

A P O R T E S

N U E V A É P O C A

Facultad de Economía • BUAP

Alfabetización financiera y expectativas en jóvenes universitarios de la UABC: análisis comparativo por área de conocimiento *Financial literacy and expectations in college youth from the UABC: a comparative analysis by area of knowledge*

Michelle Yathzari Ascencio Zúñiga

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Economía y Relaciones Internacionales

michel.ascencio@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8346-0667>

Roberto Iván Fuentes Contreras

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Economía y Relaciones Internacionales

fuentes.roberto@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4837-2703>

Karina Isabel Salinas Solís

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Economía y Relaciones Internacionales

karina.salinas@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5958-5053>

Resumen

La alfabetización financiera en estudiantes universitarios trasciende el conocimiento técnico; incluye comportamientos, actitudes y decisiones influenciadas por el contexto académico, emocional y cognitivo. Este estudio analiza la influencia de los sesgos cognitivos y las emociones en la alfabetización financiera y en las expectativas de futuro de estudiantes universitarios, considerando su área de conocimiento como variable estructural. Se aplicó un Experimento Controlado Aleatorizado (ECA) con estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Tijuana, distribuidos en tres grupos: control, exposición a contenido educativo objetivo, y exposición a contenido emocional. Para estimar los efectos de las intervenciones y comparar diferencias entre grupos por área de conocimiento, se utilizó un Análisis de Varianza (ANOVA) para comparar medias entre varios grupos y determinar si

Recibido: Agosto 20 2025

Aceptado: Septiembre 17 2025



Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación. CC-BY-NC-ND

las diferencias observadas son estadísticamente significativas. Los resultados indican que la alfabetización financiera universitaria no es homogénea y que las dimensiones de conocimiento financiero y sesgos cognitivos son las más sensibles a la formación académica. Los hallazgos indican que la formación académica condiciona no sólo el acceso al conocimiento financiero, sino también la forma en que los estudiantes interpretan y proyectan su bienestar económico. Aunque la influencia de factores psicológicos es limitada, su interacción con el contexto disciplinar ofrece elementos clave para diseñar estrategias educativas más efectivas y adaptadas a las características de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Alfabetización financiera, experimentos de campo, análisis de la educación.

Abstract

Financial literacy among university students transcends technical knowledge; it also encompasses behaviors, attitudes, and decision-making influenced by academic, emotional, and cognitive contexts. This study analyzes the influence of cognitive biases and emotions on financial literacy and on the future expectations of university students, considering their field of study as a structural variable. A Randomized Controlled Trial (RCT) was conducted with students from the Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Tijuana campus, divided into three groups: control, exposure to objective educational content, and exposure to emotional content. To estimate the effects of the interventions and to compare differences between groups by field of study, an Analysis of Variance (ANOVA) was employed to compare the means across several groups and determine whether the observed differences are statistically significant. The results indicate that financial literacy among university students is not homogeneous, and that the dimensions of financial knowledge and cognitive biases are the most sensitive to academic training. The findings suggest that academic formation not only conditions access to financial knowledge but also shapes the way students interpret and project their economic well-being. Although the influence of psychological factors is limited, their interaction with disciplinary contexts provides key insights for designing more effective educational strategies tailored to the characteristics of university students.

Keywords: Financial literacy, Field experiments, Analysis of education.

JEL: G53, C93, I20

Introducción

La educación financiera es clave para fortalecer la estabilidad económica, tanto a nivel individual como colectivo. Su impacto se traduce en mejores condiciones de vida, una cultura del ahorro más sólida y prácticas financieras responsables, lo que contribuye al bienestar económico y promueve la inclusión financiera en diversas poblaciones (Kaiser *et al.*, 2022). Las decisiones financieras que enfrentan los individuos están determinadas por factores como el entorno, las circunstancias personales y el nivel de información disponible, lo que puede derivar en la toma de decisiones no óptimas (Palomino, 2022).

En este contexto ha crecido el interés por fomentar la educación financiera entre jóvenes, reconociendo que el conocimiento financiero es una habilidad esencial que influye significativamente en la vida cotidiana. Diversos estudios señalan que esta formación debe iniciarse desde la niñez y mantenerse durante la juventud, ya que permite anticipar necesidades futuras y fortalecer el bienestar individual y colectivo (Atlatenco *et al.*, 2020).

Según datos disponibles, México presenta bajos niveles de educación financiera intermedia mostrando fortalezas en conocimiento y actitudes, pero desafíos importantes en el com-

portamiento financiero (OCDE, 2016) lo que se refleja en dificultades para calcular tasas de interés, comprender la inflación, diversificar riesgos en inversiones y planificar gastos en relación con los ingresos.

En este contexto, los jóvenes universitarios enfrentan desafíos particulares: la ausencia de educación financiera formal en escuelas y universidades ha resultado en estudiantes con escasos conocimientos sobre servicios financieros, lo que repercute directamente en sus finanzas personales. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (INEGI, 2023), en México residen 27.68 millones de personas de entre 15 y 29 años, de los cuales el 23.5% cursa estudios superiores; de este grupo, 48.3% son hombres y 51.7% mujeres. En Baja California la proporción de jóvenes que acceden a la educación superior asciende a 25.4%.

La educación financiera no sólo implica la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de habilidades conductuales que permitan tomar decisiones informadas y sostenibles, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Jiménez, 2005). Diversos estudios han señalado que, pese a contar con acceso a información financiera, los estudiantes tienden a reproducir patrones impulsivos, priorizando el consumo inmediato sobre el ahorro a largo plazo (Lusardi y Mitchell, 2014). Esta conducta no puede explicarse únicamente por la falta de instrucción formal: las emociones, los sesgos cognitivos y el contexto académico influyen de manera significativa en el juicio económico de los estudiantes (Kahneman, 2011; Ariely, 2008).

La economía conductual y la educación financiera están estrechamente relacionadas, ya que ambas disciplinas buscan comprender y optimizar la toma de decisiones financieras. En particular, la economía conductual ofrece una visión clave sobre el proceso decisional de los estudiantes universitarios, al combinar principios de economía y psicología para analizar cómo los sesgos cognitivos y las emociones influyen en su comportamiento financiero (Kahneman, 2011).

En este sentido, la educación financiera enfrenta desafíos estructurales que deben ser abordados para mejorar su eficacia. Por ejemplo, el acceso y la disponibilidad de programas educativos no están garantizados para toda la población; las áreas rurales y las comunidades de bajos ingresos suelen carecer de recursos adecuados. Además, la relevancia del contenido es crucial: los programas deben adaptarse a las necesidades específicas de los distintos grupos demográficos para ser verdaderamente útiles (Lusardi y Messy, 2023).

A partir de este panorama, resulta necesario analizar no sólo el nivel de conocimiento financiero, sino también los factores psicológicos que inciden en la toma de decisiones económicas, especialmente en contextos universitarios donde se configuran hábitos financieros duraderos.

