomas; regulador de los saberes estructurados, los de la memoria, la teorización y la investigación sobre lo acontecido, por ello, la mejor forma de aprendizaje de este bloque es sistematizar de manera lógica la información recibida (Ibídem, 2009).

Quienes tienen esta dominancia, presentan facilidades para profesiones como: antropología, ciencias contables, derecho, estadística, matemáticas, psicología, química, entre otras (Ibídem, 2009).

2) El bloque Intuitivo-Sintético: Crear/Sentir/Ser

Se encuentra en el hemisferio derecho, en éste se da el proceso creativo de las personas, como la mística, visión, moral, humor, arte, solidaridad y afectividad; regulador de las emociones, sentimientos, intuiciones e inspiración. Aprende por imágenes, colores, sonidos (Ibídem, 2009).

Quienes tienen dominancia de este bloque, muestran facilidades para profesiones como: artes plásticas, cooperativismo, diseño industrial, música, publicidad, teología, entre otras (Ibídem, 2009).

3) El bloque Motor-Operacional: Hacer/Disputar/Tener

Se considera el bloque central del cerebro, en esta parte se presenta el proceso operativo, asimila lo relacionado con la gestión, el dinero, ambiente, salud, la procreación y sobrevivencia; aprende haciendo y por imitación (Ibídem, 2009), es decir, a partir de las experiencias propias y las ajenas.

Quienes tienen esta dominancia, muestran facilidad para profesiones como: administración, biología, economía, ingenierías, odontología, medicina, veterinaria, entre otras (Ibídem, 2009).

De este modo, el *Coeficiente Mental Triádico* [CMT] de las personas, está conformado por un bloque dominante, uno secundario y un tercero articulador; esta combinación/estructura puede cambiar a lo largo de la vida, según las condiciones que atraviesen los individuos; en este sentido, el CMT reconoce una multiplicidad de 27 conocimientos y habilidades personales, dadas por las permutaciones entre los bloques (Ibídem, 2009).

“Todos los sistemas, no sólo los humanos, tienen algún dispositivo y poder de feedback, de reacción al medio, de reorientación. En el hombre, ese proceso informacional y de reorientación está concentrado en los tres cerebros y sus tres procesos” (De Gregory, 2002: 4; en Arias, Quintero y Sandoval, 2009: 12).

Para el autor, el cerebro humano es un sistema naturalmente abierto, derivado del instinto de sobrevivencia, que se retroalimenta constantemente, modificando su capacidad de asimilación de la realidad.

Esta teoría resulta muy valiosa para la pedagogía, puesto que reconoce la existencia de un proceso/forma dominante en el aprendizaje y la interacción con otros secundarios, que además varía según el momento de la vida, explicando el por qué todos pueden aprender de manera distinta, aún bajo el supuesto de que compartan factores comunes como la edad, el género, carrera o grado escolar (Arias, Quintero y Sandoval, 2009).

El test “Revelador del Coeficiente Mental Triádico” de De Gregory (2002, en Arias, Quintero y Sandoval, 2009), tiene una escala que va de 9 a 45 puntos; permite determinar el nivel de desarrollo en cada bloque cerebral e identificar si existen

desproporciones, a través de tres resultados: cociente intelectual (determinado por el cerebro izquierdo), cociente emocional (determinado por el cerebro derecho) y cociente pragmático (determinado por el cerebro central).

A través de las correlaciones entre ellos, se pueden detectar tres tipos de resultados:

i) *Relaciones proporcionales*, indicando que hay uso proporcional de los tres cerebros; puede garantizar un funcionamiento eficiente del Ciclo Cibernético y por lo tanto, mayor facilidad en el proceso de aprendizaje (Arias, Quintero y Sandoval, 2009).

ii) *Desproporción tipo A*, cuando no existe dominación de ningún cerebro, se dice que hay “conflicto cerebral” porque los cerebros se disputan por dominar (Ibídem, 2009).

iii) *Desproporción tipo B*, cuando hay exceso de diferenciación, se dice que hay “desproporción cerebral” porque solo uno de los cerebros tiene comando, limitando al mínimo, la participación de los otros (Ibídem, 2009).

Cualquier desproporción trae como consecuencia confusión y dificultad en el proceso de aprendizaje, lo que se puede traducir en rendimiento académico bajo y por supuesto, la imposibilidad de poder aprender (Ibídem, 2009).

Considerando lo expuesto en este capítulo, y lo que se presenta en el capítulo siguiente, se propone un modelo de alfabetización económica y financiera en el capítulo 4.

Capítulo 3. Estado del Arte

El objetivo del presente capítulo, es presentar una revisión de las investigaciones de AEF realizadas en poblaciones universitarias, resumen conceptualizaciones, variables y dimensiones estudiadas en el campo, con el fin mostrar los principales hallazgos y las recomendaciones emitidas al respecto.

3.1 Alfabetización Económica y Financiera: Una revisión empírica

En una revisión empírica a nivel internacional, Gnan, Silgoner y Weber (2007) distinguen tres grandes grupos de estudios sobre educación económica y financiera: 1) los que buscan conocimiento, comprensión y la capacidad de tomar decisiones en el mercado, es decir, alfabetización económica y financiera; 2) los que estudian la perspectiva desde la interacción con los agentes del mercado, actitudes y decisiones de los consumidores y 3) los que la estudian basados en el contexto social, correlacionan de algún modo el entorno personal con las decisiones económicas, lo que incide en su nivel de alfabetización económica y financiera.

Para los autores, el concepto de educación económica y financiera es tan heterogéneo a nivel mundial, que toma significado según el organismo o institución que lo defina, con base en los objetivos que persiga cada entidad y además, también varía dependiendo del grupo de la población al que se dirijan. De acuerdo a su revisión encontraron que en este campo de estudio se han explorado:

- 1) Valores y actitudes, desde la educación para la ciudadanía y la educación para el consumidor.
- 2) Razonamiento económico, conocimiento general y no financiero especializado, basado en el modelo económico que se usa y bajo el cual los individuos deben tomar decisiones racionales en su pensamiento económico.
- 3) Capacidad de juicio económico, relacionado con la capacidad de crítica a las políticas sociales y económicas de una nación, lo que constituye su capacidad

como ciudadano política y democráticamente participativo en el proceso de toma de decisiones de la sociedad.

4) El incremento de la conciencia de las relaciones en la esfera personal y desde el conjunto de la economía.

5) La confianza en el sistema financiero y la economía en general, desde la perspectiva de los usuarios y consumidores de productos y servicios.

6) El conocimiento de las fuentes de información, para guiarse y buscar señales o avisos, que ayuden a tomar mejores decisiones en el mercado.

7) El conocimiento de los derechos, bajo la esfera de abusos y fraudes en el sistema financiero en general.

8) El reconocimiento y la articulación de las necesidades en este campo. Identificación en distintos sectores y grupos de la población, de las necesidades de educación económica y financiera requeridas.

9) Las consecuencias sociales y responsabilidad, desde la toma de conciencia de los roles y las responsabilidades de cada quién en la sociedad, así como los efectos secundarios en lo personal y lo colectivo.

10) El acceso a los servicios financieros. Se demuestra que la exclusión financiera deriva de la analfabetización económica y financiera, así como de las condiciones de pobreza pueden impedir que estos sectores de la población accedan a las ventajas del sistema financiero y sus servicios.

Gnan, Silgoner y Weber (2007) explican que existe alfabetización económica, alfabetización financiera y alfabetización económica y financiera, cuyos enfoques varían de acuerdo a los objetivos de cada investigación y programa; sin embargo, la investigación sobre la educación económica y financiera en general apunta hacia el uso del sistema educativo para poder llevarla a la población.

La AEF es ofrecida alrededor del mundo en una red de instituciones que incluyen organismos internacionales, agencias de gobierno, asociaciones de empresarios y emprendedores, uniones comerciales, organizaciones no gubernamentales,

fundaciones, organismos reguladores financieros, intermediarios financieros y bancos centrales. Usan programas, cursos y recursos en una amplia gama que incluye canales masivos de comunicación, campañas y talleres en distintas modalidades y por distintos niveles, desde el más básico hasta el más especializado (Gnan, Silgoner y Weber, 2007).

Para la OCDE, entre los principales motivos para implementar la educación económica y financiera destacan: i) La sofisticación cada vez mayor tanto del mercado como de los productos y servicios financieros; ii) El creciente número de países donde la población va alcanzando mayor acceso a éstos; iii) El impacto que las decisiones de los consumidores individuales pueden alcanzar en conjunto dentro del sistema económico y financiero, en este sentido se reconoce que el comportamiento afecta en niveles micro y macro económicos debido a la globalización; y iv) La necesidad de concientizar a la población de todos los sectores socioeconómicos sobre su propia responsabilidad ante la previsión de su futuro tanto en el corto como en el largo plazo (Messy & Grifoni en OCDE, 2013).

En este último aspecto, destaca mencionar que algunas regiones están experimentando cambios como la inversión de su pirámide poblacional, el aumento de la esperanza de vida y la liberalización de sus mercados. Estos factores se presentan juntos o separados, requieren que la población tenga las competencias para tomar medidas de prevención respecto al ahorro para la jubilación, cobertura de las necesidades de salud y escolares de su familia, prevención ante riesgos como desastres naturales (mediante instrumentos financieros como los seguros), así como cualquier otro evento inesperado que pueda ponerlos en situación de pobreza (Messy & Grifoni, en OCDE, 2013).

El interés por estudiar la AEF tiene origen en distintos factores como la explosiva aparición de instituciones de microfinanzas, aumento de productos financieros con un mayor grado de sofisticación y diversificación, aumento del endeudamiento de la población que tiene acceso al crédito y de las nuevas tecnologías que implican mayor facilidad para los mercados (Mantilla, 2009).

Estos factores, unidos a la mercadotecnia, han modificado los patrones de consumo masivamente, creando nuevas necesidades donde antes no existían, cambiando paradigmas económicos, la sociedad ha pasado de practicar el ahorro al uso cotidiano de la deuda (Denegri y Palavecinos, 2003).

Además, las múltiples crisis que el modelo económico neoliberal ha presentado desde la gran recesión de 1929 (Gomez-Soto, 2009; Alpert & Hamon, 2013), el hecho de que el mercado está cada vez más globalizado y que ante la falta de información perfecta, sigue teniendo la posibilidad de ser impredecible (Ahsan, 2013).

Entender el funcionamiento del sistema económico resulta fundamental para poder formar parte activa y productiva de éste (Lusardi & Mitchell, 2011, en Ashan, 2013), tomar precauciones ante los cambios de información que el mercado emite, fomentar el ahorro, la previsión para el corto y el largo plazo entre otras cuestiones que van más allá de solo guardar el dinero: planificar, presupuestar, aprender a invertirlo, a volverlo productivo, a diversificar los activos (Ahsan, 2013) y generar mayores beneficios, minimizar riesgos ante tratos, créditos y préstamos, consumir y demandar productos con responsabilidad, pensando en la satisfacción de necesidades presentes, sin olvidar las necesidades futuras, considerando elementos claves como la escasez, el precio y la demanda (Gómez-Soto, 2009).

Para Hogarth (2002, mencionado en Ahsan, 2013), la educación financiera es la manera como las personas manejan su dinero, en términos de asegurar, invertir, ahorrar y presupuestar; implica desarrollar una capacidad para comprender y adquirir conocimientos financieros básicos que les permitan tomar decisiones adecuadas.

Para Beverly & Burkhalter (2005, en Ahsan, 2013), la educación financiera implica que más allá del conocimiento, se tengan habilidades relacionadas con el manejo del dinero, preparar un presupuesto y “balancear una chequera” así como para invertir en productos financieros.

Para Ahsan (2013), la educación financiera es la capacidad de hacer juicios informados y tomar decisiones efectivas en relación con el uso y manejo del dinero, definición que se asimila a la de Klapper, Lusardi & Oudheusden (2015), y para estos tres autores, la AEF encuentra especial importancia puesto que se ha encontrado que cuando un gobierno realiza políticas y programas de inclusión financiera, el número de personas con cuenta de ahorro y crédito bancario aumenta significativamente.

Para Denegri y Palavecinos (2003), tal como la alfabetización tradicional se ha encargado de develar a las personas el significado de los caracteres y símbolos que implican aprender un lenguaje, un idioma o simplemente los signos y símbolos de cualquier cultura letrada moderna; la alfabetización económica y financiera permite que los individuos tengan los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para lograr comprender la complejidad de una economía sumamente cambiante en un mercado cada vez más competitivo.

Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez (2000), explican que “alfabetización económica” es el conjunto de conceptos y elementos prácticos que permiten a los individuos comprender las actividades económicas que forman parte de la vida cotidiana, tales como la compra, el consumo, la ganancia, el ingreso, el valor de uso del dinero como instrumento de intercambio, las ocupaciones, entre otras.

En sus estudios sobre la relación entre la AEF y la crisis de 2008, Klapper, Lusardi & Panos (2012) observaron que en Rusia, conforme aumentó el acceso al crédito, aumentó el consumo; y al combinarse estos factores con un bajo nivel de educación económica y financiera, surgieron panoramas adversos sobre las deudas, cuando sobrevienen las crisis.

Encontraron que personas con mayores niveles de conocimientos financieros, fueron significativamente más propensas a reportar mayor disponibilidad de ingresos no gastados y mayor capacidad de gasto. Esta relación fue mayor durante la etapa de la crisis financiera, sugiriendo que la AEF puede dotar de capacidades para no tener que enfrentar choques económicos durante los momentos de crisis (Kappler, Lusardi & Panos, 2012).

Los jóvenes de hoy enfrentarán un doble desafío, por un lado, el inevitable uso de instrumentos financieros cada vez más sofisticados y complejos; y por otro, cuando sean adultos, quizá deban enfrentar riesgos financieros más altos que los enfrentados por sus padres (OCDE, 2010 en Domínguez 2013).

Además, hay que considerar otros aspectos relativos a la falta de un consumo racional individual y colectivo, pues en un mundo donde el daño y deterioro al medio ambiente son evidentes (Volpe, Haiyang y Sheen, 2006; en Denegri, Cabezas, Del Valle, González y Sepúlveda, 2012), cuidar los recursos disponibles se vuelve un factor crítico e indispensable; y las competencias que brinda la AEF, estan vinculadas con esto, como fue señalado en la Cumbre de las Américas (1999, en Gempp, Denegri, Caripán, Hermosilla y Caprile, 2007)

“El rápido avance de la globalización requiere generar nuevos modelos de desarrollo económico que sean sustentables y que, a la vez, consideren como eje central el desarrollo humano [...] por ello, se requiere agregar una educación económica básica o Alfabetización Económica (AE) que entregue a los individuos herramientas para entender su mundo económico, interpretar los eventos que pueden afectarlos directa o indirectamente y optimizar sus decisiones personales y sociales sobre la multitud de problemas económicos que se encuentran en la vida cotidiana [...]”

(Cumbre de las Américas 1999, en Gempp et al, 2007: 4).

En este nuevo contexto, el proceso globalizador presiona a las economías hacia la liberalización de los mercados y la mínima intervención gubernamental, lo que exige que cada individuo sepa gestionar su propia economía, sus finanzas personales y el uso de sus recursos.

En este sentido, la responsabilidad de entender la nueva economía globalizada es de cada persona, también asegurar su patrimonio y bienestar; pero el papel del sistema educativo para esto, resulta fundamental. Todos los niveles de educación deben ser actualizados, para permitir que los estudiantes de todas las edades vayan formando las competencias que los ayuden a tomar decisiones financieras en un mercado cada vez más complejo (Agarwalla, Barua, Jacob y Varma, 2013).

Para el Consejo Mexicano de Educación Económica y Financiera (2014), la AEF es un tema central de interés donde intervienen diversos factores, que la hacen necesaria en la población en general, señalan cinco principios fundamentales:

1) La condición limitada de los recursos propios y de la sociedad en conjunto, referentes al eterno conflicto económico que supone la satisfacción de las necesidades humanas consideradas como infinitas, frente a los recursos que se consideran escasos.

2) El costo de oportunidad de las decisiones, derivado de la condición conflictiva del punto anterior. El organismo explica que una buena decisión debe tener más beneficios que costos, sea cual sea el contexto bajo el cual se tomen, o el problema que intenten solucionar.

3) Los incentivos que hay detrás de cada decisión y el saber analizar en cada situación, la gama de posibilidades que se desprenden de éstos. En otras palabras, las personas deben tener las competencias necesarias para llevar a cabo análisis lógicos antes de realizar decisiones.

4) Las reglas “del juego” que tiene la sociedad para poder vivir en conjunto: leyes, normas, reglamentos, entre otras. Son impuestas y necesarias, para poder convivir en orden y bajo un sistema que, más allá de ser un conjunto de leyes emanadas para el beneficio del pueblo, se rigen bajo un modelo económico vigente y determinado; en el cuál la interacción de sus actores se vuelve clave, para desatar el bienestar o las crisis. Bajo este contexto, es necesario que todos los participantes de la economía conozcan dichas reglas y presenten comportamientos consecuentemente positivos, para su desarrollo personal y el desarrollo de la colectividad.

5) El carácter de intercambio natural de acciones, bienes y costumbres de un grupo social que vive bajo un mismo sistema económico y gubernamental; el CMEEF lo plantea desde el ámbito de la libertad para decidir de los participantes de todo mercado, entre oferentes y demandantes, en donde convergen las

necesidades de ambas partes y puede llegarse a un acuerdo de intercambio, sin necesidad de presiones externas.

Para el CEMEF (2014), independientemente del nivel de educación que se tenga, todos los individuos participan de una manera y otra dentro de la economía, jugando distintos papeles (consumidor, empresario, profesionista independiente, empleado, etc.); en los que tienen que tomar distintas decisiones y, quienes toman las mejores, son aquellos que logran aprender “las reglas del juego” en el sistema económico y financiero donde se encuentran participando.

3.2 Beneficios de la alfabetización económica y financiera: competencias para una nueva ciudadanía

La evidencia empírica sugiere que la AEF es más alta en las personas de mayores ingresos, se relaciona positivamente con la propensión de la planificación para la jubilación [tan necesaria en los países que han modificado su sistema de pensiones y en aquellos que presentan una inversión de la pirámide poblacional, como México] y con la participación en el sistema financiero formal; también se relaciona con un menor grado de endeudamiento (y mejor uso del crédito en ámbito personal y empresarial; e incluso, ante igualdad de condiciones de género, ingresos y nivel educativo, como la revisión de Spataro y Corsini (2013) y en el caso de los universitarios, se han encontrado evidencias de relación positiva entre un menor nivel de endeudamiento y un mayor grado de AEF (Jorgensen, 2007).

Es cierto que en la economía y las finanzas personales, como en toda área de toma de decisiones, tener información disponible es algo bueno (Meier & Sprenger, 2008: 2); pero saber qué decisión tomar en base a esa información es otra cosa totalmente distinta, por ello, la AEF se presenta como una ventaja sobre quienes no la tienen (Meier y Sprenger, 2008). En este sentido, el Comité Económico y Social Europeo (2011), Klapper, Lusardi y Panos (2012), entre otros; argumentan que la crisis económica financiera mundial del 2009 podría no haber tenido tanto impacto si las personas contaran con educación económica y financiera para tomar mejores decisiones.

En una revisión sobre evidencias al respecto, Klapper, Lusardi & Oudheusden (2015), explican que la falta de AEF está relacionada con la selección de préstamos de un mayor interés y por lo tanto, mayor pago sobre el uso de instrumentos financieros de crédito; mientras que la AEF está relacionada con un mejor uso de los instrumentos financieros en general, independientemente del país donde se encuentren y del nivel socioeconómico.

De acuerdo a los autores, a nivel mundial solo 1 de cada 3 adultos tiene AEF alta, y son ellos quienes mostraron tener mayor conocimiento financiero tanto en países en desarrollo como en países desarrollados; incluso los pobres que cuentan con una cuenta bancaria tienen más probabilidades de poseer AEF que los pobres que no la tienen; los adultos ricos que utilizan el crédito tienen mejores habilidades de AEF que los ricos que no lo hacen (Ibídem, 2015).

Meier y Sprenger (2008), encontraron que existen diferencias significativas sobre las personas que deciden participar voluntariamente a un programa gratuito de AEF y quienes deciden no hacerlo, mismas que pueden observarse a través de la variable de preferencias del tiempo. Explican que a menor preocupación por el futuro, menor participación voluntaria para AEF, independientemente de su nivel de educación.

Para Mantilla (2009) y Denegri et al., (2012), existen ciertos grupos sociales -entre los que identifica a los jóvenes y sobretodo a los universitarios-, en los que hay una situación de vulnerabilidad ante los cambios de paradigmas económicos y sociales modernos. De acuerdo a los autores, el consumo y el endeudamiento para consumir, no sólo han tenido mayor aceptación, parecen volverse una imposición para sostener la autorrealización y la satisfacción de deseos, más que de necesidades. Señalan que se consideran aspectos clave para insertarse en otros grupos sociales, quizá buscando mayores oportunidades, lo que paradójicamente puede implicar ponerse en mayor riesgo respecto a las operaciones financieras.

2.2.3 Alfabetización Económica y Financiera en Universitarios

En lo relativo a la población universitaria, existen estudios (Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval, 2014; Amar et al., 2007; entre otros) que han encontrado diferencias de AEF con base en la carrera de estudio, género, edad, estado civil, nivel socioeconómico y contexto social, periodo cursando en pregrado y posgrado, tipo y grado de ocupación complementaria a los estudios, promedio de calificaciones entre otras.

Ante esta variedad de estudios hechos en distintas regiones y la riqueza de material disponible, el objetivo del presente apartado es presentar de manera resumida los principales instrumentos que buscan medir la AEF en la población universitaria, clasificándolos por variables observadas y enfoques, para determinar cuáles son los aspectos básicos que deben considerarse en la construcción de un instrumento que observe la AEF de los estudiantes de licenciatura de las instituciones de educación superior en Baja California.

La mayor parte de los investigadores en AEF coinciden en que el paso por una institución de educación superior, debería ser en teoría, un factor de diferenciación y una especie de ventaja comparativa de sus estudiantes respecto a quienes no lograron o no quisieron llegar a ese nivel educativo.

Para Denegri y Palavecinos (2003), la edad adulta constituye la incursión independiente en el mundo económico en el cuál cada persona ya debe –en teoría, bajo condiciones socialmente normales- integrarse a un mundo laboral y por consiguiente, comenzar a recibir un ingreso. En tales condiciones, el manejo financiero y las decisiones económicas pueden ser o no óptimas, racionales o compulsivas.

Bajo este contexto, la etapa universitaria representa una ruta educativa en la cuál se presupone que, las personas obtendrán conocimientos que les ayuden a desarrollar habilidades relacionadas con el manejo de sus recursos. En su estudio, las autoras encontraron que, la mayor parte de quienes lograron una mayor comprensión del manejo del dinero, son precisamente, universitarios.

Sin embargo, otros autores como Jorgensen (2007) mencionan encuestas realizadas a estudiantes universitarios en las cuales demostraron tener poco conocimiento como “consumidores”; durante su etapa de estudiantes adquieren deudas muy elevadas precisamente por no tomar buenas decisiones, el nulo conocimiento de las finanzas y la economía “de la vida real”, la falta de habilidades para comparar, presupuestar, planear, balancear sus ingresos y sus gastos, así como tener un control de sus deudas.

El autor comenta que en la experiencia de otros investigadores, se ha encontrado que aun teniendo acceso de manera gratuita a cursos o talleres de manejo del dinero, sólo alrededor del 20% de los estudiantes deciden tomarlos.

Un factor alarmante, es que poco más del 80% de la matrícula universitaria de pregrado, tenían una tarjeta de crédito con un saldo pendiente de \$2,327 dólares en promedio. El 10% de estos alumnos endeudados, tenía un saldo pendiente mayor a \$7,000 dólares y más del 40% tenía cuatro o más tarjetas de crédito. Se encontró que mientras mayor era la deuda, los estudiantes tenían una visión más “positiva” de los créditos, tendiendo a pedir más dinero prestado (Lachance & Choquette-Bernier, 2004; Lion & Hunt, 2003; Nellie Mae, 2002; Kendrick, 1999; Markovich & Devaney, 1997; Bell, Garyson & Stowe, 2001; en Jorgensen 2007).

El estudio de Amar, Abello, Denegri y Llanos (2007), se propuso identificar las representaciones sobre el origen, circulación y función del dinero en la vida cotidiana, nacional e internacional que tienen los jóvenes entre 19 y 24 años de edad, estudiantes en una universidad en Colombia. Establecieron diferencias en los niveles de alfabetización económica de los estudiantes, bajo la consideración de perfiles curriculares con distinto nivel de formación e instrucción económica.

Del nivel considerado alto en instrucción y formación económica, se consideró al Programa de Administración de Empresas (PAE). De nivel intermedio, cuya formación no estaba encaminada a materias económicas, pero tenían parte en su formación, se eligieron los Programas de Ingeniería Industrial (PII) y Derecho (PD). En el perfil de baja instrucción económica, se tomaron los Programas de Medicina (PM) y Psicología (PP).

Entre los resultados, destaca mencionar que solo el 24% de los encuestados, tuvo un nivel de pensamiento económico inferencial, que es el adecuado para su edad y nivel de escolaridad. Un 22% se encontró en un nivel subordinado y un 4% en el nivel primitivo, equivalente al pensamiento económico de un infante entre los 6 y los 10 años de edad (Amar et al. 2007).

El 50% restante, se ubicó en un nivel intermedio, llamado “de transición”, en el que poseen un nivel de información contextual apropiado y conocimientos correctos sobre conceptos económicos, considerados clave en la alfabetización económica; pero aun son incapaces de articular o establecer con claridad, las relaciones que existen en la realidad compleja (Ibídem, 2007).

Los autores señalan que esperaban resultados diferentes, no solo en cuanto al nivel de pensamiento económico promedio con otros estudios internacionales; sino internos, respecto a las distintas carreras comparadas.

En el nivel III, pensamiento económico inferencial, que es el acorde con la edad de los sujetos de estudio, el PII se colocó a la cabeza con el 40% de sus estudiantes. Le siguió el PAE con un 33%, el PD con 20%, el PM con un 12,5% y el PP, con un 10% de sus estudiantes (Amar et al, 2007).

En el nivel II, pensamiento económico subordinado, que es inferior para su edad; mientras que el PII no tuvo presencia de sus estudiantes, el PAE tuvo 25%, el PD un 30%, el PM un 25% y el PP un 50% de sus estudiantes (Amar et al, 2007).

En un nivel de pensamiento económico de transición entre el nivel II y III, se encontró un 60% de los estudiantes del PII, 42% de los estudiantes del PAE, 50% de los alumnos del PD, 25% de los estudiantes del PM y un 40% de los alumnos del PP (Amar et al, 2007).

Otra investigación sobre el nivel de AEF de los estudiantes universitarios en Chile, fue hecha por Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval (2014) para la carrera de Pedagogía. Encontraron brechas que sugieren necesaria la implementación de un programa de AEF entre los universitarios, mismo que

proponen y que explican, se basó en los componentes directrices especificados por la OCDE.

De acuerdo a los autores, la mayoría de los adultos suele tener problemas de AEF tales como: dificultad para comprender la naturaleza sistémica de la economía, baja comprensión de los mecanismos de deuda, crédito, ahorro e inversión, así como los costos y retribuciones asociados a ellos. En lo que respecta a la dimensión de consumo, generalmente existe una tendencia hacia el consumo poco reflexivo, señalan que si bien puede presentarse en todos los estratos socioeconómicos, suele ser mayor en la clase socioeconómica intermedia (Ibídem, 2014).

Los resultados del Amar et al. (2007) y Denegri et al. (2014), divergen con los encontrados en estudios hechos por Denegri (1995) en España y Denegri et al. (1998) en Chile; en donde se observa un desfase completo de lo esperado en base a la teoría: 65% de los adolescentes de 15 años españoles mostraron un nivel de pensamiento económico tipo III (el nivel de un adulto), mientras que en Chile solo fue un 23% respecto al mismo grupo de edad en el nivel inferencial (casi la misma tasa que en la universidad colombiana).

Podría inferirse que la muestra de estudiantes universitarios evaluados, que reciben alta instrucción económica mediante asignaturas relacionadas con el mundo económico, deberían mostrar un mejor desarrollo y comprensión de la economía; y un mejor nivel de pensamiento económico. Sin embargo, experiencias como estas, distan de la realidad y es señalado por Amar et al (2007), cuando mencionan que sus hallazgos contradicen lo esperado en relación a la teoría.

Al realizar una revisión internacional sobre los estudios relativos a la alfabetización económica, la alfabetización financiera y la alfabetización económica y financiera en la población universitaria; se encontraron investigaciones que han buscado observar o medir los siguientes aspectos:

2.2.3.1 Variables de AEF estudiadas en universitarios

2.2.3.1.1 Concepciones

Variable que mide concepciones aspectos económicos y financieros, se ha observado que pueden variar entre cada persona, como Amar, Abello, Denegri y Llanos (2007), tomando en consideración que las “construcciones cognitivas” parten de un supuesto piagetiano en el cual los individuos toman información de su entorno social (contexto) y la información a la que tienen acceso en experiencias e interacciones de la vida cotidiana. Estas concepciones serían las primeras nociones de “lo económico” sobre el mundo, escuchadas y vistas por los infantes y constituyen por lo tanto, el inicio de pensamiento económico y la comprensión de la economía (Denegri et al, 1998; en Amar et al, 2007).

2.2.3.1.2 Influencias

Se refiere a una variable que agrupa factores que inciden en cada individuo, consecuentes de la socialización económica a lo largo de su vida, en diferentes círculos o grupos sociales a los que pertenecen o aspiran a incursionar. Toman como base la Teoría Psicológica de la Causación de Conductas, la Teoría del Aprendizaje Social y la Teoría del Comportamiento Humano, como los estudios de Denegri, Gempp, y Martínez (2005, en González y Salazar, 2013) y el de Jorgensen (2007), quienes consideran que si existe un grado de influencia considerable para el caso de los universitarios cuya familia, amigos o compañeros de trabajo y/o escuela, poseen ciertos niveles de AEF.

2.2.3.1.3 Conocimientos

Esta variable mide los conocimientos sobre aspectos económicos y financieros que, por ejemplo, en la sencilla conceptualización de Iqbal (2003, en González y Salazar, 2013) sobre la AEF, representan su constitución: el saber qué son aquellos conceptos económicos básicos (como el costo de oportunidad, la ley de oferta y demanda, entre otros) y tener una noción clara sobre otros conceptos más complejos (como producto interno bruto, inflación, tipo de cambio, tasa de interés, devaluación y apreciación, entre otros) constituye un nivel de AEF.

Mientras que para otros como Jorgensen (2007) esta variable va más allá del conocimiento de conceptos; debe incluir el desarrollo de habilidades para tomar decisiones, que en un segundo momento, constituirán una experiencia que puede modificar el conocimiento que se tenía en primer lugar.

2.2.3.1.4 Habilidades y destrezas

Para Denegri y Martínez (2005, en González y Salazar, 2013), las habilidades y destrezas, constituyen las principales herramientas que brinda la AEF; para que las personas enfrenten problemas sociales y económicos propios del sistema, que les permitan descifrar las señales en el mercado, incluyendo aquellas que son implícitas.

Estos elementos desarrollan las competencias prácticas y cognoscitivas para tomar mejores decisiones personales y dentro de un grupo social; por lo que, el beneficio de la AEF puede ser extendible, a una familia e incluso a toda una comunidad o región (Jorgensen, 2007). Para Yamane (1997, en González y Salazar, 2013), los elementos prácticos de la AEF incluyen el consumo e intercambio de productos, el manejo del ingreso y la ganancia, el valor del dinero, entre otras.

2.2.3.1.5. Actitudes y preferencias

Para la OCDE (en Atkinson & Messy, 2012), las actitudes y preferencias son un elemento importante de la educación financiera, porque pueden indicar, si los individuos tienen más probabilidades o tendencias de presentar ciertos comportamientos, tanto en el corto como en el largo plazo.

Entre las actitudes más importantes respecto a la AEF, destaca la actitud hacia la planificación y la actitud hacia el dinero, que puede ser hacia el ahorro o hacia la deuda y la actitud hacia la compra, que puede resultar en consumo irreflexivo, impulsivo y compulsivo (Denegri, 2010).

Las actitudes y preferencias pueden influir con otros factores en los que el nivel de AEF pueda ser diferencia, para optar por selecciones más informadas, más racionales e incluso más responsables respecto a otros aspectos sociales,

sustentables o sostenibles, a nivel individual o en grupo, como el estudio de Osamu (1994 en Denegri, 2010).

2.2.3.1.6 Hábitos

Es una variable que observa aspectos de la conducta económica y financiera, que pueden ser realizados de manera consciente o inconsciente. Para Caripán, Hermosilla y Catalán (2004, en González y Salazar, 2013) en el caso de los malos hábitos económicos y cualquier déficit de AEF adquiridos durante la infancia, prevalecen hasta la adolescencia y si no son observados y corregidos, se sostienen en la adultez.

Jorgensen (2007) indica que las jóvenes pueden adquirir tempranamente malos hábitos financieros, difíciles de romper, y al observar que los estudiantes de licenciatura no están recibiendo los conocimientos suficientes para desempeñarse de manera exitosa en la economía compleja de hoy; concluye que hay peligro para su estabilidad económica en la vida adulta.

2.2.3.1.7 Decisiones

Es una variable muy importante, porque la mayoría de los estudios concuerda que es la que más se aproxima a medir la AEF.

Para Walstad (1998, en González y Salazar, 2013) la AEF tiene relación directa con las decisiones que todos los agentes económicos toman de manera cotidiana cuestiones que van desde la más simple hasta una más compleja, como el comprar una casa -el tipo de pago que se hará, el crédito que se usará-, o escoger un portafolio de inversiones y aunque para casos como éste último existen profesionales que asesoran al respecto, como dice el autor, la decisión final la toma el individuo.

Para Denegri y Palavecinos (2003, en González y Salazar, 2013) son estas decisiones, el objetivo final de la AEF que forma parte de un proceso de socialización económica por el que todo individuo pasa en el cual existen pautas con mediadores sociales (familia, escuela, pares, medios sociales), a través de reglas –establecidas y/o tácitas-, valores adquiridos y finalmente aquellas

prácticas en las que participan o son observadores; desarrollando más que conocimientos, las destrezas y patrones de comportamiento, actitudes hacia lo económico y financiero.

De este modo, las elecciones que una persona puede tomar, aun con las limitaciones que pueda tener respecto a su nivel socioeconómico, varían de acuerdo a la información recibida o percibida, la interpretación que hace de ella, la experiencia, entre otras cuestiones que tienen que ver con su nivel de AEF.

Para la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] (en Kempson, 2009) constituyen el indicador más cercano a medir la AEF en las personas, pues en estas se resumen todos los demás factores que lo pueden afectar.

2.2.3.1.8 Experiencias

Variable que mide las experiencias en asuntos económicos y financieros, básicamente, se constituyen por las consecuencias emanadas de las decisiones, forman parte de un proceso de socialización económica que para Denegri y Delval (2002, en González y Salazar, 2013), en el caso de las personas que tienen una baja o nula AEF, son resultado de un proceso informal y no planificado.

Para Jorgensen (2007), estas experiencias deberían de producir un cambio o afirmación del conocimiento; y finalmente, en las decisiones del individuo que las toma. Bajo el supuesto de que todos tienen la habilidad para razonar sistemáticamente, que procesamos información derivada del entorno pero sobre todo de las experiencias que tenemos para reafirmar o modificar nuestro conocimiento y comprensión económica.

2.2.3.1.9 Comportamiento

Variable que observa el comportamiento de las personas en situaciones económicas o relacionadas con sus finanzas personales. El estudio de Cala Beltrán, Cubillos y Molano (2011) que buscó evaluar el comportamiento compulsivo, con experimentos en situaciones reales de compra-venta.

En otros estudios, se han usado cuestionarios o entrevistas para plantear situaciones hipótéticas, con preguntas de respuesta múltiple, en donde cada una representa diferentes comportamientos, que pueden reflejar actitudes, influencias y conocimientos, como los estudios de Amar, Abello, Denegri y Llanos (2007), Mantilla (2009), Jorgensen (2007), entre otros.

La Teoría del Comportamiento es la principal base usada para intentar explicar las variaciones en el comportamiento de las personas (Mantilla, 2009); distinguir los papeles que cumplen cuando tienen determinados comportamientos, como consumidor, inversionista, ahorrador, entre otros.

2.2.3.1.10 Los programas, políticas y herramientas didácticas

Variables de programas, políticas, herramientas y otros recursos existentes o propuestos para la AEF, como lo hicieron Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval (2014) para los estudiantes de pedagogía en Chile; y la revisión internacional que hizo Kempson (2009) de instrumentos de alfabetización financiera, por encargo de la Red Internacional de Educación Financiera (INFE por sus siglas en inglés) de la OCDE, en donde analiza las prácticas básicas y los criterios a considerar; que deberían ser observadas en la investigación y elaboración de encuestas de alfabetización financiera, para generar resultados comparables con otros hallazgos internacionales.

2.2.3.2 Dimensiones de AEF estudiadas en los universitarios

Entre las dimensiones estudiadas en las investigaciones de AEF relativas a jóvenes universitarios, destacan las siguientes.

2.2.3.2.1 El ahorro

Para Pillai, Carlo y D'souza (2010, en Shaari, Hasan & Kumar, 2013), el ahorro y su cultura es una carencia propia de los jóvenes de hoy, de manera que considerar su fomento a través de la educación financiera en los centros escolares, es una oportunidad para poder brindarles una herramienta que los ayudará a conseguir sus metas de corto y largo plazo; mientras que Henry, Weber y Yarborough (2001, en Shaari et al, 2013) asocian parte de la cultura del ahorro a

prácticas de eficiencia de recursos tales como la elaboración de un presupuesto, la realización de una lista de necesidades antes de ir de compras y la planificación del gasto.

Si se habla de ahorro como acumulación, de acuerdo a Banamex (2014), las tendencias internacionales indican que los jóvenes entre 15 y 24 años tienen 33% menos probabilidades de tener un ahorro formal.

2.2.3.2.2. La inversión

Para Beal y Delpachitra (2003, en Shaari, Hasan & Kumar, 2013) cualquier inversión implica analizar las elecciones y tomar una decisión sobre la forma de organización y operación en la búsqueda de hacer crecer un recurso, es un proceso de pensamiento que viene acompañado de una capacidad y una habilidad que puede mejorarse con la educación financiera y con la experiencia; es además, una de las principales habilidades que deben desarrollar los universitarios antes de salir a su vida financiera independiente como profesionistas.

Banamex (2014) explica que una de las principales razones para impulsar la educación económica y financiera en los jóvenes, es la proliferación de nuevos productos y servicios financieros más sofisticados que generalmente se ofrecen y se otorgan sin el acompañamiento de una educación financiera correspondiente y que buscan precisamente, dirigirse a grupos no bancarizados, lo que infiere que este segmento resulta inexperto en el manejo de las finanzas.

2.2.3.2.3 El ingreso

El interés por observarlo como una variable, proviene no sólo por identificar cómo lo distribuyen, sino también cómo lo diversifican, lo invierten, entre otros aspectos. En la universidad, a los estudiantes se les prepara para ejercer una especialidad, es decir, cómo ganarse el dinero; pero no se les enseña cómo pueden manejarlo. No se puede negar que, aprender a manejar el dinero es igual de importante que enseñarles cómo ganárselo (Daneses & Hira, 1987; Lachance & Choquette-Bernier, 2004 en Jorgensen, 2007).

2.2.3.2.4 La planificación

Banamex (2014) enfatiza que la falta de planeación y previsión ante el futuro –que los jóvenes podrían considerar lejano- se observa con el escaso nivel de ahorro, inversión y la falta de control sobre sus gastos y deudas; aun cuando se encuentran en la etapa más productiva de su vida.

2.2.3.2.5 El bienestar

Falahati & Sabri (2015) señalan que existe una relación positiva entre las actitudes y el comportamiento financiero de los estudiantes universitarios con el nivel de bienestar financiero, mismo que los autores miden en base a su nivel de deuda (a través de préstamos universitarios para la educación o bien mediante el uso de las tarjetas de crédito). Destaca comentar que encontraron diferencias entre la percepción de bienestar y las actitudes financieras de los estudiantes, respecto a su género.

Entre aspectos relativos al bienestar, se puede mencionar la construcción o adquisición de un patrimonio, que para Banamex (2014) es un aspecto no considerado en el presente por la mayoría de los jóvenes mexicanos; mientras que para la protección del patrimonio ya adquirido –como los seguros, por ejemplo- o los bienes de otra índole como la salud, la capacidad determinada de alguna persona para desarrollar alguna actividad u oficio –por ejemplo, un médico cirujano que previniendo contingencias contrata un seguro para sus manos-, no se tiene la cultura de valoración correspondiente y adecuada a cada etapa de la vida –como tener hijos u otros dependientes económicos-, lo que genera vulnerabilidad ante cualquier situación no contemplada no sólo para los jóvenes sino para toda su familia.

2.2.3.2.6 La pobreza y la riqueza

Para Banamex (2014) la cultura de la previsión en los jóvenes infiere tener una visión de corto y largo plazo en la cuál se consideren las metas y la construcción de un patrimonio, sin embargo, distinguen aquellos tangibles como la posesión de bienes materiales (terrenos, negocios, etc.), de intangibles en los cuales la

educación es considerada como una manera para salir de la pobreza, asociándola también a la inversión.

2.2.3.2.7 El consumo, el gasto y la deuda

De acuerdo a González y Salazar (2013), existe una amplia variedad de estudios que aportan evidencia de la tendencia que tienen las personas con una visión positiva del crédito, a usar con mayor frecuencia el endeudamiento como una forma modificada de su poder adquisitivo.

Sin embargo, no puede asegurarse que tales deudas son usadas para adquirir bienes y servicios primordiales, pues el consumismo y la compra compulsiva forman parte de lo que se ha denominado “compras irracionales” que en algunos casos, suelen hacerse sin pensar en consecuencias, con riesgo de presentar compra compulsiva; una conducta considerada como patológica en la psicología económica, al causar adicción por el placer experimentado a través de la repetición de la conducta (Cala, Beltran, Cubillos y Molano, 2011).

En la revisión que hacen al respecto, Denegri et al., (2012) señalan que se ha encontrado una relación positiva entre las actitudes hacia el endeudamiento de los universitarios, con sus perspectivas de futuro laboral, a través del uso de tarjetas de crédito. Los autores sugieren que en estos casos, los estudiantes podrían considerar como una situación transitoria su nivel de deuda, lo que les permite justificar en cierto modo un estilo de vida basado en ella, bajo la expectativa de que la situación sería superada una vez que egresen de la universidad y consigan obtener empleo con ingresos suficientes.

Para Mantilla (2009), en la Teoría del comportamiento se entiende que son gastos realizados en entretenimiento, artículos de lujo, viajes de placer y todo bien o servicio que genere “mayor” felicidad y satisfacción en las personas, pero que se diferencia del gasto básico de subsistencia porque no se limita a las necesidades de una persona para llevar una vida “digna”. Para Banamex (2014) el acceso al crédito para el consumo se ha facilitado en los últimos años por parte de las instituciones financieras formales, lo que representa un riesgo para adquirir deudas que no puedan costearse, sobretodo considerando las carencias

educativas para desarrollar competencias que permitan el uso responsable de los recursos.

En todo caso, desde la perspectiva de una gestión eficiente de los recursos disponibles, se requieren conductas racionales que van desde una jerarquización de las necesidades y por consiguiente de los gastos, lo que constituye un área importante de interés para muchas disciplinas administrativas (Cala, Beltrán, Cubillos y Molano, 2011), por ello analizar el consumo y los gastos, puede diferenciarse si lo que se busca es identificar los gastos suntuarios de la población de universitarios, sus patrones de consumo, sus gastos y la planificación o control que lleven de ellos así como los medios que suelen usar para adquirirlos e incluso los sentimientos que experimentan al tener dichas acciones.

3.3.3 Instrumentos para estudiar la AEF en los universitarios

En este apartado se resumen los principales instrumentos que han sido utilizados en población universitaria, así como la descripción de propósitos, variables, metodología y principales hallazgos.

La mayoría de los estudios sobre la AEF son cuantitativos, algunos suelen usar bases de datos estadísticas oficiales o de entidades no gubernamentales, otros más suelen aplicar instrumentos de investigación cuantitativa tales como encuestas y cuestionarios auto evaluadores, en cuyos casos no siempre se consiguió que regresaran todos los cuestionarios repartidos (Gnan, Silgoner y Weber, 2007).

Algunos estudios incluyen la realización de experimentos en los cuales se brinda educación económica y financiera, pero los resultados efectivos solo pueden observarse a mediano y largo plazo, como Benrheim et al. (2001) y Tzun-Chin et al (2007) mencionados en Moreno et al (2013), que demostraron que la educación financiera implementada en estudiantes de nivel intermedio durante los años setentas y ochentas en los Estados Unidos de América, resultó en una acumulación de riqueza considerable respecto a los estudiantes de las mismas generaciones que en su momento decidieron no participar en el programa de educación financiera.

Para América Latina, se encontró que la mayor parte de las investigaciones sobre alfabetización económica están hechas con método mixto, combinando entrevistas a profundidad y grupos de enfoque con un instrumento cuantitativo que generalmente es una encuesta.

Las muestras de los estudios hechos en Centro y Sud América (Denegri et al, 2012; Amar et al, 2007; Gemp et al., 2007, entre otros) no son probabilísticas en la mayor parte de los casos, pues resultan de la selección intencional de los elementos (un tipo de muestreo denominado por Hernández et al. (2010) como “propositivo”), pues los investigadores deciden a quiénes invitar, bajo sospecha de que pueden aportar información relevante para el tema de estudio y sobretodo, porque participan de manera voluntaria, pues algo crucial para poder obtener información es que quienes la tienen, estén dispuestos a proporcionarla.

Para el caso de los estudios sobre alfabetización económica y financiera encontrados en México, algunos tienen muestras probabilísticas, algunos utilizan solo métodos cuantitativos y otros solo métodos cualitativos, mientras que otros más los combinan (Banamex, 2014; Moreno et al, 2013; Diez, Miramontes y Sánchez, 2000), este último método puede aportar un elemento de calidad y profundidad en una investigación social, puesto que permite “triangular” la información obtenida por ambos métodos.

En su análisis comparativo sobre los conceptos, significados y formas de medir la alfabetización económica y financiera en distintos países y por distintos programas e investigaciones, Gnan, Silgoner y Weber (2007) sostienen que si bien los resultados de estudios cuantitativos aportan datos importantes en cuanto al análisis estadístico de la población, son los estudios mixtos (que incluyen aspectos cualitativos) los que pueden permitir describir de manera más profunda, a través de experiencias individuales en cuanto al manejo de finanzas personales, lo que resulta esencial para comprender el cómo la experiencia impacta en el comportamiento económico y la manera de pensar que se tiene sobre estos aspectos.

3.3.3.1 Prueba de Entendimiento en Economía para Universitarios TUCE4

TUCE, por siglas en inglés, es el instrumento más usado para explorar la AEF de los estudiantes universitarios en Estados Unidos de Norteamérica de una manera “fiable y válida” en los últimos 40 años, de acuerdo al Consejo para la Educación Económica (2015).

Disponible en su cuarta edición, el test mide la comprensión en temas de micro y macro economía a nivel universitario, tiene dos exámenes con 30 preguntas cada uno, con respuestas de opción múltiple de las cuales sólo una es la correcta y que de acuerdo al organismo, pueden ser aplicados en un periodo de clase, y pueden fungir como un pre y post test para identificar las áreas en las cuáles los estudiantes requieren refuerzo en algún curso de economía o bien, como un evaluador de éste. Al ser un instrumento tan revisado y probado a nivel nacional, permite normalizar los resultados obtenidos para una muestra grande y hacer comparaciones objetivas entre alumnos de distintas universidades a lo largo del país, ya sea entre grupos o a nivel individual.

En el Manual del Examinador del TUCE4 (Walstad, Watts & Rebeck, 2006), se especifica, argumenta y justifica el contenido de la prueba, explicando tanto la historia como los métodos usados para darle validez. De este compendio resalta que en el aspecto microeconómico se indaga acerca de: a) el problema económico básico (la escasez, el costo de oportunidad y la elección), b) los mercados y la determinación del precio (oferta, demanda, utilidad, elasticidad, precios tope y precios mínimos), c) la teoría de la empresa (ingresos, costos, análisis marginal, estructuras de mercado), d) los factores del mercado (salarios, rentas, intereses, beneficios y la distribución del ingreso), e) el papel del gobierno en una economía de mercado (bienes públicos, mantenimiento de las condiciones de competencia, externalidades, fiscalización y redistribución del ingreso, elecciones públicas), y f) economía internacional (las ventajas comparativas, barreras comerciales y tipos de cambio).

En el aspecto macroeconómico, se tienen las siguientes vertientes: a) medición del rendimiento económico (producto interno bruto y sus componentes, valores

nominales de los bienes, desempleo e inflación, b) oferta y demanda agregada (determinantes y componentes, producto interno bruto potencial, crecimiento económico y productividad, efecto multiplicador), c) mercados monetarios y financieros (dinero y su creación, instituciones financieras), d) políticas monetarias y fiscales (herramientas y discrecionalidad), e) debates políticos (rezagos y limitaciones de la política, presupuesto público, corto plazo versus largo plazo, expectativas, fuentes de inestabilidad macroeconómica), y f) economía internacional (balanza de pagos, sistemas de tipo de cambio, aspectos macro de economías abiertas); ésta última categoría es una novedad de la cuarta edición y muestra cómo la herramienta se actualiza conforme a las necesidades de información de esta economía dinámica y la globalización (Walstad, Watts & Rebeck, 2006).

Los autores aclaran que el TUCE4 no es una prueba de comprensión de cada concepto o principio económico incluido en ella, sino un instrumento que evalúa la comprensión general de los principios económicos funcionando en conjunto. En cuanto a las especificaciones cognitivas, el TUCE se elaboró desde su primera edición siguiendo la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956, mencionado en Walstad, Watts & Rebeck, 2006), la cuál tiene seis categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación; mientras que el TUCE4 las reduce a tres: Reconocimiento y Entendimiento (RU por sus siglas en inglés), aplicación explícita (EA por sus siglas en inglés) y aplicación implícita (IA por sus siglas en inglés). La categoría RU es una combinación de las dos primeras de Bloom; mientras que EA e IA conjugan las demás, excluyendo la de síntesis.

Los autores explican que RU se refiere al reconocimiento y entendimiento básico de términos, conceptos y principios económicos. Involucra seleccionar la mejor definición de un término, concepto o principio económico determinado; seleccionar de ellos el que mejor se ajuste a la definición dada; identificar términos, conceptos o principios asociados o estrechamente relacionados; y reconocer normas

económicas específicas, como por ejemplo, la maximización de ganancias en la producción de una empresa.

La categoría EA se refiere a la aplicación explícita de términos, conceptos y principios económicos básicos e infiere aplicar los conceptos necesarios para definir y resolver un problema económico particular; distinguir entre una aplicación de conceptos económicos correcta e incorrecta; distinguir de entre los resultados posibles, el más probable cuando se trata de situaciones económicas concretas, considerando supuestos establecidos; hacer suposiciones tácitas y juzgar conclusiones apoyándose en el análisis de los datos disponibles (Walstad, Watts & Rebeck, 2006, p. 14).

Finalmente, la categoría IA, se refiere a la aplicación implícita de términos, conceptos y principios económicos básicos e involucra la aplicación de los conceptos necesarios para definir y resolver algún problema particular; y la distinción o reconocimiento entre la aplicación correcta o incorrecta de estos términos. Los autores destacan que no existe relación directa entre la dificultad de la prueba y el nivel desarrollo cognitivo y por lo tanto, el porcentaje de respuestas correctas puede variar a través de diversos niveles cognitivos (Walstad, Watts & Rebeck, 2006).

Se puede resumir que el TUCE4 evalúa el nivel de conocimientos y comprensión en lo general de conceptos, términos y principios económicos en situaciones reales a nivel micro y macro económico, así como las habilidades de los estudiantes para resolver la aplicación de dichos conocimientos en problemas concretos relacionados con la vida cotidiana y basados en el principio económico clásico: la escasez de recursos y la distribución del ingreso.

3.3.3.2 Encuesta de Educación Financiera en el Estudiante Universitario

Propuesta de Jorgensen (2007), es un instrumento con el que busca cumplir tres objetivos: determinar el grado o nivel de educación financiera personal, basándose en los conocimientos, actitudes y comportamientos de una muestra de estudiantes de pregrado y otra de posgrado, buscando diferencias de AEF que fuesen

significativas entre las características de género, edad, clase o grado y nivel socioeconómico.