Este estudio se enmarca en el campo de la alfabetización financiera, entendida como la capacidad de comprender, aplicar y tomar decisiones económicas informadas. Aunque se parte de un marco general de educación financiera, el análisis se centra en los componentes medibles de alfabetización, expectativas y variables conductuales como los sesgos cognitivos y las emociones, con el propósito de identificar patrones diferenciados por área académica.

La mayoría de los estudios sobre alfabetización financiera en jóvenes universitarios han privilegiado enfoques descriptivos, dejando de lado el análisis experimental de variables

conductuales y la comparación entre perfiles disciplinares.

En este marco, el presente estudio plantea que el desempeño de los estudiantes universitarios en los índices de alfabetización financiera y sus expectativas puede ser influenciado por el tipo de intervención audiovisual recibida (cognitivo-racional o emocional). Asimismo, se espera que el área académica modere estos efectos, mostrando diferencias significativas entre estudiantes de distintas disciplinas.

Este trabajo se organiza en cuatro secciones. En la primera, se presenta la revisión de literatura sobre alfabetización financiera, expectativas y economía conductual. La segunda sección presenta el experimento controlado aleatorizado, la muestra, las intervenciones y la validación del cuestionario, además de detallar los métodos de análisis estadístico. En la tercera se exponen los principales resultados y se interpretan a la luz del marco conceptual, destacando sus implicaciones formativas y de política pública. Finalmente, la cuarta sección recoge las conclusiones, donde se sintetizan aportes del estudio, se reconocen sus limitaciones y se sugieren líneas para investigaciones futuras.

1. Revisión de la literatura

1.1 Sobre alfabetización financiera, educación y conocimiento financieros

Es necesario delimitar las diferencias entre alfabetización financiera (AF), educación financiera (EF) y conocimiento financiero (CF). Aunque suelen utilizarse como sinónimos, presentan matices relevantes. La AF se refiere a la comprensión básica de conceptos y habilidades para manejar el dinero de forma cotidiana. El CF, por su parte, implica familiaridad con productos, servicios y mecanismos financieros específicos.

En cambio, la EF es un concepto más amplio que incluye no sólo la alfabetización, sino también la enseñanza formal y el desarrollo continuo de habilidades más avanzadas como la planificación financiera personal y familiar, la gestión responsable del crédito y la deuda, la inversión y el ahorro a largo plazo, el uso de seguros para administrar riesgos, la planeación fiscal, así como competencias vinculadas al emprendimiento y al uso de herramientas digitales y tecnológicas. Estas capacidades permiten no sólo comprender los conceptos básicos, sino también tomar decisiones estratégicas que impactan en el bienestar económico individual y colectivo a lo largo del ciclo de vida. Este proceso proporciona una comprensión más profunda de los productos financieros, riesgos y estrategias, que sirven para evaluar diferentes opciones y tomar decisiones financieras óptimas (Financial Literacy and Education Commission, 2006).

En sistemas financieros complejos, la protección al consumidor es un componente estructural de la capacidad financiera. Incluye acceso a información clara, mecanismos de defensa ante prácticas abusivas y educación para el uso responsable de servicios. Los jóvenes están más expuestos a riesgos como el sobreendeudamiento o la contratación de productos financieros no adecuados (OCDE, 2016). Incorporar este enfoque en el diagnóstico permite reconocer no sólo brechas de conocimiento, sino también vulnerabilidades derivadas de la falta de regulación accesible y canales efectivos de orientación. El desarrollo tecnológico ha impulsado nuevas formas de educación financiera, como plataformas digitales y aplicaciones móviles que ofrecen aprendizaje flexible y personalizado, lo que mejora su proceso de aprendizaje (Rivera y Rojas, 2021).

La AF trasciende el conocimiento técnico de términos como ahorro, inversión y endeudamiento. Implica la capacidad de comprender, interpretar y aplicar decisiones económicas de manera consciente, favoreciendo una estabilidad económica duradera. Este concepto no se limita a la transferencia de contenido especializado, sino que integra procesos psicológicos, contextuales y formativos que condicionan cómo las personas aprenden y actúan frente al dinero convirtiéndose en una competencia transversal en la vida cotidiana (Romero, *et al.*, 2023).

En este sentido, la AF abarca el manejo de cuentas bancarias, elaboración de presupuestos, uso del crédito, inversiones, administración de deudas y planificación financiera a largo plazo. Representa la integración de conocimientos y hábitos que permiten tomar decisiones acertadas, alcanzar objetivos económicos y elevar la calidad de vida. Factores como el nivel de ingresos, formación académica, edad, género y situación profesional impactan directamente en el grado de educación financiera. Jóvenes, adultos mayores y sectores vulnerables requieren programas específicos para mejorar su estabilidad económica y reducir riesgos (Martínez y Gómez, 2023). Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar estrategias formativas que fortalezcan la alfabetización y fomenten el bienestar económico, incorporando componentes sociales y emocionales que inciden directamente en el bienestar individual.

La Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNVB), en colaboración con la Red Internacional de Educación Financiera (INFE) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desarrollaron el índice de *Alfabetización Financiera en México*, con el objetivo de analizar y determinar el grado de comprensión, competencias y actitudes financieras de las personas (SHCP y CNVB, 2024).

Este índice se compone de tres subíndices principales: conocimientos financieros, comportamientos y actitudes financieras, donde los conocimientos financieros se refieren al entendimiento de conceptos básicos y avanzados de finanzas, como el ahorro, la inversión y el crédito; el comportamiento mide las acciones financieras que permiten vivir con estrés financiero mínimo, mientras que las actitudes examinan las perspectivas hacia el dinero y la planificación para el futuro.

En México, la AF se mide mediante estudios como la *Encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares* (ENIGH), el informe sobre la *Alfabetización financiera en México* por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), y la *Encuesta nacional de inclusión financiera* (ENIF) del INEGI. Según la ENIF (2018), el índice nacional alcanza 58.2 puntos, lo que indica un nivel moderado. Este resultado posiciona a México por encima de países como Rusia, Brasil, Argentina e Italia, pero por debajo de naciones con altos niveles de alfabetización financiera, como Francia, Canadá y Corea.

La educación financiera en México se encuentra en una etapa de avances parciales, pero con retos estructurales significativos. De acuerdo con la *Encuesta nacional de inclusión financiera* (ENIF 2024), el acceso a productos financieros formales ha aumentado. Actualmente, el 76.5 % de la población de 18 a 70 años es usuario de por lo menos uno, y el uso de canales digitales se ha expandido, lo que refleja un mayor contacto de la población con el sistema financiero. Sin embargo, persisten brechas importantes: las mujeres, los hablantes de lengua indígena y quienes habitan en localidades rurales presentan menores niveles de inclusión y, en términos de alfabetización financiera, esta carencia limita la capacidad para tomar decisiones financieras informadas, afectando la estabilidad económica personal y colectiva a largo plazo, aumentando la desigualdad de ingreso (Mungaray *et al.*, 2021)

1.2 Sobre alfabetización financiera en estudiantes universitarios.

Estudios recientes han evidenciado diferencias significativas en el nivel de AF entre estudiantes de distintas áreas disciplinares. Los estudiantes del área económico-administrativa presentan mayor familiaridad con conceptos como tasas de interés y elaboración de presupuestos, en comparación con estudiantes de otras disciplinas (Moreno *et al.*, 2017). Asimismo, en un estudio comparativo entre estudiantes de ingenierías aplicadas y administrativas, se observó que los primeros mostraban menor percepción de dominio financiero, especialmente en temas como inversión y planificación (Huepe, 2024).

Por ello, es crucial incorporar la educación financiera en la formación académica de los jóvenes universitarios, debido a las significativas deficiencias en los conocimientos financieros de la futura población productiva. Estas deficiencias resultan en endeudamiento excesivo, la falta de ahorro y el mal uso de remesas, además de una comprensión limitada de los beneficios de la inversión en actividades productivas. La insuficiente difusión de información y la limitada presencia del sistema financiero fomentan el uso de servicios financieros informales, los cuales suelen implicar costos elevados. Asimismo, la creciente complejidad de los productos financieros dificulta la toma de decisiones informadas (Banco Mundial, 2020).

En particular, la formación en finanzas resulta crucial para preparar a los estudiantes universitarios con las herramientas necesarias para realizar elecciones informadas. Estudiar su impacto en este grupo es crucial, ya que se encuentran en una etapa de transición hacia la vida adulta, comenzando a asumir mayores responsabilidades económicas. A esta edad, deben tomar decisiones financieras significativas, como manejar préstamos estudiantiles, ingresos de trabajos a tiempo parcial y gastos de vida independiente. Evaluar cómo la educación financiera influye en la toma de decisiones en jóvenes universitarios puede proporcionar una comprensión más profunda en el diseño de programas educativos que los preparen mejor para el futuro (Lusardi y Mitchell, 2014).

Además, los estudiantes están en la antesala de su vida profesional. La alfabetización financiera en esta etapa no sólo prepara a los jóvenes para manejar sus ingresos cuando ingresen al mercado laboral, sino que también mejora su capacidad para tomar decisiones informadas sobre ahorro, inversión y planificación para la jubilación (Chen y Volpe, 1998). Este tipo de formación tiene un impacto más significativo en la universidad, donde los estudiantes enfrentan mayores responsabilidades económicas en comparación con etapas educativas anteriores.

En este sentido, la alfabetización financiera no sólo debe entenderse como una competencia técnica, sino como una herramienta estratégica para mejorar el bienestar integral de los estudiantes universitarios. Un mayor nivel de alfabetización financiera se asocia con mejores indicadores de salud mental, menor estrés económico, mayor capacidad de planificación y mayor resiliencia ante crisis financieras (Romero *et al.*, 2023). Además, se ha identificado que el desarrollo de habilidades financieras está vinculado con la inclusión social, la equidad de género y la movilidad económica, lo que refuerza la importancia de su inclusión en la formación universitaria. Incorporar esta perspectiva permite comprender que la alfabetización financiera no sólo impacta decisiones individuales, sino que también contribuye al desarrollo sostenible y al fortalecimiento de las capacidades ciudadanas.

1.3 Sobre expectativas y estudiantes universitarios

Las expectativas que los estudiantes universitarios construyen sobre su futuro no se limitan únicamente al contexto laboral, sino que abarca también dimensiones económicas, sociales y personales. Estas proyecciones están influenciadas por factores como el género, el tipo de formación académica, las aspiraciones individuales y el contexto institucional en el que se desarrollan. Algunos estudiantes priorizan la estabilidad, el acceso a beneficios y la seguridad financiera, mientras que otros se orientan hacia metas más ambiciosas, aunque inciertas, como el emprendimiento o la movilidad social (Satizabal *et al.*, 2023).

El área de formación profesional incide directamente en la manera en que los estudiantes proyectan su futuro financiero. Es decir, alumnos que cursan carreras económico-administrativas tienden a mostrar mayor familiaridad con conceptos como ahorro, inversión y planificación, lo que se traduce en expectativas más estructuradas y metas financieras más claras (Avendaño *et al.*, 2021). En contraste, estudiantes de áreas sociales o técnicas pueden priorizar otros aspectos como la estabilidad emocional, el impacto comunitario o la seguridad laboral, lo que modifica el tipo de expectativas que construyen respecto a su futuro económico (Hernández y Flores, 2022).

El desarrollo de expectativas financieras en estudiantes universitarios está estrechamente vinculado con su capacidad para tomar decisiones informadas sobre el futuro económico. Sin embargo, diversos estudios han señalado que muchos jóvenes no reciben una educación financiera adecuada, lo que limita su habilidad para proyectar metas realistas y sostenibles. Esta carencia formativa no sólo afecta el manejo cotidiano de sus finanzas, sino también sus expectativas a largo plazo, especialmente en contextos de incertidumbre o vulnerabilidad económica (Palomino, 2022).

En conjunto, las Expectativas de Futuro representan un componente esencial para comprender cómo los estudiantes universitarios imaginan, planifican y enfrentan su trayectoria financiera. Estas proyecciones no surgen de manera aislada, sino que se configuran a partir de su formación académica, las experiencias que los rodean y los referentes visuales que internalizan. Esta aproximación permite vincular las aspiraciones personales con los procesos formativos.

Estudios han demostrado que la exposición a imágenes puede influir significativamente en las expectativas de los estudiantes, especialmente cuando éstas activan estereotipos sociales o proyectan escenarios de éxito o vulnerabilidad. La representación visual de ciertos rasgos físicos puede modificar las aspiraciones académicas y económicas de los jóvenes (Campos y Medina, 2018).

1.4 Sobre economía conductual y alfabetización financiera

La teoría de utilidad esperada, formulada por Bernoulli (1738) y formalizada por Von Neumann y Morgenstern (1944), sostiene que los individuos toman decisiones racionales bajo incertidumbre, maximizando la utilidad esperada de cada alternativa. Desde esta perspectiva el agente económico racional toma decisiones considerando exclusivamente la información, y a partir de ahí sus objetivos y sus acciones van en el mismo sentido.

Sin embargo, la Economía Conductual ha cuestionado esta visión, argumentando que las decisiones reales están influenciadas por emociones, heurísticas y factores contextuales.

Kahneman y Tversky (1979) propusieron la teoría de la perspectiva, que incorpora la aversión a la pérdida y el efecto marco como elementos centrales en la toma de decisiones. Esta tensión entre modelos normativos y descriptivos ha enriquecido el análisis financiero, permitiendo comprender mejor las elecciones de los individuos en contextos educativos y sociales (Thaler, 2017).