El segundo objetivo fue determinar el grado de influencia de los padres y compañeros de clase para el nivel de AEF en que se ubicaron. Finalmente, buscó si existía correlación entre el conocimiento y las actitudes financieras de los estudiantes, respecto a su comportamiento económico (Jorgensen, 2007).

Sus resultados encontraron bajas puntuaciones en cuanto a estos tres aspectos, observaron aumentos significativos en los estudiantes de maestría respecto a los de licenciatura y aquellos estudiantes que mostraron influencia de sus padres, también demostraban mayor conocimiento, mejor actitud y comportamiento financiero, comprobando que aquellos estudiantes que obtuvieron mayor puntaje de conocimientos económicos y financieros, tenían una mejor actitud y comportamiento financiero que los demás (Jorgensen, 2007).

En una muestra elegida por conveniencia, donde participaron seis universidades de distintos Estados, con estudiantes de distintas carreras, grados y semestres, logró invitar a 1,084 estudiantes a través de distintos profesores que se ofrecieron a aplicar la prueba a sus alumnos; se obtuvo una tasa de respuesta global del 43%, resultando 462 estudiantes que completaron la encuesta que se aplicó en línea. El autor explica que su instrumento es una composición de otros (Chen & Volpe, 1998; Jump \$tar, 2004; Consumer Federation of America, 1993; y Micomonaco, 2003; en Jorgensen, 2007) sobre los que obtuvo permiso para tomar algunos ítems además de los que elaboró en base a su revisión de la literatura.

Finalmente el instrumento consta de 44 ítems más 18 de identificación (universidad, edad, género, etc.), y el tiempo para contestarla fue de 10-20 minutos en promedio. La sección que mide los conocimientos financieros tiene 23 ítems entre los que se incluyen aspectos como el ahorro, préstamos, seguros e inversiones y otras cuestiones que considera parte de la economía general cotidiana como “¿Qué factores tienen en cuenta los prestamistas para aprobar un crédito?”, entre otras.

La sección de actitudes se enfocó hacia el dinero y su manejo, tiene 6 ítems y las respuestas son escalas tipo Likert de cinco puntos que van desde “1-no es importante” hasta “5-muy importante”. Los estudiantes clasificaron su perspectiva sobre cuestiones tales como “Mantenimiento de registros financiero adecuados”, “Gastar menos que el ingreso” y “Planificación de un ahorro frecuente”, entre otras.

La sección de comportamientos financieros contiene 6 preguntas sobre sus patrones y conductas económicas, utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos que van desde “1-No del todo cierto para mí” hasta “5-Muy cierto para mí” y clasificaron cuestiones como “Planeación de gastos y presupuesto”, “Abono a una cuenta de ahorro con regularidad”, “Leo y comprendo –un contrato- antes de arrendar un apartamento o antes de adquirir un préstamo”, entre otras.

En la sección que mide las influencias de los padres y los pares hay 6 preguntas con escala tipo Likert de cinco puntos que van desde “1-ninguna” a “5-muchas”; y contiene cuestiones tales como “Qué aprendió usted sobre el manejo del dinero de los siguientes: padres y compañeros”, entre otras.

Finalmente, se preguntan características personales relativas a su identificación, datos demográficos y nivel socioeconómico. La validación del instrumento se dio por opinión de expertos (4 jueces) y la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach que para la sección de conocimientos fue de 0,77. En la sección de actitudes 0,78 mientras que en la sección de comportamientos 0,75. De acuerdo a Jorgensen (2007), todos los coeficientes son aceptables e indicaron una buena confiabilidad de su instrumento.

2.2.3.3.3 Test de Alfabetización Económica para Adultos

El TAE-A-25, es una propuesta de Gempp, Denegri, Caripán, Catalán, Hermosilla y Caprile (2007), es la segunda versión del TAE, pero se diferencia de sus predecesora (TAE-A de Caripán, Catalán y Hermosilla, 2004; en Gempp et al, 2007) porque además de ser abreviada de 55 a 25 ítems –el piloto original del TAE-A contenía 89 ítems propuestos por un panel de expertos en psicología económica y economistas-, la calidad y claridad de éstos se sugiere mejorada al

amparo de la Teoría Clásica de los Test. Destaca mencionar que la variable que mide el nivel socioeconómico, es una adaptación de una escala llamada ESOMAR de Adimark (2000, en Gempp et al, 2007).

Las pruebas de esta versión se hicieron en una muestra seleccionada intencionalmente, que cumpliera con una variedad de sujetos entre grupos de edad, niveles educativos, nivel de ingresos, se buscaron personas que sólo trabajaran, otras que trabajaran y estudiaran, así como personas que sólo estudiaran; además, en base a los hallazgos de Denegri y Palavecinos (2003, en Gempp et al, 2007) -donde se observó que las mujeres presentaron una AEF menos compleja que la de hombres-, se decidió que la muestra fuese equitativamente repartida entre género masculino y femenino (50 y 50 por ciento).

Cabe destacar que tanto al elaborar el TAE-A (original) como la nueva versión TAE-25, los autores se basaron en las mismas áreas cognitivas que el Test of Economic Literacy (TEL, por sus siglas en inglés), una prueba internacionalmente aceptada y reconocida de origen norteamericano, usada para evaluar el nivel de alfabetización económica de los estudiantes de secundaria, estas cuatro áreas son: i) economía general, ii) microeconomía, iii) macroeconomía y iv) economía internacional (Gempp et al, 2007).

Este test contiene preguntas de opción múltiple, con cuatro alternativas entre las cuales sólo hay una correcta, incluye preguntas sobre conceptos y también de aplicación de éstos conceptos económicos relativos a situaciones cotidianas. El tiempo promedio para contestar esta prueba es de 30 a 40 minutos por persona – contestaron el TAE-A de 55 ítems-, el cuestionario auto administrado que se aplicó en diversos lugares con los permisos correspondientes de manera individual o en grupos pequeños; hubo personal (tesistas y ayudantes becarios) quienes auxiliaron en su aplicación, leyendo las instrucciones y respondiendo las dudas que surgían entre quienes que respondieron el test.

La reducción de ítems se hizo por dos métodos: un conjunto de análisis factoriales exploratorios (método cuantitativo) y posteriormente, la aprobación de

especialistas en educación económica, de los ítems que consideraron desde su experiencia, valiosos por su contenido (método cualitativo).

Una serie de pruebas y refinaciones de distintos métodos para evaluar la calidad de los distractores en las respuestas alternas a la correcta son explicados por los autores, sin embargo, se puede resumir que los ítems del TAE-A-25 cuentan con una capacidad discriminativa apropiada; así como una buena confiabilidad por consistencia interna (Alfa de Cronbach = 0,82 a un nivel de significancia de 0,01).

Algunos de los ítems de este instrumento: “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”.

Otro más plantea: “¿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 alguna de las partes entrega de inmediato un bien o servicio y recibe, más tarde, el pago correspondiente más los intereses devengados” (Gempp et al, 2007, p. 3).

2.2.3.3.4 Educación Financiera en estudiantes universitarios

Propuesto por Shaari, Hasan, & Kumar, (2013) con el objetivo de examinar la educación financiera de los estudiantes universitarios de Malasia, contra cinco variables independientes: edad, género, carrera (se hizo una variable dicotómica en base a estudiantes de negocios y no estudiantes de negocios), hábito de gastos y año de estudio, la muestra fue tomada por conveniencia y consta de 384 encuestas contestadas en su totalidad (de 2,500 cuestionarios repartidos), el método fue cuantitativo usando un modelo de regresión lineal múltiple.

La confiabilidad medida por Alfa de Cronbach para 14 ítems de los tres constructos, obteniendo un indicador de 0,766 para el de “Hábitos de gasto”, 0,607 para el de “Inversión” y 0,639 para el de “Manejo del dinero”.

El cuestionario tiene 31 ítems, más una parte para identificación y contiene algunas preguntas con respuestas con escalas tipo Likert varían entre clasificar el orden de importancia.

Los 12 ítems contienen respuestas cerradas en dicotomías de verdadero/falso, en la variable dependiente “educación financiera”, constituyeron la “prueba” de educación económica en la cual la puntuación máxima era de 12 y en sus hallazgos, los autores comentan que el 65% de los estudiantes obtuvo un promedio de 08.05, lo cuál es en lo general un buen promedio.

Los temas explorados sobre educación financiera fueron: administración del dinero, hábitos de gasto, conocimientos sobre inversiones, planificación financiera y cultura del ahorro, la cual incluyó aspectos sobre ahorro monetario y no monetario (Shaari, Hasan, & Kumar, 2013).

2.2.3.3.5 Medición de la Educación Financiera

Es el primer instrumento propuesto por INFE-OECD para observar de una manera estandarizada, algunas variables relacionadas con la alfabetización financiera entre naciones; se aplicó en 14 países -quienes se ofrecieron a participar voluntariamente-, el instrumento permite analizar las variaciones en el conocimiento, actitudes y comportamiento financiero entre los países así como hacia dentro de cada nación, por estructuras socio demográficas y está diseñado para aplicarse cara a cara –que es la recomendación de la OECD- o en entrevista telefónica (Atkinson & Messy, 2012).

La primera variable observada fue la de “Conocimiento financiero” y contiene 8 ítems que varían en complejidad, se les pregunta sobre riesgo, retorno y diversificación, la definición de inflación, cálculo de interés simple y compuesto, con respuestas dicotómicas de “falso” o “verdadero”, “correcto” e “incorrecto”.

Algunos ítems de esta sección son: “Imagina que cinco hermanos reciben \$1,000 de regalo. Si ellos tuvieran que repartir el dinero en partes iguales ¿Cuánto tendría que recibir cada uno?” no hay opciones de respuesta en esta pregunta pues se

deja abierta para que la conteste cada quien, pero la codificación para presentar los resultados de la encuesta se hace en “correcto” o “incorrecto”.

Otro ítem –hilado al anterior- plantea: “Ahora imagina que los hermanos deben esperar un año para obtener sus \$X. Cuando pase ese tiempo, ellos podrán comprar:” dicha pregunta es de opción múltiple, con las posibles respuestas: “a)Más, b)el mismo monto, c)menos de lo que podrían comprar hoy” (Atkinson & Messy, 2012).

La segunda fue la de “Comportamiento Financiero”, que de acuerdo a la OECD, es quizá el indicador más importante de la educación financiera, pues tiene una correlación positiva con los altos ingresos en las personas que tienen un alto nivel de alfabetización financiera.

En esta sección, los ítems tienen un variedad de tipos de respuesta: cuatro tienen escala cualitativa para encontrar frecuencias. Otros ítems buscan medir habilidades organizacionales y responsabilidad o compromiso; mientras que algunos más identifican las acciones que se realizan sobre la construcción de redes financieras seguras, como ahorrar de manera regular y no tener que endeudarse para llegar a final de mes.

Algunos de los ítems: “Antes de comprar algo, soy cuidadoso en considerar si puedo permitírmelo” con respuesta en escala tipo Likert de cinco puntos que va desde “1-Nunca” hasta “5-Siempre”; otro ítem plantea “Yo pago mis deudas a tiempo” con la misma escala de respuesta.

La tercera variable contiene 3 ítems y se enfoca en las actitudes hacia aspectos económicos y financieros que denotan su disposición o preferencias. Los ítems que se plantean: “Me resulta más satisfactorio gastar que ahorrar para el largo plazo”, “Tiendo a vivir el hoy y dejar que dejar que el mañana se ocupe de si mismo” y “El dinero está ahí para ser gastado”, la respuesta es una escala de Likert de cinco puntos que va desde “1-Completamente de acuerdo” hasta “5-Completamente en Desacuerdo” (Atkinson & Messy, 2012).

3.3.3.6 Encuesta de Alfabetización Financiera para Estudiantes Universitarios

Propuesta por Thapa & Nepal (2015) para observar la alfabetización financiera de los estudiantes universitarios y la relación de ésta con tres variables independientes: características sociodemográficas, características educativas y características de la personalidad.

La encuesta se repartió a 500 estudiantes por un método de muestreo estratificado en cuatro universidades públicas y privadas de Nepal, que tuvieran carreras en común (humanidades, ingeniería, ciencia y tecnologías) y la tasa de respuesta al cuestionario de auto aplicación fue del 87% (436 encuestas recuperadas).

La confiabilidad medida por Alfa de Cronbach 0.719 y su validez por opinión de expertos. Excluyendo las preguntas sociodemográficas de género, edad, nivel de ingreso, carrera, periodo cursado actualmente, tipo de escuela previa al colegio (pública/privada) y universidad actual; el instrumento contiene 53 preguntas de opción múltiple, repartidas en cuatro áreas de exploración (Thapa & Nepal, 2015):

a) El comportamiento financiero, con 6 ítems orientados a los hábitos de consumo, control de gastos, planificación, ahorro, y el planteamiento de algunas situaciones para que el encuestados selecciona la respuesta que corresponda lo que haría o dejaría de hacer respecto a estos ámbitos. Algunos ítems usan escalas tipo Likert de 4 puntos.

b) La influencia financiera, contiene 3 ítems uno de escala cualitativa para calificar la influencia de diversos actores sociales de su vida respecto a sus asuntos financieros y los demás para especificar los aspecto financieros que tuvieron la oportunidad de aprender mientras crecían, así como especificar quien suele tomar las decisiones financieras en su familia.

c) La actitud financiera, contiene un ítem en el cual se obtiene mucha información de tipo cualitativo: hay que clasificar 11 declaraciones personales respecto al dinero (“Me siento en control de mi situación financiera”, “Me siento capaz de usar

mi ingreso futuro para alcanzar mis metas financieras”, “le tengo miedo a los préstamos”, etc.), en escala Likert que va desde “1-no del todo cierto para mí” hasta “4-muy cierto para mí”.

d) Conocimientos financieros, con 11 ítems, que infieren operaciones simples como la aritmética, e incluye aspectos como la inflación, el interés compuesto, ilusión monetaria, declaraciones financieras –de impuestos-, cuota del mercado, banca y seguros, créditos, entre otros.

Basados en Chen y Volpe (1998, en Thapa & Nepal, 2015), los autores proponen una escala para interpretar los resultados de tres categorías: una persona tiene una alfabetización financiera alta cuando obtuvo un porcentaje correcto por encima del 80%, medio si se ubicó entre 60 y 80%, y presenta una alfabetización financiera baja, cuando obtuvo un porcentaje correcto por debajo de 60.

3.3.3.7 Estudio de Alfabetización Financiera de los Estudiantes de Grado

Propuesto por Ibrahim, Harun & Isa (2009) busca medir la alfabetización financiera de los estudiantes de licenciatura en base a los conocimientos y actitudes financieras así como las influencias familiares, por lo que el instrumento consta de cuatro secciones.

La primera, es de identificación y datos demográficos y socio económicos, la segunda 12 ítems, y se enfoca en las actitudes, cuyas respuestas varían entre dicotomías y escalas tipo Likert. La tercera parte se refiere a las influencias familiares, tiene 7 ítems y las respuestas son una variedad de escalas Likert; mientras que la cuarta mide la parte de conocimientos financieros relacionados con el manejo del dinero y contiene 10 ítems, cuyas respuestas varían entre dicotomías, escalas tipo Likert y opción múltiple (Ibrahim, Harun & Isa, 2009)

Algunos de los ítems que contiene este instrumento son: “¿Tus padres tienen un presupuesto mensual?”, “¿Dónde aprendiste más sobre el manejo de tu dinero?”, “¿Cuáles clases haz tomado con relación al manejo de tu dinero?”, “¿Siempre debes pedir dinero prestado para comprar algo?”, “¿Tienes tarjeta para cajero

ATM?” y “¿Con qué frecuencia retiras dinero de tu tarjeta en el cajero ATM?” (Ibrahim et al, 2009).

3.3.3.8 Conocimientos Financieros en Estudiantes Universitarios

Propuesto por Moreno, García y Munguía (2013), este instrumento busca medir el nivel de educación financiera de los estudiantes de licenciatura de una IES veracruzana y la relación de éste respecto a las características sociodemográficas, las preferencias y sus estilos de aprendizaje.

Para obtener una muestra representativa de las cinco generaciones de estudiantes de contabilidad que se encontraban activos al momento de la encuesta en el campus universitario (878 estudiantes de la carrera de contabilidad), los autores decidieron hacer cinco estratos, y determinar la porción que represente cada generación de la población total de la carrera de contabilidad.

El instrumento es un cuestionario que consta de cuatro secciones: la primera busca obtener datos generales de identificación, la segunda se enfoca en obtener datos para la clasificación del nivel socioeconómico (usando el índice de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública, también llamado “Regla 10x6 AMAI”, que clasifica en 11 niveles socioeconómicos en base a una categoría de diez variables).

La tercera sección busca identificar el estilo de aprendizaje de los universitarios y se basó en la escala “Honey-Alonso CHAEA” (Alonso, Gallego & Honey, 1997, en Moreno et al, 2013), con 80 indicadores y respuestas en escala Likert de cuatro puntos que miden frecuencia, para determinar cuatro estilos de aprendizaje: estilo teórico, pragmático, activo o reflexivo.

La cuarta sección es la que busca medir la alfabetización financiera de los estudiantes, y las preguntas son una mezcla de ítems tomados de tres instrumentos: la Encuesta de Cultura Económica Banamex 2008, la prueba de CONDUSEF 2012 para precisar el tipo de decisiones financieras personales y una prueba de FINRA 2012 para evaluar la educación financiera.

Los ítems de esta sección tienen una variedad de respuestas, algunas son dicotómicas (sí/no), otras más de opción múltiple en donde sólo hay una respuesta correcta y en otras más hay que seleccionar las respuestas que apliquen.

Algunos de los ítems que contiene este instrumento son: “¿Qué significa el ahorro para ti?”, “¿alguien de tu familia ha pedido prestado en los últimos 12 meses?”, “¿Cómo prefieres manejar tu dinero?” y “¿Cuáles son tus cinco prioridades en el presupuesto?”

3.3.3.9 Alfabetización de Inversiones Personales entre Estudiantes Universitarios

Propuesto por Volpe, Chen y Pavlicko (1996), examina el nivel de conocimiento en inversiones personales de los estudiantes universitarios y el género, carrera y experiencias financieras.

Utilizando un cuestionario desarrollado en conjunto con el presidente de la Asociación Americana de Inversores Individuales, su instrumento explora temas como el riesgo, diversificación, el conocimiento de las calificaciones financieras, planificación fiscal, matemáticas financieras, tasas de interés, acciones, bonos y su valoración, inversión global, entre otras.

El instrumento consta de 10 ítems con algunas preguntas dicotómicas (verdadero o falso) y otras con respuestas de opción múltiple; de acuerdo a los autores, cualquier persona que se mantenga al día con sus asuntos financieros no tendría problema para responder la mayoría de estas preguntas.

Cada pregunta tiene un valor de 10 puntos y la puntuación más alta obtenida en su muestra de 475 estudiantes fue de 70, algunos de los ítems que contiene este instrumento son las siguientes: “No se puede perder dinero invirtiendo en un bono de Tesoro, porque está respaldado por el gobierno de los Estados Unidos” respuestas posibles: “verdadero” y “falso”.

Otra más plantea: “Usted invirtió \$1,000 en una acción hace dos años con un precio de cotización de valores que se redujo 40% el primer año y sube 40% el

segundo año. Como resultado, Usted:” respuestas posibles: “a) Ha perdido dinero, b) Ha hecho dinero c) Ha podido quedar en bancarrota”.

Los autores construyeron cuatro baremos para la puntuación de la prueba, siendo estos: “100: Felicidades! Usted puede ser el siguiente Peter Lynch”, “90-70: Usted ha dominado los fundamentos”, “50-60: Aprenda un poco más antes de hacer cualquier inversión grande”, y “40 o menos: Es hora de comenzar a educarse acerca de la inversión. Mientras tanto, no tome llamadas no solicitadas de los corredores” (Volpe, Chen & Pavlicko, 1996, p. 94).

3.3.3.10 Escala de Actitudes hacia el Endeudamiento

Propuesto por Denegri, Palavecinos, Ripoll y Yáñez (1999, en Godoy, 2011); es un instrumento con 11 ítems que tienen respuestas tipo Likert de cuatro puntos. Originalmente contaba con el planteamiento de dos dimensiones: a) la actitud positiva hacia el endeudamiento (Hedonismo) y b) la actitud negativa hacia el endeudamiento (Austeridad).

Sin embargo, en un análisis de validez factorial hecho posteriormente a este instrumento, Denegri, Cabezas, Del Valle, González y Sepúlveda (2012) señalaron que a partir de esos dos factores independientes (austeridad y hedonismo) se identificaron cuatro perfiles de actitudes hacia el endeudamiento: austero, difuso, hedonista y ambivalente.

Tales perfiles se sugieren como la base de comportamiento ante la deuda y se derivan de actitudes y los grados mostrados de aceptación o rechazo hacia la deuda, el crédito, el préstamo y el ahorro.

Algunos de los ítems de este instrumento: “El uso del crédito puede ser muy peligroso”, “Es preferible pagar siempre de contado”, “Si uno se lo propone, siempre puede ahorrar algo de dinero” y “Usar el crédito permite tener una mejor calidad de vida”.

3.3.3.11 Escala de Impulsividad en la Compra

Propuesto por Luna-Arocas (1995, en Ortega, Rodríguez, Denegri y Gempp, 2005) consta de 17 ítems con respuesta en escala tipo Likert de seis grados que van desde Completamente en desacuerdo hasta Completamente de acuerdo.

Las expresiones usadas en los ítems contienen afirmaciones sobre las sensaciones, gustos y preferencias de quien responde el test, tales como “Me gusta comprar productos nuevos”, “Cuando veo determinados productos, necesito saber que son míos” y “prefiero esperar un tiempo y ver si funcionan realmente los nuevos productos antes de comprarlos” y que de acuerdo a Ortega et al (2005), representa el primer planteamiento del concepto de “compra simbólica” porque la transacción económica se mide en significancia cultural y emocional para los consumidores.

3.3.3.12 Escala de Hábitos y Conductas de Compra

Propuesto por Denegri, Palavecinos, Ripoll y Yáñez (1999, en Denegri, González y Sepúlveda, 2010), es un instrumento que consta de 19 ítems con tres opciones de respuesta (“Sí”, “A veces” y “No”), evalúa el grado del desarrollo de conductas repetitivas hacia la compra y el consumo.

Usando análisis factoriales exploratorios, se identificaron dos factores denominados “Conductas Impulsivas” y “Conductas Reflexivas” sobre el consumo; estudios en muestras de poblaciones universitarias arrojaron niveles de confiabilidad y validez considerados apropiados por Gempp, Lara y Denegri (2004, en Denegri, González y Sepúlveda, 2010).

Algunos ejemplos de los ítems que componen este instrumento son: “Hace una lista de los productos y servicios que necesita comprar”, “Comprar precios entre distintas marcas”, “Selecciona los productos según su precio”, “Compra en el comercio ambulante” “Compra habitualmente a crédito” (Denegri et al (1999, en González y Salazar, 2013).

3.3.3.13 Prueba de Compra Compulsiva

Propuesta de Cala, Beltrán, Cubillos y Molano (2011), tomando como base el Modelo de Compra Compulsiva e Impulsiva y la Identidad Social (Dittmar, 1992; en Cala et al, 2011) y el Modelo Clínico de Adicción a la Compra (Alonso, 1984; en Cala et al, 2011).

Se idearon 68 ítems, sometidos a un proceso de revisión por panel de expertos – tres jueces en el área de psicometría y dos del área de psicología del consumidor-, aprobados 36 ítems que se distribuyen en tres momentos del proceso de compra, antes, durante y después, quedando definida cada área a evaluar:

La de impulso, que diferencia si los deseos son espontáneos o planificados; la de gasto, que distingue si las compras son útiles o no, y si en efecto, la finalidad no es la posesión de bienes sino la búsqueda del placer que deriva de la compra; y el área cognoscitiva-emocional, que evalúa si la persona experimenta sentimientos de culpabilidad tras haber comprado, evaluadas en tres momentos del proceso de compra (Cala et al, 2011).

3.3.3.14 Nueva Escala Ética sobre el Dinero

Propuesta de Tang y Luna-Arocas (1998, en Santa María y Gómez, 2005), consta de 37 ítems y siete factores o dimensiones: i) el éxito (dinero como expresión de), ii) perjudicial o negativo (el dinero como elemento corruptor), iii) poder (dinero como mecanismo de control e influencia en los demás), iv) motivador (para activar conductas laborales), v) felicidad (el dinero asociado a), vi) equidad (asociación de cobrar lo mismo en cuanto al trabajo y desempeño) y vii) presupuesto (control sobre los gastos).

Estos factores se miden en grados de actitudes con escala tipo Likert de cinco puntos que va desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”; de afirmaciones o expresiones tales como “Organizo muy bien mi dinero”, “Hago planes para el futuro”, “La gente actúa sin ética para maximizar sus ganancias futuras”, “Las personas que realizan el mismo trabajo deben ser remuneradas de igual manera”, “el dinero es símbolo del éxito”, “el dinero da más respeto a quien lo posee” y “a más dinero, más amigos”.

En lo general, el instrumento tuvo un alfa mayor a 0,9 y se agrupan en tres dimensiones siendo estas un componente afectivo, uno cognitivo y otro de comportamiento (Santa María y Gómez, 2005).

3.3.3.15 Estudio Exploratorio del Bienestar Financiero Personal

Modelo propuesto por Falahati & Sabri (2015), el instrumento mide el bienestar financiero de los estudiantes universitarios respecto a conocimientos financieros, influencias, actitudes y las experiencias como consumidores a lo largo de su vida.

La variable “Bienestar Financiero” contiene 6 ítems relativos a las siguientes cuestiones: ahorros (incluyendo su disposición a guardar y si tienen un fondo para emergencias –“rainy days”–, capacidad de gestión financiera, situación económica actual y capacidad para gastar. Los estudiantes se auto evaluaron en cada cuestión con respuestas en escala tipo Likert que van desde “1-Insatisfecho” hasta “10-Muy Satisfecho”.

La variable “Conocimientos Financieros” tiene 25 ítems respecto a registros financieros, ahorros, metas financieras, jubilación, inversiones, sistemas bancarios, valor temporal del dinero, préstamos, testamentos, seguros y lo básico sobre finanzas personales. Las respuestas son dicotomías de correcto/ incorrecto.

La variable “Experiencias de Consumo en la Niñez”, abarca 10 ítems sobre la socialización económica de los consumidores en los distintos ciclos de la vida. Las respuestas son categorías o rangos que los encuestados iban marcando conforme a cada experiencia planteada: “antes de los 7 años de edad”, “7-12 años de edad”, “13 a 15 años de edad”, “16 a 17 años de edad”, “después de 18 años” y “nunca”.

Una cuarta variable se identifica como “Agentes de Socialización Primaria y Secundaria”, cuyo objetivo fue medir la influencia de los diferentes agentes en el contexto social y de comunicación ambiental del estudiante: los agentes primarios son el padre, la madre, hermanos, la escuela y la religión; mientras que los agentes secundarios son medios de comunicación como revistas, anuncios, compañeros de grupo, teléfonos móviles e internet. La evaluación se da en una escala de respuesta de “1-Sin Influencia”, hasta “10-La Mayor Influencia”.

La quinta variable, “Actitud hacia el Dinero”, tiene 5 dimensiones y está basada en la Escala de Dinero de Furnham (1984, en Falahati & Sabri, 2015) en una adaptación que se hizo para Malasia, la región donde se desarrolló el estudio. Evaluando las creencias sobre el dinero, contiene 19 ítems con respuestas en escala tipo Likert de 4 puntos que van desde “1-Totalmente de acuerdo” a “4-Totalmente en desacuerdo”.

La sexta variable se llama “Gestión Financiera” y tiene dos dimensiones relativas al ahorro y las prácticas de gasto.

La primera dimensión contiene 11 ítems que tienen respuestas dicotómicas (Si/No), los encuestados evalúan si han tenido gastos relativos al teléfono móvil, juegos, revistas de entretenimiento, centros de internet, salón de belleza, películas, juegos de azar y discotecas, drogas, cigarrillos y alcohol. Cada aspecto sumaba un punto y así las puntuaciones más altas representan actitudes más arriesgadas sobre su gasto, que se consideraban en un valor negativo(-11, puntuación más alta).

La segunda dimensión, tiene 6 ítems sobre aspectos tales como tener un ahorro de por lo menos seis meses de ingreso para emergencias, ahorro para el corto plazo, para el largo plazo y la jubilación, entre otras. Cada aspecto sumaba un punto y las puntuaciones más altas reflejaban mejor comportamiento sobre el dinero. La gestión financiera resulta al sumar el puntaje de ambas dimensiones y mientras mayor se sea el puntaje, mejor gestión financiera se tiene (Falahati & Sabri, 2015).

La séptima y última variable se llama “Tensión Financiera”, contiene una escala usada por la Asesoría Financiera de la Universidad Estatal de Iowa (2004, en Falahati & Sabri, 2015) que con 10 ítems plantea una lista de problemas financieros (adaptados al contexto regional) y la respuesta tiene escala tipo Likert de 5 puntos que van desde “1-Nunca” hasta “5-Todos los días”.

El cuestionario auto administrado fue aplicado a una muestra de 3,850 estudiantes universitarios de 11 instituciones distintas (cinco privadas y seis públicas), de los

cuales se obtuvieron 2,519 de regreso pero solo 2.500 de ellos estaban contestados completamente (Falahati & Sabri, 2015).

3.3.3.16 Encuesta de Cultura Financiera de los Jóvenes en México

Elaborada en conjunto por el grupo financiero Banamex y la Universidad Nacional Autónoma de México; tuvo como objetivo conocer las aspiraciones, concepciones y las prácticas de los jóvenes mexicanos respecto a la administración (generación, manejo y optimización) de sus recursos y la toma decisiones; observar el acceso y el uso de productos financieros; así como identificar las motivaciones, los intereses, dificultades, necesidades y oportunidades respecto al manejo del dinero (Banamex, 2014).

Entre los temas explorados se encuentra el manejo del dinero, planeación, consumo, ahorro, crédito, inversión y previsión (ahorro para el retiro y seguros) y emprendimiento. Se utilizaron dos métodos, uno cualitativo (diez grupos de enfoque a lo largo del país y cuatro paneles de expertos Delphi) y otro cuantitativo (encuesta realizada cara a cara en viviendas); la muestra tiene representatividad nacional y determinada por el método probabilístico, finalmente lograron realizar 3,200 entrevistas que tenían población de la zona urbana y de las zonas rurales del país (Banamex, 2014).

De la muestra tomada, destaca mencionar que un 35% declaró ser estudiante mientras que un 10% estudiaba y trabajaba.

Banamex (2014) presenta sus resultados exponiendo las concepciones y percepciones de cada aspecto, que los jóvenes declararon en el estudio cualitativo; lo acompaña de gráficas con los resultados de las encuestas que muestran la distribución en cada pregunta relativa al mismo concepto y algunos relativos.

El instrumento cuenta con una variedad de ítems. Algunos son dicotómicos, por ejemplo: “Ahorras alguna parte de tus ingresos regularmente o no? Respuestas: a)si, b)no”; aunque la mayor parte de las preguntas son de opción múltiple; y de éstas hay algunas en las que se debe elegir solo una respuesta, por ejemplo:

“Generalmente, a final del mes, ¿te sobra dinero, no te sobra nada o te endeudas/pides prestado para salir de tus gastos? Respuestas: a)No te sobra nada, b)Te sobra dinero, c)Te endeudas y pides prestado (Banamex, 2014).

En otras preguntas, se requiere específicamente seleccionar solo algunas y/o hacerlo de una manera que refleje un orden de importancia, por ejemplo: “¿Cuáles han sido tus principales razones para solicitar un crédito?” Repuestas: a)Solventar una emergencia, b)Pagar otras deudas, c) Iniciar y/o mantener mi negocio, d)Adquirir un automóvil, e)Adquirir bienes raíces, f)Pagar mis estudios, g)Pagar alguna celebración, h) Otro”.

Hay otras preguntas más por su naturaleza, se deben seleccionar de las respuestas todas aquellas que apliquen o que el encuestado considere pertinentes para contestar lo que se está preguntando, por ejemplo: “¿Qué tipo de inversiones conoces? Respuestas para seleccionar: a) Inversión a plazos o pagarés o a la vista, b) Negocios, c)Bienes raíces, d) Acciones de la bolsa de valores, e) Fondos de Inversión, f) Mi Educación” (Banamex, 2104)

Otros ítems tienen una variedad de respuestas de escala tipo Likert de cinco puntos, por ejemplo:“¿Cómo consideras tu situación financiera” la respuesta va desde “1-Muy mala” hasta “5-Muy buena”, otra pregunta dice: “¿Qué tanto consideras que estás preparado para tomar decisiones sobre el manejo de tu dinero?” y sus respuestas van desde “1-Nada” y “5-Mucho”; en otro ítem más, se cuestiona: “¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones? a) Soy una persona responsable de mis finanzas, b)Estoy preparado para enfrentar mi futuro financiero, c) Yo no sé manejar mis finanzas, d) Necesito ayuda para manejar mis finanzas, e) Me interesa aprender cómo manejar mis finanzas”, mientras que la escala para responderlas va desde “1-Totalmente en desacuerdo” y “5-Totalmente de acuerdo” (Banamex, 2014).

Los resultados se presentan en tres apartados: el primero describe las características sociodemográficas de la muestra. El segundo atiende aspectos relativos al manejo del dinero, el acceso y uso de productos y servicios financieros (planeación, metas, consumo, ahorro, crédito, inversión, previsión). El tercer

apartado muestra la percepción de los jóvenes en torno a la educación financiera (conceptualizaciones sobre el dinero, su situación financiera actual, la educación financiera, los aprendizajes de distintos actores de sus círculos sociales, entre otras).

Cabe mencionar que esta encuesta, al igual que una encuesta predecesora (Banamex, 2008; en Banamex, 2014) fueron pioneras en México, tanto por sus objetivos como por su alcance y representatividad; aunque hay otras instituciones financieras que tienen la oportunidad de hacer este tipo de investigaciones enfocadas en jóvenes; sobre todo, en universitarios, como el caso de Santander Serfin, que tiene convenios con 1,121 universidades y centros de educación superior alrededor del mundo de los cuales, 186 están en México (Santander Universidades, 2015).

Pero no todas las instituciones financieras han mostrado interés en conocer y dar a conocer, las percepciones y conceptualizaciones de este grupo de la población, que por sus características y la situación demográfica del país, se encuentran en requiere suma atención, como lo expone Silva (2011) y Banamex (2014).

Capítulo 4. Marco Conceptual

A partir del análisis de los capítulos anteriores, tomando en cuenta las sugerencias y recomendaciones de la INFE-OECD (en Kempson, 2009), para la realización de instrumentos que midan la AEF y generar resultados que puedan ser comparables con otros estudios internacionales; se sugiere que un instrumento que busque observar la AEF de los estudiantes universitarios, debe considerar al menos las siguientes variables: actitudes, experiencias, conocimientos, contexto externo e interno y decisiones.

El objetivo del siguiente apartado, es describir el marco conceptual de este trabajo. El orden a seguir es el siguiente: primero la definición conceptual de las variables del estudio; enseguida, la delimitación del problema, justificación, preguntas e hipótesis de investigación; finalmente, se presenta el modelo ex ante de AEF conceptualizado para este trabajo.

4.1 Variables Explicativas

4.1.1 Variable 1: Actitudes

Esta variable es muy importante para observar y medir la AEF, contiene datos que implican concepciones, percepciones y preferencias sobre aspectos económicos y financieros, tales como la actitud hacia el dinero (deuda, inversión, ahorro), hacia el consumo, hacia la planificación (corto y largo plazo), el cuidado de los recursos, el futuro laboral e incluso hacia el emprendimiento, pues esta variable constituye un posible indicador sobre las actuaciones futuras de los agentes económicos (Denegri et al, 2014; Denegri et al. 2012; Denegri, González y Sepúlveda, 2010; González y Salazar, 2013; Godoy, 2011; Cala et al. 2011; Kempson, 2009; entre otros).

Siguiendo las recomendaciones de la INFE-OCDE (en Kempson, 2009) respecto a esta variable, se utilizó una escala cualitativa tipo likert para dimensionar los datos. Con estas puntuaciones y tomando como referencia a Denegri, Cabezas, Del Valle, González y Sepúlveda, (2012), se contruyeron tres categorías:

i) Actitud No positiva. Indica las tendencias hacia la compra irreflexiva, impulsiva y compulsiva, hacia la deuda, la falta de planificación y presupuesto, entre otras.

ii) Actitud Difusa. Muestra una combinación de actitudes positivas y no positivas, quienes están en este grupo, aun no definen sus preferencias, quizá han recibido poca socialización económica pero están tratando de asimilar mayor conocimiento o a la espera de tener más experiencia, para poder definir sus actitudes hacia el dinero, el ahorro, la deuda, la compra.

ii) Actitud Positiva. Indica la presencia de actitudes y preferencias positivas hacia el manejo del dinero, el ahorro, el cuidado de los recursos y por lo tanto, comportamiento de compra mas reflexivo, planificado y/o controlado.

4.1.2 Variable 2: Experiencias

Esta variable categórica, mide experiencias básicas de un agente económico, que los estudiantes han tenido en diferentes ciclos de la vida, relativas a lo económico y lo financiero; tanto si fueron partícipes como si fueron en calidad de observador (BANAMEX-UNAM, 2014; Moreno, García y Munguía, 2013; Amar et al, 2007; Volpe, Chen y Pavlicko, 1996, entre otros), relativas al consumo y la deuda (el préstamo o un crédito), incluye el comportamiento de compra irreflexiva e impulsiva, y también algunas propias de la región fronteriza donde se levantó el estudio. Tiene una escala dicotómica y las tres categorías son:

i) Poca experiencia, para quienes no han tenido experiencias de ahorro, crédito, endeudamiento informal, manejo de recursos, presupuesto, planificación, entre otros.

ii) Bastante experiencia, para los que han tenido algunas experiencias. Quizá tienen experiencia en ahorro pero no en crédito, etc.

iii) Mucha experiencia, para quienes presentan experiencias en todas las dimensiones del manejo de dinero, y no muestran comportamientos no positivos de compra.

4.1.3 Variable 3: Conocimientos

Los conocimientos y habilidades en aspectos económicos y financieros básicos para tomar decisiones óptimas. Dado que no es lo mismo tener sólo el conocimiento, que tener una habilidad, se considera que el conocimiento debe

incluir la habilidad para comparar opciones y tomar la mejor decisión (Jorgensen, 2007; Denegri y Martínez (2005, en González y Salazar, 2013).

Los conocimientos constituyen una base teórica que se complementa con las habilidades, que en el caso de la AEF, pueden referirse a la elaboración de operaciones aritméticas y financieras necesarias para calcular presupuestos, asignar y comparar recursos, calcular el valor del dinero en el tiempo, así como tasas de interés simple y compuesta.

Busca medir el conocimiento sobre asuntos económicos y financieros básicos como consumidor pero también aquellos relativos a los profesionistas considerando el contexto nacional; respecto a sus obligaciones y derechos, la conceptualización de instrumentos financieros como el ahorro, la inversión y la deuda, contemplando necesidades tanto del corto como del largo plazo.

Para responderlos se optó por seguir las recomendaciones del INFE-OCDE al respecto, con opción múltiple donde se tenga una sola respuesta correcta y otras que resulten en aproximaciones a la correcta y también que se incluya el “no lo sé”. En este caso se incluyeron 4 opciones, siendo la cuarta “no lo sé”. Contiene tres categorías: i) “bajo conocimiento, para aquellos que tienen pocos conocimientos económicos y financieros, ii) “medio conocimiento” y iii) “alto conocimiento”.

4.1.4 Variable 4: Contexto SPET

La importancia del contexto no se puede descartar, pues la información y los aprendizajes obtenidos a través de éste pueden influir de manera significativa en la construcción del conocimiento económico así como en los hábitos y patrones de conducta, como lo sugieren Jorgensen (2007) y Amar et al., (2007) entre otros.

Diez-Martínez (2009) explica que parte de la AEF, debe provenir de reflexiones sobre acontecimientos que suceden en el entorno socioeconómico, ligado de una forma global que permitan la construcción de una nueva ciudadanía.

Esta variable categorica, observa las influencias de diferentes actores sociales en el contexto social, político, económico y territorial del estudiante: la familia, los

compañeros de clase o de trabajo, los medios de comunicación a los que tengan acceso o suelen usar, así como la escuela, el trabajo y redes sociales.

Constituye una aportación a los estudios en la población investigada, puesto que lanza una frontera más amplia sobre las causas que pueden influir en sus decisiones económicas y financieras.

Se trata de medir las experiencias vividas en primera persona sino aquellas en calidad de observador en los diferentes círculos sociales a donde pertenezca y el interés que tenga por informarse sobre aquellos a los que en apariencia no, pero que como agente económico pensante y racional, puede lograr concebir que todos compartimos un planeta y que finalmente lo que acontece al otro lado del mundo puede afectarnos a todos.

Para responder se usó la dicotomía “V= verdadero” y “F= falso”, algunos ejemplos de los ítems:

“Alguien que conoces ya está retirado y lo ves batallando con su pensión porque parece no alcanzarle”, “El hecho de que votes o no, no tiene nada que ver con tu economía personal y tus planes a futuro”, “Una reforma al sistema de salud y a los derechos de los trabajadores de esas instituciones, sólo puede interesar a quienes están estudiando medicina o enfermería”, “Cualquier trabajador que tenga una afiliación al IMSS o ISSSTE, tiene su futuro asegurado para la vejez”, “Si no tienes familiares trabajando en EEUU, no te afecta que dejen de enviar remesas los mexicanos que trabajan allá”, “Hoy en día, es muy fácil hacer negocios con una persona al otro lado del mundo”.

Se construyeron tres categorías: i) “baja influencia contexto”, ii) “media influencia contexto” y iii) “alta influencia contexto”.

4.2 Variable Dependiente: Decisiones de AEF

De acuerdo a la OECD (Kempson 2009), son las decisiones económicas y financieras que toman los individuos, la variable que mejor se aproxima para medir la AEF, pues en ellas se resumen y se demuestran todas las demás variables que pudieran influir para su construcción.

Entre los temas económicos y financiero básicos a considerar, están: el manejo del dinero y su valor en el tiempo, la planificación, la comparación entre productos y servicios, elaboración de un presupuesto y de controles para gasto, deuda y ahorro, inflación, devaluación, entre otros.

También aquellos que conciernen a la vida de un profesionista en México: sub empleo, auto empleo, la planificación para el retiro, impuestos sobre actividades y por honorarios profesionales, entre otras; y Baja California: el frecuente uso del dólar como moneda para transacciones, la posibilidad de cruzar la frontera frecuentemente para ir de compras al extranjero, entre otras).

Incluye las habilidades que, de acuerdo a la revisión de la literatura y las recomendaciones internacionales al respecto, se consideran como mínimas requeridas para poder resolver problemas económicos y financieros de la vida cotidiana y la toma de decisiones al respecto: suma, resta, multiplicación, división (y en el caso de los estudiantes universitarios, el cálculo del interés simple y del interés compuesto, sólo que los ítems diseñados para este último caso, fueron eliminados por la observación de los jueces en la RVC, sobre el “agotamiento mental”, dejándose sólo uno relativo al concepto).

Al igual que en los instrumentos internacionales, para esta variable es necesario diseñar ítems planteando situaciones y supuestos que impliquen el análisis del problema y una toma de decisiones, que son las que se contemplan en forma de opciones múltiples con las posibles respuestas.

Es importante mencionar que, en estos ítems no siempre había “respuestas incorrectas” entre las opciones, sino posibles, que implican -además de ciertas predisposiciones hacia el consumo, el ahorro o la deuda-, niveles de análisis de las consecuencias de una decisión; pero finalmente, una de las tres opciones dadas sí planteaba la decisión mejor analizada en donde los costos podían reducirse al mínimo, maximizando beneficios. Aquí también se presentó una cuarta opción de “no lo sé”. Algunos ejemplos son:

Con este resultado, se hicieron tres categorías: i) “Baja Alfabetización Económica y Financiera”, ii) “Media Alfabetización Económica y Financiera”, y iii) Alta Alfabetización Económica y Financiera”.

Bajo el marco anterior, se define a la AEF como el conjunto de actitudes, conocimientos (que incluyen habilidades), experiencias y las influencias del contexto social, político, económico y territorial (contexto SPET). Puede observarse a través de las decisiones de los individuos, sobre manejo de los recursos económicos y financieros. Tiene tres niveles: baja AEF, media AEF y alta AEF.

4.3 Modelo Tri Cerebral de Alfabetización Económica y Financiera

Con lo expuesto en los capítulos 2 y 3; se ha desarrollado el siguiente modelo ex ante de alfabetización económica y financiera:

Según la Teoría Tri Cerebral, existen tres dimensiones fundamentales en el proceso de aprendizaje: la de saber, la de ser y la de hacer. Estas mismas se consideran fundamentales para la alfabetización económica y financiera de las personas, como a continuación se explica.

1. La dimensión de saber: Conocimientos económicos y financieros

Con la revisión teórica y del estado del arte, se pudo observar que el conocimiento y las habilidades, forman una variable fundamental para explicar la AEF de las personas. Esta variable se asocia con la dimensión de saber, el cerebro izquierdo.

2. La dimensión de ser: Actitudes económicas y financieras

Este concepto del “aprender a ser”, también está presente en el nuevo Modelo Educativo de la SEP para la educación básica y media superior, en donde se integra la educación intelectual con la educación emocional (como se mencionó en el marco contextual de este trabajo); y como se expuso en el apartado dedicado a los aportes de la psicología económica, la importancia del proceso de socialización como formador del ser y como base de las actitudes que desarrollan las personas y cómo estas actitudes también influyen en la alfabetización económica y financiera de las personas.

La SEP (2017) lo plantea como “educación socioemocional”, y se incorpora considerando que entre las características de una educación integral, el individuo requiere el desarrollo de actitudes y valores (además de conocimientos y habilidades), que le permitan resolver los retos cotidianos y la construcción de una vida autónoma y solidaria.

Así, en esta investigación, luego de la revisión del marco teórico y el estado del arte, sobre las necesidades de alfabetización económica y financiera en las personas; se concuerda con la SEP (2017) en que a través de la educación socioemocional, se podrían desarrollar aspectos importantes para la vida, como la autoestima, el auto control y la autonomía.

La autoestima, es importante para valorarse y respetarse a sí mismo y no llenar vacíos emocionales a través del consumismo. El auto control, es importante para identificar pensamientos y conductas autodestructivas, como el gastar en exceso y el sobre endeudamiento. La autonomía, es importante para que las personas puedan tomar decisiones por sí mismas y no estar bajo la dependencia emocional o económica, de otros. En esta dimensión del ser, asociada al cerebro derecho, se encuentra la variable Actitudes.

3. La dimensión de hacer: Experiencias económicas y financieras

En esta dimensión, asociada al cerebro central, se incorpora la variable de experiencias económicas y financieras, propias y ajenas, que una persona pueda haber vivido o conocido de otras; y que constituyen un factor de influencia para las decisiones económicas (Denegri, 2010).

Además, existen otros dos factores de influencia en la AEF, que son variables consideradas en el presente trabajo:

4. El contexto interno: perfil socioeconómico

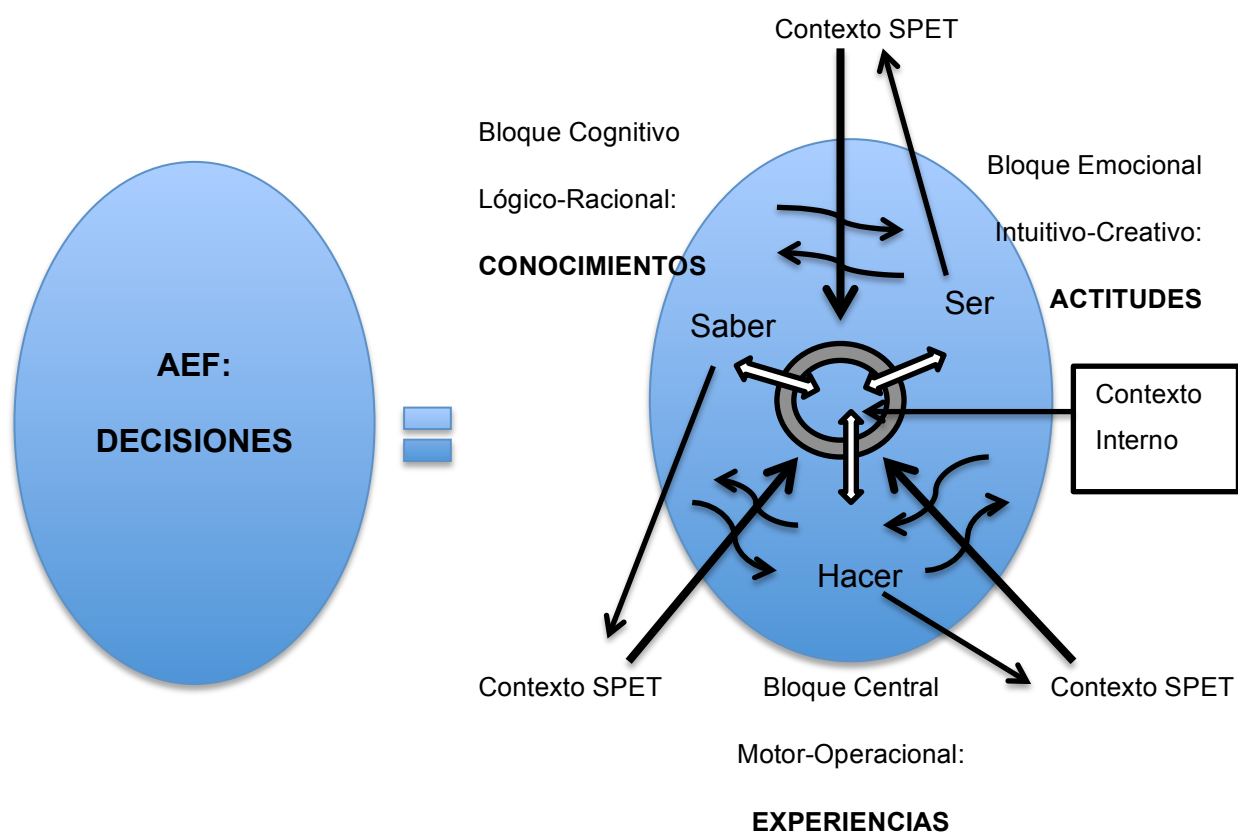
Determinado por las condiciones personales del individuo: género, edad, ocupación, nivel de ingreso, lugar de residencia, estado civil, dependientes económicos, entre otras. Son las características sociodemográficas propias, que le

definen un contexto social personal y que pueden tener influencia sobre el aprendizaje y las decisiones económicas y financieras.

5. El Contexto Externo: Social, Político, Económico y Territorial (SPET)

Es el contexto externo donde está colocado, condiciones existentes más allá de su esfera personal, de donde pueden emanar señales e información sobre el mundo económico y financiero, con sus respectivos enlaces con lo social, lo político y global.

Fig. 1 Modelo Tri Cerebral de Alfabetización Económica y Financiera



Fuente: Elaboración propia, a partir de la Teoría Tri Cerebral, de De Gregory 2002 (en Arias, Quintero y Sandoval, 2009).

El modelo se explica del siguiente modo:

La AEF puede medirse con las decisiones, y las variables de las que depende son Conocimientos, Actitudes, Experiencias, Contexto SPET y Contexto interno.

Estas variables están situadas en tres dimensiones (Saber-Conocimientos, Ser-Actitudes y Hacer-Experiencias), que reciben información de dos niveles (Nivel Externo-Contexto SPET y Nivel Interno-Contexto Interno/personal).

Pueden darse retroalimentaciones entre cada variable, dimensión y nivel: los conocimientos pueden modificar las experiencias y las actitudes; las actitudes pueden modificar los conocimientos y las experiencias; las experiencias pueden modificar las actitudes y los conocimientos.

Incluso de estas variables pueden darse modificaciones al contexto SPET, lo que daría lugar y explicaría por ejemplo, la participación ciudadana en proyectos de activismo.

La información del contexto interno, puede modificar los conocimientos, actitudes y experiencias; así también la del contexto externo (SPET), puede modificar los conocimientos, actitudes y experiencias, o retroalimentarse entre ellos.

Cuando una persona toma decisiones económicas y financieras, basada sólo en una variable, puede cometer más errores, que si se basa en la consideración dos, o más; lo ideal sería considerarlas todas.

Si una persona no toma en cuenta la información del Contexto SPET (externo) para tomar sus decisiones, entonces estará cerrando su sistema de AEF; pudiendo considerarse como un sistema aislado y por lo tanto, no puede recibir información nueva, actualizada, vigente.

Así, un proceso de AEF debe ser un sistema abierto, retroalimentado no sólo por las condiciones del Contexto Interno, sino también las del Contexto SPET; porque mantenerse informado sobre el acontecer externo es importante para tomar mejores decisiones. En este sentido, una persona que se mantenga informada del Contexto SPET tendrá mayor AEF que quienes no lo hacen.

4.4 Planteamiento del problema

Bajo el marco anterior expuesto en el capítulo 1, donde se observan las condiciones de baja competitividad productiva y laboral en México, a pesar del incremento de la población que busca seguir preparándose; el incremento del

desempleo, subempleo y autoempleo informal y las características propias del bono demográfico, con sus posibles escenarios de crisis sociales y económicas.

Lo señalado en el capítulo 2, donde se han abordado diferentes teorías, hipótesis paradigmas y modelos, sobre el comportamiento económico, las decisiones económicas y financieras. Y la revisión del estado del arte, donde se observa que, la mayoría de las investigaciones sobre AEF en los jóvenes y universitarios, distan de tener un nivel acorde con su edad, carrera y situación contextual; se presenta el siguiente problema de investigación:

Contrastar el nivel promedio de Alfabetización Económica y Financiera en los estudiantes de licenciatura de Baja California, con el nivel requerido por las necesidades actuales, determinadas por el contexto social, político, económico y territorial para identificar si existen necesidades de AEF en los estudiantes de licenciatura de las IES en BC.

4.5 Justificación de la investigación

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, además de señalar la carencia de educación económica; las influencias familiares no adecuadas para desarrollar hábitos y actitudes económica y financieramente positivos y, ante la falta de estudios similares en la región, es una necesidad urgente conocer las características de los niveles de AEF en los jóvenes universitarios.

El presente estudio es pionero en la región, además de caracterizar la AEF de un sector que representa la mayoría de la población nacional y regional, se revelan líneas de investigación futuras, que profundicen en diversas problemáticas encontradas, además, con base en los hallazgos de este estudio pueden desarrollarse políticas y programas de AEF en la región y en las IES; lo que permitirá contar con profesionistas que tomen mejores decisiones económicas y financieras.

4.6 Limitaciones de la investigación

Es importante señalar, que no existen investigaciones de este tipo de estudios en la región, por esta razón, no es posible hacer comparaciones en la entidad.

Se encontró que los estudios nacionales relativos a la Cultura Económica y Financiera son escasos en la descripción de datos sobre regiones y estados, lo cual resulta de importancia para la comparación, puesto que la zona es fronteriza y tiene comportamiento diferente a la zona centro y sur de México.

En el caso del estudio de Capacidades Financieras hechos en México, excluyó a Baja California en su muestreo.

Una limitación temporal que es preciso aclarar, es que la investigación fue realizada entre 2014-2016, en el año 2015 se levantó el instrumento cuantitativo y en 2016 se realizaron los grupos focales.

En este periodo, el contexto global cambió en cuestiones políticas, durante el 2016 fue posible poner sobre la mesa de las discusiones focales temas que no fueron considerados en el instrumento cuantitativo, pero que los estudiantes expresaron para el debate porque consideraron que inciden en su situación económica y financiera.

Como limitación espacial, es preciso señalar que si bien el estudio está situado en el Estado de Baja California, debido a la escases de recursos de tiempo y monetarios, fueron seleccionadas dos IES para el análisis, con base en criterios de representatividad en la modalidad pública y privada; y por cuestiones prácticas, que el campus coincidiera con el municipio, quedaron fuera algunas unidades de la IES pública de la muestra. Esto se explica de manera más amplia en el capítulo de la metodología.

Como limitaciones sociales, es menester aclarar, que para entrar a las IES se necesitó pedir permisos en cada campus. Estos trámites retrasaron la aplicación del instrumento, el tiempo fue aprovechado para aplicar dos pilotos, en este aspecto, surgieron otras cuestiones sobre las que se abunda en el capítulo de la metodología.

4.7 Unidades de observación

Son los estudiantes de licenciatura de las Instituciones de Educación Superior en Baja California, el estudio se limitó a las dos IES más representativas, que reunían una serie de criterios establecidos, explicados en el capítulo de metodología.

El único requisito para ser observado dentro del instrumento cuantitativo fue que los sujetos estuvieran estudiando una licenciatura en las IES seleccionadas, sin importar carrera, semestre, promedio de calificaciones, edad, género, o cualquier otra condición socio económica.

4.8 Objetivos de investigación

El objetivo general fue comprobar que el nivel promedio de Alfabetización Económica y Financiera promedio de los estudiantes de licenciatura de las Instituciones de Educación Superior en Baja California a partir de sus actitudes, experiencias, contexto social, económico, político y territorial y de sus conocimientos, no es el nivel requerido para las necesidades actuales del contexto social, económico, político y territorial.

Para lograr este objetivo, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Estimar la dependencia entre la AEF de los estudiantes y sus Actitudes.

Objetivo específico 2: Estimar la dependencia entre la AEF de los estudiantes y sus Experiencias.

Objetivo específico 3: Estimar la dependencia entre la AEF de los estudiantes y sus Conocimientos.

Objetivo específico 4: Estimar la dependencia entre la AEF de los estudiantes y su Contexto Social, Económico, Territorial y Político.

Objetivo específico 5: Caracterizar los niveles de AEF de los estudiantes de licenciatura de las IES en Baja California, a partir de sus actitudes, experiencias, contexto social, económico, político y territorial; y de sus conocimientos.

4.9 Preguntas de investigación

Pregunta central: ¿El nivel promedio de AEF de los estudiantes de licenciatura de las IES de BC, es el nivel adecuado para las necesidades del contexto social, económico, político y territorial?

Pregunta específica 1: ¿Cuál es la dependencia porcentual entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Actitudes?

Pregunta específica 2: ¿Cuál es la dependencia porcentual entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Experiencias?

Pregunta específica 3: ¿Cuál es la dependencia porcentual entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y su Contexto SPET?

Pregunta específica 4: ¿Cuál es la dependencia porcentual entre la Alfabetización Económica y Financiera de los estudiantes y sus Conocimientos?

Pregunta específica 5: ¿Cuáles son los niveles de AEF, según las características de sus actitudes, experiencias, contexto SPET y conocimientos?

4.10 Hipótesis

Hipótesis central de la investigación: El nivel promedio de AEF de los estudiantes de licenciatura de las IES en BC, no es el nivel adecuado para las necesidades del contexto social, económico, político y territorial.

Hipótesis específica 1: Existe dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus Actitudes.

Hipótesis específica 2: Existe dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus Experiencias.

Hipótesis específica 3: Existe dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y su Contexto SPET.

Hipótesis específica 4: Existe dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus Conocimientos.

Hipotesis específica 5: Existen niveles de AEF segun las características de sus actitudes, experiencias, Contexto SPET y Conocimientos.

4.11 Matriz de Congruencia en la investigación

Con base en lo anterior se realizó la siguiente “Matriz de Congruencia” de la investigación (Tabla 2).

Tabla 2
Matriz de Congruencia en la Investigación

	Objetivos de Investigación	Preguntas	Hipótesis
Central	Comprobar que el nivel promedio de AEF de los estudiantes no es el nivel adecuado a las necesidades del contexto	¿El nivel promedio de AEF de los estudiantes, es el nivel adecuado al nivel requerido por las necesidades del contexto?	El nivel de AEF promedio de los estudiantes, no es el nivel adecuado para las necesidades del contexto
1	Estimar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus actitudes	¿Cuál es la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus actitudes ?	Existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus actitudes
2	Estimar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus experiencias	¿Cuál es la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus experiencias?	Existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus experiencias
3	Estimar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y su contexto SPET	¿Cuál es la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y su contexto SPET?	Existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y su contexto SPET
4	Estimar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus conocimientos	¿Cuál es la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus conocimientos ?	Existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus conocimientos
5	Caracterizar los niveles de AEF de los estudiantes a partir de sus actitudes, experiencias, contexto SPET y conocimientos	¿Cuáles son los niveles de AEF según las características de sus actitudes, experiencias, contexto SPET y conocimientos ?	Existen niveles de AEF, según las características de sus actitudes , experiencias, contexto SPET y conocimientos

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, los cinco objetivos específicos ayudan a cumplir el objetivo central de la investigación y se pueden formular en preguntas que guían en el proceso de estudio, mientras que permiten su planteamiento en hipótesis que son susceptibles de ser comprobadas a través de un análisis estadístico no paramétrico

Capítulo 5. Metodología

El objetivo del presente capítulo es describir la metodología aplicada para la realización del estudio. La descripción del lugar donde se realizó la investigación, el enfoque y el paradigma utilizado, el método seleccionado, el problema y los objetivos planteados, el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados, la descripción conceptual de las variables, la descripción de la población y determinación de la muestra, el tipo de muestreo aplicado y finaliza con la propuesta del análisis a realizar para los datos obtenidos, que permitan la comprobación de las hipótesis de investigación.

5.1 Lugar de la investigación

Baja California, es una península localizada en la región noroeste de México que tiene frontera con el Estados Unidos de Norteamérica, y con el Estado de Baja California Sur. Posee una vasta costa sobre el Océano Pacífico y otra más hacia el Golfo de California. Su extensión territorial representa el 2.8% del país y tiene cinco municipios: Mexicali, Tijuana, Tecate, Rosarito y Ensenada; 92% de su población vive en zonas urbanas y solo 8% en zonas rurales (muy arriba de la media nacional que es de 78 y 22% respectivamente); aunque resalta decir que poco más del 49% de la población del Estado, se agrupa tan sólo en el municipio de Tijuana (INEGI, 2011).

El bono demográfico que presenta México también se manifiesta en el Estado de Baja California, pues según cifras del Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado (2014), la población bajacaliforniana asciende a 3 millones, 432 mil 944 habitantes, de los cuales, 27% tiene entre cero y 14 años, 68% entre 15 y 64 años; y 5% tiene 65 años o más. La edad mediana es de 26 años para los hombres y 27 para las mujeres (una población representativamente joven), la esperanza de vida es de 70.5 años para hombres y 77.3 años para mujeres. Existen 102 hombres por cada 100 mujeres y a pesar de ello, es la quinta entidad a nivel nacional con mayor número de hogares con jefatura femenina.

El promedio de escolaridad para la población en edades de 15 años y más, es de 9.3 años, lo que equivale a la secundaria concluida (mayor que el promedio

nacional de 8.6 años). A pesar de tener una población mayormente joven, tan solo 16.5% de la población bajacaliforniana ha concluido estudios de nivel superior, mientras que 55.2% tienen sólo la educación básica terminada. Tres de cada 100 personas no saben leer ni escribir, mientras que el 1% de la población, habla alguna lengua indígena y de cada 100 personas de este último grupo, 14 no hablan español, que es el idioma oficial mexicano. La región posee 2.2% de las unidades económicas del país y 3.5% del personal ocupado que aporta el 2.8% del PIB, 58% son hombres y el 42% son mujeres. Las remuneraciones en promedio por trabajador, son de \$101,042 pesos anuales, mayor al promedio nacional que es de \$99,114 (INEGI, 2011).

5.2 Enfoque de Investigacion

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo porque se basa en un conjunto de procesos de manera secuencial y con fines probatorios, recolectando datos susceptibles de medirse a través de un instrumento para cumplir objetivos y probar una o más hipótesis a través de análisis estadísticos, según explica Hernández et al., (2010).

5.3 Paradigma de investigación

El paradigma con el que se hizo este trabajo es el positivista, ya que busca explicar los fenómenos existentes planteados en el problema de estudio así como en los objetivos de investigación para lograrlo, explorando fenómenos que son susceptibles de medirse y explicarse (Hernández et al, 2010).

5.4 Alcance de la investigación

Puesto que no hay estudios similares en la región, este estudio se considera exploratorio, porque busca obtener información de una o más variables que posteriormente pueda servir para otras investigaciones. Descriptivo, porque tiene el propósito de indagar en la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables de una población determinada. Correlacional, porque indaga y describe las relaciones entre una o más categorías. Explicativo, porque busca explicar la causa de la relación entre las variables de la investigación (Hernández et al, 2010).

5.5 Método de investigación

El método de estudio utilizado es el método científico, aplicado de manera deductiva porque parte de lo general hacia lo particular; primero con el planteamiento de un problema delimitado y concreto que genera objetivos de estudio para resolverlo, luego una búsqueda de hallazgos en el campo a través de la revisión de literatura y la construcción de un marco teórico que deriva en la formulación de hipótesis y la aplicación de un instrumento que recolecta datos medibles y comparables a través de análisis estadísticos, posteriormente la comprobación o no de las hipótesis y finalmente con la comunicación de los resultados y hallazgos (Íbidem, 2010).

5.6 Diseño de la investigación

De acuerdo a Hernández et al (2010), el diseño del presente trabajo es de corte no experimental y de tipo transeccional porque recopila datos en un solo momento de tiempo. Para lograr lo anterior, se diseñó el siguiente plan de acción en la investigación:

1. Determinar el problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.
2. Búsqueda, revisión y selección de la literatura, estadísticas, teorías, modelos y el estado del arte del objeto de la investigación, respecto a las siguientes palabras: alfabetización económica y financiera, alfabetización económica, alfabetización financiera, educación económica y financiera, educación económica, educación financiera.
3. Construcción del marco teórico con la información seleccionada, elección y diseño del instrumento y tipos de análisis que pueden hacerse para lograr los objetivos de investigación. Determinación de la muestra y los periodos de aplicación del instrumento, envío de Oficios para petición de permisos para su aplicación en las IES seleccionadas.

4. Elaboración del instrumento, envío a un panel de expertos para la evaluación de validez del contenido, en caso de recibir observaciones y sugerencias, atenderlas para mejorar de la calidad del instrumento.

5. Aplicación del piloto en una IES de las no seleccionadas para la muestra y realización de los procedimientos estadísticos planeados para detectar posibles defectos o mejoras. En caso de que el instrumento requiera ajustes, realizarlos y si el tiempo lo permite, aplicar un segundo piloto. Si esto sucede, aprovechar para comparar los resultados de ambos pilotos, ya que es un modo de verificar la consistencia del instrumento.

6. Aplicación del instrumento, de acuerdo a los permisos obtenidos para entrar a las IES y campus.

7. Captura y análisis de datos, a la luz del marco teórico y las hipótesis de investigación planteadas.

8. Analizar el currículo y los modelos educativos de las IES seleccionadas, desde la perspectiva de la AEF. De ser posible, elaborar algunos grupos focales, con el objetivo de indagar sobre la mejor forma posible de implementar un programa de AEF en las IES.

9. Lanzar conclusiones y las recomendaciones para futuras investigaciones.

Como se podrá observar, en el paso 8 se plantea la posibilidad de hacer algunos grupos focales, que había sido pensada desde el principio del trabajo de investigación, pero no contemplada formalmente en el diseño, por los siguientes motivos:

Como se explicó, la mayoría de las investigaciones en América Latina, incluyen un instrumento cualitativo; y las aportaciones de éstos a la ciencia son reconocidos abiertamente. Se tenía la idea de intentarlo en el presente trabajo, pero ante la escases de recursos, se propuso hacerla sólo en caso de que fuera posible, incorporándose al estudio como un agregado que permita profundizar algunas concepciones de AEF.

En este sentido, si se tuvo la oportunidad de hacer 4 grupos focales en el campus Ensenada de la UABC (unidad Valle Dorado y unidad Sauzal) de manera que los análisis y las posibles aportaciones de éstos, se incorporan en la investigación de manera añadida pero sin considerarse por ello, como una triangulación o anidación del método cualitativo en el cuantitativo, ya que en realidad no se siguió una secuencia y planeación apropiada para ello, como lo dictan las normas del diseño de investigación.

5.7 Instrumento de investigación

La importancia del instrumento usado en una investigación, es porque a través de éste se recolecta la información que luego se transformará en datos para la construcción de las variables de estudio. En este sentido, los datos observables deben apegarse a que mida lo que el investigador debe medir y permitir la estandarización es parte de los requisitos de los instrumentos cuantitativos (Hernández et al., 2010).

El instrumento utilizado en el presente trabajo, es una encuesta de diseño propio elaborada con base a la revisión del estado del arte; se consideraron las principales investigaciones hechas alrededor del mundo, así como las recomendaciones de contenido y forma de aplicación, publicadas por organismos e instituciones internacionales que se han dedicado a investigar y promover la educación financiera.

Con esas recomendaciones, el proceso de seleccionar los aspectos económicos y financieros básicos que debían incluirse no representó un problema, comparado con la dantesca tarea de elaborar los ítems adecuados para medirlos, pues no sólo debían adaptarse al contexto mexicano y para la región de Baja California, tenían que ser claros y concisos: ser “contestables” y “no agotadores mentalmente” (en un periodo de tiempo determinado que permitiera terminar la encuesta completa sin el riesgo de que el participante optase por dejarla a medias), pero al mismo tiempo también debían estar adecuados a un nivel universitario, y en este sentido se encontró que otros instrumentos internacionales que también miden la AEF de estudiantes universitarios, estaban en un nivel

mucho mayor respecto a las capacidades existentes en México, de acuerdo a lo revisado en Reddy et al. (2013).

Además, como lo que persigue el objetivo central de la investigación es determinar si la AEF de los estudiantes universitarios es suficiente para las necesidades actuales de los profesionistas (bajo el supuesto de que algún día egresarán de la universidad y serán profesionistas que quizá se desempeñen como independientes, vía “outsourcing”, cobrando por honorarios y sin prestaciones de ningún tipo) o que quizá emprendan un negocio independientemente de la carrera de la que egresen; también fue necesario incorporar otros temas relativos a los retos y las oportunidades de un profesionista y emprendedor en México; lo que incluyó otra labor de investigación paralela sobre las reformas legislativas hechas en los últimos dos sexenios: laborales, fiscales, económicas, entre otras.

De este modo, la primera propuesta del instrumento contenía 149 ítems, con las 5 variables de la investigación. Fue sometida la revisión de validez de contenido (RVC) de cinco expertos en mayo de 2016, pero sólo tres de ellos respondieron la convocatoria haciendo la observación de que el instrumento era demasiado extenso, pese a que en lo general lo calificaron como “muy bueno”. Fue evaluado con el formato RVC del modelo de Lawshe en donde existen tres categorías: 1. Esencial, 2. Útil, pero no esencial y 3. No importante.

Los ítems de la primera categoría son los que deben quedarse en el instrumento. Los del segundo grupo, deben justificarse para permanecer dentro del instrumento, pues en caso de ser extenso, se corre el riesgo de que el participante decida no seguir contestándolo. Los del tercer grupo deben ser eliminados porque no resultan de importancia para medir lo que se busca medir. De este modo, puede suceder (y sucedió) que alguien clasifique en la categoría 1, algún ítem que para otro deba estar en la 2; así que una vez recibidos los formatos RVC, se tomaron los siguientes criterios de selección:

1. Los ítems considerados en la categoría 1 por unanimidad, quedarían dentro del instrumento.

2. Los ítems considerados en la categoría 3, por unanimidad, quedarían fuera del instrumento.

3. Los ítems de la categoría 2, que estuviesen marcados en categoría 1 por dos jueces, serían sometidos a revisión propia, para determinar si eran imprescindibles y considerando también, la variable de la que fuesen parte. Si dicha variable no contenía por lo menos 5 ítems, no podía ser eliminado.

4. En todos los demás casos, los ítems tenían que ser eliminados.

En realidad sólo fue necesario seguir el primer criterio, puesto que con éstos había más que suficientes: 107 ítems fueron considerados “esenciales” por unanimidad. Con dicha selección se elaboró el primer piloto, aplicado en un grupo de 18 estudiantes de una IES de las no seleccionadas para la muestra, aprovechando que en aquel momento, existían las condiciones para poder hacerlo sin necesidad de pedir permisos especiales (la investigadora trabajaba como docente de Teoría Económica de dos grupos de derecho).

Aquí durante la aplicación del piloto, se realizó un pequeño ensayo sobre la futura aplicación del instrumento definitivo, en razón de lo siguiente:

Como se preveía que el permiso para entrar a una de las IES de la muestra sería con el tiempo contado y no se sabía si permitirían la entrada a encuestar grupos específicos o sólo la entrada al plantel por algunas horas, se probó la auto aplicación del piloto, previa explicación al grupo del instrumento y sus secciones. Se tomó nota del tiempo que requirieron los estudiantes para contestarlo, anotando el dato del que terminó primero y del último. El tiempo fue de 15 minutos y de 29 minutos, respectivamente.

Del último en entregar la encuesta, no hay ni que decir, era demasiado tiempo para contestarse (y el estudiante lo entregó como si estuviera entregando un examen de la materia y lo fuera a reprobar, con el ánimo por los suelos y visiblemente agotado por un esfuerzo mental de casi media hora que quizá a él se le hicieron como dos) y del primer estudiante que la entregó, aunque el lapso de tiempo no se clasificase como muy largo, las recomendaciones que otros

investigadores habían hecho a lo largo del Doctorado, fueron que un instrumento que tardase más de 8 minutos en contestarse, ya podía considerarse extenso y agotador para muchas personas, sugiriendo que lo ideal serían 5 minutos. Además, no se puede engañar a las personas pidiéndoles contestar una encuesta de 5 minutos, cuando en realidad toma 15.

Se capturaron los datos para realizar las prácticas del análisis, pero con esta experiencia sobre el tiempo, se volvió a revisar el piloto aplicado. Se consideró aplicar la técnica del Análisis de Factorial con reducción de dimensiones, pero esto no fue posible debido a que no se cumplían las condiciones requeridas (tener una base de datos de 200 casos o mínimo 10 por cada variable).

De los 107 ítems aprobados por unanimidad como esenciales, se consideraron las sugerencias que algunos jueces anotaron sobre aquellos que “no estaban del todo claros”, “que eran demasiado obvios”, “demasiado extensos”, “que requerían cálculos que no se recomiendan en una encuesta por el esfuerzo mental que requiere mayor tiempo y puede desmotivar a la participación”, incluso aquellos que contenían “dos preguntas en una”, en este sentido, esta última observación no se había tomado en cuenta antes porque en los mismos instrumentos internacionales revisados, también se plantean ítems que pueden aportar datos para dos variables como por ejemplo, cuando se quiere evaluar la capacidad para hacer operaciones matemáticas y al mismo tiempo, un análisis de costos y beneficios en la toma de decisiones.

Bajo esta nueva revisión, se eliminaron algunos y se pulieron otros más, quedando filtrados 66 ítems para las 5 variables y otros 20 de identificación. Como seguían existiendo las facilidades, se aplicó un segundo piloto a otro grupo de 16 alumnos de la misma IES no seleccionada para la muestra. En esa ocasión, la aplicación fue cara a cara y el periodo de tiempo para contestarla, variaba entre 8 y 10 minutos, dependiendo no tanto del encuestador, sino del encuestado.

Con estos resultados, y considerando que en la revisión literaria sobre instrumentos de AEF en universitarios, no se menciona el tiempo de aplicación de los mismos, pero algunos investigadores, a través de auto evaluaciones virtuales;

en las cuales no se logró una recuperación mayor al 87% de los formularios enviados. Por esto, se tomó la decisión de conservar dicha versión del instrumento, aplicándolo cara a cara, para minimizar la posibilidad de que no se completasen las encuestas y la muestra en general, que de hecho, es la recomendación que hace la INFE-OCDE al respecto (Kepsom, 2009).

El instrumento final se aplicó durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2015, a estudiantes de licenciatura de las IES seleccionadas para la muestra, que tienen presencia en los principales municipios de Baja California (Tijuana, Ensenada y Mexicali). Contiene 6 secciones, cada una destinada a una variable, siendo éstas:

5.7.1 Operacionalización de las variables de investigación

5.7.1.1 Actitudes, con 21 ítems

Como se explicó en el capítulo 4, es una variable categórica, que busca medir las actitudes hacia el dinero, la compra, el ahorro, la deuda, entre otros. La escala tipo Likert, varía entre 1 y 5 donde: 1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Indeciso, 4-De acuerdo y 5-Totalmente de acuerdo.

Algunos de los ítems contenidos son: “Acostumbro hacer un presupuesto del dinero que dispongo”, “No hay tanto problema con mis compras a crédito, porque son pagos que no se sienten en mi bolsillo”, “Soy joven, pensar en ahorrar para mi retiro es algo en lo que puedo ocuparme después”, “Guardo algo de dinero con regularidad”.

El cálculo original de “Actitudes” está dado por :

$$A = [A1 + A2 + A3 + A4 + A5 + A6 + A7 + A8 + A9 + A10 + A11 + A12 + A13 + A14 + \\ A15 + A16 + A17 + A18 + A19 + A20 + A21]$$

Cuando se capturaron los datos, se observó que en los ítems donde se miden actitudes no positivas, era necesario invertir la escala, para obtener el calculo general con una sumatoria; puesto que de otro modo, al sumar actitudes positivas

y restar las negativas, arrojaba anulación entre los valores, lo que en algunos casos arrojaba un cero absoluto.

Se hizo una transformación con recodificaciones invertidas para las actitudes consideradas como no positivas, dando origen a Actitud General. Los ítems invertidos fueron A2TI, A6TI, A7TI, A8TI, A9TI, A12TI, A13TI y se usaron para el cálculo de Actitud General, en donde a mayor puntuación, se tiene un mejor nivel de Actitud hacia lo económico y financiero.

El cálculo de esta variable está dado por:

$$\text{'ACTGRAL'} = [A1+A3+A4+A5+A10+A11+A14+A15+A16+A17+A18+A19+ \\ A20+A21+A2TI+A6TI+A7TI+A8TI+A9TI+A12TI+A13TI]$$

Para señalar las profundidades, se hicieron tres categorías: i) Actitud No positiva, ii) Actitud Difusa y iii) Actitud Positiva.

5.7.1.2 Experiencias, con 10 ítems

Esta mide experiencias básicas de un agente económico, tales como el consumo y la deuda (el préstamo o un crédito), incluye algunos aspectos subyacentes del comportamiento como la compra compulsiva y la compra por impulso, y otras propias de la región fronteriza donde se levantó el estudio.

Se utilizó la dicotomía “S = sí” y “N = no”, para responder. Algunos de los ítems contenidos son: “¿Has comprado algo para ti o alguien más, sólo porque te sentías bien al hacerlo?”, “¿Has comprado algo sólo porque estaba en oferta o promoción?”, “¿Has tenido que pedir prestado o empeñar por una emergencia?”, “¿Has tenido alguna cuenta de ahorro?”, “¿Has ido a EEUU de compras/ te han traído algo de allá por encargo?”

Dado que algunos ítems miden experiencias consideradas como “no positivas”, por reflejar comportamiento de compra irreflexiva e impulsiva, se hizo una inversión de codificaciones, en los ítems E2,E3,E4, quedando como E2TI, E3TI y E4TI, para la sumatoria en la variable “Experiencias General”. El cálculo está dado por la expresión:

$$'EXPGRAL' = [E1+E5+E6+E7+E8+E9+E10+E2TI+E3TI+E4TI]$$

Luego, se hicieron 3 rangos, siendo estos: i) poca experiencia, ii) bastante experiencia, y iii) mucha Experiencia, en la nueva variable “experiencias general categórica”.

5.7.1.3 Contexto SPET, con 13 ítems

Esta variable categórica, se diseñó medir la influencia del contexto social, político, económico y territorial en la AEF de los estudiantes. Los ítems tienen respuesta dicotómica (“V= verdadero” y “F= falso”), algunos ejemplos de los ítems:

“Alguien que conoces ya está retirado y lo ves batallando con su pensión porque parece no alcanzarle”, “El hecho de que votes o no, no tiene nada que ver con tu economía personal y tus planes a futuro”, “Una reforma al sistema de salud y a los derechos de los trabajadores de esas instituciones, sólo puede interesar a quienes están estudiando medicina o enfermería”, “Cualquier trabajador que tenga una afiliación al IMSS o ISSSTE, tiene su futuro asegurado para la vejez”, “Si no tienes familiares trabajando en EEUU, no te afecta que dejen de enviar remesas los mexicanos que trabajan allá”, “Hoy en día, es muy fácil hacer negocios con una persona al otro lado del mundo”.

Con esta variable sucedió lo mismo que con las dos anteriores, los ítems recodificados fueron [S2, S3, S4, S6, S7, S9, S10, S11] y se invirtieron los valores en las transformados [S2TI, S3TI, S4TI, S6TI, S9TI, S10TI, S11TI] para que calcular la variable de puntuación total, mediante sumatoria, dada por la siguiente expresión:

$$'CONTGRAL' = [S1+S5+S8+S12+S14+S2TI+S3TI+S4TI+S6TI+S9TI+S10TI+S11TI]$$

Una vez calculada, se construyeron tres categorías: i) “baja influencia contexto”, ii) “media influencia contexto” y iii) “alta influencia contexto”.

5.7.1.4 Conocimientos, con 11 ítems

Variable categórica, que mide el conocimiento sobre asuntos económicos y financieros básicos. De entre las respuestas múltiples en los ítems originales, solo una es correcta, por lo que la captura de datos con las dicotomías: C1T, C2T, C3T, C4T, C5T, C6T, C7T, C8T, C9T, C10T, C11T, se da la variable “conocimiento general”, determinada por:

$$CONOGENERAL' = [C1T+C2T+C3T+C4T+C5T+C6T+C7T+C8T+C9T+C10T+C11T]'$$

Con esta sumatoria, se hizo una nueva variable para la que se establecieron tres categorías: i) “bajo conocimiento, ii) “medio conocimiento” y iii) “alto conocimiento”.

Algunos de los ítems contenidos, son:

“Los impuestos que debe pagar toda persona física que se dedique a prestar servicios profesionales son:”, “La institución gubernamental que protege a los usuarios de servicios financieros en México es:”, “¿Qué es el interés?”, “¿Qué es la inflación?”, “Para tomar decisiones de inversión, es primordial evaluar:”, “¿Qué significa tener “un buen historial crediticio” para las instituciones financieras en México?”.

5.7.1.5 Decisiones, con 11 ítems

Es la variable dependiente del estudio, la que más se aproxima a medir la AEF. También es de tipo cualitativa, en los ítems hay respuesta de opción múltiple, donde sólo una es la que maximiza beneficios y minimiza pérdidas o riesgos. Algunos ejemplos de los ítems:

“El promotor de un banco te da un folleto con información de una tarjeta de crédito especialmente para estudiantes universitarios. Los requisitos son sencillos y todo indica que eres candidato a obtener una. ¿Cuál de las siguientes opciones decidirías elegir?”

“Si en este momento tuvieras que darle una cotización a un cliente por algún trabajo o servicio que es parte de tu profesión ¿Cómo harías para fijarle un precio?”

“Recibes un premio de \$10,000 pesos por ser colaborador en el sorteo de tu universidad. Ante este ingreso no esperado, ¿Qué harías con el dinero?”

“Supongamos que decidiste guardar [los \$10,000 pesos del premio] en el banco. Si la tasa de interés es menor que la inflación, ¿Qué va a suceder?”

Se recodificaron todos los ítems en dicotomías (1 para las respuestas con el mejor análisis de costo beneficio y cero para todas las demás) para hacer una sumatoria. En este proceso, fue necesario excluir los ítems ‘D9’ y ‘D10’, bajo la siguiente justificación:

El ítem ‘D9’ suponía una decisión sobre la prioridad en la distribución del ingreso, sin embargo, la redacción del mismo no estuvo correctamente planteada puesto que contenía la expresión “en tu caso personal”, lo cual no indica que si el estudiante tiene una posición económica “desahogada” sea incorrecto señalar que su ingreso lo destina a “ropa y diversión” si en su caso personal, tiene las necesidades de “comida y vivienda”, “gastos escolares y transporte” completamente asegurados por parte de la familia.

En este sentido, se reconoce que hubo un error, para la identificación de prioridad en los gastos, debió contextualizarse al estudiante, en una situación donde tuviese un presupuesto al cual adaptarse para vivir en un determinado periodo de tiempo.

Para el caso del ‘D10’ fue respecto al qué harían, si por cualquier circunstancia ajena a ellos, no puedan conseguir empleo relacionado con su carrera profesional. De cualquier modo, ambos ítems aportan información valiosa y sus datos se incluirán en el análisis contextual.

La variable “Decisiones General” quedaría dada por la siguiente expresión:

$$“DECISIONES AEF1”= [D1T+D2T+D3T+D4T+D5T+D6T+D7T+D8T+D11T]$$

Con este resultado, se hicieron tres categorías: i) “Baja Alfabetización Económica y Financiera”, ii) “Media Alfabetización Económica y Financiera”, y iii) Alta Alfabetización Económica y Financiera”.

5.7.1.6 Datos de identificación socioeconómica, con 20 ítems

Finalmente, en esta sección se incluyen ítems para recabar algunos datos de identificación socioeconómicos, que posibilitarán segmentar y observar grupos por otras condiciones y características que resultan necesarias y muy enriquecedoras para el análisis, como edad, carrera y semestre, género, estados civil, dependientes económicos, entre otros.

5.8 Confiabilidad y Validez

Una parte fundamental para el proceso de validez de resultados en la investigación científica, es la observancia de que el instrumento realmente “mida” lo que en teoría debería medir. Para ello, se debe verificar el grado en que estos ítems están relacionados entre sí, mediante una prueba de validez y confiabilidad; misma que hoy en día se facilita gracias al cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach (Celina y Campo, 2005).

Puede entenderse que este coeficiente prueba el grado en que de una manera lógica, las preguntas que se han diseñado para medir una variable puedan tener relación entre ellas. En este sentido, una serie de preguntas que se han pensado para explorar un solo factor en común, deberían tener un alto valor de este coeficiente, mismo que oscila en un rango que va de (-1) a (+1) (Ibídem, 2005).

Sin embargo, el valor mínimo considerado bueno para ser aceptable es a partir de 0,70 así que un coeficiente por debajo de este punto, se consideraría de baja consistencia interna y un valor por encima de 0,90 podría indicar que existe redundancia o duplicación (es decir, que algunas preguntas pueden estar midiendo exactamente la misma información de un mismo constructo) mientras que, un valor que oscile entre 0,80 y 0,90 pudiera considerarse el más deseable (Ibídem, 2005).

De este modo, lo primero que se hizo una vez capturada la base de datos de la muestra, fue un análisis de confiabilidad y validez del instrumento, la prueba de confiabilidad en lo general al grupo de 66 ítems, arrojó un Alfa de Cronbach de 0,702 lo cual indica de acuerdo a Celina y Campo (2005), una buena confiabilidad de todos los ítems para explicar un solo constructo.

Como ya había condiciones para realizar un Análisis Factorial con Reducción de Dimensiones (208 encuestas en la base de datos, aunque sólo 206 contestadas en su totalidad), se determinó aplicarlo para ver la posibilidad de explorar factores subyacentes en el instrumento y sobre todo, para observar si era posible reducirlo, sin perder información que sostenga el constructo principal, todo esto con el fin de mejorar el instrumento ante la posibilidad de futuros usos para nuevas investigaciones.

El primer análisis, el programa para procesamiento estadístico de datos para ciencias sociales SPSS, arrojó un paquete de 43 ítems con un Alfa de Cronbach de 0,800. Es decir, que podrían eliminarse 23 de los 66 ítems originales que fueron sometidos al procesamiento sin perder información que aporte al constructo y además, la confiabilidad aumentaría. Los ítems de este análisis fueron:

Para actitudes: A2T, A10, A11, A18, A20, A21, A7T, A8T, A9T, A13T.

Para Experiencias: E6, E10, E2T, E4T.

Para Contexto SPET: S1, S4, S12, S13, S2T, S3T, S4T, S5T, S6T, S7T, S9T, S10T, S11T.

Para Conocimientos: C1T, C2T, C3T, C4T, C5T, C6T, C7T, C8T, C10T, C11T.

Para Decisiones: D2T, D3T, D4T, D5, D6, D7, D8, D11.

Como ya se disponía de la información de los 66 ítems, se hicieron todos los análisis con dicho paquete de datos puesto que se consideró que aportaban información de calidad respecto a algunas dimensiones.

5.9 Población y determinación de la Muestra

La población de estudio, son los estudiantes en nivel licenciatura de las Instituciones de Educación Superior (IES) existentes en Baja California (BC). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (en adelante, ANUIES), tiene un censo en el cuál se consideran tanto las IES que son parte de su asociación, como las que no lo son. Se decidió tomar como fuente de datos a este organismo porque tiene el padrón más completo respecto a las IES en México, que los datos de otras fuentes cuyos números solo alcanzan ciertas IES ya sea por su carácter público o privado, o por la especialización técnica en la que se enfocan.

Dentro de la normatividad aplicable a la calidad de los estudios en cada IES privada de México, se encuentra una certificación oficial que otorga la Secretaría de Educación Pública (en adelante, SEP) cuya función es la de reconocer la incorporación de los programas y planes de estudio de una institución de educación privada, acordes con los programas y planes de estudio oficiales del Gobierno mexicano, es decir, que va acorde a los objetivos de aprendizaje marcados en el Sistema Educativo Nacional. El nombre oficial de esta certificación es “Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales”, mejor conocida por las siglas “RVOE” (Subsecretaria de Estudios Superiores, SEP, 2014).

Revisando el padrón oficial de ANUIES (2013) y el de la Subsecretaria de Educación Superior (SES 2014), se encontró que no todas las IES particulares en BC cuentan con RVOE en todas sus licenciaturas, y todavía existen algunas que ni siquiera en un solo programa de estudio lo presentan.

Ante este hecho, se consideró significativo llevar a cabo una selección de las IES del sector privado existentes en BC y de este modo el primer criterio de selección es precisamente que la IES privada cuente con RVOE en todos sus programas y planes de estudios; y para el caso de las IES de carácter público, éstas ya cuentan con acreditación oficial por lo que el RVOE no se aplica como criterio de selección.

Un segundo criterio para seleccionar a las IES de la muestra, fue la matrícula de los alumnos de licenciatura, pues también se deben considerar en un análisis del ámbito representativo (al no tener presencia en todos los municipios o el hecho de tener una matrícula no presencial que no se puede encuestar físicamente) y aunados a la planificación del estudio en la que se considera acudir a las IES para encuestar a sus estudiantes de licenciatura, se decidió dejar por fuera a las IES cuya matrícula no llegara a ser tan numerosa como las que se colocan en los primeros 5 lugares por número de matrícula.

Por último, depurando en la selección de la muestra a las IES que no tienen RVOE en todos sus programas y planes de estudios, así como aquellas que no cuentan con un número considerable de matrícula escolar para este nivel; se optó por no tomar en cuenta aquellas IES cuya antigüedad en BC sea menor a una década de existencia, esta medida fue tomada ante la “desaparición” de algunas IES y la “aparición” de IES nuevas; de modo que de las IES seleccionadas, aseguren tener estabilidad como institución formativa profesional y ya hubiesen aportado un considerable número de profesionistas en la región y fuera de ella.

Así es como de las 64 IES públicas y privadas que ofrecen estudios de licenciatura en Baja California (ANUIES, 2014), se determinó seleccionar a las siguientes:

Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad) y Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

La población de alumnos en la matrícula de licenciatura de estas IES es de 57,064 alumnos que se inscribieron a ciclo escolar 2013-2014 de ahí se tomó en cuenta el dato de la población para el cálculo de muestra (n) que se explica a continuación.

5.10 Muestreo

El muestreo por conglomerados es muy práctico cuando los elementos de estudio se encuentran aglomerados o en grupos (clústers) por condiciones naturales, como el caso de las escuelas y con mayor razón, de aquellas instituciones que ofrecen educación superior: cada IES puede ofrecer carreras únicas en alguna especialización o bien, ofrecer aquellas que otras IES también tengan, pero se

entiende que en primera instancia es el estudiante quien presenta una solicitud de ingreso, lo que significa que esa IES fue seleccionada por el aspirante para formar parte de ella de entre las opciones que pudo haber tenido para estudiar una licenciatura.

Estos motivos pueden ser por el prestigio académico, la calidad de la institución, de sus profesores, de sus instalaciones, los programas de intercambio, la conveniencia de la localización, los horarios, planes y programas de estudio, el costo de estudiar y los programas de becas para poder hacerlo, incluso por motivos de tradición familiar se puede presentar esta selección; los motivos varían dependiendo del alumno, pero queda claro que está matriculado en una IES por elección propia, a la que escogió por alguna razón que la distingue de entre la oferta de IES dentro de su municipio o en Estado.

Además, por parte de la IES, también se presentan exámenes y controles de ingreso que el aspirante debe cubrir para poder ingresar y de esta manera, tanto el estudiante como la IES, tienen una relación académica que involucra de manera predeterminada al ingreso en la institución, la selección mutua y el haberse acordado formar un vínculo del cual dependerá la preparación de cada profesional egresado.

Cada conglomerado puede ser una unidad amplia y heterogénea de las demás IES dentro de la población de estudio: las IES se manejan en su mercado compitiendo como empresas que quieren atraer cierto talento, al mismo tiempo que se esfuerzan por formar ese talento con determinadas características, hay perfiles por carreras pero también existen perfiles por estudiantes y egresados de las IES; incluso en el mercado laboral hay empresas que buscan y desean para sus puestos gerenciales determinados perfiles, discriminando egresados en base a la IES donde se formó.

A su vez, cada conglomerado IES tendría cierto grado de homogeneidad hacia dentro del mismo grupo, lo que en esta investigación se considera como cierto grado de homogeneidad es precisamente, el hecho de cada estudiante de una IES haya aprobado un examen de admisión elaborado por cada institución para

seleccionar ciertas características en sus estudiantes y demás controles pre ingreso que suelen presentarse en algunas IES de carácter privado.

Entre las ventajas de este tipo de muestreo está la conveniencia en costos cuando no se tienen suficientes recursos financieros para traslados en el levantamiento de la encuesta y la oportunidad de tomar grupos que no necesariamente deben tener características homogéneas entre ellos.

Así, el número de conglomerados seleccionados da lugar a N (población de estudio) y a partir de éste, se calcula n (tamaño de la muestra). Cada conglomerado, puede tener distinto número de elementos de estudio, lo que da lugar a tamaño m_1 , tamaño m_2 [...] hasta m_x .

La determinación de la muestra (n), está dada por la fórmula:

$$n = \frac{4NPQ}{d^2(N-1) + 4PQ}$$

Donde,

4 = es el factor para obtener el nivel de confianza deseada del 95%

N = tamaño de la población ($N = 57,064$ alumnos de las 2 IES seleccionadas)

P = Probabilidad de ocurrencia del evento (para 80% sería equivalente 0.8)

Q = Evento alterno del 20%, igual a 0.2, Precisión = $|p-p| \leq 0.05 = d = d^2$

d^2 = error permitido para la decisión 0.05, equivalente al 0.0025

De este modo, sustituyendo valores, en la fórmula se tiene que $n = 192$.

La Tabla 3 muestra los datos de cada IES y su respectivo cálculo proporcional, para CETYS Universidad cuya población representa el 5% de la muestra, corresponden 9 encuestas y para la UABC, cuya proporción fue del 95%, corresponde aplicar 183 encuestas.

Tabla 3*Cálculo de muestra proporcional por conglomerado IES*

IES	Población Proporcional		Tamaño de la Muestra (n=191.36)	
	Nominal	Relativa %	Nominal*	Relativa %
CETYS	2711	4.75%	9	4.75%
UABC	54,353	95.25%	185	95.25%
Total	57,064	100%	194	100%

* Número de elementos a encuestar en cada IES o conglomerado

Fuente: Elaboración propia, en base a Moreno, García y Munguía (2013)

Para distribuir estas encuestas también de una manera proporcional en cada municipio, se consideró la matrícula escolar de cada campus respecto a la población total de su IES respectivamente. La Tabla 5 muestra esta operación:

Tabla 4*Cálculo de muestra proporcional por campus*

Campus	CETYS	% del Total	Encuestas	UABC	% del Total	Encuestas
Ensenada	341	12.58	1	9,424	17.34	32
Tijuana	1,235	45.55	4	20,958	38.56	71
Mexicali	1,135	41.87	4	23,971	44.1	82
Total	2,711	100	9	54,353*	100	185

*Los datos de UABC excluyen las unidades de las delegaciones en zonas rurales

Fuente: Elaboración propia en base a Moreno, García y Munguía (2013).

Los datos de la población de la UABC no coinciden con la población calculada en la Tabla 4, porque se excluyeron las delegaciones de San Quintín y Valle de las Palmas. De cualquier modo se corrió la fórmula con ellas y en realidad no se ve afectada ni siquiera en una unidad las cantidades de encuestar a aplicar en el muestreo para aquellas delegaciones, así que buscó compensarse con otras dos encuestas en la UABC de los campus que se iban a visitar.

Paul Maxim (2002) explica que cuando se calcula la muestra en un diseño de muestreo por conglomerados, si la intención es estudiar a los individuos de los conglomerados y no al conglomerado como tal, se deben hacer muestras proporcionales al tamaño del conglomerado. Si solamente se usa un muestreo simple aleatorio para todos los conglomerados entonces estadísticamente implica que la unidad de interés es el conglomerado y no los sujetos que los conforman.

Por esta razón y siguiendo el ejemplo de Moreno, García y Munguía (2013) en su investigación sobre los niveles de alfabetización financiera en estudiantes de la

Universidad Veracruzana, en donde cada generación formó un conglomerado, es que aquí también se hizo un cálculo proporcional a la población de cada IES, considerando cada campus como un conglomerado.

De este modo, por cálculo de fórmula se debían levantar un total de 194 encuestas en el Estado: 185 para el caso de la UABC y 9 para el caso del CETYS.

La muestra fue seleccionada al azar, en el entendido de que se aplicó a quienes estuvieran en cada campus al momento de levantarla y por supuesto, con la disposición para contestarla. Se visitaron los campus de Ensenada, Tijuana y Mexicali, para ambas IES durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2015. En el caso de la UABC, como tiene diferentes unidades (instalaciones) para el campus de Ensenada y Mexicali, fueron necesarios 4 días en cada campus para completar el levantamiento de las encuestas. Finalmente se levantaron 208 encuestas, como lo muestra la Tabla 5:

Tabla 5
Encuestas aplicadas por IES y campus

Campus	CETYS	UABC	Total
Ensenada	1	32	33
Tijuana	10	72	82
Mexicali	8	85	93
Total	19	189	208

Es prudente aclarar que para solicitar permisos de entrada al CETYS fue necesario hacerlo campus por campus. En este sentido, el campus Ensenada fue el que más tiempo tardó en contestar el oficio de solicitud y aunque la visita fue permitida, fue supervisada todo el tiempo, algo un poco incómodo para la situación. El tiempo que se asignó fue tan corto y extrañamente coincidiendo con un momento en que había pocos estudiantes libres, que sólo se pudo conseguir que una estudiante aceptase contestar la encuesta. Se tenía contemplado conseguir otras más, pero ya estaban con un pie en el periodo vacacional y posteriormente, las labores propias del análisis y los compromisos del programa doctoral impidieron poder hacerlo.

5.11 Análisis de datos

5.11.1 Análisis cuantitativo

Para realizar los análisis estadísticos, se usó el software SPSS, que como se explicó anteriormente, está diseñado especialmente para procesar información estadística en las ciencias sociales de acuerdo a Hernández et al. (2010).

Una vez capturadas las encuestas, se hicieron análisis de estadística descriptiva de la muestra en general y posteriormente en cada conglomerado.

Después se construyeron las variables principales del estudio, se observó su comportamiento y mediante el análisis inferencial, se buscó la comprobación de las hipótesis de investigación, sobre la dependencia entre las variables y sobre las diferencias significativas entre los conglomerados por cada variable. Los análisis que se hicieron en lo general de la muestra y en lo particular hacia dentro de cada conglomerado son los siguientes:

5.11.1.1 Descripción estadística de la muestra

Se utilizaron frecuencias, histogramas, gráficas y tablas de contingencia, para describir los elementos o las características de diferentes valores que se encuentran en la muestra o subgrupos de ésta.

5.11.1.2 Descripción de tendencia central

Se usaron datos como la media en variables cuantitativas discretas o continuas, la moda en aquellas de datos heterogéneos o cualitativos.

5.11.1.3 Agrupación de datos o construcción de intervalos

Se agruparon datos mediante categorías para mejorar la presentación y facilidad de análisis e interpretación de éstos, en las variables edad, ingreso, actitudes, experiencias, conocimientos, contexto SPET y decisiones.

5.11.1.4 Análisis inferencial y de correlación entre variables

Como las variables de estudio son cualitativas, se usaron pruebas no paramétricas.

5.11.1.4.1 Distribuciones de Probabilidad

Se usó la distribución Chi cuadrada (X^2) para determinar si la distribución muestral es una distribución teórica de probabilidad determinando su bondad de ajuste a otra distribución esperada (Laguna, s/f). En este caso, para la variable decisiones respecto a una distribución esperada de la misma variable.

5.11.1.4.2 Prueba de hipótesis por asociación

Para las variables categóricas en grupos independientes, se usó la prueba de independencia *Chi cuadrado*. Esta prueba estadística suele usarse cuando hay dos grupos con variables cualitativas no apareados, que posean más de 2 categorías de clasificación y se quiere determinar, si dos características cualitativas, están relacionadas entre sí (Monge y Juan, s/f y Laguna, s/f).

5.11.1.4.3 Matriz de Correlaciones

En la inferencia no paramétrica, existe una prueba llamada Friedman, que es útil para determinar correlación entre dos variables categóricas u ordinales, cuando no se dan los supuestos de normalidad y homocedasticidad; se distribuye según el modelo de probabilidad Chi cuadrado (Cea, Blanco, Alvarez, Arribas, Díaz y Valles, 2012).

Se usó la correlación del Chi cuadrado de Friedman, para obtener el grado de correlación entre las variables del estudio.

5.11.2 Análisis Cualitativo

Para los grupos focales, el proceso de realización fue del siguiente modo:

Primero se determinó un tema central de interés (guía de la entrevista grupal) para profundizar, siendo este: “la mejor forma de llevar AEF a los estudiantes universitarios”; los temas subyacentes que fueron hilados en la conversación grupal para inducir al objetivo final, fueron lanzados en el siguiente orden:

1- “¿Qué es la educación económica y financiera?”, 2-“¿Han recibido educación económica y financiera alguna vez en su vida?”, 3-“¿Es necesaria en las universidades?” y una vez cubiertos estos puntos de discusión, finalmente se

planteaba la cuestión central que motivó hacer los grupos focales: “¿Cuál sería la mejor forma de llevar AEF a los estudiantes universitarios?”.

La elección de los participantes fue primeramente por la búsqueda de docentes con la disposición de ayudar en esta investigación, cediendo una hora con el grupo en su respectivo salón de clases. Posteriormente dentro de cada grupo, tras la explicación de la temática y la dinámica, se preguntó quiénes estaban interesados en participar de manera voluntaria. Se consideró buscar un mínimo de 7 participantes por cada grupo, aunque en el caso del grupo de Maestría, todos los estudiantes decidieron quedarse y participar.

A cada participante se le entregó un formato donde anotaron datos como edad, género, carrera y grado cursando, dependientes económicos, entre otros, con el fin de tener una descripción general de cada grupo focal.

Se cargaron los archivos de transcripciones, video y audio de cada grupo focal, en el software “Atlas/Ti”, una herramienta efectiva para el análisis cualitativo (Hernández et al., 2010), se crearon códigos para construir un árbol de categorías conforme a los objetivos del ejercicio cualitativo y una vez analizados todos los grupos, se construyeron redes en base a las categorías y la relación o vínculo de los códigos y el discurso de las declaraciones.

Esto permitió elaborar de una manera gráfica, las concepciones, percepciones, relaciones y sugerencias obtenidas, bajo la interpretación que se pudo hacer a la luz de lo revisado en el marco teórico y tratando de construirlos de una manera imparcial, pero profunda.

Capítulo 6. Resultados

El objetivo del presente capítulo, es mostrar los resultados obtenidos en los análisis de la muestra, con los procedimientos señalados en el capítulo 4. Se compone de dos partes: resultados de análisis cuantitativos y resultados de análisis cualitativos.

La primera se refiere a los resultados de los análisis cuantitativos, se presenta la descripción de la muestra en general y de cada conglomerado; enseguida, los hallazgos en las variables de estudio y el comportamiento de éstas, con el fin de introducir las condiciones encontradas para la realización de las pruebas de hipótesis de la investigación; posteriormente se comentan los hallazgos en los análisis inferenciales de diferencias y correlación.

En la segunda parte, se presentan los resultados del análisis cualitativo de los modelos educativos y de la curricula de las IES de la muestra; y los resultados del análisis de los grupos focales, realizados como un complemento de este trabajo.

6.1 Análisis descriptivo

6.1.1 De la muestra en general

De las 206 encuestas, 60.6% fueron mujeres y 39.4% hombres. El 75% egresó de una preparatoria pública. Hay estudiantes de 30 carreras distintas, los porcentajes se muestran en la Tabla 6, según el semestre cursando al momento de la encuesta. La carrera predominante fue Derecho, seguido de Médico Veterinario Zootecnista y Bioingeniería, mientras que por semestre fue quinto, sexto y tercer semestre, respectivamente.