Diversos sesgos cognitivos afectan la toma de decisiones financieras de manera sistemática. La aversión a la pérdida, por ejemplo, lleva a las personas a valorar más lo que ya poseen que lo que podrían ganar, lo que puede traducirse en decisiones conservadoras o en mantener activos financieros poco rentables (Thaler, 1980; Kahneman y Tversky, 1979). El efecto dotación refuerza esta tendencia, al generar un vínculo emocional con los bienes propios, dificultando su venta o sustitución racional (Kahneman *et al.*, 1990). Otro sesgo relevante es el sesgo de presente, que lleva a priorizar recompensas inmediatas sobre beneficios futuros, afectando negativamente el ahorro y la planificación financiera. Finalmente, el exceso de confianza puede inducir a sobreestimar la propia capacidad para manejar inversiones o créditos, lo que incrementa el riesgo de sobreendeudamiento y decisiones subóptimas (Thaler, 2017; OCDE, 2016).

En el ámbito universitario, donde los estudiantes comienzan a manejar sus propias finanzas de manera más independiente, esta formación adquiere mayor relevancia. Sin embargo, enfatizar únicamente el conocimiento técnico no es suficiente. Es esencial integrar un enfoque conductual que prepare a los jóvenes para abordar sesgos y emociones que afectan sus decisiones. Durante esta etapa de transición hacia la independencia económica, los estudiantes universitarios necesitan comprender cómo funcionan los préstamos, gestionar deudas de manera responsable y planificar su futuro financiero. La falta de conocimientos financieros puede dar lugar a decisiones perjudiciales, como la acumulación de deudas impagables (Lusardi y Mitchell, 2011).

La medición de la AF en estudiantes universitarios ha sido abordada mediante diversos instrumentos psicométricos. En estudios recientes se han evidenciado debilidades en el uso práctico de conceptos financieros, así como la necesidad de adaptar los instrumentos a los contextos educativos específicos. La Escala de Cultura Financiera (ESCF), ha demostrado alta confiabilidad y pertinencia para evaluar competencias financieras en estudiantes universitarios, permitiendo identificar brechas específicas y diseñar intervenciones formativas más ajustadas al perfil académico y emocional de los participantes (Espinoza *et al.*, 2019; Peñaloza *et al.*, 2024).

El enfoque desde la economía conductual ha sido aplicado en contextos educativos mediante intervenciones audiovisuales que buscan modificar patrones de decisión. Se han desarrollado experiencias de aprendizaje en Finanzas Corporativas de la Universidad de Valencia, utilizando simulaciones y videos para ilustrar sesgos como el comportamiento de manada y la aversión al riesgo. Los resultados mostraron una mejora significativa en la comprensión de conceptos financieros complejos y en la capacidad de autorregulación emocional (Co-meig y Sendra, 2021). Estas estrategias permiten observar cómo los estudiantes responden a estímulos visuales y narrativos, lo que abre la posibilidad de diseñar contenidos diferenciados según el perfil emocional y académico del grupo.

Esta formación no sólo prepara a los jóvenes para manejar sus ingresos cuando ingresen al mercado laboral, sino que también mejora su capacidad para tomar decisiones informadas sobre ahorro, inversión y planificación para la jubilación (Chen y Volpe, 1998). Este tipo

de formación tiene un impacto más significativo en la universidad, donde los estudiantes enfrentan mayores responsabilidades económicas en comparación con etapas educativas anteriores, lo que refuerza la necesidad de programas formativos adaptados a sus contextos reales.

Estos hallazgos respaldan la necesidad de contar con instrumentos válidos y contextualizados para el análisis de competencias financieras en poblaciones universitarias. En este estudio, se retoma dicha perspectiva para examinar cómo los sesgos cognitivos y las emociones inciden en el índice de alfabetización financiera y en las expectativas de los estudiantes, considerando las variaciones según su área de conocimiento.

2 Metodología

2.1 Diseño del estudio

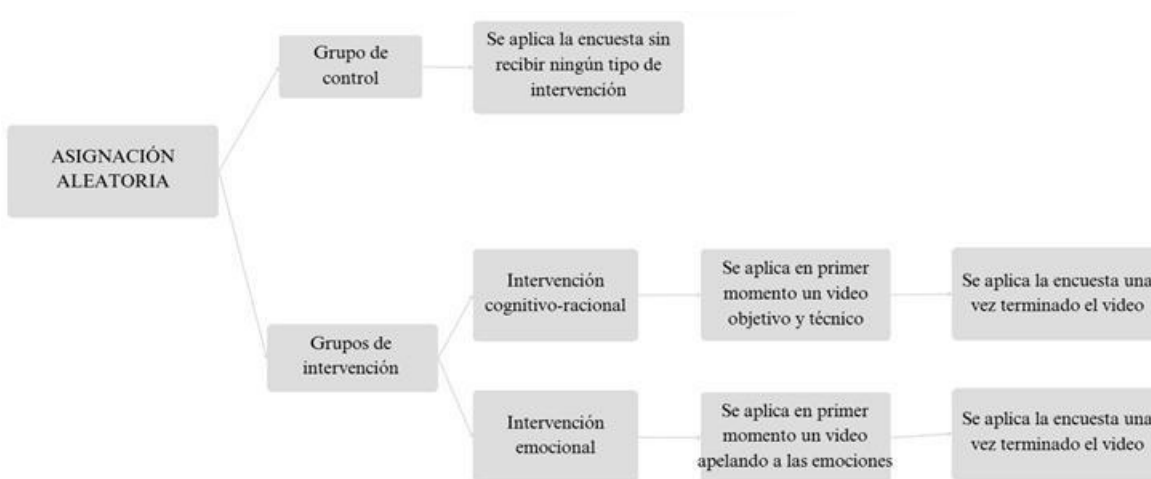
Este estudio se desarrolló mediante un Experimento Controlado Aleatorizado (ECA), para analizar cómo dos tratamientos audiovisuales, uno con enfoque cognitivo-racional y otro con enfoque emocional, inciden en la alfabetización financiera de estudiantes universitarios, considerando el área de conocimiento como variable de análisis. Este procedimiento, reconocido por su rigor para establecer relaciones causales, asignó aleatoriamente a los participantes a tres grupos (Control, cognitivo-racional y emocional), de modo que cualquier diferencia en los índices de alfabetización o expectativas pueda atribuirse exclusivamente a la intervención recibida.

La población objetivo incluyó a los 68,302 estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana (licenciatura, posgrado y especialidades). Para esta investigación, la muestra se limitó a los estudiantes de licenciatura. Con un nivel de confianza del 95 % ($Z = 1.96$) y un margen de error del 5 %, el tamaño de muestra se calculó mediante la fórmula para poblaciones finitas, resultando en 381 participantes. La muestra se estratificó de forma proporcional por área de conocimiento, con el fin de garantizar perfiles comparables en cada estrato.

Este enfoque permitió evaluar cómo el área académica influye en la alfabetización financiera, las Expectativas de Futuro y la influencia de sesgos cognitivos y emociones. Tras la estratificación y asignación aleatoria, cada participante completó el cuestionario en un único momento, tal como lo muestra la ilustración 1. El grupo de control respondió la encuesta sin recibir ningún material audiovisual; los grupos de intervención cognitivo-racional y emocional, visualizaron primero su video asignado y, al concluir, respondieron la misma encuesta.

El instrumento aplicado fue un cuestionario de 61 preguntas, basado en el índice de alfabetización financiera de la OCDE. Para la sección de Expectativas de Futuro se adaptaron las escalas de Raymundo Campos (Campos y Medina, 2018) y, para sesgos cognitivos y emociones, se diseñaron escenarios inspirados en experimentos de Kahneman y Tversky (1979) (anclaje, disponibilidad, encuadre) y de Thaler (2017) (aversión a la pérdida, sesgo de manada), todos readaptados al contexto financiero.

Ilustración 1. Procedimiento de asignación aleatoria.



Fuente: Elaboración propia

Si bien el diseño experimental contempló tres grupos (control, cognitivo-racional y emocional), el análisis inferencial se centró en la comparación de los índices de alfabetización financiera, sesgos y expectativas por área de conocimiento. La distinción por grupos de intervención se utilizó únicamente para garantizar la validez interna del experimento y controlar el efecto del material audiovisual, pero los resultados reportados se concentran en las diferencias disciplinares.

En lugar de reportar un único índice global, se construyeron siete indicadores independientes que permiten un análisis más detallado de las distintas dimensiones de la educación y el comportamiento financiero (Tabla 1). El índice de Alfabetización Financiera General integra tres subíndices (Conocimiento, Comportamiento y Actitudes), proporcionando una visión sintética del nivel financiero de la muestra. De manera complementaria, se estimaron los subíndices de Conocimiento, Comportamiento y Actitudes de forma separada, con el propósito de identificar áreas específicas de fortaleza o rezago. Asimismo, se calcularon tres indicadores adicionales: el índice de Sesgos Cognitivos, enfocado en limitaciones racionales en la toma de decisiones; el índice de Emociones, orientado a evaluar el papel de factores afectivos en las prácticas financieras; y el índice de Expectativas de Futuro, que mide la percepción anticipada de bienestar y seguridad económica. Esta estrategia permitió desagregar la alfabetización financiera en dimensiones analíticas complementarias, facilitando un diagnóstico más robusto y diferenciado.

Los índices y subíndices se construyeron mediante la suma de puntos obtenidos en cada subíndice (con unidades entre 0 y 100), tal y como lo realiza el índice de alfabetización financiera de la OCDE. La estructura completa del cuestionario, con sus secciones temáticas, se presenta en el Anexo A.

Tabla 1. Dimensiones temáticas y distribución del puntaje en los índices de alfabetización financiera.

Sección temática	Número de preguntas	Temas que se abordan	Puntaje Máximo
Alfabetización Financiera General	23	Conocimiento, Comportamiento y Actitudes Financieras.	23
Conocimiento Financiero	9	Inflación, interés simple y compuesto, riesgo e inversión, planificación, diversificación.	9
Comportamiento financiero	9	Presupuesto, pago de deudas, ahorro, metas, comparación de productos.	9
Actitudes financieras	5	Preferencias de ahorro, gestión de riesgos, barreras percibidas.	5
Sesgos cognitivos	6	Anclaje, efecto encuadre, aversión a la pérdida, status quo.	6
Emociones	4	Decisiones bajo estrés, generosidad, percepción del riesgo.	4
Expectativas de Futuro	11	Seguridad económica, metas personales, planificación, sentido de propósito.	10

Fuente: elaboración propia.

Nota: la sección Expectativas de Futuro incluye 11 reactivos con un puntaje máximo de 10, ya que dos preguntas se califican con medio punto cada una. Esta ponderación se basa en criterios de percepción retomando el enfoque de Raymundo Campos.

El cuestionario fue validado mediante dos pruebas piloto:

- Primera prueba piloto: aplicada a 80 estudiantes de nivel medio superior (65 respuestas válidas), permitió ajustar redacción, secuencia y claridad de los escenarios, así como mejorar el diseño de los materiales audiovisuales.
- Segunda prueba piloto: aplicada a 27 estudiantes universitarios de quinto semestre de economía, se centró en validar los apartados de sesgos cognitivos y emociones, confirmando la pertinencia contextual y la capacidad del instrumento para detectar patrones de razonamiento económico.

Para estimar la influencia de los sesgos cognitivos, se crearon dos videos educativos con enfoques narrativos diferenciados. Ambos fueron validados metodológicamente y proyectados en un entorno controlado, asegurando que los participantes completaran la visualización antes de responder el cuestionario. Las descripciones detalladas de cada video, junto con sus elementos clave, se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de las intervenciones audiovisuales

Características	Video con enfoque cognitivo-racional.	Video con enfoque emocional.
Tono narrativo	Neutral, técnico.	Reflexivo, emotivo
Propósito	Explicación racional de conceptos financieros.	Sensibilización ante riesgos financieros.
Visuales	Gráficos y animaciones educativas.	Imágenes dramáticas y emotivas.
Sesgos esperados	Anclaje, representatividad.	Aversión a la pérdida, disponibilidad, encuadre.
Emociones esperadas	Empoderamiento, optimismo	Miedo, culpa, estrés financiero

Fuente: Elaboración propia.

Video cognitivo-racional: Mediante animaciones de alcancías, curvas de crecimiento y tablas de presupuesto, este video explica de forma estructurada el cálculo de interés compuesto, la diversificación de portafolios y la planificación de gastos familiares. Su narración neutral, apoyada en datos de fuentes como Lusardi y Mitchell (2011), prioriza el análisis técnico de cada concepto financiero sin apelar a elementos emocionales.

Video emocional: A través de testimonios dramatizados, familias endeudadas, jubilados sin recursos, y recursos audiovisuales (música en tonalidad menor y paleta cálida), este video enfatiza las consecuencias de la falta de educación financiera. Escenas de urgencia como emergencias médicas o pérdidas de ahorros provocan miedo, culpa y empatía, sensibilizando a los espectadores sobre el riesgo real de decisiones mal informadas.

Para evaluar el impacto de cada tipo de video sobre los siete índices independientes, se aplicó un ANOVA de un factor (grupo: control vs cognitivo-racional vs emocional), seguido de pruebas post hoc de Tukey para identificar diferencias significativas en las medias de cada indicador.

Los resultados obtenidos se presentan en función de las diferencias por área académica en cada uno de los índices construidos, conforme al objetivo de este estudio. Si bien el diseño experimental incluyó tres grupos con distintos tipos de intervención audiovisual, el análisis estadístico se centró en el contraste entre disciplinas, con el propósito de identificar patrones formativos que inciden en la alfabetización financiera y las Expectativas de Futuro.