El promedio de edad y la moda fue de 21 años, pero el rango va desde los 18 hasta los 34 años. El 92.3% está soltero, 4.8% está casado y 2.9% en unión libre. El 90.4% de los encuestados no tiene dependientes económicos, mientras que 7.7% tiene por lo menos uno y 1.9% tiene dos personas dependiendo de ellos.

Tabla 6
Carrera y semestre cursando

Carrera	Semestre									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Medico veterinario zootecnista	0.0%	0.0%	0.0%	70.8%	27.8%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	15.9%
Artes	0.0%	25%	5.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%
Idiomas	20.8%	0.0%	8.3%	4.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.3%
Derecho	8.3%	50.0%	2.8%	0.0%	3.7%	69.6%	88.9%	28.6%	75.0%	25.0%
Ing. Aeroespacial	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.5%
Actividad física y deportes	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	2.2%	11.1%	57.1%	0.0%	4.3%
Administración y negocios	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Diseño gráfico	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	3.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%
Bioingeniería	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	31.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	9.6%
Administración de empresas	12.5%	0.0%	5.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	14.3%	0.0%	2.9%
Psicología	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	25.0%	1.4%
Administración de mercadotecnia	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.3%
Medicina	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	6.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.4%
Informática	8.3%	0.0%	2.8%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%
Turismo	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.5%
Químico fármaco biólogo	0.0%	0.0%	19.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.4%
Odontología	0.0%	25.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Relaciones internacionales	0.0%	0.0%	8.3%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.9%
Mercadotecnia	4.2%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Cirujano dentista	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Químico industrial	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	6.5%	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%
Economía	4.2%	0.0%	2.8%	0.0%	1.9%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%
Ing. Electrónica	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Filosofía	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%
Artes plásticas	0.0%	0.0%	2.8%	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Comunicación	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Literatura	4.2%	0.0%	5.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%
Historia	4.2%	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Contaduría	0.0%	0.0%	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%
Negocios internacionales	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia con base en resultados.

Un 28.4% para renta o hipoteca de su vivienda y para trasladarse a sus actividades cotidianas, un 49.5% de la muestra utiliza transporte público, 48.6% tiene automóvil propio mientras que 1.4% suele caminar.

El 39.9% trabaja y de este grupo, sólo 38.1% tiene prestaciones, lo que refleja la alta informalidad y la poca seguridad social que prevale en los trabajadores de la muestra. Un 69.7% de la muestra tiene visa, es decir, el documento legal necesario para cruzar la frontera hacia Estados Unidos de Norteamérica. El 65% de la muestra, tiene por lo menos 20 años viviendo en la ciudad donde se levantó la encuesta, en los más jóvenes (18 años) se encontró que tienen máximo 10 años mientras que los de mayor edad (34) tienen máximo 6 años viviendo en dicha ciudad, esto sugiere que la movilidad y migración interna característica de la zona fronteriza donde se levantó el estudio, si se refleja en la muestra.

Respecto al ingreso mensual, 25% de la muestra dijo que no tiene ingresos (cero absoluto) mientras el mínimo fue de \$99 pesos y el máximo de \$15,200 pesos mensuales (la pregunta tenía respuesta abierta). La Figura 3.1 muestra la distribución de acuerdo a los rangos contruidos sobre los ingresos mensuales declarados para facilitar la visualización de los datos.

Gráfico 1 Distribución de Ingresos Mensuales de la Muestra



De los que declararon trabajar, 9.4% dijo no tener ingresos, de lo que se puede suponer que, o son trabajadores de un negocio familiar y no reciben remuneración salarial por su trabajo o no quisieron declarar sus ingresos. Se entiende que la situación de inseguridad actual puede ser motivo para desconfiar, precisamente por esta razón fue que dicha pregunta sobre los ingresos se dejó al final del cuestionario. Sin embargo, la mayor parte del grupo que declaró que si trabaja (38.6%), se encuentran en el rango más alto de ingresos.

En el grupo de los que declararon no encontrarse trabajando, la mayor parte (41.1%) se concentra el rango de \$99 hasta \$3,999 pesos, seguidos por el grupo de los que no tienen ingresos (38.7%). Se entiende que algunos reciben dinero por parte de sus padres o por becas, aunque no se indagó respecto a este último rubro.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que la mayor parte de la muestra (39.9%) destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el siguiente grupo (34.1%) lo destina a comida y vivienda, mientras que el tercer grupo (22.1%) lo destina a ropa y diversión. El 3.8% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Hablando de servicios con los que también se puede contextualizar su situación económica, un 65.6% de la muestra no cuenta con teléfono ni servicio de internet en su casa, mientras que un 96.2% posee un teléfono celular, y de este grupo, 62% tiene internet en su celular; lo anterior puede plantear una idea de la importancia de los servicios con acceso a internet y de que en términos prácticos, se puede traducir en que la mayoría de la muestra no podría tener acceso a cursos virtuales de AEF en su hogar si no es a través del celular, lo que no resulta práctico para cuestiones de ejercicios e involucramiento en actividades virtuales.

6.1.1.1 Hallazgos contextuales

En este pequeño apartado, se mostrarán algunos de los datos más interesantes relativos a tres aspectos: el ahorro y la deuda, el consumo y el gasto; y las perspectivas de futuro laboral y profesional. Esto con el fin de proporcionar cierta

profundidad en la descripción de la muestra, sin embargo, es necesario aclarar que para poder sugerir relaciones estadísticamente significativas, se deben hacer pruebas de hipótesis y éstas se adjuntan más adelante, respecto a las variables de estudio.

6.1.1.1.1 Sobre el Ahorro y la Deuda

Respecto a estos dos aspectos sumamente importantes, se observó que para más de la mitad de la muestra ahorrar no es un hábito sencillo sin embargo un grupo similar declaró ahorrar efectivamente con algo de regularidad, y otro grupo cercano, ha tenido o tiene alguna cuenta de ahorro con alguna institución financiera formal. Lo que destaca y preocupa, es que gran parte de la muestra declaró estar de acuerdo con que son muy jóvenes para pensar en su planificación del ahorro a largo plazo, es decir, el ahorro para el retiro (Tabla 7).

Tabla 7

Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda de la muestra en general

Están de acuerdo con que ahorrar es un hábito sencillo para ellos	43.8%
Guardan algo de dinero con regularidad	60.6%
Han tenido o tienen alguna cuenta de ahorro	61.1%
Están de acuerdo con que son muy jóvenes para pensar en la cuestión del ahorro para el retiro	40.4%
Están de acuerdo con que suelen empeñar o vender bienes para imprevistos	14%
Han empeñado o vendido bienes o pedido prestado por emergencias	47.1%
Están de acuerdo con que es común para ellos pedir prestado porque se quedaron sin dinero	19.8%
Han tenido crédito en institución financiera	20.7%
Han tenido préstamos informales	30.3%

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

Si bien un monto muy pequeño admitió estar de acuerdo en que los bienes son para remediar los males (respecto al empeño y venta de éstos cuando surgen imprevistos financieros), casi la mitad de la muestra declaró haber tenido que hacerlo.

Esto podría sugerir que lo hicieron como medida extrema ante una verdadera urgencia para ellos, pero considerando que la mayoría de la muestra (más del 90%) no tiene dependientes económicos y sólo una tercera parte paga renta o hipoteca por su vivienda; se pone en tela de juicio lo que para ellos pudo haber

sido “una urgencia” tal como para recurrir a la deuda o la venta de bienes, puesto que al analizar por subgrupos, se encontró la siguiente distribución:

De los que han tenido que empeñar o vender bienes ante una emergencia, se encontró que 48.6% tienen como prioridad en su presupuesto satisfacer comida y vivienda; 49.4% tienen como prioridad gastos escolares y transporte, y un 45.7% tienen como prioridad comprar ropa y diversión.

6.1.1.1.2 Sobre el Consumo y Gasto

Se observó la mayoría tiene una buena actitud hacia la planificación de su presupuesto y la mitad de la muestra hacia la compra de productos nacionales (lo que ayuda a generar empleos en el país) pese a que más del 80% han comprado productos en EEUU. Al analizar este subgrupo se encontró que a 49% de los que tienen visa, les gusta comprar productos hechos en México (Tabla 8).

Tabla 8

Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto de la muestra en general

Están de acuerdo con que acostumbran hacer presupuesto del dinero que disponen	65.4%
Están de acuerdo con que les gusta comprar productos hechos en México	50%
Están de acuerdo con que les gusta verse igual que las personas que admiran	29.8%
Están de acuerdo con que no hay tanto problema con sus compras a crédito, porque son pagos que no se sienten en su bolsillo	27.9%
Han ido a EEUU de compras o les han traído productos por encargo	88.5%
Han comprado algo para ellos o alguien más, sólo porque se sentían bien al hacerlo	90.4%
Han comprado algo sólo porque estaba en oferta o promoción	80.8%
Han comprado algo sólo porque no pudieron negarse con el vendedor	31.1%

Nota: Elaboración propia con base en resultados.

Casi la tercera parte de la muestra mostró tener actitud hacia la imitación de las personas que admiran. Desde los fundamentos de la psicología económica, esto puede ser un factor de riesgo por las implicaciones de imitación de patrones de consumo y gasto que pueden convertirse en deuda cuando no se tiene la AEF para moderar el comportamiento en la compra. En este contexto, destaca que casi la totalidad de muestra (más del 90%) han realizado compras tan sólo porque los hacía sentir bien. Para Denegri et al (2011), estas actitudes hedonistas están muy lejos de ser producto de una educación económica sistemática, implican factores psicológicos de socialización que se pueden adquirir en el contexto de cada persona.

6.1.1.1.3 Sobre las Perspectivas de Futuro Laboral y Profesional

Como se ha explicado a lo largo del presente trabajo, quizá algunos egresados no puedan colocarse en un empleo de su especialización profesional, quizá algunos otros opten por el emprendimiento, lo cuál tampoco significa que en este rubro tendrán éxito si no se les otorga un paquete de competencias específicas para ello, considerando el análisis del contexto de productividad que se hizo para México.

Más de la mitad de la muestra, mostró actitud hacia el emprendimiento y de este grupo, 58.6% dijo conocer la tramitología para abrir un negocio en su ciudad, pero también más de la tercera parte mostró actitud hacia la búsqueda de un empleo “seguro”. De este último grupo, 34.9% trabajaba y de ellos, había buscado empleo en los últimos 6 meses al momento de la encuesta (Tabla 9).

Tabla 9

Hallazgos sobre las Perspectivas Laborales y Profesionales

Están de acuerdo con que en sus planes está ser su propio patrón poniendo una empresa relacionada con su carrera profesional	63.9%
Están de acuerdo con que poner un negocio es algo sumamente arriesgado y que en lo personal prefieren tener un empleo seguro	32.7%
Han buscado empleo en los últimos 6 meses	30.8%
Consideran cierto que hoy en día es muy fácil hacer negocios con una persona que esté al otro lado del mundo	82.2%
Conocen los requisitos y la tramitología para abrir un negocio en la ciudad (donde están estudiando)	13.9%
No conocen las prestaciones laborales de Ley en México	66.8%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

Más de la mitad de la muestra, no pudo mencionar ni siquiera una prestación laboral de las que por Ley se otorgan en México. De este subgrupo, 53% trabajaban al momento de la encuesta y de ellos, 63.8% dijeron no tener prestaciones, lo que pone en tela de juicio al otro 36.2% que dijeron que si las tienen, pues al no poder mencionar ninguna, podría sugerirse entonces que en realidad no conocen las prestaciones que tienen o si efectivamente las tienen.

6.1.2 De los conglomerados

Como se había explicado en el capítulo 2, se consideró cada IES como un conglomerado natural, para cuestiones del cálculo de la muestra. Sin embargo, es

tanta la riqueza de los datos obtenidos, que no se puede omitir mostrar algunos otros grupos desde los cuales es posible realizar análisis y encontrar hallazgos muy interesantes, relativos a la AEF.

6.1.2.1 Por IES y campus

En esta sección primero se comenta cada conglomerado en lo general y después se presentan los análisis descriptivos hacia dentro de ellos, por campus.

6.1.2.1.1 UABC

El conglomerado UABC, tiene 40.4% hombres y 59.6% mujeres. El 92% eran solteros al momento de la encuesta, 4.8% estaban casados y 3.2% en unión libre. El 90.4% no tiene dependientes económicos, 7.4% tiene por lo menos uno y 2.1% tiene hasta dos. El 82.4% egresó de una preparatoria pública y 29.8% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 67.9% tiene visa, 39.9% trabajan y de este grupo, sólo 46.6% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de los alumnos de la muestra UABC en Baja California fue así: 26.2% dijo no tener ingresos, 39% tiene de \$99 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 18.7% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 16% tiene de \$7,000 hasta \$12,000 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que 41% la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 36.2% lo destina a comida y vivienda, mientras que un 19.7% lo destina a ropa y diversión. El 3.2% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Un 27.7% no cuenta con teléfono en su casa, 16.5% no tiene servicio de internet en su hogar. El 95.7% tiene teléfono celular y de este grupo, sólo 59% tiene internet a través del dispositivo.

6.1.2.1.2 UABC Campus Ensenada

De la UABC campus Ensenada, 50% fueron hombres y 50% mujeres, el 100% estaban solteros, 96.9% no tiene dependientes económicos y 3.1% tiene por lo

menos uno, 93.8% viene de una preparatoria pública, 28.1% paga renta o hipoteca por la vivienda que habita, 56.3% tiene visa, 21.9% trabaja y de ese grupo, sólo 28.7% tiene prestaciones en su empleo.

La distribución por ingresos mensuales es la siguiente: 12.5% declaró no tener ingresos, 59.4% tiene de \$99 hasta \$3,999 pesos; 15.6% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 12.5% tiene de \$7,000 hasta \$9,000 pesos que fue el ingreso máximo declarado en este subgrupo.

6.1.2.1.3 UABC Campus Tijuana

De la UABC campus Tijuana, 51.4% fueron hombres y 48.6% mujeres, 87.5% estaban solteros, 8.3% en unión libre y 4.2% casados. 87.5% no tenía dependientes económicos, 11.1% tenían por lo menos uno y 1.4% tenía hasta dos dependientes; 73.6% venía de una preparatoria pública, 20.8% pagaba renta o hipoteca por la vivienda que habitaba, 83.3% tenía visa, 58.3% trabajaba al momento de la encuesta y de ellos, 42.8% declaró tener prestaciones.

La distribución por ingresos fue así: 12.5% declaró no tener ingresos, 31.9% de \$1,000 hasta \$3,999 pesos; 25% de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 30.6% de \$7,000 hasta \$12,000 pesos que fue el ingreso máximo declarado en este subgrupo.

6.1.2.1.4 UABC Campus Mexicali

De la UABC campus Mexicali, 27.4% fueron hombres y 72.6% mujeres, 92.9% eran solteros y 7.1% casados. 90.5% no tenía dependientes económicos, 6% tenía por lo menos uno y 3.6% tenía hasta dos. 85.7% egresó de una preparatoria pública, 38.1% pagaba renta o hipoteca por su vivienda, 59% dijo tener visa, 31% trabajaban al momento de la encuesta y de este grupo, 57.7% declaró tener prestaciones.

La distribución por ingresos mensuales fue así: 43.4% dijo no tener ingresos, 37.3% tiene de \$99 hasta \$3,999 pesos; 14.5% tenía de \$4,000 hasta \$6,999 pesos, 4.8% tenía de \$7,000 hasta \$12,000 pesos que fue el ingreso máximo declarado en este subgrupo.

6.1.2.1.5 CETYS Universidad

El conglomerado CETYS Universidad, el 30% fueron hombres y 70% mujeres. 95% estaban solteros al momento de la encuesta y el 5% restante, estaban casados. Un 90% dijo no tener dependientes económicos y 10% tiene por lo menos uno. Sólo 5% egresó de una preparatoria pública, 15% pagaba renta o hipoteca por su vivienda, 90% tiene visa, 40% trabajan y de este subgrupo, sólo 25% dijo tener prestaciones en su empleo.

La distribución por ingresos mensuales de los alumnos de la muestra CETYS Universidad en Baja California fue así: 20% dijo no tener ingresos, otro 20% tiene de \$1,400 pesos (ingreso mínimo declarado en el subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 45% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 15% tiene de \$7,000 hasta \$15,200 pesos, que fue el ingreso máximo del subgrupo.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que 30% de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; 15% lo destina a comida y vivienda, mientras que 45% lo destina a ropa y diversión. El 10% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Un 25% no cuenta con teléfono en su casa, 5% no tiene servicio de internet en su hogar. El 100% tiene teléfono celular y 90% tiene internet a través del dispositivo.

6.1.2.1.6 CETYS Universidad Campus Ensenada

En CETYS Ensenada sólo fue posible levantar una encuesta (como se explicó en el capítulo 2, de acuerdo a la muestra por clusters era la cuota de dicho : mujer, soltera, sin dependientes económicos, egresada de preparatoria privada, no paga renta ni hipoteca por su vivienda, tiene visa, no trabaja y su ingreso mensual es de \$5,000 pesos.

6.1.2.1.7 CETYS Universidad Campus Tijuana

En CETYS Tijuana, 18.2% fueron hombres y 81.8% mujeres, todos estaban solteros, ninguno tenía dependientes económicos, todos egresaron de preparatorias privadas, 2% pagaba renta o hipoteca por su vivienda, 90.9% tenía

visa, 63.6% dijeron trabajar al momento de la encuesta y de este grupo, 28.6% dijo tener prestaciones.

Un porcentaje igual dijo no tener ingresos, 36.4% tiene de \$1,400 (ingreso mínimo) hasta \$3,999 pesos; 18.2% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 22% de \$7,000 hasta \$15,200 pesos que fue el ingreso máximo declarado en este subgrupo.

6.1.2.1.8 CETYS Universidad Campus Mexicali

En CETYS Mexicali, 50% fueron hombres y 50% mujeres. 87.5% estaba soltero y 12.5% casado. 75% no tenía dependientes económicos y el 25% restante tenía por lo menos uno. 12.5% egresó de una preparatoria pública y un porcentaje idéntico paga renta o hipoteca por su vivienda. 87.5% dijo tener visa, 12.5% trabajan y de este grupo, solo 49% tiene prestaciones.

La distribución de ingresos mensuales declarada fue así: 25% no tiene ingresos, 75% tiene de \$4,900 (ingreso mínimo) hasta \$5,600 pesos que fue el ingreso máximo declarado en este subgrupo.

6.1.2.1.9 Hallazgos contextuales

Es importante observar que en algunos rubros aparentemente no existen diferencias entre una IES y otra, pero si se detectan sutiles cambios en algunos otros, que pueden representar hasta cierto punto, caracterizaciones propias que van de acuerdo a lo que se observa en el Análisis de los Modelos Educativos de las IES de la muestra.

6.1.2.1.9.1 Sobre el Ahorro y la Deuda

En lo que respecta al ahorro, aunque en UABC predominó la actitud positiva hacia éste, en CETYS fue donde se encontró un mayor grupo que dijo tener este hábito; en esta IES destaca también la actitud hacia la previsión del ahorro para el retiro (ver Tabla 10).

En lo respectivo a la deuda, crédito y préstamos, donde se incluye la modalidad de empeñar bienes, también destaca que por lo menos en cuestión de actitud la muestra de CETYS descarta considerarlo como una opción, mientras que en términos prácticos, casi la mitad de la muestra de UABC ha tenido que hacerlo por

cuestiones de emergencias (que pudieron ser previstas con un ahorro para ello). En la esta IES también se muestra experiencia crediticia con instituciones financieras formales.

Tabla 10

Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por IES

	UABC	CETYS
Están de acuerdo con que ahorrar es un hábito sencillo para ellos	44.7%	35%
Guardan algo de dinero con regularidad	59.6%	63.6%
Han tenido o tienen alguna cuenta de ahorro	60.1%	70%
Están de acuerdo con que son muy jóvenes para pensar en la cuestión del ahorro para el retiro	39.3%	50%
Están de acuerdo con que suelen empeñar o vender bienes para imprevistos	15.4%	0%
Han empeñado o vendido bienes o pedido prestado por emergencias	49.2%	30%
Están de acuerdo con que es común para ellos pedir prestado porque se quedaron sin dinero	20.8%	10%
Han tenido crédito en institución financiera	21.8%	10%
Han tenido préstamos informales	31.9%	15%

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

6.1.2.1.9.2 Sobre el Consumo y Gasto

Como se mostró en el capítulo 1, muchas investigaciones se han interesado en explorar el consumo y el gasto como dimensiones importantes sobre las que se refleja la AEF. En este sentido, al comparar los resultados de las muestras de las IES, se observaron tendencias similares respecto a la actitud hacia la planificación previa al consumo y hacia la compra de productos nacionales e inclusive hacia el consumo vía deuda (ver Tabla 11).

Tabla 11

Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por IES

	UABC	CETYS
Están de acuerdo con que acostumbran hacer presupuesto del dinero que disponen	65.4%	65%
Están de acuerdo con que les gusta comprar productos hechos en México	50.6%	45%
Están de acuerdo con que les gusta verse igual que las personas que admiran	28.2%	45%
Están de acuerdo con que no hay tanto problema con sus compras a crédito, porque son pagos que no se sienten en su bolsillo	28.3%	25%
Han ido a EEUU de compras o les han traído productos por encargo	87.7%	100%
Han comprado algo para ellos o alguien más, sólo porque se sentían bien al hacerlo	89.4%	100%
Han comprado algo sólo porque estaba en oferta o promoción	79.8%	90%
Han comprado algo sólo porque no pudieron negarse con el vendedor	28.7%	55%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados

Sin embargo, las diferencias más grandes se presentan en aspectos psicológicos como la imitación de personas a las que se admira (y con ellas, los patrones de consumo e inclusive de marcas) y en la imposibilidad de poder decir “no” para no comprar productos o servicios que no se necesitan y que tampoco estaban en oferta o promoción.

6.1.2.1.9.3 Sobre las perspectivas de Futuro Laboral y Profesional

Como se justificó anteriormente, una AEF para estudiantes universitarios requiere contar con sólo con la actitud positiva y planificación respecto al manejo de los recursos sino también al cómo se obtendrán, lo que resulta más importante cuando se toman en cuenta los cambios en el contexto laboral y profesional que se han dado las consecuencias sociales que se pueden prever con ellos.

En la Tabla 12, pueden observarse similitudes en las IES sobre la actitud de emprendimiento de sus alumnos y la visión del cómo hoy en día la globalización puede ser tomada para su beneficio. Otro aspecto cercano (y preocupante) entre los conglomerados, es el desconocimiento de las prestaciones laborales que por Ley hay en México, en este sentido, la pregunta se dejó abierta en el instrumento para que mencionasen por lo menos una, pero el porcentaje de los que aquí se muestran no pudieron mencionar ninguna.

Tabla 12

Hallazgos sobre Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por IES

	UABC	CETYS
Están de acuerdo con que en sus planes está ser su propio patrón poniendo una empresa relacionada con su carrera profesional	63.8%	65%
Están de acuerdo con que poner un negocio es algo sumamente arriesgado y que en lo personal prefieren tener un empleo seguro	36.1%	0%
Han buscado empleo en los últimos 6 meses	27.7%	60%
Consideran cierto que hoy en día es muy fácil hacer negocios con una persona que esté al otro lado del mundo	81.9%	85%
Consideran cierto que conocen los requisitos y la tramitología para abrir un negocio en la ciudad (donde están estudiando)	14.9%	5%
No conocen las prestaciones laborales de Ley en México	66%	75%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

En lo respectivo a la búsqueda de empleo dentro de los últimos 6 meses al momento de la encuesta y que puede servir a los estudiantes no solo como experiencia laboral previa a su desempeño profesional sino para conocer las

condiciones propias del mercado laboral actual, se esperaba encontrar el mayor grupo en la UABC, pero fue todo lo contrario y con una diferencia casi dos veces mayor.

Sin embargo, la diferencia más grande (y que se puede decir que hasta cierto punto si se esperaba, aunque no con el rotundo 100% de un grupo de la muestra), es en lo relativo a la actitud hacia el riesgo del emprendimiento. La explicación podría estar implícita en una pequeña diferencia de las visiones y los currículos de cada IES, como se discute en el Análisis de los Modelos Educativos:

Para la UABC, su visión incluye la formación de profesionistas con amplio sentido social y aunque CETYS también tiene esta visión, esta IES específicamente se visualiza como la mejor escuela de administración de negocios en América Latina; y mientras en la UABC se ofrece la materia de emprendimiento como una optativa, en CETYS se imparte como materia obligatoria.

6.1.2.3 Por Municipios

Es interesante observar las comparaciones contextuales de AEF por Municipios, pues en ellas se pueden encontrar explicaciones sugeridas por su proximidad con la frontera, sus características demográficas e incluso por sus actividades económicas clave. Ensenada es el municipio donde menor cantidad de estudiantes trabajadores hubo y también el menor grupo que tiene prestaciones, además de ser donde menos control y registro se tiene sobre el ingreso. Tijuana es donde hay más trabajadores y donde más se planifica el ingreso, pero es Mexicali el municipio donde un mayor porcentaje de estudiantes trabajadores tiene prestaciones en su empleo.

6.1.2.3.1 Ensenada

Tuvo una distribución de 48.5% hombres y 51.5% mujeres, todos solteros, 97% sin dependientes económicos y 3% tenía por lo menos uno, 90.9% egresó de una preparatoria pública, 72.7% paga renta o hipoteca por su vivienda, 57.6% tiene visa, 21.2% trabaja y de este grupo, 28.7% tiene prestaciones. La distribución por ingresos mensuales: 12.1% no tiene ingresos, 57.6% tiene de \$200 pesos (ingreso mínimo) hasta \$3,999 pesos; 18.2% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 12.1%

tiene de \$7,000 hasta \$9,000 pesos, que fue el ingreso máximo declarado en este subgrupo.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 36.4% de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 33.3% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 21.2% lo destina a ropa y diversión. El 9.1% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Un 24.2% no cuenta con teléfono en su casa, 12.1% no tiene servicio de internet en su hogar. El 100% tiene teléfono celular pero sólo 57.6% tiene internet a través del dispositivo.

6.1.2.3.2 Tijuana

La distribución fue de 47% hombres y 53% mujeres, 89.2% solteros, 7.2% en unión libre y 3.6% casados. El 89.2% no tiene dependientes económicos, 9.6% tiene por lo menos uno y 1.2% tiene hasta dos. El 63.9% egresó de una preparatoria pública, 20.5% paga renta o hipoteca por su vivienda, 84.3% tiene visa, 59% trabaja de los cuales, sólo 40.6% tiene prestaciones. Los porcentajes de acuerdo a su ingreso quedaron así: 13.3% declaró no tener ingresos, 32.5% tiene de \$1,000 pesos (ingreso mínimo) hasta \$3,999 pesos; 24.1% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 30.1% tiene de \$7,000 hasta \$15,200 pesos, ingreso máximo del subgrupo.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 42.2% de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 22.9% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 33.7% lo destina a ropa y diversión. El 1.2% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Un 22.9% no cuenta con teléfono en su casa, 16.9% no tiene servicio de internet en su hogar. El 100% tiene teléfono celular y de este grupo, 63.9% tiene internet a través del dispositivo.

6.1.2.3.3 Mexicali

La muestra tuvo 29.3% hombres y 70.7% mujeres; 92.4% solteros y 7.6% casados; 89.1% no tiene dependientes económicos, 7.6% tiene por lo menos uno y 3% tiene hasta dos. 70.3% egresó de una preparatoria pública, 35.9% paga renta o hipoteca por la vivienda que habita, 61.5% tiene visa, un 29.3% trabaja y de este grupo, 55.6% tiene prestaciones. La distribución de ingresos: 41.8% declaró no tener ingresos, 34.1% tiene de \$99 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 19.8% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 4.4% tiene de \$7,000 hasta \$12,000 pesos, ingreso máximo del subgrupo.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 39.1% de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 44.6% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 12% lo destina a ropa y diversión. El 4.3% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Un 32.6% no cuenta con teléfono en su casa, 15.2% no tiene servicio de internet en su hogar. El 91.3% tiene teléfono celular y de este grupo, 62% tiene internet a través del dispositivo.

6.1.2.3.4 Hallazgos contextuales

Como ya se explicó, a pesar de no ser la capital del Estado, en Tijuana se concentra la mayor parte de la población urbana en Baja California y tiene por añadidura, las garitas más transitadas del mundo. Mexicali no se queda atrás respecto a sus actividades fronterizas, pero sin duda se observaron diferencias respecto a algunos aspectos de actitudes y hábitos económicos y financieros, aun cuando ambas ciudades tienen cruce internacional.

Ensenada por su parte, queda como la hermana menor que parece estar aprendiendo por imitación de sus dos predecesoras, a pesar de que por sí misma es un punto clave no sólo por la actividad de agricultura y de turismo, sino también al ser el puerto de la Entidad por el que se conecta el comercio proveniente de Asia hacia Estados Unidos.

6.1.2.3.4.1 Sobre el Ahorro y deuda

Se observó que en Ensenada es donde existe menor proporción de actitud hacia el ahorro y donde menos ahorran, pero también donde menor proporción de quienes piden prestado o venden para solventar emergencias, sin embargo, es la ciudad con mayor experiencia crediticia formal hubo (Tabla 13).

En Tijuana es donde hay mayor experiencia en cuentas de ahorro, pero también donde los estudiantes tienen menos previsión para preocuparse por el ahorro para el retiro (una paradoja) y donde se tiene mayor actitud hacia la deuda y donde más suelen recurrir a la deuda para hacerle frente a imprevistos.

Para Mexicali es mas fácil ahorrar y esto concuerda con la mayor cantidad de ahorradores declarados (casi tres cuartas partes de la muestra), quienes más se preocupan por el ahorro para el retiro, quienes tienen menos actitud hacia empeñar o vender bienes y quienes menos piden por haberse quedado sin dinero prestado pero la menor proporción de estudiantes con cuentas de ahorro.

Tabla 13

Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Municipios

	Ensenada	Tijuana	Mexicali
Están de acuerdo con que ahorrar es un hábito sencillo para ellos	39.4%	41.1%	46.7%
Guardan algo de dinero con regularidad	51.5%	49.4%	73.9%
Han tenido o tienen alguna cuenta de ahorro	66.7%	74.7%	46.7%
Están de acuerdo con que son muy jóvenes para pensar en la cuestión del ahorro para el retiro	39.4%	59%	23.9%
Están de acuerdo con que suelen empeñar o vender bienes para imprevistos	12.2%	19.3%	9.8%
Han empeñado o vendido bienes o pedido prestado por emergencias	39.4%	51.8%	46.2%
Están de acuerdo en que es común para ellos pedir prestado porque se quedaron sin dinero	15.2%	22.9%	18.5%
Han tenido crédito en institución financiera	30.3%	15.7%	21.7%
Han tenido préstamos informales	21.2%	44.6%	20.7%

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

6.1.2.3.4.2 Sobre el Consumo y Gasto

En Ensenada, donde menor actitud hacia la imitación, donde más se compra por oportunidad (ofertas o promociones) y lo que concuerda con que (quizá sea por la distancia con las garitas), es donde mayor gusto hay por comprar productos

nacionales y donde menor proporción de quienes han ido de compras a EEUU (Tabla 14).

Tabla 14
Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Municipio

	Ensenada	Tijuana	Mexicali
Están de acuerdo con que acostumbran hacer presupuesto del dinero que disponen	45.5%	73.5%	65.2%
Están de acuerdo con que les gusta comprar productos hechos en México	60.6%	49.4%	46.7%
Están de acuerdo con que les gusta verse igual que las personas que admiran	18.2%	43.4%	21.8%
Están de acuerdo con que no hay tanto problema con sus compras a crédito, porque son pagos que no se sienten en su bolsillo	21.2%	38.5%	20.9%
Han ido a EEUU de compras o les han traído productos por encargo	81.8%	97.6%	83.7%
Han comprado algo para ellos o alguien más, sólo porque se sentían bien al hacerlo	93.9%	94%	85.9%
Han comprado algo sólo porque estaba en oferta o promoción	93.9%	80.7%	76.1%
Han comprado algo sólo porque no pudieron negarse con el vendedor	45.5%	27.7%	29.3%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados

En Tijuana es donde más se planifica el ingreso pero también donde hubo mayor actitud hacia la imitación y mayor actitud hacia la deuda, una combinación bastante peligrosa, aunque también es el municipio donde saben decir que no a los vendedores insistentes.

En Mexicali se observó mayor conciencia hacia el gasto: es donde menos se ha comprado sólo por placer y donde menos se compra por oferta o promociones, aunque menor es un decir, puesto que los montos de quienes si lo han hecho no bajan del 70%. Podría decirse que sólo 3 de cada 10 presentan un mayor control sobre sus compras.

6.1.2.3.4.3 Sobre las Perspectivas de Futuro Laboral y Profesional

En Ensenada hubo una paradoja: es donde hay mayor proporción de quienes dicen conocer la tramitología para emprender pero también donde menos se conocen las prestaciones laborales (Tabla 15).

Tijuana presentó mayor actitud hacia el emprendimiento, y mayor visión práctica de la globalización para los negocios, pero también fue donde mayor proporción hubo de quienes prefieren tener un empleo seguro. Esto concuerda con el hecho

de que fue este municipio donde hubo el mayor grupo (47.9%) de quienes declararon que en caso de no poder encontrar empleo relacionado con su carrera profesional, buscarían un empleo de cualquier otra cosa.

Tabla 15

Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Municipio

	Ensenada	Tijuana	Mexicali
Están de acuerdo con que en sus planes está ser su propio patrón poniendo una empresa relacionada con su carrera profesional	60.6%	65%	64.1%
Están de acuerdo con que poner un negocio es algo sumamente arriesgado y que en lo personal prefieren tener un empleo seguro	24.2%	48.2%	21.7%
Han buscado empleo en los últimos 6 meses	27.3%	25.3%	37%
Consideran cierto que hoy en día es muy fácil hacer negocios con una persona que esté al otro lado del mundo	84.8%	90.4%	73.9%
Conocen los requisitos y la tramitología para abrir un negocio en la ciudad (donde están estudiando)	27.3%	21.7%	2.2%
No conocen las prestaciones laborales de Ley en México	84.8%	55.4%	70.7%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

Mexicali es donde más se ha buscado empleo en los últimos seis meses y donde menos se conoce la tramitología para abrir un negocio. Esto último tiene cierta lógica entre sí, que sugeriría la declaración de que este es el municipio menos emprendedor, pero en análisis al subgrupo de los que declararon que en caso de no poder encontrar empleo en su carrera profesional, “intentarían poner un negocio relacionado con ella”, fue Mexicali el que se colocó a la cabeza con un 43.3%.

6.1.2.4 Por Grupos de Edad

En estas comparaciones segregadas por grupos de edad, se pueden observar algunos cambios importantes en cuestiones de AEF que se sugiere aparecen con la edad y derivados de la experiencia acumulada en ella.

6.1.2.4.1 Grupo1: De 18 a 22 años

El 38.9% son hombres y 43.9% mujeres, 95.1 % eran solteros al momento de la encuesta, 2.5% estaban casados y 2.5% en unión libre. El 92% no tiene dependientes económicos y el 8% restante tiene por lo menos uno. El 72.2% egresó de una preparatoria pública y 24.7% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 74.5% tiene visa, 36.4% trabajan y de este grupo, sólo 42.3% tiene prestaciones en su empleo.

La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 26.7% dijo no tener ingresos, 39.8% tiene de \$400 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 20.5% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 13% tiene de \$7,000 hasta \$15,200 pesos, que fue el ingreso máximo declarado en el subgrupo y en toda la muestra.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 38.3% de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 30.9% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 25.9% lo destina a ropa y diversión. El 4.9% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

6.1.2.4.2 Grupo 2: De 23 a 27 años

El 56.1% son mujeres y 43.9% hombres. Un 87.8% eran solteros al momento de la encuesta, 7.3% estaban casados y 4.9% en unión libre. El 87.8% no tiene dependientes económicos, 4.9% tiene por lo menos uno y 7.3% tiene hasta dos. El 85.4% egresó de una preparatoria pública y un 39% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 58.5% tiene visa, 51.2% trabajan y de este grupo, sólo 47.7% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 19.5% dijo no tener ingresos, 31.7% tiene de \$99 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 22% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 26.8% tiene de \$7,000 hasta \$12,000 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 48.8% de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 41.5% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 9.8% lo destina a ropa y diversión.

Aquí todos saben en qué se les va la mayor parte de su presupuesto, es el primer subgrupo con mayor control y registro al respecto, destaca observar que por la

edad y en condiciones normales de una carrera de estudio de 4 años a los que se ingresa a los 18 y se egresa a los 22, los más jóvenes de este grupo ya deberían haber egresado.

Entonces esto del conocimiento de los gastos, podría ser un primer rasgo de AEF que puede sugerirse se adquiere con la edad, quizá la madurez de este grupo respecto al anterior (que es más joven), haya sido producto de mayores experiencias económicas y financieras, pero también por la adquisición de mayores responsabilidades: en este grupo tienen más dependientes económicos, hay más trabajadores y mayor porcentaje de quienes tienen como prioridad, comida y vivienda en su disposición de los ingresos.

6.1.2.4.3 Grupo 3: De 28 a 34 años

El 80% mujeres y 20% hombres, un 40% eran solteros al momento de la encuesta y el 60% restante estaban casados. Un 60% no tiene dependientes económicos, 20% tiene por lo menos uno y otro 20% tiene hasta dos. El 80% egresó de una preparatoria pública y 60% paga renta o hipoteca por su vivienda.

Sólo 20% tiene visa, el 60% trabaja y de este grupo, el 66.6% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 40% dijo no tener ingresos, 40% tiene de \$4,000 (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$6,999 pesos; 20% tiene de \$7,000 hasta \$10,000 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 20% de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 80% lo destina a comida y vivienda.

Sin duda, la distribución por prioridades junto con otros rasgos como el hecho de ser el grupo donde más trabajadores y mas dependientes económicos hay, sugieren que este es el grupo más responsable, no sólo porque presentan una buena actitud hacia planificación sino también porque no quieren o no pueden, destinar parte de su ingreso a ropa y diversión.

6.1.2.4.4 Hallazgos contextuales

6.1.2.4.4.1 Sobre el Ahorro y la Deuda

En el grupo 1 (18 a 22 años) es donde mayor actitud hacia el ahorro hay, pero también donde hubo menos experiencia respecto a una cuenta de ahorro en una institución formal, y tal como se esperaba, es donde hubo menos preocupación sobre el ahorro para el retiro (Tabla 16).

Tabla 16
Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Grupos de Edad

	18 a 22 años	23 a 27 años	28 a 34 años
Están de acuerdo con que ahorrar es un hábito sencillo para ellos	46.2%	36.6%	20%
Guardan algo de dinero con regularidad	60.5%	58.6%	80%
Han tenido o tienen alguna cuenta de ahorro	60.5%	61%	80%
Están de acuerdo con que son muy jóvenes para pensar en la cuestión del ahorro para el retiro	43.2%	34.1%	0%
Están de acuerdo con que suelen empeñar o vender bienes para imprevistos	13.6%	17%	0%
Han empeñado o vendido bienes o pedido prestado por emergencias	44.7%	58.5%	40%
Están de acuerdo con que es común para ellos pedir prestado porque se quedaron sin dinero	19.1%	22%	20%
Han tenido crédito en institución financiera	16.7%	29.3%	80%
Han tenido préstamos informales	27.2%	39%	60%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

También es el grupo donde menos experiencia sobre el crédito tienen y donde se presentó menor proporción de quienes comúnmente suelen recurrir a la deuda por haberse quedado sin dinero, pero esto quizá no se deba a una mayor AEF, sino a que son quienes tienen menos dependientes económicos y menos responsabilidades, además de ser el grupo donde se declaró el mayor ingreso.

El grupo 2 (23 a 27 años), es donde menor proporción de ahorradores efectivos hubo, pero también donde se mostró mayor actitud hacia la deuda, lo que concuerda con el hecho de que es donde mayor proporción de quienes han tenido que recurrir a ella para solventar emergencias (mas de la mitad del subgrupo), y de quienes declaran que es común para ellos hacerlo.

En el grupo 3 (28 a 34 años) se observa que a pesar de que son a quienes se les hace más difícil ahorrar, también son quienes tienen mayor cantidad de ahorradores declarados y quienes más se preocupan por la cuestión del ahorro para su retiro. Esto tiene lógica, a mayor edad, mayor cercanía a la jubilación, hubiese sido muy alarmante que en este grupo no se presentase esta preocupación. También presentan la menor proporción de actitud hacia la deuda y como se esperaba, son quienes más experiencia tienen respecto a cuentas de ahorro y créditos en instituciones financieras formales.

6.1.2.4.4.2 Sobre el Consumo y el Gasto

En el grupo 1 (18 a 22 años), hay una paradoja: son los que mayor experiencia tienen en haber ido de compras a EEUU o comprar por encargo productos de allá, (lo cual tiene lógica al ser el grupo donde la mayor proporción tiene visa) pero también, gratamente, fue donde hubo mayor gusto por comprar productos nacionales. Es donde hubo mayor proporción con actitud hacia el consumo vía deuda, y 9 de cada 10 también mostraron una actitud de compra por placer, parecen ser los clientes perfectos para las tiendas departamentales de “abonos chiquitos”.

En el grupo 2 (23 a 27 años), es donde hubo menor proporción de quienes planifican su presupuesto, lo que supone una paradoja contra el hallazgo antes mencionado de que en este grupo, todos saben en qué se les va su dinero. Además, en este grupo hubo la mayor porción de quienes tienden hacia la imitación, aunque también la menor proporción de quienes ven el consumo vía deuda como algo que no se siente en el presupuesto, factor que pudiera neutralizar esa actitud de imitación en lo que respecta al consumo (Tabla 17).

Esto se sugiere en base a que también son el grupo donde hay menor actitud hacia la compra hedonista y el mayor porcentaje de quienes compran por oportunidad (ofertas y promociones) si hubiese un análisis costo beneficio de por medio, lo cual parece positivo, ante el hecho de que son quienes menos han comprado productos o servicios innecesarios, ya que 8 de cada 10 saben decir “no” ante los vendedores insistentes.

Tabla 17
Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Grupos de Edad

	18 a 22 años	23 a 27 años	28 a 34 años
Están de acuerdo con que acostumbran hacer presupuesto del dinero que disponen	66%	60.9%	80%
Están de acuerdo con que les gusta comprar productos hechos en México	52.5%	43.9%	20%
Están de acuerdo con que les gusta verse igual que las personas que admiran	30.3%	31.7%	0%
Están de acuerdo con que no hay tanto problema con sus compras a crédito, porque son pagos que no se sienten en su bolsillo	30.4%	19.5%	20%
Han ido a EEUU de compras o les han traído productos por encargo	90.1%	87.8%	60%
Han comprado algo para ellos o alguien más, sólo porque se sentían bien al hacerlo	90.7%	87.8%	100%
Han comprado algo sólo porque estaba en oferta o promoción	78.4%	90.2%	80%
Han comprado algo sólo porque no pudieron negarse con el vendedor	33.3%	22%	40%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

En el grupo 3 (28 a 24 años) fue donde más se observaron actitudes hacia la planificación del presupuesto antes del gasto y algo paradójico es que a pesar de ser quienes menos actitudes hacia la compra de productos nacionales tienen, son los que menos experiencia mostraron en ir de compras o comprar por encargo productos de EEUU. En este subgrupo fue donde hubo mayor porción de quienes compran por placer, y para quienes es difícil negarse ante un vendedor persistente, no hay actitudes hacia la imitación, pero una gran proporción hace compras de oportunidad.

Lo anterior podría sugerir que las compras que hacen, suelen ser planificadas e informadas, aprovechando las ofertas y promociones para adquirir productos o servicios que les brindan placer pero sin caer en el endeudamiento innecesario. Quizá sean los de este grupo, quienes suelen aprovechar las promociones de meses sin intereses de una manera más oportuna y responsable.

6.1.2.4.2.3 Sobre las Perspectivas de Futuro Laboral y Profesional

En el grupo 1 (18 a 22 años) se mostró la menor proporción de actitud hacia el emprendimiento y la mayor proporción de quienes prefieren tener “un empleo seguro” (Tabla 18). Esto se confirma en un análisis de las alternativas señaladas

ante la posible falta de empleo en su carrera profesional, pues la mayor parte de este grupo (78%) dijo que ante la falta de un empleo relacionado con su carrera, buscaría un empleo de cualquier otra cosa. Esto reafirmaría las declaraciones de la OCDE en Silva (2011), respecto a que en México no se invierte sino que se gasta en educación. Paradójicamente, es el grupo donde hubo menor proporción de estudiantes que buscaron un empleo en los últimos 6 meses, y donde la mayoría desconocen las prestaciones laborales que por Ley hay en México.

Tabla 18

Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Grupos de Edad

	18 a 22 años	23 a 27 años	28 a 34 años
Están de acuerdo con que en sus planes está ser su propio patrón poniendo una empresa relacionada con su carrera profesional	62.9%	65.8%	80%
Están de acuerdo con que poner un negocio es algo sumamente arriesgado y que en lo personal prefieren tener un empleo seguro	34.5%	29.2%	0%
Han buscado empleo en los últimos 6 meses	29%	34.1%	60%
Consideran cierto que hoy en día es muy fácil hacer negocios con una persona que esté al otro lado del mundo	83.3%	80.5%	60%
Conocen los requisitos y la tramitología para abrir un negocio en la ciudad (donde están estudiando)	12.3%	22%	0%
No conocen las prestaciones laborales de Ley en México	72.2%	53.7%	0%

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

En el grupo 2 (23 a 27 años), es donde más se conocen los trámites para abrir un negocio en su ciudad. Esto concuerda con un análisis más profundo respecto a que ante una falta de empleo relacionado con su carrera profesional, la mayoría de este grupo (35%) declaró que intentaría poner un negocio “de lo que se pueda”.

En el grupo 3 (28 a 34 años), es donde se presentó mayor proporción de quienes tienen actitud hacia el emprendimiento, y a pesar de que no hay actitud de miedo hacia el riesgo de emprender, tienen la menor proporción de quienes consideran las ventajas de la globalización, pero también presentan una paradoja: no conocen la tramitología para abrir un negocio.

Son los más activos, pues la mayoría buscaron empleo (y son los que tienen la mayor proporción de trabajadores) y también son quienes conocen las prestaciones que hay en México (inclusive aquellos que no estaban trabajando al momento de la encuesta), pero su actitud emprendedora sugiere que quizá el

empleo sea temporal, mientras logran terminar su carrera y poner su empresa relacionada con ella. Quizá este grupo sea el que más definida tiene su perspectiva del futuro, quizá si entraron a la universidad ya de adultos o regresaron a terminar sus estudios, sea porque ya tienen en mente poner su empresa. Parece que ese subgrupo es el que más aprovecha su paso por la IES.

6.1.2.5 Por Bloque Semestre

6.1.2.5.1 Bloque 1: De 1º a 3º

Es el bloque de menor presencia femenina: 45.3% mujeres y 54.7% hombres. El 92.2% eran solteros al momento de la encuesta, 3.1% estaban casados y 4.7% en unión libre. Un 90.6% no tiene dependientes económicos y el 9.4% restante tiene por lo menos uno. El 71.9% egresó de una preparatoria pública y 23.4% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 81.3% tiene visa, 51.6% trabajan y de este grupo, sólo 36.4% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 15.6% dijo no tener ingresos, 34.4% tiene de \$600 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 26.6% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 23.4% tiene de \$7,000 hasta \$12,000 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 30.1% destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 20.3% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 34.4% lo destina a ropa y diversión. El 6.3% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Dentro de este grupo están “los de nuevo ingreso” a quienes se les otorga su credencial inteligente UABC y que a través de ella, pueden recibir una tarjeta de crédito,

6.1.2.5.2 Bloque 2: De 4º a 6º

68.5% mujeres y 31.5% hombres. El 91.9% eran solteros al momento de la encuesta, 5.6% estaban casados y 2.4% en unión libre. 91.1% no tiene

dependientes económicos, 7.3% tiene por lo menos uno y 1.6% tiene hasta dos. El 75% egresó de una preparatoria pública y 31.5% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 65% tiene visa, 31.5% trabajan y de este grupo, sólo 56.2% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 31.7% dijo no tener ingresos, 38.2% tiene de \$99 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 17.9% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 12.2% tiene de \$7,000 hasta \$15,200 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 37.9% destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 42.7% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 16.9% lo destina a ropa y diversión. El 2.4% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

6.1.2.5.3 Bloque 3: De 7° a 9°

60% mujeres y 40% hombres. El 95% eran solteros al momento de la encuesta y el 5% restante estaban casados. 85% no tiene dependientes económicos, 5% tiene por lo menos uno y 10% tiene hasta dos. El 85% egresó de una preparatoria pública y 25% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 65% tiene visa, 55% trabajan y de este grupo, sólo 27.3% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 20% dijo no tener ingresos, 40% tiene de \$1,200 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 25% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 15% tiene de \$7,000 hasta \$9,000 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 55% destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 25% a comida y vivienda, mientras que el 15% a ropa y diversión. El 5% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Al comparar este subgrupo con el subgrupo por edad 28 a 34 años, se puede inferir que la madurez económica no necesariamente llega cuando se cursan los últimos semestres, sino cuando se tiene mayor edad (a partir de los 28 años) y por lo tanto, mayores experiencias económicas y financieras.

6.1.2.5.4 Hallazgos contextuales

6.1.2.5.4.1 Sobre el Ahorro y la Deuda

En el bloque 1 (1° a 3° semestre), se observó la menor proporción de quienes tienen actitud positiva hacia el ahorro y la menor proporción de ahorradores efectivos pero paradójicamente, tienen la mayor porción de quienes han tenido una cuenta de ahorro. Nuevamente, como se esperaba, tienen el mayor grupo de quienes se consideran demasiado jóvenes para pensar en su retiro.

Es preocupante que siendo del grupo más joven respecto al semestre cursando, sean quienes tengan no solo mayor proporción de actitud hacia la deuda, sino también de experiencias de endeudamiento efectivo, pues aunque tienen la menor proporción de quienes han tenido créditos en institución financiera formal, casi la mitad ha pedido prestado en el sector informal y lo más alarmante es que casi la tercera parte acepta que esto es algo común para ellos (Tabla 19)

En el bloque 2 (4° a 6° semestre), tienen la mayor porción de quienes muestran actitud positiva hacia el ahorro y la menor proporción de quienes han tenido que empeñar o vender bienes por emergencias, lo que sugiere que suelen ahorrar por lo menos para éstas, pues más de la mitad guarda algo de dinero con regularidad y tiene o ha tenido una cuenta de ahorro. También se observó buena proporción de quienes tienen buena actitud respecto al ahorro para su retiro.

En el bloque 3 (7° a 9° semestre), está la mayor proporción de ahorradores efectivos, pero la menor de quienes tienen o han tenido una cuenta de ahorro en institución financiera. Como era de esperarse (y se observa con complacencia) en este grupo está la mayor proporción de quienes se preocupan por su ahorro para el retiro. También está la menor porción de quienes suelen recurrir a la deuda por

quedarse sin dinero pero con la mayor proporción de quienes han tenido crédito en instituciones financieras formales.

Tabla 19

Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Bloque Semestre

	1º a 3º	4º a 6º	7º a 9º
Están de acuerdo con que ahorrar es un hábito sencillo para ellos	37.5%	46.7%	45%
Guardan algo de dinero con regularidad	42.2%	67.8%	75%
Han tenido o tienen alguna cuenta de ahorro	71.9%	56.5%	55%
Están de acuerdo con que son muy jóvenes para pensar en la cuestión del ahorro para el retiro	62.5%	32.2%	20%
Están de acuerdo con que suelen empeñar o vender bienes para imprevistos	20.3%	11.3%	10%
Han empeñado o vendido bienes o pedido prestado por emergencias	54.7%	43.9%	45%
Están de acuerdo con que es común para ellos pedir prestado porque se quedaron sin dinero	28.1%	17%	10%
Han tenido crédito en institución financiera	17.2%	21%	30%
Han tenido préstamos informales	43.8%	25%	20%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

6.1.2.5.4.2 Sobre el Consumo y el Gasto

En el bloque 1 (1º a 3º semestre), se observó la mayor porción de personas con actitud hacia la imitación y la actitud hacia el consumo vía deuda, una combinación peligrosa, como ya se había mencionado, pero mucho más cuando se combina con una gran porción (92.5%) de quienes compran por placer, lo que aunado al hecho de que tienen la menor proporción de quienes hacen compras por oportunidad (oferta o promociones) y que en este subgrupo la mayor parte (34.1%) destina su ingreso a ropa y diversión, puede sugerir que su consumo no está planificado ni tampoco analizado, sino que es más impulsivo e irreflexivo.