4 Resultados

Los resultados se organizan en una primera sección con datos descriptivos del cuestionario aplicado. Posteriormente se presentan los resultados del ANOVA y las pruebas post hoc de Tukey para el índice general y los 6 subíndices. Primero se comparan los resultados entre los grupos de control y los dos grupos intervenidos, a continuación se comparan los resul-

tados por área de conocimiento y finalmente se interactúa por tipo de intervención y área de conocimiento.

La descripción del total de la muestra es la siguiente: en Ciencias Administrativas predominó el género femenino con 57.5%, mientras que en Ingeniería se registró mayoría masculina con 69.8%. Ciencias Sociales reflejó un perfil similar al de Administrativas, con 55.3% de mujeres. Respecto al semestre cursado, el 38.6% de los participantes se encontraba en primero o segundo semestre, y el 61.4% en tercero o superior. En cuanto al estado civil, el 94.5% se identificó como soltero/a y el 97.2% no tenía hijos. La condición laboral mostró una distribución diversa: el 25.62% de los estudiantes tenía empleo formal, el 29.48% empleo informal, y el 44.9% no contaba con trabajo al momento de la encuesta.

El nivel educativo de los padres de los estudiantes participantes mostró una tendencia hacia la educación media superior, tanto en madres con 38% como en padres con 34%, con una proporción baja de progenitores sin educación formal. En relación con la educación financiera previa, el 49.59% de los estudiantes indicó no haber recibido ningún tipo de formación en esta área, mientras que el 30.85% la recibió en la escuela, el 12.67% en cursos o talleres, y el 6.89% en línea. A pesar de esta carencia formativa, el 71.07 % manifestó interés por aprender sobre finanzas, lo que sugiere una disposición favorable al cambio y a la adquisición de competencias económicas. Las prácticas financieras también mostraron diversidad: el 91.18 % reportó algún tipo de ahorro, aunque con predominancia de esquemas informales con 26.71% y mixtos el 21.21%.

En cuanto a préstamos, el 58.13 % ha accedido a algún tipo de crédito, sin embargo, el 20.11% lo ha hecho en esquemas informales. El 38.8% de los entrevistados reporta no necesitar el uso de productos financieros, el 11.57% no los utiliza por decisión personal, y 8.8% por falta de información. Entre quienes han realizado cambios en el tipo de producto financiero que utilizan (ya sea por sustitución, cancelación o migración a otro producto) las principales razones reportadas son el cambio en sus necesidades (33.06%) y la búsqueda de mejores alternativas (29.2%).

El análisis descriptivo por área de conocimiento (Tabla 3) muestra marcadas diferencias en términos sociodemográficos y económicos. Mientras en Ciencias Administrativas la distribución de género es casi equitativa con ligera mayoría femenina y la edad promedio es de 20.5 años, en Ingeniería predomina el perfil masculino con edad media de 23.5 años; Ciencias Sociales se sitúa en un punto intermedio con promedio de 21 años y mayoría femenina.

Tabla 3. Descripción sociodemográfica y económica por área de conocimiento.

Variable	Ciencias administrativas (235 alumnos)	Ciencias sociales (85 alumnos)	Ingenierías (43 alumnos)	TOTAL (363 alumnos)
Género				
Hombres	100 (42.6%)	38 (44.7%)	30 (69.8%)	168 (46.3%)
Mujeres	135 (57.4%)	47 (55.3%)	13 (30.2%)	195 (53.7%)
Edad promedio	20.5 años	21 años	23.5 años	20.8 años
Situación laboral				
Formal	50 (21.3%)	28 (32.9%)	15 (34.9%)	93 (25.6%)
Informal	67 (28.5%)	25 (29.4%)	15 (34.9%)	107 (29.5%)
Ninguno	118 (50.2%)	32 (37.6%)	13 (30.2%)	163 (44.9%)
Ingreso mensual				
< \$6,000 mxn	148 (63%)	45 (52.9%)	28 (65.1%)	221 (60.9%)
>\$6,000 mxn	87 (37%)	40 (47.1%)	15 (34.9%)	142 (39.1%)
Educación madre				
Sin escolaridad	8 (3.4%)	5 (5.9%)	4 (9.3%)	17 (4.7%)
Básica	62 (26.4%)	31(36.5%)	13 (30.2%)	106 (29.2%)
Media superior	90 (38.3%)	30 (35.3%)	17 (39.5%)	137 (37.7%)
Superior	67 (28.5%)	14 (16.5%)	7 (16.3%)	88 (24.2%)
No especificada	8 (3.4%)	5 (5.9%)	2 (4.7%)	15 (4.1%)
Educación padre				
Sin escolaridad	3 (1.3%)	9 (10.6%)	3 (7.0%)	15 (4.1%)
Básica	60 (25.5%)	26 (30.6%)	17 (39.5%)	103 (28.4%)
Media superior	81 (34.5%)	30 (35.3%)	13 (30.2%)	124 (34.2%)
Superior	68 (28.9%)	11 (12.9%)	7 (16.3%)	86 (23.7%)
No especificada	23 (9.8%)	9 (10.6%)	3 (7.0%)	35 (9.6%)
E. financiera previa				
Escuela	86 (36.6%)	13 (15.3%)	13 (30.2%)	112 (30.9%)
Cursos / Talleres	26 (11.1%)	10 (11.8%)	10 (23.3%)	46 (12.7%)
En línea	17 (7.2%)	5 (5.9%)	3 (7.0%)	25 (6.9%)
Ninguna	106 (45.1%)	57 (67.1%)	17 (39.5%)	180 (49.6%)
Capacidad de ahorro				
Formal	99 (42.1%)	39 (45.9%)	19 (44.2%)	157 (43.3%)
Informal	65 (27.7%)	22 (25.9%)	10 (23.3%)	97 (26.7%)
Ambos	46 (19.6%)	19 (22.4%)	12 (27.9%)	77 (21.2%)
Ninguno	25 (10.6%)	5 (5.9%)	2 (4.7%)	32 (8.8%)

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”

Como se observa en la Tabla 4, los resultados muestran que los niveles generales IAF son similares entre los grupos, con un promedio general de 61.5 puntos. El grupo emocional destaca ligeramente con 62.71 puntos, mientras que el cognitivo-racional registra el valor más bajo. En términos de conocimiento, los puntajes son consistentes entre los tres grupos, rondando los 70 puntos. Sin embargo, en el componente de comportamiento, el grupo emocional presenta una ventaja clara frente a los grupos de control y cognitivo-racional, lo que sugiere un efecto positivo de esta intervención en la práctica financiera. Asimismo, el índice de sesgos y el índice emocional son más elevados en el grupo emocional, reforzando la idea de un mayor impacto de este enfoque. Finalmente, las Expectativas de Futuro se mantienen altas en todos los grupos, superando los 78 puntos, con una ligera ventaja del grupo cognitivo-racional.

Tabla 4. Índices de alfabetización financiera y sesgos por grupo de intervención.

Variable	General	Control	Cognitivo-racional	Emocional
IAF General	61.50	62.08	59.41	62.71
Conocimiento	70.15	69.71	70.83	69.96
Comportamiento	51.29	49.00	49.11	54.93
Actitudes	64.29	63.89	63.92	64.92
Índice Sesgos Cognitivos	57.99	57.81	56.25	62.19
Índice Emocional	56.74	56.19	56.47	57.42
Expectativas de Futuro	79.39	78.45	80.31	79.41

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”

En la Tabla 5 se presentan los resultados del análisis de varianza por tipo de intervención. Se identifican diferencias significativas (al 10% de nivel de significancia) en el IAF General, así como en las dimensiones de Comportamiento y Sesgos. Estos resultados sugieren que, aunque en la mayoría de los indicadores no se rechaza la hipótesis nula (de no diferencias en las puntuaciones promedio entre grupos de intervención), sí existen dimensiones en las que las variaciones entre grupos deben considerarse.

Tabla 5. Resultados del análisis de varianza (ANOVA) para la comparación de medias de los grupos de intervención.

	F value	Pr (F)
IAF General	2.319	0.009
Conocimiento	0.156	0.855
Comportamiento	2.305	0.101
Actitudes	0.105	0.9
Índice Sesgos Cognitivos	2.353	0.09
Índice Emocional	0.074	0.928
Expectativas de Futuro	0.411	0.664

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”

La prueba Tukey muestra diferencias en el grupo de intervención emocional en comparación con el control, particularmente en el IAF general. Asimismo, al contrastar el grupo emocional con el cognitivo-racional, se aprecian diferencias en el componente de comportamiento y en sesgos, lo que refuerza la tendencia de que este enfoque podría tener un mayor impacto en la dimensión conductual y en la reducción de sesgos. En cambio, las diferencias entre el grupo cognitivo-racional y el de control resultan mínimas y carecen de significancia estadística, lo que sugiere que este tipo de intervención no produjo cambios sustanciales. Estos hallazgos, en conjunto con los valores reportados previamente, confirman que el enfoque emocional tiende a generar mayores beneficios relativos.

Tabla 6. Comparaciones post hoc (Tukey) por grupos de intervención.

	IAF		IAFCon		IAFComp		IAFAct		IS		IE		IEF	
	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.
Cognitivo-racional - Control	+2.6	0.2	+1.1	0.8	+0.1	0.9	+0.03	0.9	-1.5	0.8	+0.2	0.9	+1.8	0.6
Emocional - Control	+3.2	0.09	+0.02	0.9	+5.9	0.15	+1.03	0.9	+4.3	0.2	+1.2	0.9	+0.9	0.8
Emocional - Cognitivo-racional	+0.7	0.8	-0.8	0.9	+5.8	0.16	+0.9	0.9	+5.9	0.090	+0.9	0.9	-0.8	0.8

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”.

IAFCon= IAF de Conocimiento; IAFComp = IAF de Comportamiento; IAFAct = IAF de Actitudes; IS = Índice de Sesgos; IE = Índice Emocional; IEF = Índice de Expectativas de Futuro

Los índices comparativos por área de conocimiento muestran patrones diferenciados que justifican el análisis inferencial posterior. En la Tabla 7 puede observarse que, en el Índice

de Alfabetización Financiera (IAF) General, Ingeniería alcanza el valor más alto, seguida por Ciencias Sociales y Ciencias Administrativas, lo que sugiere un dominio relativo de los estudiantes de Ingeniería en la combinación global de conocimientos, actitudes y comportamientos financieros.

Tabla 7. Índices de alfabetización financiera y sesgos por área de conocimiento.

Variable	C. Administrativas	C. Sociales	Ingeniería
IAF General	60.9	61.9	63.8
Conocimiento	68.1	72.9	75.7
Comportamiento	51.7	51.1	49.5
Actitudes	64	64	68
Índice Sesgos Cognitivos	60.3	52.2	65.5
Índice Emocional	58	52	60
Expectativas de Futuro	79.8	79.6	77.1

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”

En el Índice de Sesgos Cognitivos, Ingeniería vuelve a liderar con 65.5 puntos, seguida por Administrativas (60.3) y Sociales (52.2), lo que señala una mayor influencia de sesgos en las decisiones económicas de los estudiantes de Ciencias Sociales. El Índice Emocional refleja un patrón similar: Ingeniería alcanza 60 puntos, Administrativas 58 puntos y Sociales 52 puntos, lo que apunta a una mayor regulación emocional en las dos primeras áreas.

Finalmente, en el componente de Expectativas de Futuro, las tres disciplinas se sitúan en niveles elevados y cercanos: 79.8 puntos en Administrativas, 79.6 puntos en Sociales y 77.1 en Ingeniería, evidenciando una fuerte motivación futura.

Los resultados del análisis de varianza (Tabla 8) permiten identificar dos índices con diferencias estadísticamente significativas entre áreas de conocimiento: el IAF de Conocimiento y el Índice de Sesgos Cognitivos. En contraste, el IAF General, Comportamiento, Actitudes, Emociones y Expectativas de Futuro no presentan diferencias significativas, lo que indica homogeneidad entre áreas en estos componentes. Esto refuerza la idea de que, mientras el conocimiento y los sesgos financieros están modulados por el tipo de formación académica, otras dimensiones podrían depender de factores transversales o extrainstitucionales.

Tabla 8. Resultados del análisis de varianza (ANOVA) para la comparación de medias de las tres áreas de conocimiento.

	F value	Pr (F)
IAF General	0.140	0.868
IAF Conocimiento	6.086	0.002
IAF Comportamiento	0.143	0.867
IAF Actitudes	0.999	0.369
Índice Sesgos Cognitivos	6.149	0.002
Índice Emocional	1.821	0.163
Expectativas de Futuro	0.548	0.578

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”

La prueba de Tukey confirma que las diferencias detectadas en IAF Conocimiento y Sesgos Cognitivos se concentran en comparaciones específicas. En el componente de conocimiento, hay diferencias significativas entre Ciencias Sociales y Administrativas y entre Ingenierías, y esto indica mayores niveles de alfabetización financiera conceptual en estudiantes de áreas técnicas y sociales frente a las administrativas.

Tabla 9. Comparaciones post hoc (Tukey) por área de conocimiento.

	IAF		IAFCon		IAFComp		IAFAct		IS		IE		IEF	
	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.	+/-	Pr.
C. Sociales – C. Administrativas	+0.15	0.9	+4.8	0.04	-0.6	0.9	+0.6	0.9	-8.1	0.01	-5.8	0.19	-0.2	0.9
Ingenierías – C. Administrativas	-1.02	0.8	+7.5	0.00	-2.2	0.8	+4.7	0.3	+5.2	0.3	+2	0.8	-2.6	0.5
Ingenierías – C. sociales	-1.17	0.8	+2.7	0.60	-1.6	0.9	+4.1	0.5	+13.3	0.00	+7.8	0.2	-2.4	0.6

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”.