Si añadimos esto al análisis de su deuda del punto anterior, definitivamente se podría decir que este grupo no sólo está comprando por placer sino que se está endeudando para consumir cosas que no son indispensables (Tabla 20).

También tienen la mayor porción de quienes han ido de compras a EEUU o comprado por encargo productos de allá, así como la menor porción de quienes muestran actitud de gusto hacia la compra de productos hechos en México.

En el bloque 2 (4º a 6º semestre), está la menor proporción de quienes tienen actitud hacia la planificación pero también la menor porción de quienes compran

por placer aunque tiene la mayor proporción de quienes no pueden negarse para comprar algo que no necesitan o que no está planificado. Más de la mitad declara gusto por comprar productos nacionales.

Tabla 20

Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Bloque Semestre

	1° a 3°	4° a 6°	7° a 9°
Están de acuerdo con que acostumbran hacer presupuesto del dinero que disponen	68.8%	61.3%	80%
Están de acuerdo con que les gusta comprar productos hechos en México	43.7%	52.4%	55%
Están de acuerdo con que les gusta verse igual que las personas que admiran	37.5%	26.6%	25%
Están de acuerdo con que no hay tanto problema con sus compras a crédito, porque son pagos que no se sienten en su bolsillo	39.7%	23.4%	20%
Han ido a EEUU de compras o les han traído productos por encargo	95.2%	86.3%	85%
Han comprado algo para ellos o alguien más, sólo porque se sentían bien al hacerlo	92.2%	88.7%	95%
Han comprado algo sólo porque estaba en oferta o promoción	78.1%	80.6%	90%
Han comprado algo sólo porque no pudieron negarse con el vendedor	31.3%	33.1%	20%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

En el bloque 3 (7° a 9° semestre), está la mayor porción de quienes muestran actitud hacia la planificación de su presupuesto, la mayor de quienes les gusta comprar productos hechos en México, pero también la mayor de quienes compran por placer y por oportunidad.

Pese a esto, su consumo parece el más responsable puesto que tienen la menor proporción de quienes muestran actitud hacia el consumo vía deuda y quienes menor porción de actitud hacia la imitación declararon, además, la menor porción de quienes no pueden negarse para comprar algo que no necesitan, tan sólo por la insistencia de un vendedor. Quizá su consumo por placer lo hagan cuando consumen por oportunidad o viceversa.

6.1.2.5.4.3 Sobre las Perspectivas de Futuro Laboral y Profesional

En el bloque 1 (1° a 3° semestre), se mostró mayor actitud hacia el emprendimiento, pero paradójicamente también la mayor porción de quienes muestran preferencia por obtener un empleo seguro, aunque son los que tuvieron menor proporción de estudiantes que buscaron empleo en los últimos 6 meses y los de menor porción de quienes conocen las prestaciones laborales que hay

México. También son los que mayor proporción de quienes conocen la tramitología para abrir un negocio y de quienes ven las ventajas de la globalización. En un análisis más profundo, la mayor parte de este grupo (46.9%), optarían por el autoempleo relacionado con su carrera, ante una perspectiva de desempleo profesional (Tabla 21).

Tabla 21

Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Bloques Semestre

	1° a 3°	4° a 6°	7° a 9°
Están de acuerdo con que en sus planes está ser su propio patrón poniendo una empresa relacionada con su carrera profesional	65.7%	64.5%	55%
Están de acuerdo con que poner un negocio es algo sumamente arriesgado y que en lo personal prefieren tener un empleo seguro	54.7%	23.4%	20%
Han buscado empleo en los últimos 6 meses	20.3%	36.3%	30%
Consideran cierto que hoy en día es muy fácil hacer negocios con una persona que esté al otro lado del mundo	84.4%	83.9%	65%
Conocen los requisitos y la tramitología para abrir un negocio en la ciudad (donde están estudiando)	17.2%	12.1%	15%
No conocen las prestaciones laborales de Ley en México	62.5%	67.7%	75%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

En el bloque 2 (4° a 6° semestre), se observó la mayor porción de quienes han buscado empleo, y la menor presencia hay de quienes conocen los trámites para abrir un negocio, sin embargo, en un análisis ante una perspectiva de desempleo, el 54% de este grupo, declaró que optaría por el auto empleo abriendo una empresa relacionada con su carrera, siendo el subgrupo más numeroso al respecto.

En el bloque 3 (7° a 9° semestre), paradójicamente respecto al grupo 3 por edad, en este subgrupo se observó menor porción de actitud hacia el emprendimiento, aunque también esta la menor porción de quienes buscan un empleo seguro y donde menos proporción conoce las prestaciones laborales que hay en México.

6.1.2.6 Por género

Las mujeres mostraron mayor planificación de su presupuesto en términos prácticos, de acuerdo a sus declaraciones sobre su ingreso. Tienen el ingreso mínimo declarado de toda la muestra, pero también el máximo.

6.1.2.6.1 Mujeres

El 89.7% eran solteras al momento de la encuesta, 7.1% estaban casadas y 3.2% en unión libre. El 89.7% no tiene dependientes económicos, 7.9% tiene por lo menos uno y 2.4% tiene hasta dos. El 73.8% egresó de una preparatoria pública y 33.3% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 73% tiene visa, 39.7% trabajan y de este grupo, sólo 46.1% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 27.2% dijo no tener ingresos, 40% tiene de \$99 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 20% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 12.8% tiene de \$7,000 hasta \$15,200 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 39.7% de las mujeres de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y transporte; el 36.5% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 22.2% lo destina a ropa y diversión. El 1.6% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

6.1.2.6.2 Hombres

El 96.3% eran solteros al momento de la encuesta, 1.2% estaban casados y 2.4% en unión libre. El 91.5% no tiene dependientes económicos, 7.3% tiene por lo menos uno y 1.2% tiene hasta dos. El 76.8% egresó de una preparatoria pública y 20.7% paga renta o hipoteca por su vivienda.

El 65.4% tiene visa, 40.2% trabajan y de este grupo, sólo 42.5% tiene prestaciones en su empleo. La distribución por ingresos mensuales de este grupo fue así: 23.2% dijo no tener ingresos, 32.9% tiene de \$200 pesos (ingreso mínimo del subgrupo) hasta \$3,999 pesos; 23.2% tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos; 20.7% tiene de \$7,000 hasta \$12,000 pesos, que fue el ingreso máximo declarado.

En la distribución de sus ingresos personales, se encontró que el 40.2% de los hombres de la muestra destina la mayor parte de su ingreso en gastos escolares y

transporte; el 30.5% lo destina a comida y vivienda, mientras que el 22% a ropa y diversión. El 7.3% restante no supo decir en cuál rubro se le va la mayor parte de su ingreso, lo que podría sugerir que no llevan ningún control o registro sobre éste.

Comparando ambos grupos por género, se podría sugerir que son las mujeres quienes están más conscientes de la planificación de su presupuesto.

6.1.2.6.3 Hallazgos contextuales

Las diferencias no están marcadas por grandes rangos entre cada cifra, pero si se observaron algunas en diferentes sentidos.

6.1.2.6.3.1 Sobre el Ahorro y la Deuda

En las mujeres de la muestra se observó mayor proporción de quienes tienen actitud hacia el ahorro pero menor sobre ahorradores efectivos, aunque las diferencias son mínimas, pero destaca la actitud del ahorro para el retiro donde tienen mayor porción de quienes muestran conciencia al respecto. También son quienes menor proporción de actitud hacia el endeudamiento pero en términos prácticos, muestran mayor tendencia hacia el endeudamiento a través del empeño o venta de bienes para imprevistos y en el sector informal (Tabla 22).

Tabla 22

Hallazgos sobre el Ahorro y la Deuda por Género

	Mujeres	Hombres
Están de acuerdo con que ahorrar es un hábito sencillo para ellos	44.5%	42.6%
Guardan algo de dinero con regularidad	60.4%	60.9%
Han tenido o tienen alguna cuenta de ahorro	60.3%	62.2%
Están de acuerdo con que son muy jóvenes para pensar en la cuestión del ahorro para el retiro	39.7%	41.5%
Están de acuerdo con que suelen empeñar o vender bienes para imprevistos	13.5%	14.6%
Han empeñado o vendido bienes o pedido prestado por emergencias	50.4%	42.7%
Están de acuerdo con que es común para ellos pedir prestado porque se quedaron sin dinero	21.5%	17.1%
Han tenido crédito en institución financiera	19.8%	22%
Han tenido préstamos informales	31%	29.3%

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

En los hombres de la muestra se observó que tienen mayor proporción de quienes suelen empeñar o vender bienes para imprevistos, pero menor porción de quienes muestran actitudes hacia el endeudamiento, y mayor experiencia con créditos en instituciones financieras pero menor experiencia de endeudamiento informal.

La relación inversa entre el empeño y venta de bienes respecto a la experiencia de créditos en instituciones financieras, también se presenta en las mujeres. Esto podría sugerir que las mujeres optan por empeñar o vender bienes porque no quieren o no pueden acceder a créditos en instituciones financieras formales, quizá para ellas sea más fácil conseguir préstamos con la familia, sin embargo, en un análisis más profundo, se encontró que del grupo que tiene una concepción correcta sobre lo que es “un buen historial crediticio en México”, la mayoría son mujeres (59.7%).

6.1.2.6.3.2 Sobre el Consumo y el Gasto

Se observó que en las mujeres hay menor proporción de quienes acostumbran planificar su presupuesto y también la mayor porción de quienes tienen gusto por comprar productos nacionales, además de ser el menor grupo con experiencia de compras en EEUU. Hay mayor presencia de actitudes hacia la imitación y de compra por placer y por oportunidad, acompañadas de actitud hacia el consumo vía deuda (Tabla 23)

Tabla 23

Hallazgos sobre el Consumo y el Gasto por Género

	Mujer	Hombre
Están de acuerdo con que acostumbran hacer presupuesto del dinero que disponen	61.1%	71.9%
Están de acuerdo con que les gusta comprar productos hechos en México	51.6%	47.6%
Están de acuerdo con que les gusta verse igual que las personas que admiran	32.5%	25.6%
Están de acuerdo con que no hay tanto problema con sus compras a crédito, porque son pagos que no se sienten en su bolsillo	30.4%	24.4%
Han ido a EEUU de compras o les han traído productos por encargo	88.1%	90.1%
Han comprado algo para ellos o alguien más, sólo porque se sentían bien al hacerlo	95.2%	82.9%
Han comprado algo sólo porque estaba en oferta o promoción	86.5%	72%
Han comprado algo sólo porque no pudieron negarse con el vendedor	37.3%	22%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

En el grupo de hombres, se observa mayor proporción de actitud hacia la planificación del presupuesto, y menor presencia de actitudes hacia el consumo irreflexivo y compulsivo.

6.1.2.6.6.3 Sobre las Perspectivas de Futuro Laboral y Profesional

En las mujeres, se observa menor tendencia hacia el emprendimiento pero tienen la mayor porción de una actitud positiva hacia globalización en cuestión de emprendimiento y también menor proporción de quienes buscan un empleo seguro (Tabla 24). Son las que más buscaron empleo en los últimos 6 meses al momento de la encuesta y quienes presentan la menor proporción de quienes no conocen las prestaciones laborales en México.

Tabla 24

Hallazgos sobre las Perspectivas del Futuro Laboral y Profesional por Género

	Mujer	Hombre
Están de acuerdo con que en sus planes está ser su propio patrón poniendo una empresa relacionada con su carrera profesional	63.5%	64.6%
Están de acuerdo con que poner un negocio es algo sumamente arriesgado y que en lo personal prefieren tener un empleo seguro	31%	35.4%
Han buscado empleo en los últimos 6 meses	34.1%	25.6%
Consideran cierto que hoy en día es muy fácil hacer negocios con una persona que esté al otro lado del mundo	82.5%	81.7%
Conocen los requisitos y la tramitología para abrir un negocio en la ciudad (donde están estudiando)	11.9%	17.1%
No conocen las prestaciones laborales de Ley en México	65.9%	68.3%

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

En los hombres se observó mayor proporción de quienes muestran actitud hacia el emprendimiento y quienes más conocen la tramitología para abrir un negocio en su ciudad.

6.2 Análisis Inferencial

6.2.1 Comprobación de supuestos

De acuerdo a Hernández et al., (2010), para la comprobación de hipótesis se pueden hacer análisis paramétricos y análisis no paramétricos, dependiendo del planteamiento de las hipótesis y el nivel de medición de las variables que usarán.

Los autores explican que para realizar análisis paramétricos, se deben cumplir los siguientes supuestos:

- 1) Que la distribución de la variable dependiente sea normal.
- 2) El nivel de medición de las variables debe ser por intervalos o razón.

3) Cuando se estudien dos o más poblaciones, deben tener una varianza homogénea (a esto se le llama homocedasticidad).

Sin embargo, también aclaran que estos criterios son demasiado rigurosos y que algunos investigadores sólo basan su análisis en el tipo de hipótesis a probar y en los niveles de medición de las variables, pero sugieren que en la investigación académica si debe solicitarse dicho rigor (Hernández et al., 2010).

6.2.1.1 Pruebas de Normalidad

En los párrafos anteriores se observó la distribución de cada una de las variables y se pudo considerar que tienen forma similar a una distribución normal, pero al realizar un análisis estadístico descriptivo, la situación cambia un poco.

Se observa que todas las variables construidas tienen coeficientes de Asimetría (que van desde 0,066 hasta -0,436) y Curtosis (que van desde 0,074 hasta -0,617) dentro del rango aceptable para considerarse como una distribución normal, pero a realizar las pruebas de normalidad para cada variable, los resultados descartan esta impresión (Tabla 25).

Para realizar las pruebas de hipótesis sobre la normalidad de las distribuciones con un nivel de confianza del 95%, se usó la Prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS) puesto que es la que suele recomendarse a usar en grupos de muestra mayores a 20 sujetos.

Para las pruebas de normalidad se plantearon las siguientes hipótesis:

Ho: Las distribuciones de $[X1...X5]$ se comportan como Xn ($sig > 0,05$)

Ha: Las distribuciones de $[X1...X5]$ NO se comportan como Xn ($Sig < 0,05$)

Donde, Xn = Una distribución normal

De acuerdo a la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las distribuciones, todas las variables tuvieron una significancia estadística (P -valor $< 0,05$) y por lo tanto, no se puede aceptar la Hipótesis de nulidad (H_0), y se puede suponer a un nivel de confianza del 95% que las distribuciones de las cinco variables son diferentes de una distribución normal.

Tabla 25
Pruebas de Normalidad en las Variables

Variables	Kolmogorov-Smirnov*		
	Estadístico	gl	Sig.
Actitud general 1	,091	199	,000
Experiencias general1	,157	199	,000
Contexto general1	,161	199	,000
Conocimientos general	,095	199	,000
Decisiones AEF 1	,110	199	,000

* Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Elaboración propia con base a resultados.

Por esta razón, no se continuó con la comprobación de los otros supuestos (la existencia de Homocedasticidad y la de independencia de las variables) y se optó por realizar pruebas no paramétricas.

6.2.2 Pruebas de Hipótesis

Puesto que todas las variables del análisis contienen categorías que implican un orden, y las hipótesis que se van a someter a prueba, son de independencia entre una misma población respecto a dos variables, la prueba que se aplicó es la que se conoce como “Chi cuadrada de Independencia”.

Prueba estadística no paramétrica: Chi cuadrada de Pearson

La Chi cuadrada de Pearson, que se simboliza como “ X^2 ”, es la prueba estadística de análisis no paramétrico, que permite evaluar hipótesis sobre la relación entre dos variables categóricas, se formula por la comparación entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas calculadas con base al total marginal de fila y el total marginal de la columna, así como el total global de las observaciones, en una tabla de contingencia de 2x2 (Hernández et al., 2010).

Sin embargo es necesario aclarar que dicha prueba no muestra la relaciones causales. Para detectar el grado de asociación y en algunos casos (cuando es posible) el sentido de ésta, se usan otros coeficientes de correlación.

Dado que todas las hipótesis específicas de la investigación, suponen comprobar la no independencia de las variables explicativas con la variable dependiente,

prácticamente las cuatro hipótesis se pueden plantear del mismo modo y evaluar con la misma prueba del Chi cuadrado de independencia.

6.2.2.1 Hipótesis específica No. 1

La primera hipótesis de investigación, es que existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus actitudes. Para ello primero se comprueba la dependencia entre las variables, posteriormente, se busca el porcentaje de correlación.

La prueba de dependencia se plantea del siguiente modo:

H_1 : El nivel de AEF no es independiente de las Actitudes

Criterio para aceptarla: p -valor < 0,05 (para una confianza del 95%)

La hipótesis nula quedaría planteada así:

H_0 : El nivel de AEF es independiente de las Actitudes

Criterio para aceptarla: p -valor $\geq$ 0,05 (para una confianza del 95%).

Mediante la prueba de Chi cuadrada para independencia, se obtuvieron los resultados mostrados en la Tabla 26 y los valores de la prueba en la Tabla 27.

Tabla 26

Prueba de Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Actitudes

Actitudes	Indicadores	AEF Categórica			Total
		Baja AEF	Media AEF	Alta AEF	
No positiva	Observado	30	19	5	54
	Esperado	17.6	27.9	8.5	54
	% dentro de AEF	45.5%	18.1%	15.6%	26%
Difusa	Observado	26	50	11	87
	Esperado	28.3	45	13.7	87
	% dentro de AEF	39.4%	47.6%	34.3%	42.9%
Positiva	Observado	10	36	16	62
	Esperado	20.2	32.1	9.8	62
	% dentro de AEF	15.2%	34.3%	50%	30.5%
Total	Observado	66	105	32	203
	Esperado	66	105	32	203
	% dentro de AEF	100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

Tabla 27*Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Actitudes*

	Valor	Grados de Libertad	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi cuadrada de Pearson	23.969 ^a	4	.000
Razón de verosimilitud	23.565	4	.000
Asociación lineal por lineal	19.785	1	.000

^a. Cero casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8.51

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

La prueba arrojó un valor Chi cuadrada de 23.969 para 4 grados de libertad y un p-valor menor a 0.05 que de acuerdo a los criterios establecidos, se puede traducir en la sugerencia de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Con un nivel de confianza del 95%, se puede señalar que no hay independencia entre las variables, por lo tanto se concluye que AEF y Actitudes están relacionadas.

Además, se puede observar que se cumple uno de los supuestos de la prueba Chi, que es el que cada casilla contenga por menos 5 observaciones. Esto refuerza la confiabilidad de los resultados de la prueba. El análisis de correlación se muestra en la Tabla 41 (página 253).

6.2.2.2 Hipótesis específica No. 2

La segunda hipótesis de investigación, es que existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus experiencias. Del mismo modo, primero de comprueba la dependencia entre las variables.

La prueba se plantea del siguiente modo:

H₂: El nivel de AEF no es independiente de las Experiencias

Criterio para aceptarla: $p\text{-valor} < 0,05$ (para una confianza del 95%)

La hipótesis nula quedaría planteada así:

H₀: El nivel de AEF es independiente de las Experiencias

Criterio para aceptarla: $p\text{-valor} \geq 0,05$ (para una confianza del 95%).

Mediante la prueba de Chi cuadrada para independencia, se obtuvieron los resultados mostrados en la Tabla 28 y los valores de la prueba en la Tabla 29.

Tabla 28

Prueba de Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Experiencias

Experiencias	Indicadores	AEF Categórica			Total
		Baja AEF	Media AEF	Alta AEF	
Poca Experiencia	Observado	7	13	1	21
	Esperado	6.8	10.7	3.5	21
	% dentro de AEF	10.6%	12.5%	2.9%	10.3%
Bastante Experiencia	Observado	41	68	28	137
	Esperado	44.3	69.8	22.8	137
	% dentro de AEF	62.1%	65.4%	82.4%	67.2%
Mucha Experiencia	Observado	18	23	5	46
	Esperado	14.9	23.5	7.7	46
	% dentro de AEF	27.3%	22.1%	14.7%	22.5%
Total	Observado	66	104	34	204
	Esperado	66	104	34	204
	% dentro de AEF	100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

Tabla 29

Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Experiencias

	Valor	Grados de Libertad	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi cuadrada de Pearson	5.340 ^a	4	.254
Razón de verosimilitud	6.034	4	.197
Asociación lineal por lineal	.317	1	.574

^a. Una casilla (11.1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.50

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

La prueba arrojó un valor X^2 de 5.340 para 4 grados de libertad y un *p-valor* mucho mayor a 0.05 que de acuerdo a los criterios establecidos, se traduce en la sugerencia de no rechazar la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95%, se puede señalar que hay independencia entre las variables, por lo tanto se concluye que AEF y Experiencias no están relacionadas. En este caso no harán análisis de correlación.

Se puede observar que a pesar de presentar una casilla con menos de 5 observaciones, al ser un monto menor al 20%, todavía tiene confiabilidad la prueba.

6.2.2.3 Hipótesis específica No. 3

La tercera hipótesis de investigación, es que existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y su contexto SPET. Comprobando la dependencia entre las variables, la prueba se plantea del siguiente modo:

H₂: El nivel de AEF no es independiente de Conocimientos

Criterio para aceptarla: $p\text{-valor} < 0,05$ (para una confianza del 95%)

La hipótesis nula quedaría planteada así:

H₀: El nivel de AEF es independiente según Conocimientos

Criterio para aceptarla: $p\text{-valor} \geq 0,05$ (para una confianza del 95%).

Mediante la prueba de Chi cuadrada para independencia, se obtuvieron los resultados mostrados en la Tabla 30 y los valores de la prueba en la Tabla 31. La prueba arrojó un valor X^2 de 21.304 para 4 grados de libertad y un $p\text{-valor}$ menor a 0.05 que de acuerdo a los criterios establecidos, se traduce en la sugerencia de rechazar la hipótesis nula.

Con un nivel de confianza del 95%, se puede señalar que no hay independencia entre las variables, se concluye que AEF y Conocimientos, están relacionadas.

Tabla 30

Prueba de Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Conocimientos

Conocimientos	Indicadores	AEF Categórica			Total
		Baja AEF	Media AEF	Alta AEF	
Bajo Conocimiento	Observado	29	25	1	55
	Esperado	17.8	28.3	8.9	55
	% dentro de AEF	43.9%	23.8%	3%	27%
Medio Conocimiento	Observado	32	62	24	118
	Esperado	38.2	60.7	19.1	118
	% dentro de AEF	48.5%	59%	72.7%	57.8%
Alto Conocimiento	Observado	5	18	8	31
	Esperado	10	16	5	31
	% dentro de AEF	7.6%	17.1%	24.2%	15.2%
Total	Observado	66	105	33	204
	Esperado	66	105	33	204
	% dentro de AEF	100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

Tabla 31*Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Conocimientos*

	Valor	Grados de Libertad	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi cuadrada de Pearson	21.304 ^a	4	.000
Razón de verosimilitud	24.846	4	.000
Asociación lineal por lineal	19.162	1	.000

^a. Cero casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5.01

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

Se puede observar que se cumple uno de los supuestos de la prueba Chi, que es el que cada casilla contenga por menos 5 observaciones. Esto refuerza la confiabilidad de los resultados de la prueba. La correlación se muestra en la Tabla 41 (página 253).

6.2.2.4 Hipótesis específica No. 4

La cuarta hipótesis de investigación, es que existe una dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus conocimientos. Comprobando la dependencia entre las variables, la prueba se plantea del siguiente modo: H_2 : *El nivel de AEF difiere según el Contexto SPET*. Criterio para aceptarla: p -valor < 0,05 (para una confianza del 95%)

La hipótesis nula quedaría planteada así: H_0 : *El nivel de AEF NO difiere según el Contexto SPET*. Criterio para aceptarla: p -valor $\geq$ 0,05 (para una confianza del 95%). Mediante la prueba de Chi cuadrada para independencia, se obtuvieron los resultados mostrados en la Tabla 32 y los valores de la prueba en la Tabla 33.

Tabla 32*Prueba de Chi cuadrada para Independencia de las variables AEF respecto Contexto SPET*

Contexto SPET	Indicadores	AEF Categórica			Total
		Baja AEF	Media AEF	Alta AEF	
Baja Influencia del Contexto	Observado	18	12	0	30
	Esperado	9.7	15.5	4.8	30
	% dentro de AEF	27.3%	11.3%	0%	14.6%
Media Influencia del Contexto	Observado	41	71	24	136
	Esperado	43.8	70.3	21.9%	136
	% dentro de AEF	62.1%	67%	72.7%	66.3%
Alta influencia del Contexto	Observado	7	23	9	39
	Esperado	12.6	20.2	6.3%	39
	% dentro de AEF	10.6%	21.7%	27.3%	19%
Total	Observado	66	106	33	205
	Esperado	66	106	33	205
	% dentro de AEF	100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

Tabla 33*Estadísticos de la Prueba Chi cuadrada para AEF respecto Contexto SPET*

	Valor	Grados de Libertad	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi cuadrada de Pearson	17.252 ^a	4	.002
Razón de verosimilitud	20.986	4	.000
Asociación lineal por lineal	14.601	1	.000

^a. Una casilla (11.1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4.83

Nota: Elaboración propia con base a los resultados.

La prueba arrojó un valor X^2 de 17.252 para 4 grados de libertad y un *p-valor* menor a 0.05 que de acuerdo a los criterios establecidos, se sugiere rechazar la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95%, se puede decir que no hay independencia entre las variables, se concluye que AEF y Contexto SPET están relacionadas. La correlación se presenta en la Tabla 41 (página 253).

Puede observarse que a pesar de presentar una casilla con menos de 5 observaciones, al ser un monto menor al 20%, todavía tiene confiabilidad la prueba.

6.2.2.5 Hipótesis específica No 5.

Esta hipótesis se refiere a la existencia de niveles de AEF, según las características de sus actitudes, experiencias, contexto SPET y conocimientos. Los niveles encontrados fueron tres y se explican a detalle en la página 250.

6.2.2.6 Hipótesis central de la Investigación

La hipótesis central, fue que el nivel de AEF promedio de los estudiantes, no sería el nivel requerido para sus necesidades.

El estadístico Chi cuadrado tiene una modalidad de prueba sobre la bondad de ajuste, que puede ser de dos modos: en el primero, se puede hacer la comparación de la distribución de frecuencias obtenidas respecto a unas esperadas de acuerdo a una aproximación de distribución probabilística en base a las mismas probabilidades para todas las categorías de la variable ordinal.

En el segundo, se puede introducir una serie de valores esperados o incluso de un rango determinado de los existentes en la misma variable, para observar si existen diferencias estadísticamente significativas.

Para el presente análisis se optó por la segunda modalidad. Se le pidió el estadístico Chi cuadrado para probar la bondad de ajuste sobre la variable ordinal AEF Categórica y en las opciones de la prueba, se introdujo el rango 2 a 3, puesto que el rango mínimo que deberían tener los estudiantes es el segundo (Media AEF) y por supuesto, el rango que se esperaba que mostrasen es el tercero (Alta AEF).

Los resultados de los valores observados y esperados se muestran en la Tabla 34 y los valores de la prueba Chi cuadrada, en la Tabla 35.

Tabla 34

Prueba de Chi cuadrado sobre la Bondad de Ajuste de AEF Categórica

Categoría	N observado	N esperado	Residuo
Media AEF	106	70	36
Alta AEF	34	70	-36
Total N	140		

Nota: Elaboración propia con base a resultados.

Tabla 35

Estadísticos de la Prueba Chi cuadrado sobre la Bondad de Ajuste de AEF Categórica

Variable	Chi Cuadrado	Grados de Libertad	Sig. Asintótica (p-valor)
AEF Categórica	37.029 ^a	1	,000

^a. Cero casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5.

Nota: Elaboración propia con base en los resultados.

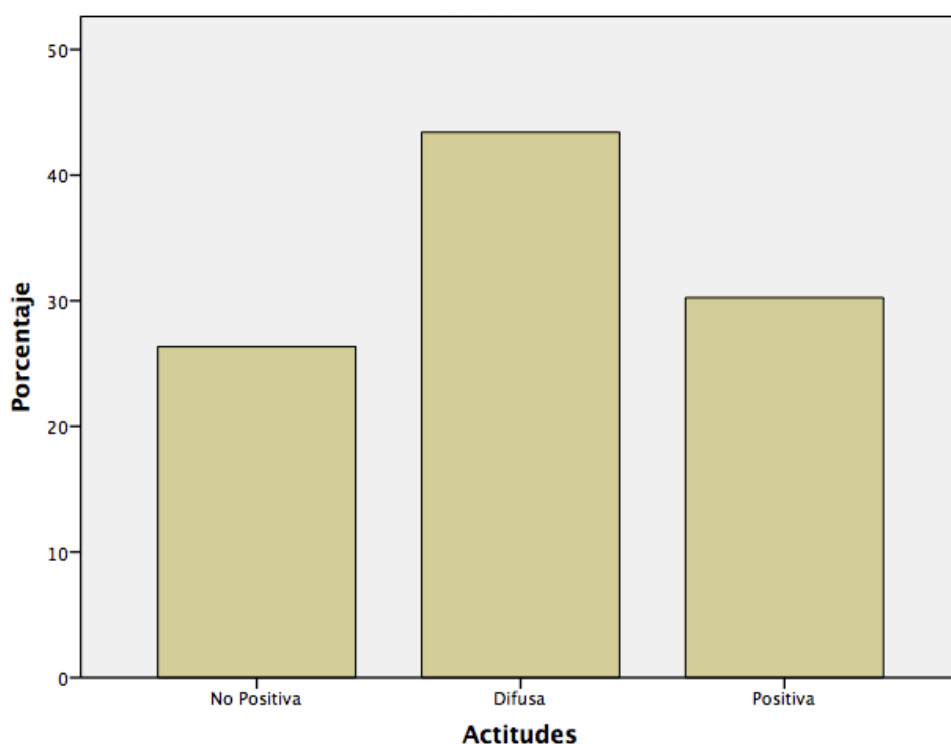
Se puede interpretar que con un estadístico de 37.029 y con un grado de libertad, y los resultados del p-valor < 0,05 con una confianza del 95% no hay condiciones para aceptar la hipótesis de nulidad y por lo tanto, se sugiere que si hay diferencias significativas respecto a la frecuencia de los niveles de AEF observados y los niveles de AEF que se esperarían para los estudiantes universitarios.

6.3 Descripción y hallazgos de las variables de investigación

6.3.1 Actitudes

Con tres categorías, la mayoría de la muestra se ubicó en “Difusa” (Gráfico 1), que representa una etapa en la cual las personas no tienen definidos del todo sus concepciones económicas y financieras y por lo tanto tampoco pueden presentar un perfil definido en cuanto sus actitudes (así como hábitos y patrones de conducta), si se encuentran en esta categoría es porque quizá tuvieron algunas actitudes hacia el ahorro, pero también hacia la deuda o quizá muestran actitudes hacia el consumo planificado pero también hacia el consumo por imitación.

Gráfico 2 Distribución de la variable Actitudes



La distribución de la variable Actitudes de la muestra general fue de 26.3%, 43.4% y 30.2%.

Aplicando una prueba Chi cuadrada de independencia sobre la variable “Actitudes” respecto a los conglomerados, los resultados indicaron que la variable es independiente respecto a las IES, los municipios, el bloque semestre, género e incluso grupo de ingresos al que pertenezca el estudiante; pero para las comparaciones entre campus y por grupos de edad, no se puede confiar en los

resultados ya que 50% de las casillas en el primero y 30.3% de las casillas en el segundo, contenían menos de 5 observaciones.

La Tabla 36, muestra la distribución de frecuencias para la variable Actitudes respecto a cada conglomerado. En este sentido, resaltan algunas observaciones respecto a los hallazgos en algunos subgrupos.

Respecto a los Municipios, la mayoría de los alumnos de Ensenada mostraron actitudes difusas, en los alumnos de Tijuana prevalecieron las actitudes no positivas mientras que en Mexicali, la mitad de la muestra tuvo una actitud positiva.

En el análisis respecto a los campus de cada IES, en el campus Ensenada de la UABC predominaron las actitudes difusas y CETYS Ensenada mostró su única observación con actitud positiva.

El campus Tijuana de la UABC tiene mayormente actitudes no positivas mientras que en CETYS Tijuana se observa mayoría de actitudes difusas. En el campus Mexicali de la UABC, gratamente se observa que predominan las actitudes positivas mientras que en el campus Mexicali de CETYS la mayoría mostró actitudes difusas.

Analizando Actitudes por IES, la mayoría de los alumnos de UABC demostraron tener actitudes no positivas mientras que la mayoría de los alumnos de CETYS, mostraron actitudes difusas.

Si observamos las actitudes respecto a los grupos por edad, se puede notar (sorprendentemente) que en el grupo más joven de la muestra (18 a 22 años), predominó la actitud positiva mientras que en el grupo intermedio (23 a 27 años) la mayoría tiene una actitud no positiva y en el grupo de mayor edad (28 a 34 años) fue la actitud difusa.

En lo respectivo a los bloques por semestre, la actitud no positiva predominó para el grupo de 1º a 3º semestre; y la actitud positiva en los otros bloques, aunque para el caso de 7º a 9º semestre, la diferencia es mínima.

En los grupos por ingreso declarado, se puede observar una paradoja respecto a los extremos: tanto el grupo que declaró no tener ingresos como el grupo que tiene los ingresos más altos, mostraron en su mayoría una actitud positiva.

En los otros dos grupos intermedios, también prevaleció una misma actitud para ambos: la difusa.

En un análisis de actitudes respecto al género, se observa que mientras la mayoría de los hombres tienen una actitud difusa, en las mujeres predomina la actitud positiva.

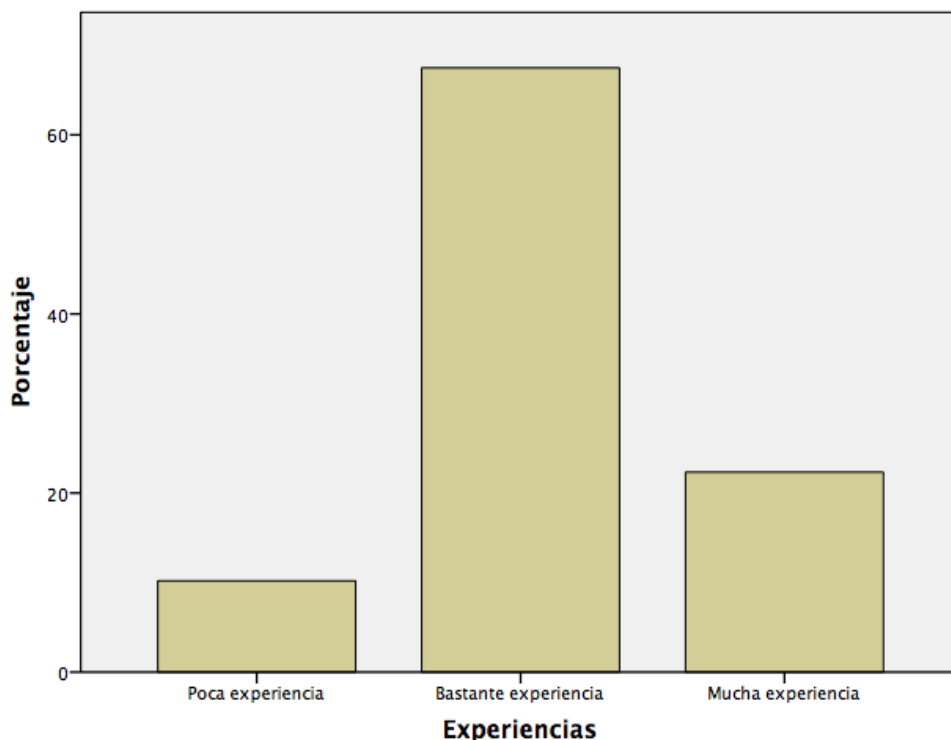
Tabla 36
Distribución de Frecuencias de la variable Actitudes en los conglomerados

		Actitudes			Total
		No Positiva	Difusa	Positiva	
IES	Alumnos UABC	96.30%	85.40%	91.90%	90.20%
	Alumnos CETYS	3.70%	14.60%	8.10%	9.80%
Total en IES		100%	100%	100%	100%
Municipios	Alumnos ENSENADA	11.10%	20.20%	14.50%	16.10%
	Alumnos TIJUANA	53.70%	34.80%	35.50%	40.00%
	Alumnos MEXICALI	35.20%	44.90%	50.00%	43.90%
Total en Municipios		100%	100%	100%	100%
Campus	UABC Ensenada	11.10%	20.20%	12.90%	15.60%
	CETYS Ensenada	0%	0%	1.60%	0.50%
	UABC Tijuana	50.00%	25.80%	33.90%	34.60%
	CETYS Tijuana	3.70%	9.00%	1.60%	5.40%
	UABC Mexicali	35.20%	39.30%	45.20%	40.00%
	CETYS Mexicali	0.00%	5.60%	4.80%	3.90%
Total en Campus		100%	100%	100%	100%
Grupos Edad	De 18 a 22 años	74.10%	77.50%	80.60%	77.60%
	De 23 a 27 años	24.10%	19.10%	17.70%	20.00%
	De 28 a 34 años	1.90%	3.40%	1.60%	2.40%
Total en Grupos Edad		100%	100%	100%	100%
Bloque Semestre	De 1ero a 3ero	44.40%	27.00%	22.60%	30.20%
	De 4to a 6to	50.00%	61.80%	66.10%	60.00%
	De 7mo a 9no	5.60%	11.20%	11.30%	9.80%
Total en Bloque Semestre		100%	100%	100%	100%
Grupos Ingreso	Cero ingresos	25.90%	22.50%	27.90%	25.00%
	De \$99 hasta \$3,999 pesos	35.20%	40.40%	34.40%	37.30%
	De \$4,000 hasta \$6,999 pesos	22.20%	23.60%	18.00%	21.60%
	De \$7,000 hasta \$15,200 pesos	16.70%	13.50%	19.70%	16.20%
Total en Grupos Ingreso		100%	100%	100%	100%
Género	Masculino	38.90%	40.40%	38.70%	39.50%
	Femenino	61.10%	59.60%	61.30%	60.50%
Total en Género		100%	100%	100%	100%

6.3.2 Experiencias

Se construyeron 3 categorías y la mayoría de la muestra se ubicó en la segunda “Bastante experiencia” (Gráfica 3) en la que se considera que ya han tenido experiencias de consumo, ahorro y crédito aunque quizá sólo en el sector informal, no con las instituciones financieras.

Gráfico 3 Distribución de la variable Experiencias



La distribución de la variable Experiencias de la muestra general fue de 10.2%, 67.5% y 22.3%.

Aplicando una prueba Chi cuadrada de independencia sobre la variable “Experiencias” respecto a los conglomerados, los resultados indicaron que la variable es independiente respecto a las IES, grupos de ingresos y género del estudiante; pero para las comparaciones entre Municipios, IES por campus, grupos de edad, bloque semestre, no se puede confiar en los resultados ya que 11.1% de las casillas en el primero y 44.4% de las casillas en el segundo y tercero, 22.2% en el cuarto, contenían menos de 5 observaciones.

La Tabla 37 muestra las distribuciones porcentuales de cada categoría de Experiencias respecto a los conglomerados. Entre las observaciones que destacan:

En el análisis respecto a las IES, para la UABC predominó el grupo que tiene mucha experiencia mientras que para CETYS fue el que tiene bastante experiencia.

Tabla 37

Distribución de Frecuencias de la variable Experiencias en los conglomerados

		Experiencias			Total
		Poca experiencia	Bastante experiencia	Mucha experiencia	
IES	Alumnos UABC	90.50%	88.50%	95.70%	90.30%
	Alumnos CETYS	9.50%	11.50%	4.30%	9.70%
<i>Total en IES</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Municipios	Alumnos ENSENADA	23.80%	15.80%	13.00%	16.00%
	Alumnos TIJUANA	28.60%	37.40%	52.20%	39.80%
	Alumnos MEXICALI	47.60%	46.80%	34.80%	44.20%
<i>Total en Municipios</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Campus	UABC Ensenada	23.80%	15.10%	13.00%	15.50%
	CETYS Ensenada	0%	0.70%	0%	0.50%
	UABC Tijuana	19.00%	31.70%	50.00%	34.50%
	CETYS Tijuana	9.50%	5.80%	2.20%	5.30%
	UABC Mexicali	47.60%	41.70%	32.60%	40.30%
	CETYS Mexicali	0%	5.00%	2.20%	3.90%
<i>Total en Campus</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Edad	De 18 a 22 años	95.20%	77.70%	69.60%	77.70%
	De 23 a 27 años	4.80%	20.10%	26.10%	19.90%
	De 28 a 34 años	0%	2.20%	4.30%	2.40%
	<i>Total en Grupos Edad</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Bloque Semestre	De 1ero a 3ero	28.60%	28.10%	39.10%	30.60%
	De 4to a 6to	66.70%	59.70%	56.50%	59.70%
	De 7mo a 9no	4.80%	12.20%	4.30%	9.70%
<i>Total en Bloque Semestre</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Ingreso	Cero ingresos	38.10%	26.10%	19.60%	25.90%
	De \$99 hasta \$3,999 pesos	38.10%	39.10%	28.30%	36.60%
	De \$4,000 hasta \$6,999 pesos	19.00%	21.00%	23.90%	21.50%
	De \$7,000 hasta \$15,200 pesos	4.80%	13.80%	28.30%	16.10%
<i>Total en Grupos Ingreso</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Género	Masculino	33.30%	40.30%	39.10%	39.30%
	Femenino	66.70%	59.70%	60.90%	60.70%
<i>Total en Género</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Respecto a los municipios, en los alumnos de Ensenada y los de Mexicali, se observó que la mayoría tienen poca experiencia, para los alumnos de Tijuana predominaron los que tienen mucha experiencia.

Se observa que por campus, en la UABC Ensenada predomina poca experiencia y en el CETYS Ensenada, bastante experiencia. En el campus Tijuana de la UABC la mayoría tiene mucha experiencia y en CETYS Tijuana poca experiencia. En UABC Mexicali predominó el grupo que tiene poca experiencia y en CETYS Mexicali fue bastante experiencia.

Respecto a los grupos de edad, en los más jóvenes predomina la poca experiencia, y tanto en el grupo intermedio como en el de mayor edad, se observa que la mayoría tiene mucha experiencia.

Analizando por bloques de semestre, en el grupo de 1º a 3º predominan quienes tienen mucha experiencia, en el grupo de 4º a 6º quienes tienen poca experiencia y en el último bloque, la mayoría tienen bastante experiencia.

Cuando se observa a los grupos por ingreso declarado, en el que no tiene ingresos predominaron los que tienen poca experiencia, la mayoría del primer rango de ingresos tienen bastante experiencia, y en los últimos dos grupos prevalecieron los que tienen mucha experiencia.

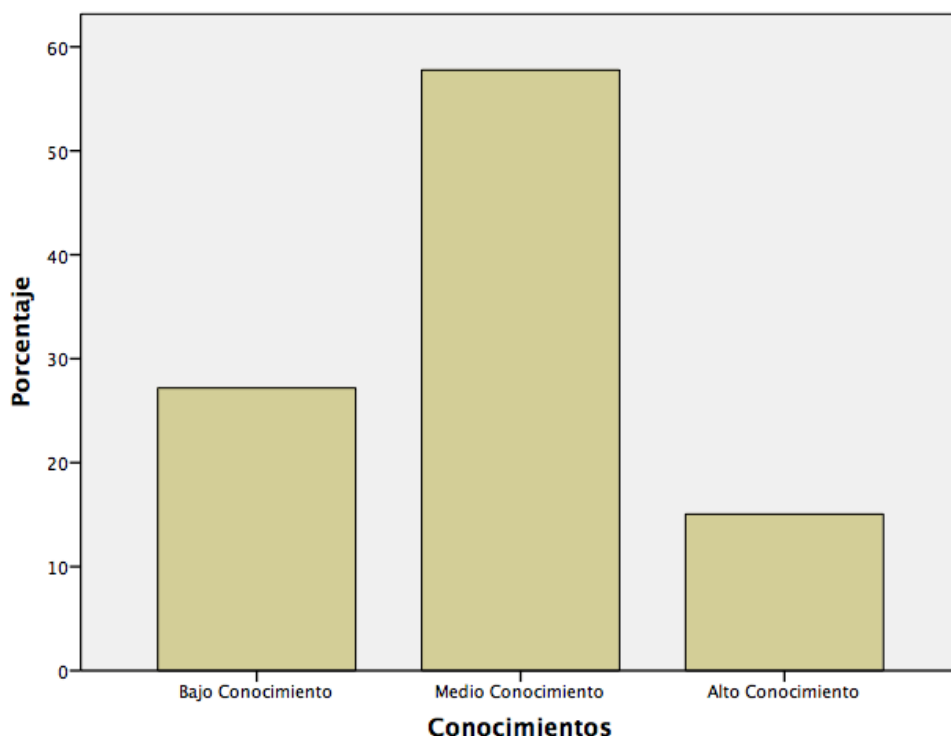
Respecto al género, se encontró que para los hombres predominó el grupo de quienes tienen bastante experiencia mientras que para las mujeres fue el que tiene poca experiencia.

6.3.3 Conocimientos

Se construyeron 3 categorías y la mayoría de la muestra se ubicó en la segunda “Medio Conocimiento”, en el que se agrupan quienes tienen algunos conocimientos sobre los conceptos básicos de aspectos que afectan a la economía cotidiana, puede ser que también sepan nombres y funciones de instituciones a las que en algún momento pueden acudir para defender sus derechos como consumidores o usuarios de servicios financieros.

También puede ser que conozcan el funcionamiento básico de un mercado respecto al precio, la oferta y la demanda; o bien el nombre de los impuestos que debe pagar una persona física que se dedique a prestar sus servicios o los aspectos a considerar para invertir, el riesgo, la inflación, el costo de oportunidad, entre otros. La Gráfica 4 muestra la distribución de esta variable:

Gráfico 4 Distribución de la variable Conocimientos



La distribución de la variable Conocimientos de la muestra general fue de 27.2%, 57.8% y 15%

Aplicando una prueba Chi cuadrada de independencia sobre la variable “Conocimientos” respecto a los conglomerados, los resultados indicaron que la variable es independiente respecto a las IES, los Municipios, el bloque semestre y el género de los estudiantes; pero para las comparaciones entre campus y grupos de edad, no se puede confiar en los resultados ya que 50% de las casillas en el primero y 33.3% de las casillas en el segundo, contenían menos de 5 observaciones.

Sin embargo, para la variable “Grupos de Ingreso”, arrojando un valor Chi cuadrado de 25.525 con 6 grados de libertad, se encontró una significancia de

0.000 (p-valor menor a 0,01) lo que indica que con un nivel de confianza del 99%, se puede sugerir que no hay independencia entre esta variable y la de “Conocimientos” es decir, que si están relacionadas.

La Tabla 38 muestra las distribuciones porcentuales de cada categoría de “Conocimientos” respecto a los conglomerados. Entre las observaciones que destacan: En el análisis por IES, la mayoría de la muestra en la UABC demostró tener bajo conocimiento mientras que en CETYS se ubicaron en el nivel alto. La explicación a esto pudiera encontrarse en la currícula básica obligatoria de cada IES.

En lo respectivo a Municipios, los alumnos de Ensenada se colocaron en nivel bajo de conocimientos mientras que los alumnos de Tijuana en el nivel alto y los alumnos de Mexicali en el nivel medio.

Tabla 38

Distribución de Frecuencias de la variable Conocimientos en los conglomerados

		Conocimientos			Total
		Bajo	Medio	Alto	
IES	Alumnos UABC	92.90%	89.90%	87.10%	90.30%
	Alumnos CETYS	7.10%	10.10%	12.90%	9.70%
<i>Total en IES</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Municipios	Alumnos ENSENADA	17.90%	17.60%	6.50%	16%
	Alumnos TIJUANA	44.60%	33.60%	58.10%	40.30%
	Alumnos MEXICALI	37.50%	48.70%	35.50%	43.70%
<i>Total en Municipios</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Campus	UABC Ensenada	17.90%	16.80%	6.50%	15.50%
	CETYS Ensenada	0%	0.80%	0%	0.50%
	UABC Tijuana	42.90%	27.70%	48.40%	35%
	CETYS Tijuana	1.80%	5.90%	9.70%	5.30%
	UABC Mexicali	32.10%	45.40%	32.30%	39.80%
	CETYS Mexicali	5.40%	3.40%	3.20%	3.90%
<i>Total en Campus</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Edad	De 18 a 22 años	92.90%	78.20%	48.40%	77.70%
	De 23 a 27 años	7.10%	20.20%	41.90%	19.90%
	De 28 a 34 años	0%	1.70%	9.70%	2.40%
	<i>Total en Grupos Edad</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Bloque Semestre	De 1ero a 3ero	46.40%	24.40%	29.00%	31.10%
	De 4to a 6to	46.40%	64.70%	61.30%	59.20%
	De 7mo a 9no	7.10%	10.90%	9.70%	9.70%
<i>Total en Bloque Semestre</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Ingreso	Cero ingresos	21.40%	25.40%	32.30%	25.40%
	De \$99 hasta \$3,999 pesos	37.50%	44.10%	9.70%	37.10%
	De \$4,000 hasta \$6,999 pesos	26.80%	20.30%	16.10%	21.50%

	De \$7,000 hasta \$15,200 pesos	14.30%	10.20%	41.90%	16.10%
<i>Total en Grupos Ingreso</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Género	Masculino	39.30%	37.80%	48.40%	39.8%
	Femenino	60.70%	62.20%	51.60%	60.2%
<i>Total en Género</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

En la segmentación por campus, se observa que la mayoría del campus Ensenada de la UABC obtuvo un nivel bajo de conocimientos y CETYS Ensenada se colocó en el nivel medio, para el campus Tijuana tanto de la UABC como del CETYS se obtuvo mayoría en nivel alto de conocimientos; mientras que para el campus Mexicali de la UABC la mayoría se coloca en el nivel medio y para CETYS Mexicali en el nivel bajo de conocimientos.

Observando por grupos de edad, los más jóvenes de la muestra tienen en su mayoría un nivel bajo de conocimientos, los del segundo y tercer grupo se ubican en el nivel alto, pero resalta que los de mayor edad prácticamente no tienen presencia en el nivel bajo de conocimientos.

Cuando se analizan los conocimientos por bloque semestre, se encuentra que la mayoría del primer bloque (casi la mitad de este subgrupo) tiene un nivel bajo de conocimientos, los del segundo y tercer bloque tienen su mayoría en el nivel medio.

En lo respectivo a los grupos por ingresos, donde la dependencia fue estadísticamente significativa, se encontró que la paradoja hallada en las actitudes, también se repite en esta variable: los extremos, el grupo que declaró no tener ingresos y el grupo que declaró los ingresos más altos de la muestra, se ubican en el nivel de conocimientos alto; mientras que el grupo de los que tiene de \$99 hasta \$3,999 pesos tuvo su mayoría en el nivel medio y los del grupo de ingreso de \$4,000 a \$6,999 pesos se ubicaron en el nivel bajo de conocimientos.

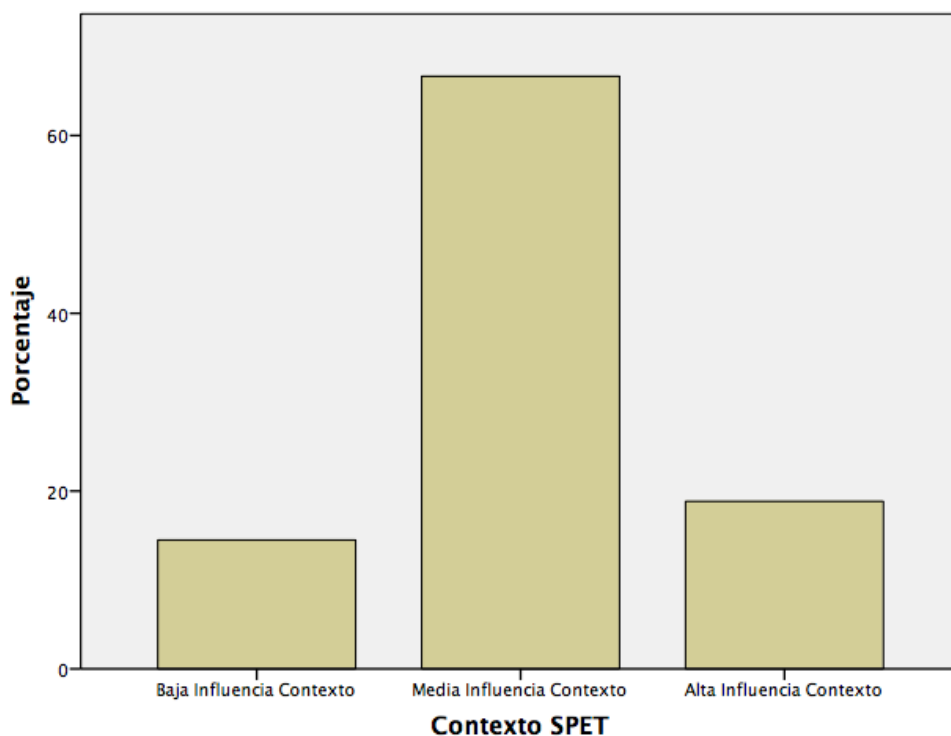
Finalmente, en un análisis por género se observa que mientras la mayoría de los hombres se ubicaron en el nivel alto de conocimientos, la mayoría de las mujeres tuvieron un nivel medio.

6.3.4 Contexto SPET

Se construyeron tres categorías y la mayoría de la muestra se ubicó en la segunda “Media influencia del Contexto SPET”. Como se explicó en el marco conceptual, esta variable mide los conocimientos del contexto que pudieran influir en la construcción de la AEF.

En este sentido, la segunda categoría agrupa a quienes además de tener influencias sociales en sus círculos cercanos sobre temas y aspectos económicos y financieros tales como la jubilación y las prestaciones laborales, también conocen parte del contexto político, económico y territorial, o pudiera ser que no tengan influencias sociales cercanas pero que se mantienen al tanto (informados) sobre las reformas económicas y políticas, y comprenden cómo pueden ser afectados sus derechos y los de los demás, o los costos económicos de aspectos políticos como la corrupción, la migración, las remesas, entre otros aspectos. La Gráfica 5, muestra la distribución de esta variable en la muestra general:

Gráfico 5 Distribución de la variable Contexto SPET



La distribución de la variable Contexto SPET de la muestra general fue de 14.5%, 66.7% y 18.8%.

Aplicando una prueba Chi cuadrada de independencia sobre la variable “Contexto SPET” respecto a los conglomerados, los resultados indicaron que la variable es independiente respecto a las IES, los Municipios o el género de los estudiantes; y para las comparaciones de los campus, grupos de edad y bloque semestre, no se puede confiar en los resultados ya que 44.4% de las casillas en el primero y 33.3% de las casillas en el segundo, 22.2% en el tercero, contenían menos de 5 observaciones.

Sin embargo, para la variable “Grupos de Ingreso”, arrojando un valor Chi cuadrado de 18.029 con 6 grados de libertad, se encontró una significancia de 0.006 (p-valor menor a 0,01) lo que indica que con un nivel de confianza del 99%, se puede sugerir que no hay independencia entre esta variable y la de “Contexto SPET” es decir, que si están relacionadas.

La Tabla 39 muestra las distribuciones porcentuales de cada categoría de “Contexto SPET” respecto a los conglomerados. Entre las observaciones que destacan:

En lo respectivo a las IES, se observa que en los alumnos de UABC predomina el nivel de influencia media, mientras que en los alumnos de CETYS el nivel de alta influencia del Contexto SPET. Nuevamente, se sugiere que la explicación de esto podría estar en los contenidos curriculares de ambas IES.

En el análisis por Municipios, los alumnos de Ensenada observaron un virtual empate en las categorías de baja y media influencia, en los alumnos de Tijuana se observa que la mayoría tiene una baja influencia del Contexto SPET mientras que los de Mexicali, tienen la mayoría de sus estudiantes en el nivel de alta influencia.

Respecto a los campus, se encontró que la mayoría del campus Ensenada de UABC tiene una influencia media y CETYS Ensenada tiene baja influencia del contexto. Para el campus Tijuana de UABC, se observa que la mayoría tiene una baja influencia del contexto y en CETYS Tijuana predomina una influencia media; mientras que en el campus Mexicali de UABC domina la influencia alta, y en CETYS Mexicali la baja influencia del contexto.

Analizando los grupos de edad, se observa que para los más jóvenes predomina una baja influencia, para los del grupo intermedio de edad prevalece la alta influencia mientras que en los de mayor edad la mayoría tiene influencia media del contexto.

Tabla 39

Distribución de Frecuencias de la variable Contexto SPET en los conglomerados

		Contexto			Total
		Baja Influencia	Media Influencia	Alta Influencia	
IES	Alumnos UABC	90.00%	90.60%	89.70%	90.30%
	Alumnos CETYS	10.00%	9.40%	10.30%	9.70%
<i>Total en IES</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Municipios	Alumnos ENSENADA	16.70%	16.70%	10.30%	15.50%
	Alumnos TIJUANA	50.00%	39.10%	35.90%	40.10%
	Alumnos MEXICALI	33.30%	44.20%	53.80%	44.40%
<i>Total en Municipios</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Campus	UABC Ensenada	13.30%	16.70%	10.30%	15.00%
	CETYS Ensenada	3.30%	0%	0%	0.50%
	UABC Tijuana	50.00%	32.60%	30.80%	34.80%
	CETYS Tijuana	0%	6.50%	5.10%	5.30%
	UABC Mexicali	26.70%	41.30%	48.70%	40.60%
	CETYS Mexicali	6.70%	2.90%	5.10%	3.90%
<i>Total en Campus</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Edad	De 18 a 22 años	93.30%	76.10%	74.40%	78.30%
	De 23 a 27 años	6.70%	21.00%	23.10%	19.30%
	De 28 a 34 años	0%	2.90%	2.60%	2.40%
	<i>Total en Grupos Edad</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Bloque Semestre	De 1ero a 3ero	53.30%	29.00%	20.50%	30.90%
	De 4to a 6to	33.30%	61.60%	71.80%	59.40%
	De 7mo a 9no	13.30%	9.40%	7.70%	9.70%
<i>Total en Bloque Semestre</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Ingreso	Cero ingresos	6.70%	30.70%	23.10%	25.70%
	De \$99 hasta \$3,999 pesos	50.00%	35.80%	30.80%	36.90%
	De \$4,000 hasta \$6,999 pesos	40.00%	16.80%	23.10%	21.40%
	De \$7,000 hasta \$15,200 pesos	3.30%	16.80%	23.10%	16.00%
<i>Total en Grupos Ingreso</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Género	Masculino	26.70%	40.60%	43.60%	39.10%
	Femenino	73.30%	59.40%	56.40%	60.90%
<i>Total en Género</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

En lo relativo a los bloques por semestre, los del primer y último bloque tienen en su mayoría una baja influencia del contexto, mientras que los del segundo bloque tienen una alta influencia.

Respecto a los grupos por ingresos, en donde se encontró que existe una dependencia estadísticamente significativa entre las variables, se puede notar que la paradoja de los extremos se vuelve a presentar: tanto el grupo que declaró no tener ingresos como el que declaró los ingresos más altos, tienen una alta influencia del contexto. Los grupos de ingreso intermedio, presentan una baja influencia.

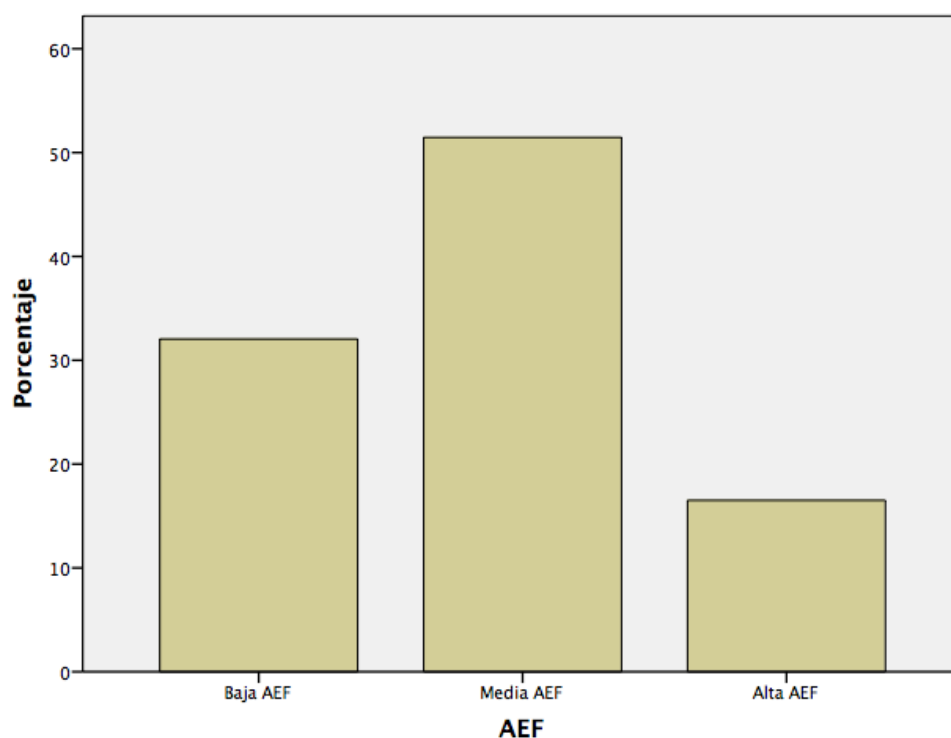
En un análisis por género, se observa que mientras los hombres tienen una alta influencia del contexto, las mujeres presentan una influencia baja.

6.3.5 Decisiones AEF

Se construyeron tres categorías, la mayoría de la muestra se ubicó en la segunda “Media AEF”, que agrupa a quienes tomaron algunas buenas decisiones en los planteamientos hipotéticos hechos mediante los ítems, concretamente, a quienes tuvieron de 4 a 6 aciertos de los 9 que quedaron finalmente en la escala.

La Gráfica 6, muestra la distribución de esta variable en la muestra general:

Gráfico 6 Distribución de la variable AEF



La distribución de la variable AEF de la muestra general fue de 32%, 51.5% y 16.5%.

Aplicando una prueba Chi cuadrada de independencia sobre la variable “AEF” respecto a los conglomerados, los resultados indicaron que la variable es independiente respecto a las IES, Municipios, campus, grupos de ingresos o el género de los estudiantes; y para las comparación por grupos de edad, no se puede confiar en los resultados ya que 33.3% de las casillas contenía menos de 5 observaciones.

Sin embargo, para la variable “Bloque Semestre”, arrojando un valor Chi cuadrado de 20.366 con 4 grados de libertad, se encontró una significancia de 0.000 (p-valor menor a 0,01) lo que indica que con un nivel de confianza del 99%, se puede sugerir que no hay independencia entre esta variable y la de “AEF” es decir, que si están relacionadas.

En un análisis de correlación al respecto, el coeficiente de Correlación de Spearman (para ordinal por ordinal) arrojó un valor de 0.273 con una significancia de 0.000 y un R de persona con valor de 0.252 con una significancia de 0.000; también se pidió en medidas direccionales el coeficiente “d de Somers” (que pronostica la dirección de la dependencia según las categorías de fila y columna y que se puede usar para cualquier tamaño de tablas cruzadas), arrojando un valor simétrico de 0.250 y si se considera a la variable AEF como dependiente de Bloque Semestre, un valor de 0.266 ambos valores con una significancia de 0.000 lo que sugiere que con un nivel de confianza del 99% se puede decir que el nivel de AEF depende un 26% del bloque semestre donde se encuentra el estudiante.

La Tabla 40 muestra la distribución de AEF en cada conglomerado, en este sentido, destaca mencionar los siguientes hallazgos:

En el análisis respecto a las IES, se observó que la mayoría de los estudiantes de la UABC se ubicaron en el nivel alto mientras que para CETYS, fue en el nivel medio.

De acuerdo a los hallazgos en los Municipios, para los alumnos de Ensenada predomina el nivel medio, para los de Tijuana el nivel bajo y para los de Mexicali el nivel alto de AEF.

En lo que se refiere a la AEF por campus, para UABC Ensenada y CETYS Ensenada predomina el nivel medio; para UABC Tijuana el nivel bajo y para CETYS Tijuana el nivel medio; mientras que para UABC Mexicali fue el nivel alto y para CETYS Mexicali el nivel bajo.

Tabla 40

Distribución de Frecuencias de la variable AEF en los conglomerados

		AEF			Total
		Baja	Media	Alta	
IES	Alumnos UABC	90.90%	88.70%	94.10%	90.30%
	Alumnos CETYS	9.10%	11.30%	5.90%	9.70%
<i>Total en IES</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Municipios	Alumnos ENSENADA	12.10%	18.90%	14.70%	16.00%
	Alumnos TIJUANA	53.00%	35.80%	29.40%	40.30%
	Alumnos MEXICALI	34.80%	45.30%	55.90%	43.70%
<i>Total en Municipios</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Campus	UABC Ensenada	12.10%	17.90%	14.70%	15.50%
	CETYS Ensenada	0%	0.90%	0%	0.50%
	UABC Tijuana	50.00%	28.30%	26.50%	35.00%
	CETYS Tijuana	3.00%	7.50%	2.90%	5.30%
	UABC Mexicali	28.80%	42.50%	52.90%	39.80%
	CETYS Mexicali	6.10%	2.80%	2.90%	3.90%
<i>Total en Campus</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Edad	De 18 a 22 años	81.80%	79.20%	67.60%	78.20%
	De 23 a 27 años	16.70%	18.90%	26.50%	19.40%
	De 28 a 34 años	1.50%	1.90%	5.90%	2.40%
<i>Total en Grupos Edad</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Bloque Semestre	De 1ero a 3ero	51.50%	23.60%	14.70%	31.10%
	De 4to a 6to	42.40%	65.10%	76.50%	59.70%
	De 7mo a 9no	6.10%	11.30%	8.80%	9.20%
<i>Total en Bloque Semestre</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Grupos Ingreso	Cero ingresos	21.20%	27.60%	29.40%	25.90%
	De \$99 hasta \$3,999 pesos	34.80%	38.10%	38.20%	37.10%
	De \$4,000 hasta \$6,999 pesos	27.30%	21.00%	8.80%	21.00%
	De \$7,000 hasta \$15,200 pesos	16.70%	13.30%	23.50%	16.10%
<i>Total en Grupos Ingreso</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Género	Masculino	42.40%	34.90%	44.10%	38.80%
	Femenino	57.60%	65.10%	55.90%	61.20%
<i>Total en Género</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Por grupos de edad, se observa que en los más jóvenes predomina el nivel bajo, mientras que en los otros grupos el nivel alto de AEF.

En el análisis por Bloque Semestre, que fue en donde se encontró que existe una dependencia estadísticamente significativa entre las variables, para el bloque inicial, tal como se esperaba, predomina el nivel bajo de AEF. Contrario a lo que se podía esperar, en el segundo bloque la mayoría alcanzó el nivel alto y

(sustentando la justificación de esta investigación) en el bloque terminal prevalece el nivel medio de AEF.

Por grupos de ingresos, se observa que la paradoja nuevamente se presenta con los puntos extremos de las categorías, pues tanto el grupo que declaró no tener ingresos como el que tiene los ingresos declarados más altos, presentan en su mayoría un nivel alto de AEF, sólo que en esta ocasión también en el grupo de ingresos de \$99 a \$3,999 pesos predomina un nivel alto, mientras que el grupo que tiene de \$4,000 a \$6,999 pesos fue el nivel bajo de AEF.

Finalmente, de acuerdo al género se puede observar que nuevamente la mayoría de los hombres de la muestra se colocan en la categoría mas alta, mientras que las mujeres en el nivel medio de AEF.

6.4 Matriz de correlaciones de las variables de estudio y conglomerados

Como se estableció en el capítulo de metodología, este análisis permite observar el grado de correlación que hay entre las variables de estudio y dado que se encontraron resultados estadísticamente significativos para el conglomerado por bloque semestre, también se incluye en la matriz (Tabla 41).

Tabla 41

Matriz de Correlaciones entre Variables y Conglomerados

	Actitudes	Conocimientos	Contexto SPET	AEF	Bloque Semestre
Actitudes	1	0.091	0.113	0.32*	0.169
Conocimientos	0.091	1	0.3	0.309*	0.164
Contexto SPET	0.113	0.3	1	0.281*	0.132
AEF	0.32	0.309	0.281	1	0.265
Bloque Semestre	0.169	0.164	0.132	0.265*	1

Nota: Chi cuadrado de Friedman (1050.142) con 12 grados de libertad y significancia entre elementos de 0.000 y Coeficiente de concordancia W=0.403

** Estadísticamente significativas*

6.5 Resultados del Análisis Cualitativo

6.5.1 Análisis de Modelos Educativos y Curricula de las IES

Analizar el modelo educativo y los mapas curriculares de las IES de la muestra, era un paso ineludible dentro de esta investigación, puesto que permitió indagar si desde los fundamentos y paradigmas pedagógicos que los sustentan o a través de

los contenidos curriculares, se encuentra la AEF de manera subyacente o explícita en la formación de sus estudiantes.

Antes de entrar en las comparaciones, es necesario definir lo que se estaría buscando encontrar desde una perspectiva de AEF.

De acuerdo a Denegri, Del Valle, Gempp y Lara (2006), la economía mundial tiende hacia una globalización en la que continuamente surgen nuevas regiones económicas, con bloques entre naciones, relaciones comerciales y políticas; que tienen fundamento en la búsqueda de mejores condiciones socio económicas para ellas, complejizando el mercado y con ello, la forma de interactuar de los agentes económicos que dejan de ser locales, para asumir papeles de participación con impactos más internacionales.

Los autores explican que tales acontecimientos, requieren diversas condiciones, para que la población aproveche beneficios que dichos cambios traen consigo y señalan que, las políticas de la mayoría de las naciones, difieren de manera contundente en cuanto a la formación de las capacidades específicas para que la población pueda incorporarse de manera plena y óptima (Ibídem, 2006).

Además mencionan que para lograr la comprensión del mundo económico y el desarrollo de estas características, se requiere que “el individuo construya una visión sistémica del modelo económico en el que está inserto” y con ello, proponen una formación económica sistemática que mientras más temprana sea implementada, mejores resultados traería (Íbidem, 2006:104).

Esta visión sistémica es, precisamente, lo mínimo que se buscaba en la revisión curricular de las IES, puesto que de acuerdo al nivel educativo, se entiende que las competencias matemáticas básicas de AEF ya las tienen (suma, resta, multiplicación, división); también se observa si los contenidos curriculares pueden dotar de competencias, habilidades y actitudes que puedan ayudar a las personas para regular “la conducta personal y familiar hacia un uso racional de recursos económicos escasos” y la preparación real “para enfrentarse a un mercado creciente que presiona hacia el consumo” (Denegri et al, 2006:104).

Se buscó un conjunto de materias o por lo menos una, que pudiese aportar esta visión sistémica del mundo económico, con el estudio y la reflexión sobre los modelos económicos históricos y los existentes en la actualidad; sus características, sus impactos y la búsqueda de una forma de motivación para pensar en esas implicaciones económicas de manera global, tal como las condiciones actuales lo requieren, de acuerdo a organismos como la UNESCO y la OCDE (en Universidad Autónoma de Baja California, 2013) y como se ha mencionado a lo largo de estos capítulos.

6.5.1.1 *Análisis de Modelos Educativos*

Un modelo es la explicación de un todo, organizada coherentemente como un sistema; es el resultado de las reflexiones, la síntesis de las apropiaciones de concepciones y significados que puede tener bajo ciertas condiciones o supuestos y en determinados contextos (Kuhn, 1970; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

De acuerdo a lo anterior, el modelo educativo de una nación, informa sobre los fundamentos pedagógicos, filosóficos, objetivos y prácticos que se implementan para la formación de una población específica. Del mismo modo, el modelo educativo de cada IES representa las bases que guían todos los procesos destinados a la formación de los estudiantes: sus atributos, protocolos, metodologías para la evaluación, creación o actualización de programas, docentes y alumnos; los estándares perseguidos y todo instrumento utilizado al respecto.

De acuerdo a la Universidad Autónoma de Baja California, su modelo educativo obedece las consideraciones que plantean y sugieren instituciones internacionales como la UNESCO y la OCDE en materia de educación superior y que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] toma como referencia para las IES en México, siendo éstas: el desarrollo de competencias, el uso de un Sistema de Transferencias de Créditos (valor puntual de materias y asignaturas) y el enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación con garantía y control de calidad (Proyecto Tuning para América Latina, 2007; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

Las competencias se definen como “todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante” (Íbidem, 2013, p. 63) y dentro de las cuales están:

1) Las competencias genéricas, que no están relacionadas con una disciplina o profesión particular, permiten la formación como persona y por eso conforman un soporte muy importante para el desempeño exitoso en el trabajo y en la vida.

Dentro de ellas existen tres categorías:

i) Instrumentales, que constituyen herramientas para el aprendizaje y la formación, incluyen habilidades manuales y capacidades cognitivas, artesanales y lingüísticas, etc. (Bellocchio, 2010 y Villa y Poblete, 2008; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

ii) Interpersonales, que desarrollan habilidades de relación social en forma adecuada, coadyuvan a la colaboración en propósitos comunes (Bellocchio, 2010 y Villa y Poblete, 2008; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

iii) Sistémicas, que son las que permiten construir una visión de conjunto y brindan las capacidades para gestionar y actuar de manera eficiente, combinan elementos como la imaginación y la sensibilidad para habilitar la perspectiva de relación y conjugación de las parte de un todo (Bellocchio, 2010 y Villa y Poblete, 2008; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

2) Las competencias específicas, son las que permiten la vinculación al desarrollo de áreas específicas del conocimiento (incluyendo teoría y práctica), estas sí son propias de cada profesión (Bellocchio, 2010; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

3) Las competencias profesionales, que desarrollan capacidades para poner en práctica lo aprendido, incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores

aplicadas en situaciones profesionales (Chan, 2000; en Universidad Autónoma de Baja California, 2013).

Como se puede observar, en el desarrollo de competencias genéricas debe considerarse a la AEF como parte importante de la formación de estudiantes de las IES, de ese modo podría estar presente en todas las profesiones.

Tabla 42

Comparativo de los Modelos Educativos de las IES de la muestra

UABC	CETYS
Misión	
Promover alternativas viables para el desarrollo social, económico, político y cultural del país en condiciones de pluralidad, equidad, respeto y sustentabilidad y con ello contribuir al logro de una sociedad más justa, democrática y respetuosa del medio ambiente	Contribuir a la formación de personas con la capacidad moral e intelectual necesarias para participar en forma importante en el mejoramiento económico, social y cultural del país
Visión	
2025: Ser reconocida socialmente como líder académico y de opinión, altamente valorada por el liderazgo educativo en la formación de profesionales con las competencias que dan respuesta a las necesidades de la sociedad, con un alto sentido de la responsabilidad social, utilizando herramientas para el aprendizaje a lo largo de la vida, con una inserción laboral temprana y pertinente	2020: Ser la mejor institución en Latinoamérica en MBA con enfoque a emprendimiento y en Ingeniería con enfoque a innovación y diseño
Sustento Filosófico	
Humanismo Constructivismo Educación para toda la vida	Persona Educación Valores
Características del Currículo	
Flexible Basado en competencias Proyectos de vinculación social y laboral Movilidad Internacional Evaluación Colegiada del Aprendizaje	Flexible Basado en competencias Proyectos de vinculación social y laboral Movilidad Internacional Evaluación Colegiada del Aprendizaje
Principios Pedagógicos	
Aprender a conocer Aprender a hacer Aprender a vivir juntos Aprender a ser	Aprender a hacer Aprender a aprender Aprender a convivir Aprender a ser

Fuente: Elaboración propia con base a Universidad Autónoma de Baja California (2013) y CETYS Universidad (2016).

Sobre el Modelo Educativo de CETYS Universidad, se encontró poca información al respecto, pero la suficiente para poder realizar la Tabla 42, en donde se puede observar, basados en la información del Modelo Educativo de la UABC y su amplia

explicación sobre los lineamientos de la UNESCO, la OCDE, El Proyecto Tuning para América Latina y la ANUIES (a la que CETYS también está incorporada), que en realidad no existen grandes diferencias en cuanto al sustento filosófico o pedagógico pero sí pequeños cambios en cuanto a sus propias visiones, detalles sutiles pero que se ven reflejados en el currículo de cada una y finalmente, pudieran marcar la diferencia desde la perspectiva de una AEF.

Las diferencias que se pueden notar son claras, mientras la UABC mantiene su misión como líder social promoviendo diversas alternativas para distintas necesidades, CETYS se enfoca la formación de las personas, lo que también puede verse reflejado en el primer sustento filosófico pues mientras la UABC se basa en la pluralidad del Humanismo, CETYS se basa en la individualidad de la persona. Se infiere pues, que mientras UABC se preocupa por cuestiones sociales que van más allá de sus estudiantes (pero que obviamente tienen que ver con la esfera y la función propia de una universidad y con mayor razón de una pública), CETYS lo ubica en segundo plano, considerando primero la formación de sus estudiantes.

En la visión se aprecia esta diferencia. Mientras la UABC se preocupa y externa su labor de líder social aunque sin descartar la calidad de la formación de profesionales; CETYS se enfoca solamente en ser la mejor institución de América Latina, respecto a la formación de la administración de negocios, específicamente con el enfoque hacia el emprendimiento, así como en el área de ingeniería, con enfoque a innovación y diseño.

6.5.1.2 Análisis Curricular

Si se hubiesen buscado materias con cargas de alto contenido económico y financiero, es posible encontrar en diferentes licenciaturas afines a las ciencias económicas, administrativas e ingenierías. Pero en este caso, se trata de observar que los estudiantes en general puedan adquirir las competencias de AEF.

Por esta razón, se observaron materias del tronco común; que porque además de brindarse a un grupo de especializaciones afín a ciertas ciencias; las materias del tronco común forman las competencias genéricas de los estudiantes, de acuerdo

al Proyecto Tuning para América Latina y como así lo considera la ANUIES en México, (Universidad Autónoma de Baja California, 2013) para lo referente a las competencias que deben brindar las IES.

Sobre el desarrollo de “competencias, habilidades y actitudes” para la AEF es preciso mencionar que no se esperaba encontrarlos señalados de manera explícita (que sería lo ideal, de acuerdo a la discusión que se ha manejado a lo largo del marco teórico), sin embargo, es posible encontrarlos de manera subyacente. Como referencia para la revisión curricular, se utilizó la propuesta de componentes de la educación económica de Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval (2014, p. 85) en la cual sugieren que debería considerarse tres aspectos:

I) Valores y actitudes, tales como la responsabilidad, autocontrol, conciencia crítica de necesidad, valoración del medio ambiente y sus recursos.

II) Competencias cognitivas, que desarrollen un pensamiento sistémico y un pensamiento crítico.

III) Información y destrezas, sobre economía y finanzas, derechos ciudadanos y la toma de decisiones.

Asimismo, sugieren incluir los conceptos articuladores sobre la relación entre escasez, necesidades y recursos que los autores sugieren son: Lectura crítica de medios, costo de oportunidad, costo beneficio, mercado y producción, dinero y formas de intercambio, oferta y demanda, consumo e ingresos. Señalan que otras competencias son requeridas para completar la AEF, siendo estas: Alfabetización matemática y comprensión lectora (Denegri et al., 2014).

En la revisión del currículo de la UABC, se encontró que no tiene un tronco común “único” para toda las carreras que oferta en sus distintos campus. Existen troncos comunes distintos, de acuerdo a grupos de carreras afines de una misma área del conocimiento. Así que de las escuelas, facultades e institutos, se observaron las siguientes materias, que pudieran brindar competencias para la AEF:

1) Ingeniería: Desarrollo Humano (Tronco Comun)

- 2) Pedagogía: Desarrollo Humano (Tronco común).
- 3) Arquitectura: Ética y moral (optativa)
- 4) Ciencias Administrativas: Desarrollo humano, Entorno Global de los Negocios, Proceso Administrativo, Análisis de Sistemas, Sistemas de Información, Matemáticas, Lógica para tomar decisiones, Contabilidad, Contabilidad Aplicada, Entorno Socioeconómico de México.
- 5) Ciencias Sociales: Estructura socioeconómica de México, Desarrollo humano, Administración, Desarrollo de Pensamiento Crítico, Ética y Responsabilidad Social.
- 6) Idiomas: Ética y responsabilidad social y transparencia, Estructura Socioeconómica de México.
- 7) Ciencias Agropecuarias: Matemáticas, Ética y responsabilidad social.
- 8) Ciencias Políticas y económicas: Desarrollo de habilidades del pensamiento (Tronco común).
- 9) Educación y Humanidades: Estructura socioeconómica de México, Desarrollo Humano, Administración, Ética y Responsabilidad Social, Desarrollo del Pensamiento Crítico.
- 10) Facultad de Ciencias: Comunicación oral y escrita (tronco común).
- 11) Facultad de Ciencias Marinas: Comunicación oral y escrita, matemáticas, Problemas ambientales susceptibles de resolverse (todas del tronco común).
- 12) Ciencias de la Salud: Comunicación oral y escrita, Desarrollo Humano (tronco común).

Algunas materias fueron incluidas porque aportan a la construcción sobre la toma de conciencia y responsabilidad (como así lo sugieren Gempp et al., 2007 respecto al desarrollo humano y la AEF), o porque infieren capacidad para analizar contratos (como la de comunicación oral y escrita, que puede aportar destrezas para la lectura de comprensión sobre contratos comerciales, económicos y

financieros), y por supuesto, algunas otras porque también sobre las actitudes y comportamientos económicos o infieren el desarrollo de conocimientos más específicos sobre conceptos económicos y financieros como la inflación, la devaluación, el funcionamiento de un mercado, etc.

Como se podrá notar, no se encontró ni una sola materia (insertada en el tronco común y que atravesase en todas las escuelas, facultades e institutos), que por sí misma imparta una visión sistemática de las condiciones globales de la economía.

En el caso del CETYS (2017) la situación cambia drásticamente. Al analizar la carga curricular de sus cuatro escuelas, se observó que existe un paquete de materias, que todas comparten; lo que podría sugerir, que es su tronco común. Aunque esta información no se especifica en los planes de estudio mostrados en su página web.

Las escuelas que tiene CETYS son: 1) Ingeniería, con 8 carreras distintas, 2) Administración y Negocios, con 6 carreras distintas y un grado “Bachelor”, 3) Psicología, con 3 carreras distintas y 4) Derecho.

Todas las carreras sin importar la escuela, comparten el siguiente paquete de materias:

- 1) Comunicación oral y escrita en español
- 2) Comunicación oral y escrita en inglés
- 3) Gestión de la información
- 4) Ser Humano y Ética
- 5) Ser Humano y Sociedad
- 6) Ser Humano y Sustentabilidad
- 7) Globalización, Cultura y Sociedad

De esta última materia, fue posible conseguir la carta descriptiva. Efectivamente, es de tipo obligatoria y la competencia que busca desarrollar, se enfoca en la capacidad de reflexionar sobre los fenómenos socioculturales y políticos de la

actualidad, a través del análisis social, cultural, económico y político en el contexto nacional e internacional con el objetivo de proponer y promover, acciones encaminadas hacia el desarrollo y mejoramiento de la región donde viven los estudiantes. En este sentido, es como una materia que te invita a “pensar global y actuar local”.

Entre los contenidos, estudian los bloques económicos NAFTA, MERCOSUR, Unión Europea, ASIAN, CHINDIA; territorios, regiones, conflictos y crisis de los modelos económicos, analizando por entornos políticos, culturales y económicos de manera histórica y hasta llegar a la actualidad.

Otros temas son globalización, gobernabilidad mundial, políticas financieras, organismos hegemónicos, organismos militares, organismos independientes, organizaciones no gubernamentales, pobreza, migración, regiones culturales, altermundialismo, México en el contexto mundial, segregación, flujos y asimetrías, teorías del desarrollo, desarrollo regional y competitividad.

De las otras materias, podrían desarrollar actitudes y comportamientos referentes entre otros aspectos, al consumo responsable y el cuidado de los recursos propios y compartidos (como los sugieren Gempp et al., 2007), y la capacidad de poder gestionar (buscar, analizar y seleccionar) el tipo de información que se necesita para diferentes aspectos propios de cada profesión, pues tal como la OCDE (2013) y la SEP (2016c) lo exponen, aprender a identificar y discernir la información certera en una época en donde esta se modifica a cada minuto, es una habilidad necesaria para el siglo XXI.

6.5.2 Análisis de los grupos focales

Se cargaron 4 documentos de las transcripciones, 4 videos y 4 archivos de audio, uno de cada sesión grupal. Se introdujeron códigos para identificar categorías, empezando con las cinco variables de estudio: actitudes y preferencias, experiencias, conocimientos y habilidades, contexto SPET y decisiones. Posteriormente, se añadieron códigos relacionados con las dimensiones de las variables, tales como ahorro, consumo y gasto, inversión, ingreso, planificación, bienestar, pobreza y riqueza, deuda, crédito y préstamos.

Conforme se fue construyendo el “árbol de códigos”, también surgieron algunos otros que resultaron de interés en el discurso grupal, tales como: sistema educativo, sistema económico, sistema financiero, gobierno, instituciones financieras, outsourcing, control y registro, impuestos,

6.5.1 Descripción de la muestra

El 46.7% de la muestra fueron mujeres y 53.3% hombres. La edad mínima es de 19 y la máxima de 48 con una moda de 24 años. En este sentido, destaca mencionar que sólo el 44.4% de la muestra tenía de 19 a 24 años es decir, la mayor parte estuvo conformada por estudiantes de una edad mayor a la que bajo condiciones normales, una persona ya debería haber egresado de la Universidad.

Algunos se encontraban estudiando su segunda carrera, otros estaban en la modalidad semi escolarizada y otros más, eran estudiantes de recién ingreso a un grupo de Maestría.

El 55.6% estaba soltero, 35.6% casado, 6.7% en unión libre y 2.2% divorciado al momento de realizar el grupo focal. Respecto a la distribución por carreras, 15.6% eran de un grupo de 7º semestre de Administración de Empresas, 22.2% de un grupo de 5º semestre de Sociología, 33.3% de un grupo de 2º semestre de Derecho y 28.9% de un grupo de primer semestre de la Maestría en Manejo de Ecosistemas.

Un 48.9% de los estudiantes, trabajaban al momento del grupo focal y de ellos, sólo el 31% dijeron tener prestaciones en su empleo. Un 35.6% tenía por lo menos un dependiente económico. El 44.4% dijo que vive con su pareja y/o hijos, 33.3% vive con sus padres, 13.3% vive con amigos y sólo 8.9% dijo que vive solo.

6.5.2 Códigos y Categorías encontradas

6.5.2.1 Concepciones de AEF

Se encontró que las concepciones económicas y financieras, se originan en dos factores principales: las experiencias y el CONTEXTO SPET pero desde dos dimensiones importantes a considerar, siendo éstas la Educación Financiera Formal (EFF) y las que se originan de la Educación Financiera Informal (EFI), se

encontró que las definiciones propias y las asociaciones que se hacen de dichos conceptos, provienen en su mayoría de esta última, pero pueden llegar a asociarse a la primera, según los razonamientos de los estudiantes y el concepto del que se trate. En esta sección se abordarán de manera resumida, los hallazgos y conclusiones del discurso grupal, sobre los diversos elementos que fueron asociados a la AEF o la falta de ésta, así como las concepciones que se tienen al respecto.

6.5.2.2 Educación Financiera Formal

Para los estudiantes menos preocupados, la EFF es la que debería darse para que las personas aprendan a manejar su dinero. Para la mayoría de los participantes, la EFF es la que se refiere a la instrucción de aspectos económicos y financieros tales como el sistema económico, el sistema financiero, las instituciones financieras e instrumentos de éstos como el ahorro, la inversión y el crédito, con el fin de tomar mejores decisiones personales.

Para los más experimentados (y más conscientes), dicha instrucción debería incluir además, la importancia del consumo responsable, el consumo nacional y el pago de impuestos, la relación que hay entre la política y las condiciones económicas cotidianas como la inflación, la tasa de interés, la devaluación y las crisis, así como el papel del gobierno y el del ciudadano en todo esto, con el fin de tomar mejores decisiones y ayudar al país a progresar.

Todos concuerdan en que la EFF se recibe a través del sistema educativo y también puede ser brindada por las instituciones financieras formales, o los organismos dedicados a ello (como la PROFECO, la CONDUSEF) lo que coincide con la concepción que se plantea en el presente trabajo.

Lo que más se asoció a este concepto, fue el ahorro. Una gran parte de los estudiantes de mayor edad, dijeron haber tenido el ahorro como lo único de EFF en toda su vida, algunos cursaron en escuelas públicas y otros en escuelas privadas, pero todos coinciden en que fue en la primaria, donde les tocó algún programa de ahorro escolar. Algunos todavía se lamentan que dichos programas no les haya tocado a estas nuevas generaciones.

Si bien todos los que manejan o manejaron tarjeta de crédito, dijeron haber recibido junto al plástico, una serie de indicaciones para su activación y "fecha de corte", pocos aceptaron haber leído el documento. Otros pocos dijeron haberse acercado a la institución financiera a pedir consejos y recomendaciones para usarla, aclarar dudas sobre los costos y fechas de pago, pero aun éstos últimos, los que si se acercaron al banco en cuestión, dijeron haber aprendido más sobre el uso de su tarjeta de crédito, a través de amigos y conocidos que ya tenían mas experiencia con ellas, es decir, a la EFI.

El papel del sistema educativo en la EFF es crucial. Se asocia fuertemente en el discurso grupal pero no porque consideren que el sistema esté brindando una verdadera EFF sino porque están seguros de que en realidad no la incluye. De hecho, algunos de los que más experiencia mostraron tener con sus finanzas, están convencidos de que la EFF está excluida del sistema educativo porque así conviene a los intereses del reducido grupo de poder que consideran que en realidad maneja el sistema económico mundial.

Las materias sobre la EFF que fueron mencionadas por parte de los estudiantes que trataron de recordar sobre ello, fueron "Historia económica" y "Estructura socioeconómica de México", en la preparatoria, ninguna de las cuales dicen que los pudo haber preparado para tomar decisiones con sus finanzas.

En este punto de la discusión, también se puso sobre la mesa el cuestionamiento a las Instituciones de Educación Superior, en especial a la UABC, sobre su desempeño respecto a la EFF. Los estudiantes identifican paquetes de materias del tronco común que los "forman como cimarrones" y que están cargadas de valores ciudadanos que son necesarios hoy en día, pero ponen en tela de juicio, que no se brinde una sola materia que por si misma y de manera completa pudiera instruirlos sobre sus decisiones económicas y financieras, agravándose el malestar general cuando reflexionan sobre el contexto político, laboral y económico que les ha tocado vivir (outsourcing, liberalización de las pensiones, flexibilización de los salarios, etc.) y "lo que les espera" cuando salgan "al mundo real" en busca de trabajo.

También se discutió el papel del gobierno, al que se identifica como el principal responsable de que exista o se excluya a la EFF del sistema educativo y en las Instituciones Financieras. La mayoría opina es que es el deber de éste, hacerla obligatoria y progresiva en todas las etapas escolares y que esto podría cambiar la situación del país para mejorarlo.

Ahora bien, aunque la EFF esté asociada primeramente al sistema educativo, y que se recrimine en el discurso grupal que las instituciones financieras también deberían de brindarla y que sólo den “la información que les conviene”, algunos de los estudiantes exponen que existe bastante información de libre acceso en la internet, y muchas veces en sitios de instituciones que se dedican a brindar EFF, que son confiables y que incluso ofrecen certificaciones oficiales al respecto.

En este sentido, se discutió la importancia de la actitud de las personas sobre la búsqueda de conocimiento, la mejora de sus propias habilidades y la intención de poner en marcha prácticas pequeñas que puedan ir modificando poco a poco, su situación económica y financiera.

Se acepta que “el conocimiento es poder”, pero se pone en tela de juicio, que la voluntad de los mexicanos sea verdaderamente aprender ese conocimiento, atribuyéndolo nuevamente este fenómeno a una especie de cultura nacional, una idiosincrasia mexicana carente de planificación y análisis de sus propios medios, de sus propias fortalezas y de sus propios errores que no suelen verse como oportunidades.

Bajo este contexto, argumentan que si la información está ahí afuera, libre y esperando para ser tomada, también tiene mucho que ver que uno vaya a buscarla, aunque “vaya” es un decir, porque en la era del internet, todo puede aprenderse desde el hogar.

“De ahí la importancia de forme parte de la cultura [la EFF], las personas tendemos a recriminar al gobierno de muchas situaciones, [y] si tiene responsabilidad pero también uno, porque la manera en que queremos que se mueva la economía no va a llevar a que tengamos un lugar fuerte en el mundo, a

pesar de que tenemos tantos recursos, culturalmente no alcanzamos a percibir que es como tenemos que regular eso, esa es mi percepción” (1:73).

“Un poquito en la prepa [...] de una materia que tenía que ver con la economía ¿no?... ese maestro lo explicó de una forma que lo entendí”(3:18).

“Yo si tuve la de... educación en economía, según la historia de economía” (3:20).

“La mía estuvo muy enfocada en números para el medio ambiente... pero números para la economía no, nada”(3:114).

“Hace unos meses estuve digamos así como en encierro obligatorio en mi casa [...] solo tenía internet y mi computadora [...] indagando en internet, me encontré unos cursos en línea de la UNAM, en una de esas tomé, uno de los que tomé fue algo así como ‘finanzas personales’” (4:8).

“Yo tuve una experiencia cuando era joven en la primaria, hubo un programa de gobierno donde ahorrabas por estampillas, [...] y a nosotros nos decían ‘del gasto que te dan, tu ahorra tanto y tanto vas a tener” (1:41).

“Si, a mi también me tocó, pero igual no se qué tenga que ver, mis hermanos estuvieron en escuela de gobierno, yo si estude en un colegio, no se nos enseñaban las mismas cosas, pero yo también hice eso, te decían la cantidad y tu tenías que ir poniendo” (1:42).

“Allí nos dieron un curso a varios [...] nos juntaron, una persona, la que nos ofreció primero la [tarjeta de crédito] de Banamex y nos empezó a darnos el curso, yo ni idea, excepto lo de los ahorros de la primaria, ahora que una educación financiera no, pero fue una buena experiencia”(1:55).

“Ya desde el punto de vista de la carrera en que estamos [...] precisamente enfocarlo ya a la economía directa sobre las empresas, posteriormente hacia qué es lo que vamos a desarrollar nosotros mismos, si es que vamos a emprender, también deberían... [aplicar EFF en la universidad para saber] cómo vamos a poder hacer todo lo necesario para poder este... que la empresa desde un principio empiece a crecer”(3:12).

“Yo me acuerdo que en la escuela [...] teníamos así como una libretita de ahorros y teníamos que dar 10 pesos o algo así [...] nunca se me había ocurrido que eso podía ser como educación financiera”(4:47).

“Yo trabajé en un Consulado y ahí había un programa de educación económica y financiera para migrantes, por lo sé que se está haciendo ahorita, como que se dieron cuenta de que si es importante... pero a mi no me tocó ningún programa de esos [en sus años de escuela]” (4:4).

“De donde soy originario, me acuerdo que era muy satisfactorio [...] los maestros lo tenían programado que nos lo entregaban el ahorro en dos parcialidades: antes de salir de vacaciones de diciembre o antes de salir de vacaciones de verano”(4:50).

“Porque digo, en menores de edad también se debería de dar, ¿no? [la EFF]”(4:57).

“¿Será que la educación financiera también tendría que ver con, por ejemplo, el estatus?” (4:64).

“¡Todo esto se puede prevenir con educación económica y financiera [formal]! Yo siempre soy partidaria de la prevención, más que de arreglar los problemas cuando ya están y es una bola de nieve gigante” (4:66).

6.5.2.3 Educación Financiera Informal

Asociada con la instrucción adquirida fuera del sistema educativo formal, incluye aprendizajes obtenidos por experiencias propias o en calidad de observador, con la familia, los amigos, los compañeros de trabajo, los vecinos, los extraños en la calle, los programas de televisión, de radio y ahora, la información tomada de internet. Cualquier experiencia puede contribuir al desarrollo de su pensamiento económico, ayudarlos a formarse mejores actitudes, manejo y decisiones respecto a sus recursos, en este sentido se encontraron varios grupos:

Del grupo de quienes viven solos lejos de su familia y han tenido que sujetarse a un presupuesto; aquí se observó una dualidad de actitudes y aprendizajes, pues

por un lado están aquellos que a través de esta experiencia han adquirido el conocimiento y las habilidades para administrar sus recursos, actitudes más moderadas hacia el gasto y un análisis del consumo que hacen, procesos de planificación y presupuesto detallados para lograr hacer rendir su dinero.

En otro extremo, se encontraron aquellos que todavía no han logrado ese nivel de madurez financiera, pues ante una falta de recursos, simplemente piden más dinero a su familia. De estos últimos jóvenes, también se puede decir que no conocen datos tan elementales como el monto del salario mínimo, el concepto del Impuesto al Valor Agregado (IVA) y la tasa del IVA que recientemente fue modificada para la región en donde viven, por esta razón “no han sentido” ningún efecto sobre el incremento de precios en los productos y servicios con IVA, mientras que los primeros manifestaron preocupación por la aparente sensación de que cada vez rinde menos su dinero.

También se observó que existe el grupo de estudiantes que se encuentran casados o viviendo en unión libre, con hijos o sin ellos, pero siempre con algún dependiente económico al que deben incluir en la administración de sus recursos.

Las características que comparten la mayoría de ellos, son la planificación y la elaboración de presupuestos, el control de sus gastos, deudas, créditos (el uso de tarjetas de crédito también es un rasgo compartido por todos), el análisis del consumo y en algunos casos, el ahorro para emergencias y para diferentes metas (algunos dijeron que simplemente no les alcanza el ingreso para poder ahorrar). Pero también se encontró un caso, en donde la estudiante explicó tener problemas con su actitud para el consumo, pues no sólo dice no poder ahorrar (a pesar de que se lo propone cada semana) sino que admite que se gasta todo su ingreso y aunque aclara que la mayoría de su gasto es para comprarles “cosas” a sus hijos y que muy poco es en realidad para ella, lo manifiesta sonriendo y despreocupada totalmente sobre su situación.

Añade muy orgullosa que dos de sus hijos, el de 23 y la de 15, son muy buenos para ahorrar y que no sabe de dónde lo sacaron porque ella jamás les enseñó, pero que su hijo de 20 años, es igual que ella, pues se gasta todo su ingreso.

Esto podría sugerir, que la conducta en realidad si puede ser modificada en la adultez, aun cuando la información recibida durante su etapa de formación de valores (que de acuerdo a la Teoría del Aprendizaje, se da entre los 8 y los 11 años de edad) haya sido desde una perspectiva o con un solo un tipo de ejemplo (el de no ahorrar y gastarse todo el ingreso), entonces si podría hablarse de una especie de “aprender a no ser” (como esa persona).

En este sentido, la EFI que ellos pudieron adquirir a través de su Contexto SPET, si bien puede modificarse constantemente con la llegada de nueva información o nuevas vivencias, también puede ser transmitida hacia los hijos quienes del mismo modo, pueden reproducir o no (dependiendo de cómo hayan procesado la información recibida), esos patrones de consumo, actitudes hacia la deuda, el ahorro, etc. "Romper el molde", es lo que podría decirse en el caso de los dos hijos que si ahorran cuando su madre no lo hace, del caso anteriormente mencionado.

La cuestión es, que dentro de la EFI, también se pueden encontrar rumores, anécdotas, historias y charlas, cualquier situación en la que obtenga un conocimiento o reflexión sobre lo económico y lo financiero, que los incline a tomar actitudes, a formarse opiniones y concepciones, a seguir ejemplos, a tomar decisiones; pero de esas fuentes, ni todas son confiables, ni todas son certeras, ni todas son verdaderas.

La velocidad a la que viaja la información hoy en día es un arma de doble filo, porque así como se puede compartir algo que abone positivamente para su EFI, también se puede hacer viral algo que en lugar de ayudar, la perjudique. Aprender a buscar y distinguir la información también es una habilidad necesaria que se le puede atribuir al sistema educativo.

En este sentido, destaca mencionar el hecho de que la Reforma Educativa 2016 ya lo plantea como parte del nuevo modelo, pero entonces dicha característica se podrá reflejar hasta dentro de algunas generaciones y mientras tanto, sería indispensable trabajar en los parches que tendríamos que aplicarles a los que hoy se encuentran en la universidad y por entrar a ella.

“Me acabo de limitar a todo...a todos los gastos que tenía antes, hacía pues, gastos excesivos al grado de que llegaba el momento en el que me quedaba sin nada” [un estudiante recientemente emancipado] (2:32).

“Pues... cuando no me alcanza, me mandan” [una estudiante a la que le mandan dinero sus papás desde BCS] (2:33).

“Es la que te dan ¿no?” [Comentario sobre la elección de la Afore] (2:16)

“Te puedes asignar tú en el régimen voluntario, el régimen obligatorio se puede incorporar a través del régimen voluntario para el sistema de ahorro y puedes ir al IMSS y al ISSSTECALI, el cuál le puede dar también prestaciones de salud, no por riesgo de trabajo, pero si da lo del sistema de ahorro” (2:42).

“Y mas ahorita que prácticamente no vivo con mis papás, entonces ahí si es bien difícil decir ‘¡Ay, me pagan la siguiente semana!’, si me ha ayudado bastante el hecho de que tienes que pagar ciertas cosas obligatoriamente y siempre necesitas comida, agua, no puedes dejarlo a un lado... y te das cuenta que los gustos son esos, el sobrevivir, el decir ‘tengo mi comida, tengo mi renta, tengo mi agua y pues ¡ah, me quedan \$100 pesos!’ , pero pues antes no, antes [decía] ‘yo picho’ o cosas así”[otro estudiante que viene de fuera] (1:46).

“En mi casa, siempre hemos tenido la costumbre e igual [ahora] yo con mis hijas la tengo, de tener alcancías y destinar dinero [para el ahorro]” (1:47).

“Yo si soy muy mala para gastar, yo no ahorro ni un peso...no soy buena para ahorrar, me gasto hasta el ultimo peso, que digo que voy a guardar tanto por semana [y nunca lo hago], y dos de mis hijos son muy buenos para ahorrar ¡yo nunca les enseñé! pero el otro es igual que su mamá ¡todo se gasta!” (1:70).

“Es un expediente pero haga de cuenta que es como...se podría decir que es como una lista donde tu entras y quedas bajo una empresa para que las demás empresas sepan que a esa persona no se le debe prestar [...] o algo parecido” [explicación sobre lo que es el Buró de Crédito, por parte de un estudiante de segundo semestre] (2:26).

“Yo he sido así siempre... ¿quiero aquello? ¡Ah, entonces tengo que ahorrar por semana tanto, porque me lo voy a comprar en tanto tiempo y me lo compro en ese tiempo, pero ya es... soy yo... [soy] ‘diferente’ en la casa, se puede decir” (3:82).

“La experiencia en mi casa es ¡no te metas con los bancos!” (3:87).

“Entonces tu también tienes que ser bien estratégico con lo que vas a elegir: si te conviene o no te conviene ¿no? pues para nosotros que ya tenemos más... más que nada las experiencias [adquiridas vía prueba y error] ¿no?, pero para los jóvenes de ahorita, ya quieren su carro y que les dé todo papá ¿no? pero ahí si, uno tiene que saber” (3:61).

“Así es, tú tienes que tener ese conocimiento ¿no? pero ahorita no, no lo tienen los jóvenes”(3:62).

“No... no, yo cuando fui al banco o sea, me dijeron cuando era la fecha de corte [...] entonces, a mí no me capacitaron [para usar la tarjeta, en el banco]” (3:102).

“Pero por ejemplo, en mi caso la educación económica viene por parte de mi familia, no por las escuelas” (4:49).

6.5.2.4 Pobreza

Respecto al concepto de “pobreza”, existió un consenso general sobre la relación de la pobreza con el ingreso, en el sentido estricto de que una situación de pobreza se asocia a un ingreso insuficiente; también se asocia con las decisiones con cierta ambivalencia, porque para algunos la pobreza es una decisión -quizá inconsciente- cuando las personas no eligen tener una buena administración de sus recursos disponibles.

Para otros, son las propias decisiones lo que genera la pobreza, pero en ambos casos, los grupos concluyen que podría generarse un cambio de situación, si se brindase EFF no sólo en la educación superior, sino en todo el sistema educativo y de ahí que la pobreza también se asocie con la EFF, no porque ésta fomente la pobreza, sino porque la escasa EFF la genera y la perpetúa, desde el punto de

vista de los estudiantes.

Por lo anterior, ante la falta de EFF, la pobreza también se asocia al Sistema Educativo, puesto que éste ha fallado en brindar contenidos de EFF que permitan a los estudiantes, tomar buenas decisiones económicas y financieras.

Así, existió consenso en cuanto que la pobreza contradice al ahorro, pues concluyeron que las personas en situación de pobreza no ahorran porque no pueden hacerlo ante el escaso ingreso que perciben, contraviniendo también al bienestar y (aunque este último concepto fue puesto en discusión sobre la subjetividad de acuerdo a cada individuo), se aceptó que existe un nivel mínimo de bienestar que no puede ser alcanzado cuando se presenta la pobreza.

En este último sentido, la pobreza también fue asociada al Gobierno, al Sistema Económico y al Sistema Financiero, los más agudos estudiantes de Sociología, la relacionan como una parte del sistema consumista basado en la deuda, el préstamo y el crédito sobre el que parece reposar todo el sistema económico actual, y como una imagen de un juego de suma cero en donde para que haya un sector rico de la población, tiene que haber otro sumido en la pobreza.

Se asoció a la pobreza con las crisis económicas, con las políticas y modelos económicos fallidos, y entre sus consecuencias, destacan efectos sociales como la delincuencia e inseguridad, la falta de empleos bien remunerados, la falta de prestaciones sociales tan efectivas y necesarias como los servicios de salud, crédito para adquisición de vivienda, entre otros.

“Para mí eso es la importancia de tener conocimiento, que también le da una dimensión real a como estás tú en el lugar donde estás, cómo se mueve todo, o sea, y las necesidades que hacen falta” [estudiante recordando los efectos de la crisis de 1994, sufridos por su familia] (1:9)

“Nos tocó una situación en la que ‘pues a ver cómo le hacemos’ y que hemos recibido incluso, mucha ayuda de nuestros papás, este, mis primos por ejemplo, no han podido ellos comprar su casa, pero sus papás ahí como ellos si tenían trabajo fijo, pudieron conseguir un crédito infonavit y pueden vivir en esas casas”

(4:27).

“La situación económica, el momento en que nos toca vivir a nuestra generación, es muy distinto del que les tocó vivir a nuestros padres y yo si lo veo [...] así como muy impactante, porque si nosotros ya estamos así, ¿qué va a pasar con nuestros hijos, no?”(4:28).

“Porque no puede” [respecto a por qué mucha gente no ahorra hoy en día] (4:56).

“Las implicaciones sociales... realmente te termina afectando a ti [también], a pesar de que tú no seas el que está sufriendo hambre ¿no? porque es obvio: implica delincuencia, implica muchas cosas, un fenómeno social, donde la gente cuando sabe que le puede afectar directamente a ella, pues se torna todavía mucho más interesada en informar ¿no? a las otras personas...”(4:58).

6.5.2.5 Ahorro

Otro de los conceptos asociados a la Alfabetización Económica y Financiera, es el del Ahorro. Se encontró que la mayoría tuvo experiencias relacionadas con el ahorro en su contexto familiar, es decir, a manera de educación informal. Dichas experiencias pudieron influir de manera directa sobre la actitud de algunos de los estudiantes, se observaron casos en ambos extremos y con todas las vertientes, como los ejemplos que se citan.

Sin embargo, también fueron varios los casos de quienes recibieron una EFF relacionada con el ahorro, a través de programas escolares, la mayoría de ellos fueron durante la primaria, ya sea pública o privada.

En general, el ahorro se concibió como una parte importante del sistema económico y el sistema financiero, y como un aspecto necesario para afrontar emergencias en el corto o largo plazo, así como para la realización de metas y como una opción más viable que el endeudamiento, para las cuestiones de inversión. La mayoría prefiere ahorrar en un instrumento financiero informal, haciendo uso de la tradicional alcancía.

El uso de las tandas o cundinas e incluso, ahorrar en una cuenta de débito (como

la credencial inteligente de la UABC) no fue tan popular, siendo más mencionadas las experiencias negativas vividas al respecto, actitud que contrasta con la escasa información real que tienen de los instrumentos financieros institucionales para el ahorro, pero al mismo tiempo, conscientes de los riesgos a los que se exponen con los instrumentos financieros informales.

Un patrón muy peculiar se encontró al respecto: los hijos de quienes tuvieron ahorros en la caja popular “Brisamar” y que perdieron su dinero cuando esta defraudó a sus clientes en la Ciudad de Ensenada en la década de los 90’s, fueron los que con mayor énfasis postulaban que no se deben usar instrumentos financieros formales para resguardar el dinero. El sermón no era contra el ahorro, sino contra las instituciones mismas.

Asimismo, asocian el ahorro como parte de un proceso de planificación y presupuesto en el cuál no siempre se tiene éxito, pues ahorrar se percibe como una necesidad económica y financiera, pero no como una obligación. Para algunos, los más escasos, ahorrar es una tarea muy sencilla en la que se pueden fijar un porcentaje de sus ingresos y separarlo antes de verificar cuáles son sus necesidades y cuál es el presupuesto disponible para éstas.

Para otros, la mayoría de los que ahorran, ahorrar también es una tarea sencilla si uno simplemente se propone guardar el dinero que sobre luego de haber adquirido lo necesario, aunque aquí es donde no todos logran ahorrar, pues cuando no sobra no ahorran, aunque unos pocos aseguren que siempre les sobra de algún lado. Y también hubo quienes honestamente aceptaron no ahorrar jamás, ni tampoco intentarlo ocasionalmente.

“Y si es cuestión de ahorro, prefiero ahorrar en mi casa, que no está a salvo siempre, pero... [es preferible, a guardarlo en un banco]” (1:50).

“A mis padres los estafaron gacho” (1:53).

“[Fue] Traumática, ¡jjajajaja!... No quiero saber nada [de bancos], prefiero ahorrar en mi cochinito ahí en mi cuarto” (1:57).

“Ahora el dinero ya casi no vale, el ahorrar como que se imposibilita un

poco”(1:69).

“Te ahorro lo que quieras pero NO TE METAS CON LOS BANCOS, no tenemos nada en el banco nosotros” (3:89)

“Desde ahorita mis hijos tienen su mesada, y es común que ahorren, en su escuela ellos saben si se gastan el dinero o ven que hacen ¿no? si se lo gastan, si se lo comen, allá ellos...pero cada semana salimos y cada quién trae su dinerito, ‘¡Ah, me voy a comprar esto!’... ya sabemos, por lo mismo que hacemos mi esposo y yo, ellos ya traen esa base también” (3:110)..

6.5.2.6 Inversión

En lo general, se asocia a la planificación y presupuesto, a la riqueza, al ingreso y al ahorro; la mayoría de los dijeron “invertir”, suelen hacerlo en pequeña escala y de manera informal, a través del comercio (y por lo general, hijos de comerciantes), se concibe como un instrumento económico, pero se percibe de algún modo “lejano” y ajeno a los planes de la mayoría, pues se le clasifica como elemento ausente en todo el sistema educativo y en la cultura económica y financiera de los mexicanos.

Algunos más lo relacionan con las instituciones financieras y el emprendimiento. Asocian a la inversión con la AEF para poder tomar buenas decisiones, evaluando riesgos y oportunidades de manera real e informada.

Un grupo muy reducido, el de los mas adultos, también lo señala como parte fundamental del sistema económico y el financiero, asociado con el pago de impuestos y su traducción en inversión “pública” como obras viales, alumbrado público, etc.

Estas dos últimas conceptualizaciones no las alcanza la mayoría de los estudiantes, sólo aquellos cuya edad o carrera, permiten asociar este instrumento financiero con el bienestar general de la población y la forma de recaudación de fondos para préstamos e inversiones.

“En la familia también hay comerciantes, entonces siempre es de que “hay que

invertir... hay que vender y ver las ganancias... y ¿cuánto estamos ganando?” y siempre, normalmente estamos pensando en qué vamos a comprar, cuánto nos va a generar de ganancia, porque es lo que va a entrar a la casa” (3:83).

“En México hay mucho la cultura de jugar, del melate... o sea, la gente apuesta más a poder sacarse el premio mayor que a buscar la manera de que si te sobran 5 pesos, guardarlos y después hacer que ese dinero trabaje” (1:67).

“No sólo en México, sino en general, cuando hacen una pregunta, que ¿qué es lo que quisieras ser en tu vida? (respuesta) quisiera tener mucho dinero o ser millonario, pero realmente no piensan en la cuestión de estar generando dinero, sino nomás tener dinero, ¿de dónde?” (1:68)

“No se trata de no pagar impuestos, pues como dice Israel, hay que pagar luz, carreteras, banquetas... lo que es de todos, ¿no?” (3:111)

“Pero nos enojamos porque hay que pagar [impuestos] y no deberíamos... no deberíamos... [...] deberíamos estar de acuerdo en pagar todos, para mantener mejor al país [para la inversión pública]” (3:112)

6.5.2.7 Deuda, crédito y préstamos

En lo general es concebido como el principal elemento fundamental del sistema económico y financiero en el que viven, está mayormente asociado a las instituciones financieras, contradice al ahorro y al bienestar, y aunque se considera parte de las decisiones personales, se percibe incentivado por la sociedad actual pero sobretodo por el gobierno y no solo el mexicano, sino a nivel internacional.

Para los estudiantes de mayor edad y mayor experiencia, es una herramienta que puede llegar a ser muy útil para la realización de proyectos, una fuente alterna de financiamiento que tiene un costo alto si no se maneja correctamente, la posibilidad de encontrar recursos ante una emergencia o para aprovechar oportunidades de compra, inversión, viaje, estudios, etc. pero con la que se debe tener cuidado porque es un factor de riesgo al que asocian con la pobreza.

Para este grupo experimentado (algunos de los cuales han manejado varias tarjetas de crédito en una década), caer en desgracia o vulnerabilidad económica por mal uso del crédito, no se asocia tanto a la edad de las personas, sino que se origina por la falta de EFF (es decir, al sistema educativo y la poca educación que brindan las propias instituciones financieras a sus clientes) y en la mala EFI, una u otra, o la combinación de ellas.

Se encontraron casos en los que a través del uso de la credencial inteligente de la UABC, activada como tarjeta de débito, les llegó a los estudiantes una tarjeta de crédito. Estos casos resultan motivo de preocupación ante la evidente falta de EFF por parte de la institución financiera que brinda el plástico y la propia UABC en donde estudian. Entre otros ejemplos comentados por los estudiantes, también se mencionaron los créditos automotrices para adquirir autos de agencia, así como otras instituciones bancarias donde se ofrecen créditos específicamente para estudiantes universitarios.

En el caso de los estudiantes de Derecho, los más jóvenes de los participantes, sólo uno de ellos supo explicar qué es el Buró de Crédito, conocimiento que adquirió gracias al trabajo que desempeña como auxiliar en un despacho jurídico de cobranza.

“Pues a mí todo lo contrario, a mí me encanta tener dinero [...]. Está genial usar tarjetas de crédito” (1:22).

“Decía mi hija ‘papi, vamos a las maquinitas’... [yo] le decía ‘no tengo dinero’... tenía como 5 años... ‘vamos a las maquinitas [de] donde sacas dinero’ decía [mi hija]” (1:24).

“Incluso no puedes hacer muchas cosas en Estados Unidos si no tienes crédito, o sea, no puedes sacar [nada], ni siquiera tener [...] servicio de cable, entonces te condicionan para que necesariamente tengas que entrarle” (4:38).

“Yo las usé por 10 años... a mí me ayudó muchísimo... pero llegó un momento en que dije ‘bueno ya... hice mis proyectos de la casa y en mi vida y en mi matrimonio ¿no? A mí por 10 años la tarjeta sí me sirvió...hasta que llegó un

momento en que dije “bueno, ya, bancos ya no”, tenía a tiempo mis pagos [...] o sea, tu tienes que ser bien estratégico con tu tarjeta porque no saber usarla si te va a generar intereses por no pagar a tiempo y una serie de situaciones” (3:95).

“Pero no toman en cuenta que ese dinero, es muchas veces de los padres que mantienen al estudiante [refiriéndose a las tarjetas de crédito asociadas al uso de la credencia inteligente UABC]” (3:105).

“Realmente muchos están embaucados con eso [mal manejo de la tarjeta de crédito] y por eso dicen “no pues es una mala experiencia la que tengo con el banco””(3:97).

“Te dan la información que les conviene... Yo acabo de pasar por una experiencia en Santander [...] resulta que nada más se pasa el mínimo, pues no se paga el total [...] después de 2 meses me dí cuenta de que me estaban cobrando intereses porque no se había cargado completamente ¡Y a mi no me dijeron eso! No, la verdad es que para mí, los bancos son una calamidad [...] pero es parte de que se aprovechan porque aquí el gobierno no les pone restricciones suficientes porque en otros países, el mismo banco [...] Santander aquí y Santander en Canadá, es totalmente distinto. allá no te cobran por muchas cosas que aquí sí” (4:51)

6.5.2.8 Consumo y gasto

Es visto como una necesidad para vivir, algo inevitable, es decir, los estudiantes saben que en la vida se deben satisfacer necesidades a través de productos y servicios que se adquieren comprando, pero también son capaces de distinguir cuando se traspasan los límites de lo “necesario” para dar pie a conductas consumistas que reconocen como no sanas para la situación económica de cada uno. Se observaron discursos contra ese consumismo, contra la compa impulsiva y sobre todo, contra el ejemplo que recibieron de parte de sus padres al respecto.

También resaltan las voces de quienes identifican que al consumo como parte básica del sistema económico, pues reconocen que hoy en día es muy fácil consumir a través de la deuda y en ese sentido, hubo quienes incluso mostraron

miedo a gastar el dinero.

“Es la forma de llenar ese vacío, de alguna manera... pero necesitamos, una: aprender a entender eso, y dos: aprender a controlarlo también. En mi caso aprendí a manejar todo mi dinero, precisamente por eso, que no quería verme [como mi mamá]...yo no quería ser como ella, yo no quería gastarme todo mi dinero, y ahorita voy a tener una hija y la verdad digo ‘¿qué le voy a enseñar?...¿qué le voy a dejar?’ y es como [...] no quiero ser lo mismo que me inculcaron a mí, sino todo lo contrario, porque la verdad no siento que haya sido una gran experiencia”(1:40).

“Pues a mí siempre se me ha juntado el dinero, pero no es porque yo sea muy ahorrador o administrativo, es porque yo siempre he tenido un temor de gastar el dinero [...] no sé, es un temor que siempre he tenido” (1:61).

“Es como muchos que te dicen ‘no gastes’ y luego te dicen ‘gasta’ y tienes que gastar, tienes que movilizar el dinero, pero ¿cuando te dicen ‘¡ya límitate, ahora es el momento para no gastar!’? eso no te lo enseñan, aparte si tu volteas alrededor, todo tiene un costo, y muchas veces no nos damos cuenta que [...] esta cuestión de los monopolios, que todo se va a un solo lugar, ¡todo el dinero se va a un solo lugar! no es que el dinero esté escaso, es que se retiene en ciertos lugares [...] yo también decía ‘¿por qué no rinde el pinche dinero?’” (1:65).

“No hacer un gasto innecesario” [respuesta de una estudiante sobre cuáles serían las actitudes positivas hacia el dinero] (2:24).

“[En mi casa] Antes de buscar digamos en qué ahorrar, veámos primero ‘qué vamos a requerir’ ¿no?”(3:86).

“¡Entonces vi la gran diferencia! [...] ¡Yo no lo podía creer! [...] entonces vas analizando ¿no?, los pro y los contra, en qué te va a beneficiar, en qué no te va a beneficiar” (3:109).

“Sí, de percepción, por ejemplo el teléfono, así de comprar el super teléfono y los planes ¿no? del teléfono...entonces ahora sí, cambió, lo cambió el tipo de plan que tenía, este... pues no sé, muchas cositas así que a mí me daban risa porque

por decir, cómo así ¿no? O sea, gastaba de más por el simple hecho del estatus pues, de que no cuidaba las cosas por tratar de llevar un estilo de vida que al final lo dejó en la ruina”(4:65).

“Es que mientras no te pasa, no cambiar tu forma de pensar” [reflexión sobre estar sin dinero] (4:74).

“Y así se mueve ahorita [el sistema económico mundial], entonces hay una resistencia, queremos ser parte porque somos consumistas, en todos los sentidos consumimos y queremos estar ahí”(1:72).

“Si, si pasa...yo odiaba que mi madre se gastara todo ese dinero en ropa y zapatillas”(1:74).

“Como que la mayoría vivieron [...] los padres vivieron una infancia pobre, pues ¿si? entonces como que, cuando empezaron a generar dinero y pues la mayoría no terminaron sus estudios y entonces [...] como que quieren vivir una vida que en un momento les vendieron pues, ese concepto de ‘darle todo a tus hijos’ o ese tipo de cosas, como que “¡mira! ¿Salió esto? [y se los compran] [...] En el caso de mi familia, generó un problema eso [...] llegan las tarjetas de crédito [...] no sabemos cómo usarlas bien pero pues, estamos obteniendo estas cosas [...] y de repente se nos va de las manos”(4:71).

6.5.2.9 Sistema económico, Sistema financiero y Gobierno

A cada uno se le atribuye su propia conceptualización, pero en general, estos tres aspectos parecen formar parte un trinomio, desde la percepción estudiantil.

El sistema económico es visto como la máxima entidad financiera de la que emanan todos los demás aspectos políticos y formas de gobierno, se sugiere que está diseñado para favorecer a los más ricos y excluir a los más pobres.

Pero esta exclusión se visualiza de algún modo contradictoria, porque a pesar de que en este sistema económico se supone que cada quien tiene la libertad para buscar y ganarse su propia riqueza, el discurso grupal sugiere también que existen barreras institucionales, legislativas, económicas y financieras, pero sobre todo,

educativas y culturales que no permiten que todos los individuos asuman conciencia de la importancia de sus propias decisiones, desde la importancia de la planeación financiera hasta la acción misma de votar informado.

Instrumentos como el ahorro, la inversión, el consumo y el gasto, la deuda, crédito y préstamos, el pago de impuestos, forman parte de un sistema económico supremo, al cuál se le atribuye también, otros nuevos elementos vistos de una manera riesgosa, tales como el “outsourcing”, la liberalización de los fondos de ahorro para el retiro, inclusive el cambio de una economía basada en el ahorro a una basada en la deuda.

Se considera también, como parte de la EFI porque de acuerdo a la opinión de los estudiantes, no es en la escuela donde se aprende lo necesario para ser partícipe de este sistema, sino a través del Contexto SPET, lo que concuerda con las conclusiones de Amar et al (2008).

“¡Es que no entiendo la lógica de las teorías económicas! no tienen sentido”(1:27).

“Es una relación de poder” (1:28).

“Es esa cuestión ilógica de que la economía siempre está navegando sin llegar a un fin, que supuestamente el fin es el equilibrio y la igualdad, pero si no hay equilibrio ni igualdad, pues no tiene sentido” (1:29).

“Nosotros como universitarios tenemos que pensar [en que] lo que vamos a hacer tiene que respaldar un valor económico, porque si esto no va a salir adelante, finalmente el dinero está respaldado por eso, por el trabajo de la gente” (1:45).

“Y luego también como que aquí nos conducen a nosotros [...] dejamos que otras empresas [extranjeras] vengan y hagan sus cosas y generen ingreso para ellos y no para nosotros [...] no explotamos nuestro potencial como sociedad y además les damos nuestro campo de acción” (2:10).

“Muchos piensan que no es de su incumbencia, pero si es de la incumbencia de todos, porque todos manejamos dinero” (3:76).

“Implica que realmente no tienes derechos laborales y que te consideran como

prestador de servicios profesionales independientes, [...] por eso me lo sé, porque yo fui víctima 6 años de eso” (4:14).

“Creo que en nuestra generación, nos tocó una generación, hablando de la economía del país, pues mucho más difícil que la que le tocó a nuestros papás” (4:25).

“Pues sí, es una cuestión [...] de la economía del país, [...] de que se ha manejado mal el país en los últimos años pero en sí, la economía mundial también, todos, no somos el único país que está así [...] los países como que están en recesión económica [...] vamos para abajo y pues, si ya no vamos más para arriba, creo que tendríamos que ver si realmente el modelo económico que estamos siguiendo es el más indicado, ¿no? o este... ver si se puede hacer una mezcla de modelos económicos para ver si algo nos funciona” (4:73).

“Y quitar el cassette de que ‘eh, tienes que trabajar [...] vas a salir de la universidad y vas a tener un trabajo por 25 años y te vas jubilar’ y lo que sea...”(4:68)

El sistema financiero, es visto como una herramienta del sistema económico y es manejado por el gobierno de cada nación. Gira en torno a las políticas y deseos que las nuevas olas de pensamiento económico puedan proponer. La mayoría de los estudiantes concuerda en que este sistema no parece estar diseñado para beneficiar a toda la población, pero sí para fiscalizar el dinero a todos y por esta razón, lo asocian con el ingreso, con el gobierno, con el ahorro, con la inversión, con la deuda y el crédito.

También se considera parte de la EFI, puesto que en el sistema educativo no se brindan elementos que ayuden a llevar una vida financiera sana, lo que se percibe ya como un problema generacional puesto que coinciden en el supuesto de “mis padres me están dando esto, porque ellos no tuvieron la oportunidad” y ante los esfuerzos paternos de que los hijos estudien una carrera universitaria, que accedan a instrumentos financieros que ellos mismos no usaron, o viceversa pues si ya los padres tuvieron una mala experiencia financiera, se les inculca a los hijos

a no meterse en el sistema financiero.

“Si, lo que pasa es que ahorita te fiscaliza el banco... o sea, el gobierno te fiscaliza casi todo ¿verdad? lo que te pagan, te los hacen electrónico... automáticamente ya te están fiscalizando... [saben] cuánto ganas”(3:106).

“Tenemos que saber, para manejar nuestros gastos... nuestros ingresos”(3:7).

“Pero también está eso... acuérdesese que hubo una crisis grande en 1994”(4:59).

“Hubo un momento de crisis en la familia... no teníamos casa, mi papá no tenía trabajo, o sea nada, entonces yo no entendía por qué fregados, si en la tele anunciaban que fueras al banco [...] que había ayuda en todas partes supuestamente, nosotros no teníamos dinero [...] fue como un shock para mí, yo no entendía [por qué] si el dinero estaba ahí, nosotros no lo teníamos [...] tenía 9 años, entonces empecé a observar, [...] me empecé a dar cuenta que el dinero es escaso, que es difícil conseguirlo, que no alcanza, [que] necesitas estar siempre satisfaciendo tus necesidades por medio del dinero”(1:44).

“Pues hay que estar preparados, ¿no? no se sabe lo que vaya a suceder” (2:36).

El gobierno, también es identificado como un actor que si bien por un lado, puede tener la máxima autoridad para conducir al Estado y por lo tanto, a la población, por otro sólo es un copartícipe más del Sistema Económico hegemónico.

Su doble participación como activo pero dependiente, parece estar atribuído tanto a la EFF como la EFI, en tanto que la percepción grupal lo coloca dentro de la autoridad nacional competente en materia financiera, le atribuyen la responsabilidad de la recaudación de impuestos pero también la obligación de transformar en obras públicas todo ese recurso, pero siempre supeditado al entramado internacional económico y sobre todo, de EEUU.

Tiene dos dimensiones, una de aparato institucional que parece estar asociada con una especie de cultura económica y financiera nacional muy uniforme y otra con rostros, representado por personas con nombre y apellido al frente de cada función.

Se le atribuyen también, todos los cambios nacionales en la política económica y financiera. La mayoría de los estudiantes que participaron, no ignoran que dichas políticas son decisiones tomadas en diferentes cúpulas del poder.

Algunos saben que existen teorías económicas que pueden ser usadas como timón en tiempos de crisis, pero no todos logran comprenderlas y al respecto, muestran una especie de sumisión en cuanto a la conducción económica y financiera del país y de su región, incluso del mundo entero, pues al momento de la realización de estos grupos focales, ya se había declarado a Donald Trump ganador de las elecciones de EEUU, y los posibles efectos que esto tendría en México fueron puestos sobre la mesa de discusiones por los participantes, haciendo reflexiones sobre la devaluación del peso mexicano y sus consecuencias con nuestro comercio y economía.

“Pero hay otra parte que tiene esta resistencia a esta costumbre que hubo en México que era paternalista... que los trabajos eran para morirte en los trabajos, lo tenías todo asegurado y ahora no, ahora tu tienes que asegurar tu futuro y ahora eso es parte de la economía mundial” (1:10).

“Eso también es lo que genera tanta desconfianza, digo, también tantas cosas que han pasado en México, que te van a robar, que te van a chingar, entonces superar eso nos va a costar mucho trabajo pero también tiene que ver con que las personas que tienen el poder económico se ganen la confianza de la demás gente, empezando por esas cuestiones de que los niveles asalariados están demasiado bajos, ¿cómo pueden pedir que la gente tenga confianza? [y] esa cultura de ahorrar y todo eso, ¡cuando hay gente que gana 500 pesos a la semana! O sea, eso es imposible, aunque digan que es para contener a la inflación”(1:66).

“Ya se dio cuenta Trump [...] está peleando eso del Tratado de Libre Comercio, se está dando cuenta que en su país se están enriqueciendo solamente los empresarios y [...] solo se están beneficiando unos cuantos y debería de ser que todo el país prospere y no nada más unos cuantos” (2:13).

“Yo creo que debería ser del gobierno [la responsabilidad de educar para la AEF de toda la población]” (2:30).

“Yo pienso que por ejemplo, lo del impuesto si esta como muy fuerte, ya ve que todo te cuesta con IVA y luego todavía de tu trabajo [...] de tus prestaciones y todo eso [...] cuando te dan los aguinaldos y que te dan tus bonos, ¡Todavía te cobran un impuesto cuando tu pagas!” (2:34).

“Yo digo que va a afectar al gobierno... va a afectar a los corruptos [respecto a la llegada de Trump como Presidente de EEUU y sus efectos en México]” (2:38).

“Yo digo que no afecta, con todos los presidentes es lo mismo, y el gobierno es el que manda, no realmente el presidente, no es una [sola] persona involucrada en el gobierno”(2:39).

“Pues ya nos está afectando... todo ha subido de precio... alcanza menos” (2:40).

“Pues preparados para no perder el trabajo que tienes...si lo tienes, valorar lo que tienes” (2:41).

“Pues lamentablemente esa política pública terminó en 1991,[...] con el señor Salinas [...] era una forma muy bonita de educar” (4:50).

“¿Y por qué al presidente no se le quita la pensión también?... ¡O sea! [respecto a las modificaciones del Ahorro para el retiro en México]” (4:54).

“Si, pero esos son los riesgos... y también ese ha sido un indicador ¿no? de que las políticas públicas monetarias han fallado [respecto al uso de instrumentos financieros no formales y los fraudes de instituciones financieras formales]” (4:62).

“¡Pero date cuenta del país en el que vives, pues! O sea, en México la prevención no existe [hablando de la prevención de crisis con educación económica y financiera en todo el sistema educativo]” (4:67).

6.5.2.10 Instituciones Financieras

Son los actores principales del Sistema financiero, y no están para brindar ninguna labor social, sino una función económica a favor de ellos mismos.

Usan instrumentos como la deuda y el crédito, el ahorro, la inversión y hasta el ingreso de las personas, vía nómina electrónica; de donde aprovechan la información para mandar tarjetas de crédito o para ofrecer préstamos personales que no fueron solicitados, sin siquiera pensar que esos ingresos o transferencias electrónicas, depósitos, muchas veces provienen de los padres que envían dinero a sus hijos estudiantes, que no son ingresos propios y por lo tanto, ponen en riesgo la situación económica y financiera de quienes aceptan usar los plásticos sin haber tenido EFF y sin recibirla por parte de estas instituciones.

La mayoría de los bancos tienen mala reputación ante los estudiantes, sorprende que ante ellos, las instituciones micro financieras como Elektra, Banco Azteca y Famsa pueden tener mejor credibilidad que los tradicionalmente usados (Santander, HSBC, Bancomer, Banamex), por lo menos en el discurso grupal, los estudiantes mostraron rechazo y desconfianza hacia todas las instituciones financieras en general, ya sea por experiencias propias o por experiencias de familiares o conocidos, en el devenir diario o en las grandes crisis como la de 1994 (año en que se devaluó la moneda nacional) y fraudes tales como la caja de ahorro Brisamar, ocurrido en la ciudad de Ensenada, donde se levantó el estudio.

“Pues a mí la cuestión de los bancos se me hace muy extraña, como si en cualquier momento un banco puede perder toda credibilidad, por decirlo, o funcionamiento... Yo he usado Elektra o Banco Azteca, se me hace más eficaz en la cuestión de enviar y recibir dinero, pero en sí, todo ese entorno no es de mi agrado” (1:49).

“Hablando de desconfianza, [...] Banamex, Bancomer y HSBC y Santander [esos] no... [pero] está INBURSA, está BANORTE y Banco Azteca, esos bancos a mi sí como que me generarían confianza así como para mandar y recibir, pero ya para abrir una cuenta al borde de que te genere interés[...] el dinero de tu ahorro, ¡ahí sí como que si no me daría confianza!” (1:52).

“Le voy a contar una historia muy triste de navidad... [prefacio de la historia de cómo un niño ahora estudiante universitario, no volvió a saber de sus 2,000 pesos, regalo de navidad de su abuela, después de depositarlos en Banamex]”(1:56).

“No me genera mucha confianza estar teniendo como acuerdos con los bancos” (1:59)

“Porque es muy diferente el trato que te dan cuando vas a abrir una cuenta, que cuando vas a depositar [para hacer pagos]”(1:60).

“La experiencia en mi casa es “¡no te metas con los bancos!... ¡no te metas con los bancos!... y ¡NO TE METAS CON LOS BANCOS!”” (3:87).

“Si no ven movimientos, te quitan. Si no esto, si no aquello, te quitan. Si no depositas nada, te quitan... ¡Todo te lo quitan!”(3:92).

“Porque el banco es de fastidiar a la gente... o sea, estás cancelando en México [por teléfono] ¡Y ya te llegó aquí! [otro cobro de la tarjeta]”(3:113).

“Es que en los bancos nada... adquieres ese conocimiento de ‘prueba y error’, ¿no?” (3:104)

“Con el banco no nos metemos para nada... nada, nada, nada, NADA” (3:115).

“Te dan la información que les conviene...” (4:52).

6.5.2.11 Instrumentos Financieros

Son concebidos como herramientas del sistema financiero, los estudiantes reconocen que hay instrumentos formales e informales, parecen conocer los riesgos de ambos, pero da la impresión de que las experiencias propias son pocas, y las que mas los marcaron fueron las experiencias vividas dentro del circulo familiar (nuevamente el Contexto SPET).

Los estudiantes de mayor edad, algunos cursando su segunda carrera, fueron quienes dijeron haber obtenido beneficios de sus instrumentos financieros formales, como las tarjetas de crédito.

Su experiencia con ellas pasó por malos ratos, “a prueba y error”, buscando ellos mismos ese conocimiento a través de diversos contactos con mayor experiencia, obteniendo un aprendizaje que finalmente les sirvió para no volver a cometer errores.

Hablando de instrumentos financieros, el tema de la credencial inteligente UABC no podía faltar en la discusión grupal. Para muchos, esta credencial que tiene la modalidad de poder ser activada como una tarjeta de débito en la que se ofrece el no cobro de comisiones pero que exige tener un fondo mínimo de 50 pesos (que de acuerdo a los testimonios, “son tuyos, pero no puedes sacarlos”) representa su primer instrumento financiero formal y al mismo tiempo, es una ventana de oportunidad para obtener una tarjeta de crédito, que la institución bancaria hace llegar sin haber sido solicitada por parte del estudiante.

El grupo en general reconoce que este instrumento es una verdadera ventaja para poder recibir dinero, sobre todo en el caso de los estudiantes que vienen de fuera y que su familia puede hacerles depósitos en cualquier “oxxo”. Incluso hay quienes ven este instrumento como un “beneficio de estudiar [en la UABC]”, pues no todas las Instituciones de Educación Superior la ofrecen a sus alumnos.

Al preguntarles si se les había dado una capacitación para su uso en el caso de que decidieran activarlas, la mayoría dijo que si se ofrece en el momento en que se las entregan, pero que es voluntario entrar a recibirla (de acuerdo a los testimonios, las credenciales se entregan en un lugar y la capacitación se da en un salón anexo, algunos no la tomaron porque tenían que entrar a clases, otros más dijeron no haberla tomado porque simplemente no quisieron).

Pero también se reconoce, sobre todo por aquellos de mayor edad, que resulta un arma de dos filos, el hecho de que las instituciones bancarias usen la información de las transacciones financieras de dicha credencial activada, para enviar tarjetas de crédito a estudiantes que quizá no estén trabajando, sino sólo dependiendo del dinero que su familia les envía y que dicha situación se agrava más cuando a los estudiantes no se les brinda ninguna capacitación para el uso responsable del plástico crediticio.

De hecho, aunque se encontró gente que parece bastante responsable respecto al uso de su tarjeta de crédito, también se observó que algunos no parecen tener noción de que es dinero prestado y que tiene un costo usarlo, sino que lo visualizan como un fondo de donde se puede disponer, sin haber emergencia de

por medio y sin tener que preocuparse por el pago de intereses, anualidad, etc.

Otros tipos de instrumentos financieros salieron en la discusión, como el crédito automotriz y “Mi primer auto”, a propósito de un anuncio desplegado en una publicidad bastante conocida entre los estudiantes.

Ese crédito, destinado especialmente a universitarios, se presenta como muy atractivo a los ojos de éstos, para adquirir un automóvil de agencia bajo “condiciones especiales” diseñada para su estatus. También se habló de las becas estudiantiles (como la prórroga) y el crédito para estudiar en la UABC, reconociendo las características que tienen, la ayuda que brindan y que no por eso deja de ser una deuda.

Llama la atención que los temores de la mayoría respecto al uso de instrumentos financieros, fueron contruidos en base a experiencias vividas con su familia. Si bien es cierto que los momentos de crisis y las necesidades compartidas dejan una huella “de lo que pasó” porque efectivamente les pasó, y que es lógico y sano aprender de los errores ajenos, sobre todo cuando te dejaron hambre de por medio; pero también se encontraron casos en los que aparentemente “no pasó nada” sólo que algún miembro de la familia (por lo general, el padre o la madre) manifestó cierto temor hacia las instituciones o hacia algunos instrumentos, y ese sentimiento (porque no se le puede llamar de otro modo) permeó en los hijos.

Tenemos generaciones marcadas con miedos ajenos, que hoy no quieren saber nada de las instituciones financieras, de los instrumentos financieros... y no se puede evitar cuestionar:

¿Qué sucederá cuando estos estudiantes egresen (o aún si no egresan, y sólo abandonan sus estudios) y se integren al mundo real? ¿Se negarán a que les paguen en una tarjeta de nómina? ¿Y si son independientes y quieren tener su propia empresa, cómo van a recibir un crédito para iniciarla o para hacerla crecer? ¿Cómo van a declarar sus impuestos, cómo los van a pagar o en donde se los van a devolver? ¿Qué pasará cuando quieran comprar una casa? ¿Cómo van a ahorrar para su retiro? ¿Cómo serán capaces de elegir un instrumento

adecuado para cada necesidad en cada paso de los mencionados?

No podrían tomar las mejores decisiones, si no tienen ni siquiera la disposición o actitud de querer saber algo más sobre los instrumentos financieros.

Pero entonces, ante las “malas experiencias vividas”, ¿cómo intentan recuperarse estos jóvenes estudiantes? ¿Simplemente con una actitud de “no, gracias, no quiero saber nada de los bancos”? ¿Con eso se mantendrán “a salvo” toda su vida, eternamente en la informalidad? ¿Será eso posible, en un mundo cada vez más globalizado? ¿Concuerda eso con las necesidades que tiene el país al respecto? Y la cuestión más importante: ¿Por qué no intentamos cambiar esto, en su educación profesional? Quizá con una AEF, podríamos entonces comenzar a plantear una concepción de “resiliencia financiera” ante casos como estos.

“Mi papá en ese tiempo le tenía un miedo a las tarjetas de crédito y nos las daba ya nomás por tenerlas de lujo, pero no las activamos, nunca nos permitió activarlas” (1:19).

“Si las tuvimos, yo y mi hermano y era en el banco [...] cada que mi mamá podía nos llevaba a depositar en el banco [...] era para niños [...] y si le metíamos, pocas veces le sacábamos y me pasó lo mismo que a mis compañeros, [pues] nunca supe que pasó con ese dinero” (1:48).

“Mucha gente le tiene miedo a las tarjetas, le tienen mucho miedo a utilizarlas o a tener una tarjeta y yo miraba que si era mucho beneficio, porque conforme las ibas utilizando te iban aumentando el límite del crédito que te dan y siempre tenía dinero disponible ahí, siempre había disponible, cualquier emergencia, ahí estaba, hasta para unos pequeños lujitos que nos dábamos [...] pero si había mucho beneficio, porque hubo problemas y no era de “a ver si me prestan dinero en el trabajo o a ver con quién consigo o esto”(1:54).

“Yo siempre he visto que a mi mamá de repente le llegan así, que usaron su tarjeta para cobrar algo allá en México DF, [...] una vez de Nueva York, que le habían cobrado de la tarjeta, [y] pues nunca hemos ido a Nueva York, así que pues, no...no me genera nada de confianza [usar tarjetas bancarias]” (1:58).

“Yo si tuve un problema con esa tarjeta [...] me hicieron un cobro extra de un paquete que supuestamente yo había agarrado y la tarjeta estaba bloqueada [...] ya fui y pregunté y me dijeron que la tarjeta era defectuosa, que fuera para que me dieran otra [sobre la credencial inteligente UABC activada]” (2:3)

“Es que nunca la he usado para una emergencia... solamente la uso así [cuando se le preguntó si su tarjeta de crédito lo ha sacado de apuros]”(2:29).

“La universidad tiene un convenio con la institución bancaria, entonces funciona de una forma que a nosotros... es un beneficio de estudiar [sobre el no cobro de comisión en la credencial inteligente UABC]” (2:20).

“[Pues me ha ido] Bien. Nomás la uso como cuando me depositan el dinero... como lo puedes depositar en cualquier oxxo [sobre la credencial inteligente UABC]” (2:21)..

“Eh... no sé... mi papá siempre ha mirado esos ‘pequeños intereses’ del banco y de que si tienes tu ahorro y si bajas de \$1,000 y ya no le echaste nada, ‘pues te lo descuento porque está trabajando’... y entonces ¡no te dejan ahorrar! o sea, ¡mejor no te metas con bancos! porque por donde puedan, te van a cobrar” [cuando se le pregunta por qué le tiene miedo a los bancos] (3:90).

“Depende... depende, porque varias veces tu tienes que ser bien estratégico con tus tarjetas... o sea, yo las usé por 10 años... ¡a mi me ayudó muchísimo!”(3:93).

“Muchos... yo me incluyo, estamos acostumbrados a que ‘¡Ah, tengo tarjeta!’ y voy y compro y para el otro mes ‘¡No! ¿qué son 200 pesos en intereses?’ [y no pagan] y de 200 en 200, ya se te hizo... se generó una, una gran cantidad”(3:96).

“Pero [los bancos] no toman en cuenta que ese dinero es, muchas veces de los mismos papás que mantienen al estudiante [sobre las tarjetas de crédito que llegan luego del uso de la credencial inteligente UABC]” (3:105).

“¡Imagínese saber que ya no tienes nada! [Hablando del fraude de la caja de ahorros Brisamar]” (4:60).

“Fue cuando florecieron [...] en la informalidad, lo que es las tandas o no sé cómo

les llaman aquí en el norte [cundinas]” (4:61).

“Pues... es una herramienta muy útil...es una manera de trabajar con crédito que te da mayores beneficios a la larga, si la sabes usar [sobre la experiencia con la tarjeta de crédito que llegó luego de activar la credencial inteligente UABC]” (4:63).

6.5.3 Propuestas de AEF

Todos los participantes de los grupos focales, absolutamente todos, concuerdan que la AEF es necesaria para los estudiantes universitarios. Se les pidieron sugerencias y propuestas para implantarla en la UABC y tras analizarlas se identificaron cinco clasificaciones principales y son las siguientes:

6.5.3.1 Contenidos

Se refiere a las sugerencias sobre el contenido del programa de AEF para estudiantes universitarios. De acuerdo a los propios estudiantes, éstos deben ser temas que “realmente les interesen” y que “realmente les sirvan”, reconocen que si bien han recibido alguna clase de economía o con temas económicos en su paso por la preparatoria y la universidad, no todo lo visto en ellas resulta ser útil para que ellos puedan tomar decisiones sobre sus recursos, especialmente cuando se toman en cuenta los cambios que les va a tocar vivir en su vida laboral.

Comentan que cuando los contenidos resultan interesantes, los mismos alumnos quieren saber más y son capaces de dedicar más de su tiempo para hacer investigación propia al respecto, en este sentido, proponen que quizá funcione una especie de “entrevistas” o búsqueda de casos sobre personas reales, que hayan tenido alguna experiencia económica y financiera que les permita a ellos aprender algo positivo, lo que se puede hacer, lo que no se debe hacer, ejemplos de vida con sus propias redes sociales, para que dicho material se comparta y genere aprendizajes de primera mano.

Quizá con testimonios, visitas de personas que tengan una historia de éxito o fracaso que contar y cómo lograron resolver su situación o quizá alertarlos para que a ellos no les suceda, involucrar la reflexión a través de testimonios podría ser mucho más eficaz que sólo leer textos, libros y participar en foros virtuales.

Algunas estudiantes consideran que ese boom con las clases en línea ya no atrae tanto, como la experiencia de viva voz de un testimonio, “es mucho más fácil escuchar que estar leyendo” y mucho más ameno, pues se tiene la oportunidad de hacer preguntas y resolver dudas al momento.

Que los contenidos estén enfocados en temas de la vida económica y financiera real, hacer un marco general para todos los estudiantes, que les permita aprender lo básico para tomar buenas decisiones financieras y también con módulos para cada carrera, dependiendo de las necesidades del ramo, estos módulos podrían darse en la fase terminal y podrían ser requisito para egreso.

Y es que quizá no todos ocupan aprender cómo se calcula el PIB, pero si necesitan aprender a manejar una tarjeta de crédito, cuáles son los aspectos para elegirla y de los que deben estar pendientes (por ejemplo, el CAT, fechas de corte, de pago, y la diferencia entre estas), o un crédito hipotecario, o una cuenta de inversión.

Los estudiantes saben que existen profesionistas que pueden dedicarse a llevarles la contabilidad en el caso de que quieran emprender un negocio, pero los mismos contadores que participaron en grupo focal, explicaron que hay información sobre el pago de impuestos y las actividades propias de un contador que los profesionistas que los contratan deberían saber, para detectar si están haciendo un buen trabajo y si son honestos, pues se han dado casos en los que el contribuyente ha sido multado porque su contador omitió hacer una declaración o simplemente, que hay gastos que pueden deducir en sus actividades profesionales cuando están dados de alta en Hacienda (los beneficios de la formalidad y los peligros de la informalidad, por ejemplo).

No se trata de hacer que los médicos y los psicólogos egresen haciendo declaraciones pero si de saber las responsabilidades de un profesionista de su ramo ante Hacienda.

En este sentido, se podrían elaborar “fichas” y “carteles” alusivos a cada problema económico y financiero que puede presentarse, pues del mismo modo en que

circulan algunos de la Secretaria de Salud para que las personas aprendan a detectar síntomas de ciertas enfermedades, con el fin de acudir al médico a consulta y prevenir o tratar dicha enfermedad, también pueden hacerse para conductas impulsivas de consumo, deudas y gastos excesivos, detectar fraudes financieros, etc.

Para los estudiantes que participaron en los grupos focales, es muy reprochable que la UABC "teniendo tantos docentes muy bien capacitados y con amplios conocimientos financieros", no brinde un módulo en el curso de inducción sobre el uso responsable de la tarjeta inteligente UABC y la tarjeta de crédito que el banco envía sin haberse solicitado. Si bien aceptan que la conducta del banco no es responsabilidad de la UABC, si reprochan que teniendo los medios y recursos para capacitar a sus estudiantes en el uso de instrumentos financieros que todos alguna vez van a manejar en su vida profesionista, no lo hagan.

Consideran que si la credencial inteligente es un beneficio de ser estudiante de la UABC, debería promoverse su uso, a través de una propuesta de ahorro en ella. Quizá la UABC no puede conseguir que el banco les pague intereses (porque ya les "hace un favor" no cobrando comisión) pero traer los viejos programas de ahorro escolar, renovados, reinventados en el nivel universitario, podría ser una idea muy atractiva para que los estudiantes ahorren.

"El reto de los \$10 pesos", por quincena o por semana, la idea es incentivar el ahorro, usando la credencial inteligente UABC y que aquellos que tienen miedo de usar instrumentos financieros, puedan aprender a usarlos. La mayoría de los estudiantes concordó en que si no corrigen sus errores y miedos financieros ahorita, difícilmente podrán hacerlo cuando tengan mas edad y tengan que aprender a la mala, ya con una deuda arrastrando o un costo de oportunidad desperdiciado.

6.5.3.2 Campañas de sensibilización

Explicarle al estudiante el por qué resulta necesaria la AEF en su vida, también debe ser incluido en el programa universitario, pues no todos los jóvenes han logrado llegar al nivel de madurez financiera adecuada para hacer una reflexión

por si mismos, sobre lo que les espera al salir de la universidad o peor aún si no logran egresar, “Quitar el cassette” que muchos todavía traen puesto, pensando que después de ir a la universidad, encontraran un empleo por 25 años y luego se van a jubilar felizmente, porque eso quizá no suceda jamás.

Por eso es que sugieren que la sensibilización no se pase por alto, muchos estudiantes expresaron que no tenían idea de que la AEF fuera tan importante para su vida hasta después de haber participado en el grupo focal y haber escuchado los testimonios que los demás compartieron y fueron precisamente estos jóvenes quienes hicieron la sugerencia de no omitir dicha explicación a la comunidad en general, pues aseguran que cuando a una persona se le “abren los ojos” de este modo, ella misma se preocupará por aprender al respecto.

6.5.3.3 *Materia Optativa*

Los pocos estudiantes que propusieron que la AEF fuese una materia optativa, argumentaron que si al estudiante le interesa de todos modos la tomará. Explicaron que están conscientes de que algunas escuelas y facultades de UABC quizá no tenga ni los fondos ni el modo de integrarla a currículos que quizá ya se encuentren saturados, pero si la abren como una materia optativa, en una sola clase podrían incluirse a estudiantes de distintas carreras y el costo podría ser repartido entre varias escuelas, posibilitando más que de verdad se ofrezca dentro de la UABC.

Quizá en una fase “piloto” pudiera ser más factible incorporarla como optativa junto con la campaña de sensibilización y los carteles o fichas publicitarias, para ver si reúne “quórum” en la subasta y en la presencia a las clases, esto se propone como un modo de ahorro de costos y preparación del contenido de la materia, el cual obviamente consideran que debe tener aspectos generales de interés para todos, pero también debería haber uno especializado para cada carrera, en donde se vean contenidos específicos para sus necesidades como profesionistas del ramo.

6.5.3.4 *Talleres y Eventos Masivos*

Sin olvidar el espíritu y la misión de servicio a la comunidad de su Alma Mater,

algunos estudiantes proponen que se realicen talleres, ferias, foros, jornadas y cualquier otro tipo de evento masivo, tanto para universitarios, como para la comunidad en general.

Consideraron que la AEF es de suma importancia para toda la población y que debería estar dentro del calendario de eventos universitarios un evento de este tipo. También hay sugerencias de la realización de eventos para niños y jóvenes pre universitarios, laboratorios de aprendizaje donde puedan aprender sobre aspectos básicos como el ahorro, el consumo responsable, etc.

Otros hablan de Simposios, Coloquios o eventos más académicos, incluso de meter un taller sencillo cuando se realizan las Jornadas en FCAyS o realizar una especie de taller cada semana, con diferentes temas y especialmente para universitarios o sencillamente realizar “pláticas” a modo de que cada estudiante pueda entrar libremente.

Invitar instituciones financieras a que impartan temas de interés sobre sus instrumentos financieros, o instituciones como la PROFECO y la CONDUSEF para dar conferencias sobre diversos temas de interés sobre sus derechos como consumidores y la prevención de fraudes, e incluso invitar al SAT para sensibilizar sobre el tema de las reformas financieras (para no financieros) y la importancia del pago de impuestos para la economía.

6.5.3.5 Progresiva y por necesidades

Sobre el contenido pero también sobre su ritmo, se sugiere que algunas carreras lo necesitan mucho más que otras y por eso mismo es que proponen que pueda impartirse por módulos, la segregación no es para distinguir niveles de excelencia académica sino para detectar necesidades específicas y poder atenderlas progresivamente.

Del mismo modo que para aprender un idioma hay grupos escalados en base a sus conocimientos y habilidades en un lenguaje, es necesario identificarlos en lo que AEF respecta, esto evitará que aquellos estudiantes que ya tienen cierto conocimiento no se aburran en una clase, curso o taller en donde se imparte algo

que ya conocen; y se garantiza de algún modo la efectividad de la AEF, porque quizá la formación de nodos permita atender certeramente las necesidades de un grupo de alumnos a los que se les brindarán conocimientos que de verdad no tienen.

6.5.3.6 *Materia Obligatoria*

Esta fue la opción más sugerida, incluso muchos que inicialmente habían propuesto que la AEF podría ser una materia optativa, cambiaron de opinión cuando escucharon los argumentos de los demás.

Consideran que debe ser obligatoria, porque se debe contar con un docente experto que pueda resolver las dudas en el momento en que surgen (cosa que dicen, no se da tan fácilmente con un taller o un seminario, cuando las preguntas se trasladan al final y el ponente ya se quiere ir o tiene el tiempo medido y no lo vuelves a ver) al que se vea periódicamente y con el cual se vaya aprendiendo progresivamente, pues incluso argumentaron que un buen docente tiene la capacidad de “amoldar” el contenido de una materia a las necesidades y aprendizajes de cada alumno en un grupo de 30.

Para ellos es más factible entonces, cubrir todas las necesidades con una materia obligatoria semestral que con un evento único de 2 horas, sería pues, una AEF de calidad, con algo más extenso y bien explicado, mejor fundamentado.

Obligatoria, porque en ella se verían aspectos que son fundamentales para vida diaria y la vida en el largo plazo; algo tan importante no podría tomarse a la ligera haciéndola optativa (explican que las materias optativas tienen varios problemas: al subastarse, realmente son pocos los que se meten a participar en el proceso, lo cual pone en duda que realmente se vaya a abrir la materia).

Mencionan que si la materia se imparte muy lejos del lugar donde toman clases, nadie estará interesado en participar), cuando algunos estudiantes podrían no tener la visión y madurez para ver que realmente la va a necesitar para tomar buenas decisiones el resto de su vida, así que por eso debería ser obligatoria, para que la universidad se asegure de que esos aprendizajes realmente serán

cubiertos en todos sus egresados.

Otro aspecto comentado fue que a toda la sociedad le afecta que una sola persona pueda tomar malas decisiones económicas y financieras, porque cuando una persona cae en situación de pobreza, con esto se originan otra serie de problemáticas sociales que pueden tocar a todos de una forma y otra, tales como la inseguridad y la delincuencia, el cierre de negocios que finalmente son fuentes de empleo, entre otras.

Por este motivo es que la universidad cumpliría gran parte de su función y obligación para con la sociedad, al brindar AEF de manera obligatoria a todos sus estudiantes, que su paso por la UABC, independientemente de que se dediquen o no a ejercer su profesión, deje esa huella en sus alumnos, que todos sean capaces de tomar buenas decisiones económicas y financieras, podría causarse a través de estos alumnos un efecto multiplicador puesto que ellos podrían alfabetizar a su vez, a su familia y círculos sociales; aunque la mayoría de los participantes de los grupos focales estuvo de acuerdo en que la AEF debería implementarse en todo el sistema educativo de manera progresiva.

Algunos otros sugieren que sea obligatoria en la etapa terminal de las carreras, porque consideran que responde la pregunta de "¿qué es lo que van a hacer los profesionistas con su salario?" y esta materia les puede abrir mayormente los ojos sobre las posibilidades a las que se enfrentarán en el mundo real, asumir los retos y planificar un proyecto de vida, ya sea que emprendan o que se vuelvan empleados.

Capítulo 7. Conclusiones y Recomendaciones

El objetivo del presente capítulo, es presentar las conclusiones con base en los resultados encontrados y la discusión de éstos a la luz de los hallazgos en las investigaciones sobre AEF en universitarios expuestas en el marco teórico.

El orden a seguir es el siguiente: Se discuten los logros a partir de los objetivos planteados en el estudio y en la medida de lo posible, los hallazgos de la investigación se comentarán respecto a lo encontrado en otros estudios (esto debido a que diferentes investigaciones presentan distintos grados de profundidad respecto al nivel de AEF en ciertas dimensiones de sus variables que no se presentaron aquí), luego se hace una reflexión sobre la importancia de la AEF y finalmente se enuncian las aportaciones relevantes de este trabajo y algunas recomendaciones para investigaciones posteriores sobre esta línea.

7.1 De los objetivos de investigación

En general, se puede decir que los objetivos de la investigación se cumplieron. Fue posible realizar todas las pruebas de hipótesis, determinar tres niveles de AEF caracterizados según las variables de estudio e incluso profundizar un poco sobre los distintos conglomerados de la muestra, mismas que se presentan a continuación.

7.1.1 Objetivo General

Se comprobó que existen diferencias significativas entre el nivel de AEF medio de los estudiantes, respecto al nivel requerido para las necesidades actuales del contexto. Es decir, los estudiantes presentan un nivel inferior de AEF.

7.1.2 Objetivos Específicos

1) AEF y Actitudes

El primer objetivo fue identificar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus actitudes. Los resultados sugieren, con un nivel de confianza del 99%, que existe un 32% de dependencia entre las variables.

De acuerdo a Hernández et al. (2010), es una correlación positiva débil; sin embargo, hay que considerar que en términos relativos, la tercera parte de un total, podría considerarse una gran proporción.

Por ejemplo, en México, las personas morales pueden llegar a pagar el 30% de su ingreso, por concepto de impuesto sobre la renta. En el caso de las personas físicas, este puede llegar a ser hasta el 35%. Desde esta perspectiva, la tercera parte ya resulta considerable. De este modo, que las actitudes de una persona, puedan influir una tercera parte en su nivel de AEF, es considerable, desde nuestro punto de vista.

Además, hay que considerar que de acuerdo al modelo tricerebral de AEF que se propuso en este trabajo, las actitudes representan justamente uno de los tres bloques cerebrales, por lo tanto, este resultado podría sugerir que el modelo es práctico en la evidencia.

Bajo este contexto, un programa de AEF para jóvenes universitarios requiere considerar temas y elementos prácticos que, encaminen a los estudiantes hacia el desarrollo de actitudes positivas sobre el manejo de los recursos. Después de todo, la dimensión “del ser” sí resulta influyente para el comportamiento de consumo y la toma de decisiones económicas y financieras.

Estos resultados contrastan con los hallazgos de Agarwalla et al. (2013) quienes encontraron que la correlación entre AEF y las Actitudes es negativa. Coincide con los resultados de Denegri, del Valle, Gemp, Etchebarne y González (2010), Denegri, González y Sepúlveda (2010) y González y Salazar (2013).

2) AEF y Experiencias

El segundo objetivo fue identificar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus experiencias. Con un nivel de confianza del 99%, se puede sugerir que no existe dependencia entre las variables.

Sin embargo, esto quizá pudo deberse a la escala usada para esta variable y a la operacionalización de ella. Otros autores (como lo explica Denegri, 2010) han

usado cargas negativas y positivas para determinar el sentido positivo o negativo de la experiencia del consumidor.

Quizá entonces no debimos invertir los items, y dejar las cargas separadas para determinar una subdimensión para la deuda y el crédito y la compra irreflexiva o impulsiva; y otra para el ahorro, la inversión y el cuidado de los recursos.

3) AEF y Contexto SPET

El tercer objetivo fue estimar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y su contexto SPET. Con un nivel de confianza del 99%, se puede sugerir que existe un 28.1% de dependencia entre las variables.

Es la misma situación que con la variable actitudes: representa casi una tercera parte de la explicación de la AEF. Se concluye que la variable contexto SPET es importante para el desarrollo de AEF y en este sentido, si bien el tener algo de información es un factor relevante para la toma de decisiones, mantenerse informado lo es aun mas. Quien busca la información, tiene menos incertidumbre que aquel que sólo toma algunos fragmentos de donde surjan.

Es imposible que una sola persona pueda tener acceso a toda la información relevante, la información nunca será perfecta, eso ya ha sido aceptado en diversas ramas derivadas de la ciencia económica.

Pero, “en el mundo de los ciegos, el tuerto es rey” y entre los niveles de intensidad de la variable contexto SPET, se puede apreciar, que subyace una actitud hacia mantenerse informado.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Thapa & Nepal (2015), Agarwalla et al. (2013) y Jorgensen (2007) quienes encontraron que la influencia del contexto del individuo si es estadísticamente significativa para su AEF.

4) AEF y Conocimientos

El cuarto objetivo fue estimar la dependencia porcentual entre la AEF de los estudiantes y sus conocimientos. Con un nivel de confianza del 99%, se puede sugerir que existe un 30.9% de dependencia entre las variables.

Con este resultado, se confirma el uso del modelo tricerebral de AEF para la dimensión del “saber”: la tercera parte de la AEF, esta relacionada con los conocimientos.

Bajo este marco, que el hecho de que la variable Experiencias no haya sido estadísticamente significativa no debe desalentar los programas de AEF en las IES pues en todo caso, éstas no pueden incidir sobre las experiencias que finalmente dependen de cada persona. Por ejemplo, la UABC brinda la oportunidad de activar la credencial inteligente, pero es el estudiante quien decide hacerlo y si lo hace, es el estudiante quien decide usarla correctamente o darle un uso incorrecto; igualmente tienen bolsa de trabajo pero es el estudiante quien decide buscar empleo.

Aunque dados los resultados de este trabajo y los hallazgos de Jorgensen (2007) se sugiere que en las experiencias podría influirse indirectamente a través de la modificación de otras variables como el conocimiento.

En este sentido, los hallazgos de Meier & Sprenger (2008) sugieren que ante igualdad del nivel de educación e incluso ante igualdad de educación económica recibida, la decisión de inscribirse voluntariamente a un programa de AEF depende de un factor endógeno relacionado con el nivel de preocupación sobre el futuro, lo que en todo caso, podría corregirse si se enfatizan programas de concientización sobre la importancia del Contexto SPET, en donde los estudiantes sepan qué les espera cuando salgan al mercado laboral, en un mundo cada vez más competitivo y mercados cada vez más liberalizados.

Pero si se puede aprovechar, que en las variables donde si existe dependencia, se puede incidir sobre ellas a través de las IES donde los estudiantes se encuentren, brindando contenidos curriculares que cubran el desarrollo de actitudes positivas hacia el manejo del dinero, conocimientos económicos y financieros y la

importancia del Contexto SPET y con ello, la adquisición de competencias cognitivas sobre el análisis de la información y el pensamiento crítico.

En este sentido, cabe extender la recomendación que hacen Denegri et al., (2014) sobre el acompañamiento de otras competencias como la lectura de comprensión, las habilidades matemáticas y aritméticas y las destrezas para aprender a buscar información.

7.1.1.1 Caracterización de niveles de AEF de los estudiantes de las IES en BC

Caracterizar los niveles de la AEF de los estudiantes de licenciatura de las IES en BC a partir de sus actitudes, experiencias, contexto social, político, económico y territorial y sus conocimientos, fue el quinto objetivo específico de este trabajo.

En este sentido, se construyeron tres niveles (como la mayor parte de las investigaciones al respecto suele hacer) y se logró obtener la siguiente caracterización:

La AEF promedio de los estudiantes es el nivel medio (51.5%), seguido del nivel bajo (32%) y el nivel alto (16.5%). Esto concuerda con los hallazgos de Amar et al. (2007) y la hipótesis central de la presente investigación.

La mayoría de los estudiantes no logran alcanzar aun, el nivel alto de AEF, que es el requerido para las necesidades del contexto actual. En este nivel alto, ellos mostrarían tener una combinación aceptable de conocimientos, actitudes, experiencias e influencias del contexto SPET, donde además de mostrar conocimientos sobre conceptos e instituciones económicas, también se incluyen aspectos relevantes para la vida económica y financiera de un profesionista, como el tipo de impuestos a pagar, las condiciones de las diversas reformas que se han presentado en México y algunas otras relativas al territorio donde se levantó el estudio, como tener una idea del tipo de cambio y las implicaciones de comprar en el extranjero, en lugar de tener consumo nacional.

Estos resultados también concuerdan con los hallados por Moreno et al. (2013) donde la mayor parte su muestra no tiene un nivel de AEF deseable; y los de Ahsan (2013) y Shaari et al. (2013) donde la mayor parte de su muestra de

universitarios se encuentra en un nivel de AEF moderado; y contrastan con los resultados de Thapa & Nepal (2015) y Godoy (2011) quienes encontraron bajos niveles de AEF en la mayor parte de su muestra.

En el nivel medio de AEF de esta investigación, se encuentran quienes en lo general pueden tener buenas concepciones económicas y financieras y son capaces de analizar el costo beneficio antes de tomar una decisión respecto al ahorro o al crédito o a la inversión, pero que sus actitudes tienden hacia el consumo impulsivo y ello les implique tomar una mala decisión en otro momento ante un ingreso inesperado.

También quienes tienen preferencia por cierto consumo (temporal, espacial, de marcas) y que ésta se interpone con ese análisis de costo beneficio, anteponiendo el placer momentáneo al bienestar del futuro o viceversa. O viceversa, también están quienes no tienen buen nivel de conocimientos y sus concepciones no son correctas del todo, pero presentan buenas actitudes hacia el manejo del dinero en general, o con o sin un nivel de experiencias alto, combinado con una media o alta influencia del contexto social, económico, político y territorial.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Agarwalla et al. (2013) quienes concluyen que a pesar de que la mayor parte de su muestra presentó una actitud sensata profesional hacia el dinero y las finanzas, ésta viene acompañada de una mala conducta por parte de los encuestados, sugiriendo la falta de auto control en el consumo. También encuentran concordancia con las sugerencias de Denegri et al. (2014) quienes postulan que los universitarios se encuentran en una situación de vulnerabilidad al no contar con niveles de AEF apropiados y al mismo tiempo encontrarse como una población objetivo de la mercadotecnia que ejerce en ellos una gran presión hacia actitudes consumistas que terminan en compras irreflexivas e irracionales.

Además, en la hipótesis central de investigación se planteaba que el nivel de AEF promedio de los estudiantes de licenciatura de las IES en BC a partir de sus actitudes, experiencias, contexto social, político, económico y territorial y conocimientos, es insuficiente respecto a la AEF requerida en la actualidad.

En este sentido, se comprobó que si hay diferencias significativas entre el nivel promedio obtenido y el nivel que deberían tener de acuerdo a las necesidades actuales de AEF para un estudiante universitario futuro profesionista.

Respecto al nivel promedio de AEF y las otras variables del estudio, se encontró que la mayor parte de la muestra, tiene Actitudes difusas hacia el dinero y su manejo (42.9%), tienen bastante Experiencia (67.2%), un nivel medio de Conocimientos (57.8%) y una influencia media del Contexto SPET (66.3%).

Los resultados sobre la Actitud difieren de los hallazgos de Agarwalla et al. (2013) quienes encontraron que la mayor parte de su muestra presentó una actitud positiva; así como de los hallazgos de Atkinson & Messy (2012) quienes encontraron resultados similares en Estonia y Reino Unido.

Recomendaciones para mejorar la AEF de los estudiantes

Bajo este marco, para mejorar la AEF de los estudiantes de licenciatura de las IES en Baja California, se recomienda implementar un programa que les permita desarrollar actitudes positivas hacia el dinero y su manejo, mejorar su nivel de conocimientos económicos y financieros; y concientizarlos sobre la relación y la necesidad de mantenerse informados del Contexto social, económico, político y territorial.

El modelo Tri Cerebral de AEF podría ser útil para trabajar cada variable significativa: en la dimensión del saber, los conocimientos. En la dimensión del ser, las actitudes. Estos dos factores podrían influir en el bloque central, la dimensión del “hacer”, donde están las experiencias. Y por supuesto, la importancia de la actitud hacia la búsqueda constante de información del contexto SPET.

Respecto a este último punto, resalta mencionar que es necesaria la construcción de una visión sistémica globalizada en la cual los estudiantes puedan entender cómo se relacionan los eventos acontecidos de manera global con las políticas económicas y fiscales cuyos efectos alcanzan a tocar a toda la sociedad.

En este sentido, es la UABC quien se coloca en una situación de desventaja respecto a CETYS Universidad, según se expuso en la revisión curricular de las IES.

Mientras que CETYS demostró tener mayor presencia de la dimensión del saber-conocimientos; la UABC presentó tener mayor presencia en la dimensión del ser-actitudes. Y ambos demostraron contradicciones en la dimensión central, la de las experiencias, quizá por eso esta no resultó significativa.

La conclusión a la que se podría llegar con lo anterior, es que para tener buenas experiencias, se debe tener proporcionalidad entre las actitudes y los conocimientos.

En lo que se refiere a la Experiencia económica y financiera, si bien se entiende que esta aparece con la edad y/o la inevitable interacción del estudiante como agente económico individual tomador de decisiones (pues a lo largo de los análisis se pudo observar que los de mayor edad fueron quienes presentaron relativamente mayor experiencia en todos los sentidos) tampoco debe ser una limitante esperar a que el estudiante madure económica y financieramente a punta de experiencias negativas que si bien les dejan un aprendizaje, tienen un costo para ellos.

En este sentido, el esfuerzo de la UABC podría ir más allá de sólo brindar credenciales inteligentes que pueden ser aprovechadas para obtener esas experiencias, también podrían implementarse eventos como foros y talleres en donde se compartan testimonios y capacitaciones respecto a las experiencias de otras personas sobre diversos aspectos como endeudamiento, manejo del dinero, ahorro, planificación, entre otras;

De este modo, también se aprovecharía que el 53.9% de la muestra presentó tendencia hacia la imitación de personas que admiran (29.6% que estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo; y 24.3% de indecisos al respecto) para que tomen patrones de imitación con experiencias económicas y financieras positivas que abonen a su AEF y no que la perjudiquen.

Con el propósito de profundizar respecto a la caracterización por conglomerados de estudiantes en este nivel promedio de AEF y respecto a las variables explicativas destaca mencionar:

7.1.1.2 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por IES

En la UABC predominan las Actitudes positivas hacia el dinero y su manejo (94.4%), poca Experiencia (92.3%), el nivel de bajo Conocimiento (92%) y el de baja influencia del Contexto SPET (91.7%).

En CETYS predominan las Actitudes difusas (16%), bastante Experiencia (13.2%), el nivel alto de Conocimientos (16.7%) así como una alta influencia del Contexto SPET.

Como se puede observar, mientras en UABC predominan las actitudes positivas, en CETYS parece ser el punto débil. Lo que le falta a una IES lo tiene la otra y viceversa. En estos resultados se reflejan las diferencias de contenido curricular de cada IES, el paquete de materias que CETYS brinda a sus estudiantes, parece que si les permite tener un alto nivel de conocimientos y una influencia alta del Contexto SPET.

Se corrieron análisis de diferencias de AEF en base a las actitudes de las IES, y se encontraron diferencias significativas en la UABC pero no en CETYS. Esto podría deberse al tamaño de la muestra en CETYS, pero arroja cierta luz sobre la importancia de contar con Actitudes positivas para tener un buen nivel de AEF, pues actitudes positivas concordaron con nivel de AEF alto y actitudes negativas con nivel de AEF bajo.

Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Santa María y Gómez (2005) pues también encontró diferencias significativas de actitud en las IES de su muestra.

7.1.1.3 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por Municipios

Por Municipios, en Ensenada predominan las Actitudes positivas (22.2%), la poca Experiencia (30.8%), con un nivel medio de Conocimientos (24.2%) y una baja influencia del Contexto SPET (25%).

En Tijuana, predominan las Actitudes no positivas (36.8%), combinado con mucha Experiencia (52.2%), un nivel alto de Conocimientos (72.2%) y una alta influencia del Contexto SPET (39.1%).

Mientras que en Mexicali, predominan las Actitudes no positivas hacia el dinero y su manejo (52.6%), el nivel de bastante experiencia (48.5%), el nivel medio de Conocimientos (48.8%) y una baja influencia del Contexto SPET (50%).

7.1.1.4 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por Campus

En UABC Ensenada predominan las Actitudes difusas (20%), poca Experiencia (30.8%) combinada con un nivel medio de Conocimientos (22.6%) y una influencia media del Contexto SPET (19.7%).

En CETYS Ensenada se presentaron Actitudes positivas con bastante Experiencia, un nivel medio de Conocimientos y baja influencia del Contexto SPET.

En UABC Tijuana predominan las Actitudes positivas hacia el dinero y su manejo (36.1%), mucha Experiencia (47.8%), un nivel medio de Conocimientos (55.6%) y una influencia media del Contexto SPET (30.4%).

En CETYS Tijuana, predominan las Actitudes difusas hacia el dinero (12%), bastante Experiencia (8.8%), un alto nivel de Conocimientos (16.7%) y una alta influencia del Contexto SPET (8.7%).

Para UABC Mexicali, predominan las Actitudes no positivas (52.6%), bastante Experiencia (45.6%), un nivel medio de Conocimientos (45.2%) y una baja influencia del Contexto SPET.

En CETYS Mexicali, predominan las Actitudes difusas (4%), mucha Experiencia (4.3%), un nivel bajo de Conocimientos (4%) y una alta influencia del Contexto SPET (4.3%).

7.1.1.5 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por grupos de edad

Para el grupo de 18 a 22 años, predominan las Actitudes positivas hacia el dinero (88.9%), poca Experiencia (92.3%), un nivel bajo de Conocimientos (88%) y una baja influencia del Contexto SPET (91.7%).

Para el grupo de 23 a 27 años, predominan las Actitudes no positivas (26.3%), bastante Experiencia (20.6%), un alto nivel de Conocimientos (27.8%) y una influencia media del Contexto SPET (23.9%).

Para el grupo de 28 a 34 años, predominan las Actitudes no positivas (5.3%), mucha Experiencia (4.3%), un nivel alto de Conocimientos (5.6%) y una influencia media del Contexto SPET (2.8%).

Los hallazgos respecto a la distribución general de AEF por grupos de edad, demostraron que los niveles son más bajos en los más jóvenes y más altos en los de mayor edad. Esto concuerda con lo sugerido por Spartaro y Corsini (2013). Aunque, se hicieron pruebas de significancia estadística para las diferencias por grupos de edad, resultando negativa para todas las variables.

Estos hallazgos contrastan con los de Thapa & Nepal (2015), Ahsan (2013) y Shaari et al. (2013) quienes encontraron que si hay diferencia significativa respecto a la edad y el nivel de AEF.

Si se implementa un programa de AEF para los estudiantes de licenciatura de las IES en Baja California basado en los grupos de edad, se sugiere que para el primer grupo se enfoquen en los conocimientos y la concientización sobre la importancia de mantenerse informado del Contexto SPET, además de acciones para prevenir experiencias negativas sobre el endeudamiento y el consumo irreflexivo e irracional.

Para el segundo grupo y tercer grupo, podrían enfocarse en el desarrollo de actitudes positivas sobre el manejo del dinero y la concientización sobre la importancia del Contexto SPET.

7.1.1.6 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por bloque semestre

Para el bloque de 1° a 3° semestre, predominan las Actitudes positivas (30.6%), poca Experiencia (30.8%), nivel medio de Conocimientos (21%) y una influencia media del Contexto SPET (25.4%).

Para el bloque de 4° a 6° semestre, predominan las Actitudes no positivas (78.9%), bastante Experiencia (66.2%), nivel medio de Conocimientos (62.9%) y una alta influencia del Contexto SPET (73.9%).

Para el bloque de 7° a 9° semestre, predominan las Actitudes difusas (12%), bastante Experiencia (14.7%), nivel medio de Conocimientos (16.1%) y una influencia media del Contexto SPET (11.3%).

Cabe mencionar que este fue el único subgrupo de conglomerados para el cual se encontró que existían diferencias significativas de AEF. Las pruebas de correlación arrojaron que las variables son dependientes en un 27%.

Estos hallazgos concuerdan con los de Ahsan (2013) y Shaari et al. (2013) quienes encontraron que existe relación significativa entre el nivel de AEF y grado cursando. Jorgensen (2007) encontró que existen diferencias de conocimiento respecto al grado cursando.

Pero contrastan con los encontrados por González y Salazar (2013), Ibrahim et al. (2009) y Jorgensen (2007) quienes encontraron que no hay diferencias significativas por grado estudiando en el nivel de AEF.

7.1.1.7 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por grupos de ingresos

Para el grupo que declaró no tener ingresos, predominan las Actitudes difusas (26.9%), poca Experiencia (38.5%), nivel medio de Conocimientos (29.5%) y una influencia media del Contexto SPET (34.3%).

Para el grupo que tiene de \$99 hasta \$3,999 pesos de ingresos mensuales, predominan las Actitudes difusas (42%), bastante Experiencia (40.3%), nivel

medio de Conocimientos (44.3%) y una influencia media del Contexto SPET (35.7%).

Para el grupo que tiene de \$4,000 hasta \$6,999 pesos de ingresos mensuales, predominan las Actitudes difusas (24%), bastante Experiencia (19.4%), nivel bajo de Conocimientos (24%) y una baja influencia del Contexto SPET (41.7%).

Para el grupo que tiene de \$7,000 hasta \$12,500 pesos de ingresos mensuales, predominan las Actitudes positivas (20%), mucha Experiencia (21.7%), nivel alto de Conocimientos (38.9%) y una alta influencia del Contexto SPET (17.4%).

Sobre la paradoja entre el grupo que no tienen ingreso y el que tiene el ingreso más alto, los resultados ya presentan clara diferenciación al observar la distribución general de la muestra respecto a las variables de estudio, aunque se hicieron pruebas de diferencias significativas para los grupos de ingreso y el nivel de AEF, resultado negativas.

Esto contradice los hallazgos de Thapa & Nepal (2015) quienes encontraron que el nivel de AEF es significativamente distinto por nivel de ingreso; y los de Atkinson & Messy (2012) quienes encontraron que individuos con bajos ingresos presentan niveles de AEF bajos.

7.1.1.8 Caracterización de AEF promedio de los estudiantes por género

Para las mujeres, predominan las Actitudes difusas hacia el dinero y su manejo (64%), bastante Experiencia (69.1%), nivel bajo de Conocimientos (76%) y una influencia media del Contexto SPET (63.4%).

Para los hombres, predominan las Actitudes positivas hacia el dinero y su manejo, mucha Experiencia (43.5%), nivel alto de Conocimientos (55.6%) y una alta influencia del Contexto SPET (43.5%).

Se observa que relativamente los hombres presentan ventajas sobre las mujeres; esto podría deberse al hecho de que las mujeres mostraron menos experiencias formales de ahorro y crédito (y no se puede saber si es por exclusión financiera o por voluntad propia porque el instrumento no indagó al respecto).

Esta relativa falta de experiencia podría afectar sus conocimientos, tal como lo sugieren Denegri y Palavecinos (2003) respecto a que las mujeres podrían presentar menor acceso a la información económica y financiera; pero el análisis en general arrojó que las diferencias por grupos de género no fueron significativas para ninguna variable de estudio.

Estos hallazgos concuerdan con los de Ahsan (2013) y Godoy (2011) quienes no encontraron diferencias significativas de género en la AEF de su muestra y con los de Ibrahim et al. (2009) y Jorgensen (2007) quienes no encontraron diferencias significativas de género en los conocimientos. Jorgensen (2007) tampoco encontró diferencias de género en la actitud de su muestra.

Contradice a lo encontrado por Falahati & Sabri (2015), quienes encontraron diferencias significativas de género para las Actitudes, el conocimiento, el comportamiento financiero y la influencia del contexto; y Agarwalla et al. (2013) quienes encontraron diferencias significativas de género respecto a los conocimientos siendo las mujeres el grupo con menor nivel y respecto a las Actitudes, donde fueron las mujeres quienes presentaron una actitud positiva mayor respecto a los hombres, y Shaari et al. (2013), quienes encontraron diferencias de género respecto al nivel de AEF de su muestra.

También se contraponen con los hallazgos de Denegri et al. (2014) quienes encontraron diferencias significativas de género en las actitudes, particularmente en aquellas hacia la compra y el consumo; mientras que Santa María y Gómez (2005) encontró diferencias de género en las actitudes, y Denegri y Palavecinos (2003) encontraron que las mujeres presentan un nivel de AEF más básico respecto a los hombres.

7.1.2 El nivel de AEF y la conciencia ambiental

Un hallazgo interesante de este trabajo, es que se contempló un paquete de seis items (uno de cada bloque cerebral) para observar actitud y comportamiento respecto al cuidado de los recursos naturales; con estos se probó hacer una pequeña variable que mide una dimensión de sostenibilidad y al compararla con el

nivel de AEF, se observó que a mayor nivel de ésta, mayor presencia en la dimensión de “buena conciencia ambiental”:

El 68% de quienes mostraron baja conciencia ambiental, también mostraron actitudes no positivas. El 79.5% de quienes mostraron tener buena conciencia ambiental, también mostraron actitudes positivas.

El 100% de quienes mostraron no tener conocimientos económicos y financieros, mostraron tener baja conciencia ambiental. El 87.5% de quienes tienen nivel alto de conocimientos, mostraron tener buena conciencia ambiental.

El 71.4% de quienes tienen baja influencia del contexto SPET, mostraron baja conciencia ambiental. El 100% de quienes se mantienen informados del contexto SPET, no tuvieron presencia en la categoría de baja conciencia ambiental.

Estos resultados fueron significativos en un 95% de confianza. La única variable que no fue significativa, fue la de experiencias:

El 100% de los que no tenían experiencias (ni de ahorro, crédito, compra impulsiva, planificación), mostraron tener baja conciencia ambiental. El 64% de quienes tienen poca experiencia, mostraron tener buena conciencia ambiental. El 59.1% de quienes mostraron tener mucha experiencia, mostraron buena conciencia ambiental.

Estos resultados podrían indicar, que las experiencias son necesarias para desarrollar un criterio de conciencia ambiental, pero que tenerlas en exceso, por el lado hacia el endeudamiento y el consumo irreflexivo e impulsivo, no refleja ser positivo en cuanto a la sostenibilidad.

Lo anterior podría sugerir, que la AEF si brinda elementos positivos para un comportamiento económico desde la sostenibilidad, como lo sugirió Osamu (1994 en Denegri, 2010) con su estudio sobre actitudes pro ambientales y consumismo.

7.2 Conclusiones generales respecto a la importancia de la AEF y aportaciones relevantes de esta investigación

Como se observó a lo largo del trabajo, la AEF es muy importante tanto para el nivel de bienestar de cada persona como para el desarrollo económico y bienestar generalizado de toda la población mundial. Las consecuencias de no contemplarla, van desde la vulnerabilidad económica y financiera tanto en el corto como en el largo plazo, hasta las crisis financieras globales y los efectos sociales que traen consigo delincuencia e inseguridad.

Con base en la revisión que se hace en la literatura para esta investigación y sumando a los argumentos de los investigadores señalados a lo largo de ella, se enfatiza que si la educación es la principal herramienta y la principal inversión de una nación para lograr el desarrollo económico y alcanzar el bienestar general de la población (incluyendo aquella que no estudia, pero que llega a depender de las fuentes de empleo que generan quienes si lo hacen), entonces no solo es una obligación en cuestión de competitividad sino que recae en el deber social de la IES, el que sus estudiantes tengan un programa que los alfabetice económica y financieramente, y es menester que este sea impartido en el primer semestre o periodo de ingreso, puesto que por si alguna razón se presentase para que los alumnos tengan que interrumpir sus estudios, su breve paso por la IES sea al menos de notable diferencia en sus decisiones económicas para toda la vida.

Se concuerda con lo sugerido por Godoy (2011) respecto a que los universitarios no están recibiendo suficiente educación económica y financiera. También se concuerda con las conclusiones de Denegri y Palavecinos (2003), respecto a que, sin un nivel mínimo de instrucción económica y financiera, las personas están condenadas a vivir en un medio que no comprenden en su complejidad real, encasillándolos en un rol pasivo, dependiendo mayormente de los sistemas sociales, políticos y económicos, al vaivén de crisis y asistencias externas que cada vez serán más caras y menos frecuentes.

En este sentido, al igual que Jorgensen (2007) se reconoce que la AEF es muy importante para toda la población, pero especialmente urgente para grupos como

los estudiantes universitarios que conforman el capital humano de una nación y sobre quienes recae el futuro de la productividad y la generación de fuentes de empleo para el resto de la población que no pudo llegar a ese nivel de preparación.

Bajo este contexto, haber pasado por una IES debería ser sinónimo de contar con las competencias de AEF adecuadas para tomar decisiones económicas y financieras racionales, que contemplen una visión global, encaminadas hacia la sostenibilidad y sobretodo, hacia la búsqueda de mejores condiciones de productividad.

Con base en lo anteriormente expuesto, se recomienda de manera amplia y en calidad de urgente, implantar un programa de AEF en los estudiantes de licenciatura de las IES en Baja California y en ese sentido, este trabajo aporta una parte indispensable para la elaboración de políticas y programas al respecto; pretende servir de diagnóstico para perfilar las capacidades existentes y las necesidades requeridas, por esta razón es que se abundó en la descripción de los diferentes grupos de conglomerados.

También aporta sugerencias respecto al contenido, forma y medios para llevar programas de AEF tanto a los universitarios como a la comunidad en general, a través de las IES de la muestra. En los ejercicios cualitativos se reflexionó bastante sobre el tema y se pusieron en la mesa los pro y los contra de cada opción, y debe considerarse que estas reflexiones surgieron de los propios estudiantes, luego de analizar cada opción.

Ojalá que esta páginas, encuentren el eco respectivo a su nivel de importancia en las esferas donde corresponde tomar acciones para llevar la AEF tanto a los estudiantes de las IES como a la población en general, pues si estos resultados fueron encontrado en un nivel donde se supone se encuentran quienes están en el máximo grado de estudios, no se puede imaginar cómo se encontrarán quienes no lograron llegar a este nivel.

Los resultados de incluir una educación económica y financiera en las IES se verían reflejados en la economía nacional traducidos en mayores tasas de ahorro e inversión, mayor eficiencia en las decisiones económicas y por lo tanto, mayor eficiencia del sistema económico nacional; mejor asignación de recursos, reflejando mayor crecimiento en los niveles de empleo y de productividad, mayor y mejor distribución de la riqueza, mayor recaudación de recursos públicos para realizar más obras de infraestructura, entre otros aspectos.

Los jóvenes de hoy, profesionistas de mañana, contarían con un futuro más prometedor al tener dentro de su preparación, las bases sólidas que les ayuden a tomar mejores decisiones económicas y financieras referentes a la distribución de su ingreso, su reinversión, su ahorro y conocimiento que les permita comprender mejor el movimiento de una economía cada vez más globalizada.

7.3 Limitaciones del estudio y Recomendaciones para futuras investigaciones

Al igual que Ahsan (2013), se sugiere un mayor tamaño y precisión de la muestra para llevar a cabo análisis más detallados sobre algunos subgrupos relacionados con factores como la carrera de estudio, el periodo cursando, la edad, entre otros.

Si se hubiesen tomado muestras por licenciaturas, las comparaciones entre ellas pudieron haberse hecho y arrojar luz sobre las diferencias de AEF respecto a los contenidos curriculares específicos. La falta de suficientes observaciones en cada carrera, no hicieron posible hacerlo en este trabajo.

Por esta razón, se recomienda que en estudios posteriores se calcule la muestra considerando por lo menos dos carreras de tres niveles de intensidad de cargas económicas y administrativas (alto, medio y bajo, como el estudio de Amar et al., 2007).

También se recomienda, seguir explorando en cuanto a la variables de experiencias. Tener cuidado con su operacionalización, considerar cargas negativas y positivas, quizá mayor definición de esto aquí en el estudio pudo haber tenido una diferencia.

Además, se recomienda realizar investigaciones más profundas sobre aspectos que inciden en la AEF tales como la actitud hacia el consumo, el grado de endeudamiento, el nivel de ahorro y de ingresos, los niveles de bienestar, el tipo de especialización estudiando e incluso, sobre la dimensión de sostenibilidad.

Referencias

- Agarwalla, Sobesh K.; Barua, Samir K.; Jacob, J. & Varma, Jayanth R. (2013). "Financial Literacy among Working Young in Urban India". Indian Institute of Management, Ahmedabad, India. Working Paper No. 2013-10-02, Octubre 2013. Disponible en: <http://www.iimahd.ernet.in/~jrvarma/papers/2013-10-02-literacy-working-young.pdf>
- Ahsan, Hafizi (2013). Financial Literacy Research on Undergraduate Students in Malaysia: current literature and research opportunities. International Journal of Education and Research, vol. 1, no. 11, November 2013.
- Alper, William & Harmon, Oskar R. (2013). The Alpha of a Survey of the Literature in Economic and Financial Literacy. Working Paper Series, Department of Economic, Working Paper 2013-06. March, 2013. University of Connecticut. Disponible en: <http://web2.uconn.edu/economics/working/2013-06.pdf>
- Amar J.; Abello, R.; Denegri, M. y Llanos, M. (2007) "Pensamiento económico en jóvenes universitarios", Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 39, núm. 2, 2007, pp. 363-373, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539211>
- Arias, A., Quintero, E. y Sandoval, J. (2009). "Relación entre la proporcionalidad cerebral triádica y el rendimiento académico de los estudiantes". (Tesis de Maestría). Centro de Estudios Avanzados en la Niñez y la Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Colombia. Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1364/Arias_Villa_Adriana_2009.pdf?sequence=1
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México [ANUIES] (2014). "Información Estadística de Educación Superior, Ciclo Escolar 2012-2013", consultado el 03 de noviembre de 2014, disponible en: <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=142>

- Atkinson, A. & Messy, F. (2012). "Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study", OECD Working Papers in Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15, OECD Publishing. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy_5k9csfs90fr4-en
- Banco de México: BANXICO (2014). "SISTEMA FINANCIERO", consultado el 17 de septiembre de 2014 en: <http://www.banxico.org.mx/divulgacion/sistema-financiero/sistema-financiero.html>
- Baudrillard, J. (2009). "La Sociedad de Consumo", (1ª Edición, 1970) Alcira Bixio (tr.), Luis Enrique Alonso (prol.) Edición traducida, Madrid: Siglo XXI.
- Cala, M., Beltrán, M., Cubillos, D. y Molano, M. (2011). "Diseño de una prueba para medir compra compulsiva en población colombiana", Universidad del Bosque, Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 11 (2), pp. 69-78. Consultado el 14 de junio de 2015, disponible en: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen11_numero2/articulo_4.pdf
- Caloca Osorio, O R; Leriche Guzmán, C E; (2011). "Una revisión de la teoría del consumidor: la versión de la teoría del error". *Análisis Económico*, XXVI() 21-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41318401003>
- Cea, M., Blanco, F., Alvarez, R., Arribas, A., Díaz, E. y Valles, M. (2012). "SPSS España: Guía para el Análisis de Datos con SPSS 10.0". Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 868 p. Disponible en: http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/datos_multivariante.htm
- Celina, H y Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV() 572-580. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- CETYS Universidad (2016). Modelo Educativo. Consultado el 10 de Abril de 2017, de CETYS Universidad: www.cetys.mx/2-modelo-educativo/

Colegio de Contadores Públicos de México [CCPM], (2013). Causa y efecto de la Reforma Laboral en el outsourcing, SEGURIDAD SOCIAL, Boletín de Investigación de la Comisión de Desarrollo Seguridad Social-Sur, Num. 2, Mayo del 2013, Consultado en: http://www.ccpm.org.mx/avisos/boletin_com_ss_sur_no_2.pdf

Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado [COPLADE]. (2014). “Población de Baja California y sus municipios”, Gobierno del Estado de Baja California, año 5, Vol. 1, disponible en: <http://www.copladebc.gob.mx/seis/pdf/apuntePoblacionBCyMunicipiosEne14.pdf>

Comité Económico y Social Europeo. (2011). “Educación Financiera para Todos: Estrategias y buenas prácticas de educación financiera en la Unión Europea”. Consultado el 4 de noviembre de 2013 en: <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/qe-30-12-894-es.pdf>

Commission for Financial Capabilty (2014). National Strategy for Financial Capality. Consultado en: <http://www.nationalstrategy.org.nz>

Consejo Mexicano de Educación Económica y Financiera (CMEFF). (2014). Educación Económica y Financiera para la Vida. Consultado en: <http://www.cmeef.org.mx>

Consejo Mexicano de Educación Económica y Financiera (CMEFF). (2014). Educación Económica y Financiera para la Vida. Consultado en: <http://www.cmeef.org.mx>

Consejo Nacional de Inclusión Financiera [CNIF]. (2016). *Política Nacional de Inclusión Financiera*. México: Autor. Recuperado de: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/110408/PNIF_ver_1jul2016 CONAIF_vfinal.pdf

Consejo para la Educación Económica, CEE. (2015). “Test of Understanding of College Economics”. Consultado en:

<http://www.councilforeconed.org/resource/test-understanding-in-college-economics/>

- D'Elia, V. (2009). "El sujeto económico y la racionalidad en Adam Smith". Revista Economía Institucional. Vol. 11, No. 21, 37-43. Recuperado de: <https://www.economiaiinstitucional.com/pdf/No21/vdelia21.pdf>
- Denegri Coria, M. (2010). "Introducción a la Psicología Económica", Universidad de La Frontera, Chile. PSICOM Editores. ISBN-13: 978-84-693-2449-3. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/681/index.htm>
- Denegri, M; del Valle, C; Gempp, R; Lara, M; (2006). EDUCACIÓN ECONÓMICA EN LA ESCUELA: HACIA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. *Estudios Pedagógicos*, XXXII() 103-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131005>
- Denegri, M. y Palavecinos, M. (2003). "Género y Alfabetización Económica: ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación?, Psicología desde el Caribe, núm. 12, julio-diciembre, 2003, pp. 76-97. Univesidad del Norte de Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301206>
- Denegri, M., Cabezas, D., del Valle, C., González, Y. & Sepúlveda, J. (2012). Escala de Actitudes hacia el Endeudamiento: validez factorial y perfiles actitudinales en estudiantes universitarios chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(2), 497-509.
- Denegri, M., del Valle, C., González, Y., Etchebarne, S., Sepúlveda, J. & Sandoval, D. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 75–96.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., Etchebarne, S. y González, Y. (2010). Alfabetización económica y patrones de consumo y endeudamiento en estudiantes de pedagogía: Hacia un modelo explicativo. Informe avance.

Proyecto Fondecyt 1090179. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Santiago, Chile

Denegri, M., González, J. y Sepúlveda, J. (2010). "Consumo y Construcción de Identidad en Profesores de Educación Primaria en Chile". EDUCERE, Investigación arbitrada, Años 14, No. 49, Julio-Diciembre de 2010, pp. 345-359. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102010>

Diez-Martínez, E. (2009). "La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Consultado el 10 de mayo de 2014 en: http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/diez_alfabetizacion_socioeconomica.html

Diez-Martínez, E., Miramontes, S. & Sánchez, M. (2000). Las ocupaciones como elementos de la "alfabetización económica" y su reconocimiento a través de la televisión: un estudio evolutivo con niños y adolescentes. *Revista Comunicación y Sociedad*, 37, pp.129-158.

Domínguez, José M. (2013). Educación Financiera para Jóvenes: una visión introductoria. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social, Serie Documentos de Trabajo 05/2013, 42 páginas, ISSN: 2172-7856. Universidad de Alcalá.

Falahati, L. & Sabri, M. (2015). "An Exploratory Study of Personal Financial Wellbeing Determinants: Examining the Moderating Effect of Gender". *Asian Social Science*, Vol. 11, No. 4, ISSN 1911-2017, in Canadian Centre of Science and Education, disponible en: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/44260>

Fonseca S., Carlos M. (2013). "Toma de decisión: ¿Teoría racional o de racionalidad limitada?", *Kálathos Revista Transdisciplinaria Metro Inter*, Vol (7), No. 1, Disponible en:

http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/archivo5_vol7_no1.pdf

García, N., Grifoni, A., López, J.C., y Mejía, D.M. (2013). La educación financiera en América Latina y el Caribe Situación actual y perspectivas. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva No. 12 [Versión DX Reader]. CAF-Banco de Desarrollo de América Latina.

Gempp, R., Denegri, M., Caripán, N., Catalán, V., Hermosilla, S. & Caprile, C. (2007). Desarrollo del Test de Alfabetización Económica para Adultos, versión 25 ítems (TAE-A-25). Revista Interamericana de Psicología, 41 (3), 275-284.

Gnan, E., Silgoner, M. & Weber, B. (2007). "Economic and financial education: Concepts, goals and measurement". Monetary Policy & the Economy, Q3. OeNB. Vienna. Consultado el 16 de agosto de 2015, disponible en: http://econpapers.repec.org/article/onboenbmp/y_3a2007_3ai_3a3_3ab_3a2.htm

Gobierno del Estado de Baja California (2014a): "PED BC: Plan Estatal de Desarrollo de Baja California 2014-2019", consultado el 04 de agosto de 2014, disponible en: <http://www.bajacalifornia.gob.mx/portal/gobierno/ped/ped.jsp>

Gobierno del Estado de Baja California (2014b). "Formación para la vida", Plan Estatal de Desarrollo 2008-2013, consultado el 07 de septiembre de 2014 en: http://www.bajacalifornia.gob.mx/bcfiscal/2012/transparencia_fiscal/marco_programatico/ped/doctos/formacion_para_la_vida.pdf

Gobierno del Estado de Baja California (2014c): "Indicadores en Competitividad. Índice de Estructura Competitiva 2012, ITESM", consultado el 10 de septiembre de 2014, disponible en: <http://www.bajacalifornia.gob.mx/sedeco/estadisticas/competitividad/resultadoBCITESM.pdf>

Gobierno del Estado de Baja California (2014d): "Liderazgos Baja California", consultado el 11 de noviembre de 2014, disponible en: <http://www.bajacalifornia.gob.mx/sedeco/estadisticas/>

Gobierno Federal (2016). *Se presenta la Política Nacional de Inclusión Financiera de México*: Blog. Recuperado de: <https://www.gob.mx/forodeinclusionfinanciera/articulos/se-presenta-la-politica-nacional-de-inclusion-financiera-de-mexico?idiom=es>

Godoy, M. (2011). "Alfabetización Económica, Actitud hacia el Endeudamiento y Deuda Actual en estudiantes de Pedagogía de la zona sur", Tesis para obtener el grado de Magister en Psicología, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Disponible en: <http://dspace2.conicyt.cl/handle/10533/89862>

Gómez-Soto, Franz M. (2009). Educación Financiera: retos y lecciones a partir de experiencias representativas en el mundo. Documento preparado para el Proyecto Capital. Bogotá, Colombia.

González, C. y Salazar, N. (2013). "Estudio comparativo del nivel de Alfabetización Económica y Actitud hacia el endeudamiento en estudiantes de Ingeniería Comercial y estudiantes de Pedagogía en Chile", Tesis presentada en el Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial con mención en Administración, Facultad de Economía y Negocios-Escuela de Economía y Administración, Universidad de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113970>

Grupo Financiero Banamex [Banamex] (2014). "Cultura financiera de los jóvenes en México Síntesis de Resultados", Educación Financiera Banamex, Banco Nacional de México, Grupo Financiero Banamex. Disponible en: http://www.banamex.com/es/conoce_banamex/quienes_somos/prensa/pdf/book_brujula_digital_2014.pdf

Grupo Financiero Banamex [Banamex] (2015). Portal de Capacitación en línea de Educación Financiera Banamex. Consultado en: https://www.banamex.com/esp/grupo/saber_cuenta/cursos/

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a ed.) Chile: McGrawHill.

Hobsbawn, E. (2009). Formaciones Económicas Precapitalistas, Editores Siglo XXI, México, D.F. disponible en: <http://www.socialismo-chileno.org/biblioteca/Formen.pdf>

Ibrahim, D., Harun, R. & Isa, Z. (2009). "A Study on Financial Literacy on Malaysia Degree Students", Cross Cultural Communication Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture , ISSM 1712-8358.

INEGI (2009). "Micro, pequeña, mediana y gran empresa: estratificación de los establecimientos", consultado el 04 de septiembre de 2014 en: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2009/pdf/Mono_Micro_peque_mediana.pdf

Instituto Mexicano de Economía del Comportamiento [IMCO]. (2016). "Guía de Economía del Comportamiento, Volumen 1: Políticas Públicas". Díaz, E. y Del Valle, C. (Editores). México: Instituto Mexicano de Economía del Comportamiento. Disponible en: <http://38r8om2xjhl25mw24492dir.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/09/v9-imec-vol-1-1.pdf>

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2016). *Beneficios en el Régimen de Incorporación a la Seguridad Social*. Recuperado de: <http://www.imss.gob.mx/beneficios-riss/beneficios>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2012). "ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LA JUVENTUD", consultado el 01 de septiembre de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2012/juventud12.asp?c=2844&>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2014). "ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LA JUVENTUD DATOS DE BAJA CALIFORNIA AL 8 DE AGOSTO DE 2014", consultado el 01 de septiembre de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/juventud2.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2011). "Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 Baja California", disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/bc/02_principales_resultados_cpv2010.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. 2015. Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, Boletín de Prensa Núm. 198/15. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/enoe_ie/enoe_ie2015_05.pdf

Jorgensen, Bryce L. (2007). "Financial Literacy of College Students: Parental and Peer influences". Tesis inédita para obtener el Grado de Maestro en Ciencia del Desarrollo Humano, Instituto Politécnico de Virginia y Universidad Estatal. Blacksbourg, Virginia. Consultada el 06 de agosto de 2015, disponible en: http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-10162007-143627/unrestricted/Thesis_BJ2.pdf

Kempson, E. (2009). "Framework for the Development of Financial Literacy Baseline Surveys A first International Comparative Analysis", OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 1, ISSN: 2079-7117, OECD-iLibrary. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/framework-for-the-development-of-financial-literacy-baseline-surveys_5kmdpz7m9zq-en

- Klapper, L., Lusardi, A. & Oudheusden, P. (2015). Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey. Global Financial Literacy Excellence Center, George Washington University. Consultado en: http://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf
- Klapper, L., Lusardi, A. & Panos, G. (2012). *Financial literacy and the financial crisis*. Policy Research working paper ; no. WPS 5980. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/750211468156257746/Financial-literacy-and-the-financial-crisis>
- Laguna, C. (s/f). "Inferencia paramétrica: relación entre dos variables cualitativas". Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud, Diplomado en Salud Médica. Disponible en: <http://www.ics-aragon.com/cursos/salud-publica/2014/pdf/M2T07.pdf>
- Mankiw, G. (1998). "Principios de Economía". Madrid: McGraw Hill
- Mantilla Rey, Juan F. (2009). *Determinación de los hábitos de compra respecto a los bienes suntuarios en los estudiantes de administración de empresas de la Universidad Javeriana de Bogotá en el primer semestre de 2009*. Tesis inédita para obtener el grado de Administrador de Empresas, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.
- Marqués, G. y Weisman, D. (2011). "Teoría estándar de la decisión y teoría prospectiva". Economía, XXXVI (31), 55-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1956/195621325003.pdf>
- Maxim, P. (2002). Métodos Cuantitativos aplicados a las ciencias sociales. México: OXFORD.
- Meier, S. & Sprenger, C. (2008). Discounting Financial Literacy: Time Preferences and Participation in Financial Education Programs. Research Center for Behavioral Economics and Decision Making. Public Policy Discussion Papers, No. 07-5, Federal Reserve Bank of Boston. Consultado en:

<https://www.bostonfed.org/publications/public-policy-discussion-paper/2007/discounting-financial-literacy-time-preferences-and-participation-in-financial-education-programs.aspx>

Ministerio de Educación Pública. (2012). Alianza BAC| CREDOMATIC. Consultado el 04 de noviembre de 2013 en: <http://www.rscbaccredomatic.com/cr/edu-finan-estudiantes.html>

Monge, J. y Juan, A. (s/f). “Estadística no paramétrica: prueba chi cuadrado”, Universitat Oberta de Catalunya, Proyecto e-math, Financiado por la Secretaria de Estado de Educación y Universidades (MEDC). Disponible en: https://www.uoc.edu/in3/emath/docs/Chi_cuadrado.pdf

Moreno, E., García, A. y Munguía, J. (2013). “Some Aspects About Financial Knowledge of Undergraduate Students”, International Journal of Management and Sustainability, 2(4), p. 40-62. Disponible en: <http://econpapers.repec.org/RePEc:pkp:ijomas:2013:p:40-62>

Muñoz M., O S. (2010). “Evolución del Concepto de Valor en la Teoría Económica”, Perspectivas: revistas de ciencias económicas, 2(2). pp. 11-45. ISSN 1852-8309. Disponible en: <http://racimo.usal.edu.ar/658/1/muñoz.pdf>

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD). (2014). “Panorama de la Educación 2013: México”, consultado el 03 de septiembre de 2014 en: [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2013). Advancing National Strategies for Financial Education. A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD. Consultado en: http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf

- Ortega P., M. (2013). "Análisis del ahorro de las madres solas de la ciudad de Ensenada, Baja California, México". (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Baja California.
- Ortega, M. (2013). "Análisis del ahorro de las madres solas de la ciudad de Ensenada, Baja California, México". (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Baja California. Baja California, México.
- Ortega, V., Rodríguez, J., Denegri, M. y Gemp, R. (2005). "Segmentación psicoeconómica: obtención y validación de perfiles para consumidores adultos jóvenes de nivel socioeconómico medio y alto en Colombia". Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, Vol. XV, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 117-132- Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415208>
- Padierna, D. (2013). Reforma Laboral: regresividad y debate inconcluso. El Cotidiano, Núm. 178, marzo-abril, 2013, pp. 9-18, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32527006003.pdf>
- Peñaloza Palomeque, M. (2010). "TEORÍA DE LAS DECISIONES". PERSPECTIVAS, No. 25, enero-junio, 2010, pp. 227-240. ISSN-1994-3733. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4259/425942454012.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo [PND]. (2013-2018). Presidencia de la República. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Pontón, R T; (2002). La libertad económica y la teoría del valor. *Invenio*, 5() 9-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87750801>
- Reddy, R., Bruhn, M., y Tan, C. (2013). Capacidades financieras en México: resultados de la encuesta nacional sobre comportamientos, actitudes y conocimientos financieros. Banco Mundial. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/957321468057260244/pdf/821340Revised00Box379874B00SPANISH0.pdf>

- Sánchez, M. y Ceballos, A. (2012). El Outsourcing y sus intentos de regulación en México. *Letras Jurídicas*, Núm. 15, Otoño 2012, ISSN 1870-2155.
- Santa María, C. y Gómez, J. (2005). "Actitudes hacia el dinero en los jóvenes de 18 a 23 años", en AJAYU, Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana San Pablo. Disponible en: <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v3n1/v3n1a4.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). "Cuaderno de estrategias para la Formación Económica y Financiera". (2009). México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016a). *Los fines de la educación en el siglo XXI (Justificación del Nuevo Modelo Educativo)*. Recuperado de: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016b). *El Modelo Educativo 2016 El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. [Versión Dx Reader]. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016c). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* [Versión Dx Reader]. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). "Modelo Educativo para la Educación Básica Obligatoria", SEP, México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Sellers, D. (2015). *Financial Literacy in Ireland, England and Scotland. A Comparative Analysis of Policy, Practice, Access, and Engagement*. Consultado en: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-grundbildung-01.pdf>
- Sen, A. (2000). "Desarrollo y Libertad", Editorial Planeta, Versión Dx. Disponible en:

http://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf

Shaari, N., Hasan, N. & Kumar, R. (2013). Financial Literacy: A study among the university students. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(2), pp. 279-299. Disponible en: <http://journal-archieves33.webs.com/279-299.pdf>

Silva Méndez, J. (2010). ¿cómo se regula el outsourcing en México?. *Cuestiones Constitucionales*, Núm. 22, enero-junio, 2010, pp. 411-424. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/885/88520288023.pdf>

Silva, J. (2011). ¿Por qué es necesaria la educación económica y financiera en las universidades?. En *Mundo Siglo XXI*, revista del CIECAS-IPN, Núm. 25, Vol. VII, 79-99. Recuperado de: <http://www.mundosigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v07/25/07.pdf>

Sistema Educativo Estatal (2014). "Principales Cifras Estadísticas en Educación 2012-2013", consultado el 17 de noviembre de 2014, disponible en: <http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2013/index.htm>

Spataro, L. & Corsini, L. (2013). Endogenous Financial Literacy, saving and stock market participation. *Munich Personal RePec Archive*, MPRA Paper No. 44342, February 2013, Consultado en: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/44342/1/MPRA_paper_44342.pdf

Thapa, B. & Nepal, S. (2015). "Financial Literacy in Nepal: A Survey Analysis from College Students", *NRB Economic Review*, Vol. 27, issue 1, Abril 2015, pp. 49-74, disponible en: http://www.nrb.org.np/ecorev/pdf/vol27-1_art4.pdf

Universidad Autónoma de Baja California (2013). *Modelo Educativo de la UABC*. Mexicali, Baja California, México: UABC.

Volpe, R., Chen, H. y Pavlicko, J. (1996). "Personal Investment Literacy among College Students: a survey". *Financial Practice and Education*, 6(2),

disponible

en:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.6325&rep=rep1&type=pdf>

Walstad, W.; Watts, M. y Rebeck, K. (2006). "Test of Understanding of College Economics (Fourth Edition) Examiner's Manual", National Council in Economic Education NCEE. Consultado el 11 de agosto de 2015, disponible en: <http://www.econedlink.org/resources/TUCE-4th.pdf>