IAFCon= IAF de Conocimiento; IAFComp = IAF de Comportamiento; IAFAct = IAF de Actitudes; IS = Índice de Sesgos; IE = Índice Emocional; IEF = Índice de Expectativas de Futuro

Para el Índice de Sesgos, se observan diferencias significativas entre Ciencias Sociales y Administrativas, y entre Ingenierías y Ciencias Sociales. Los estudiantes de Ingeniería muestran menor presencia de sesgos cognitivos que los de Ciencias Sociales, y los de Administración se sitúan intermedios.

La Tabla 10 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en Conocimiento y en el Índice de Sesgos Cognitivos entre grupos de intervención y por área de conocimiento, lo que indica que tanto el nivel de conocimiento financiero como la presencia de sesgos varían en función de la interacción entre área de conocimiento y tipo de intervención. Asimismo, el Índice Emocional muestra evidencia estadística que sugiere un posible efecto diferenciado en esta dimensión.

Tabla 10. Resultados del análisis de varianza (ANOVA) para la comparación de medias de grupos de intervención y área de conocimiento.

	F value	Pr (F)
IAF General	0.798	0.588
Conocimiento	3.901	0.000
Comportamiento	1.291	0.253
Actitudes	0.460	0.862
Índice Sesgos	3.432	0.001
Índice Emocional	1.993	0.055
Expectativas de Futuro	0.642	0.720

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”

Se realizaron 252 contrastes entre medias de los índices general y la interacción entre área de conocimiento y tipo de intervención, de las cuales 11 resultaron estadísticamente significativas. En el caso del conocimiento, el grupo emocional en Ciencias Sociales muestra valores más altos en comparación con el control en Ciencias Administrativas y con el mismo grupo emocional en Ciencias Administrativas. Asimismo, la comparación entre el grupo emocional en Ingeniería y el grupo emocional en Ciencias Administrativas presenta una diferencia marginalmente significativa.

**Tabla 11. Comparaciones post hoc (Tukey)
por grupo de intervención y área de conocimiento.**

Subíndice	Áreas de conocimientos contrastadas	F value	Pr (F)
Conocimiento	Emocional / C. Sociales – Control / C. Administrativas	+11.672	0.019
Conocimiento	Emocional / C. Sociales – Emocional / C. Administrativas	+14.324	0.000
Conocimiento	Emocional / Ingeniería – Emocional / C. Administrativas	+9.959	0.063
Sesgos	Cognitivo-Racional / C. Sociales – Control / C. Administrativas	-16.869	0.034
Sesgos	Cognitivo-Racional / C. Sociales – Cognitivo-Racional / C. Administrativas	-17.676	0.014
Sesgos	Cognitivo-Racional / C. Sociales – Emocional / C. Administrativas	-19.021	0.006
Sesgos	Emocional / C. Sociales-Cognitivo-Racional / C. Sociales	+20.138	0.026
Sesgos	Control / Ingeniería – Cognitivo-Racional / C. Sociales	+25.416	0.013
Sesgos	Emocional / Ingeniería-Cognitivo-Racional / C. Sociales	+21.924	0.010
Emociones	Cognitivo-Racional / C. Sociales-Cognitivo-Racional / C. Administrativas	-20.982	0.022
Emociones	Emocional / C. Sociales-Cognitivo-Racional / C. Sociales	+20.982	0.086

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta “Perspectiva en Educación y Conducta Financiera”.

En cuanto a los sesgos, destacan varias diferencias relevantes, el grupo cognitivo-racional en Ciencias Sociales obtiene puntajes más bajos frente al control en Ciencias Administrativas y frente a su mismo enfoque en Ciencias Administrativas. De manera opuesta, se identifican contrastes positivos y significativos al comparar al grupo emocional en Ciencias Sociales con el cognitivo-racional en Ciencias Sociales, así como entre control en Ingeniería y cognitivo-racional en Ciencias Sociales.

Finalmente, en el índice emocional se observan diferencias entre el grupo cognitivo-racional en Ciencias Sociales y en Ciencias Administrativas, además de una diferencia marginal en la comparación entre el grupo emocional y el cognitivo-racional en Ciencias Sociales. En conjunto, estos hallazgos evidencian que tanto el tipo de intervención como el área disciplinar interactúan de manera diferenciada, generando contrastes significativos en el nivel de conocimiento financiero, la presencia de sesgos y, en menor medida, en las emociones.

En conjunto, los resultados evidencian un patrón consistente, el enfoque emocional se muestra más efectivo para potenciar el IAF General, fomentar comportamientos financieros favorables y reducir la incidencia de sesgos cognitivos. Las diferencias entre áreas de conocimiento se concentran principalmente en el nivel conceptual y en la presencia de sesgos, destacando el desempeño superior de Ingeniería y Ciencias Sociales frente a las Administrativas. Asimismo, la interacción entre área y tipo de intervención revela que los efectos de las estrategias educativas no son homogéneos, porque los estudiantes de Ciencias Sociales expuestos al enfoque emocional presentan los mayores beneficios relativos. En este sentido, los hallazgos respaldan la necesidad de diseñar programas de educación financiera diferenciados, sensibles tanto al enfoque de la intervención como al contexto disciplinar de los estudiantes, con el fin de maximizar su impacto formativo y conductual.

5 Conclusiones

El análisis comparativo por áreas disciplinares muestra que, de manera descriptiva, los estudiantes de Ingeniería alcanzaron los puntajes más altos en el Índice de Alfabetización Financiera (IAF) General y en el subíndice de Conocimiento, mientras que los de Ciencias Sociales se ubicaron en un nivel intermedio y los de Administración registraron los valores más bajos. No obstante, es importante señalar que estas diferencias en el IAF General no alcanzaron significancia estadística, por lo que deben interpretarse con cautela. En contraste, sí se confirmaron diferencias significativas en el subíndice de Conocimiento y en el Índice de Sesgos Cognitivos, lo que respalda la idea de que estas dimensiones son particularmente sensibles a la formación académica.

Aunque el diseño experimental contempló grupos de intervención diferenciados entre cognitivo-racional, emocional y control, los hallazgos evidencian que las variaciones más consistentes se producen tanto por área de conocimiento como por la interacción entre esta variable y el tipo de intervención. El enfoque emocional se mostró relativamente más efectivo para potenciar el IAF General, mejorar el comportamiento financiero y reducir la incidencia de sesgos cognitivos, especialmente en estudiantes de Ciencias Sociales, quienes registraron los mayores beneficios relativos de este tratamiento.

Por otra parte, el Índice de Sesgos Cognitivos reveló diferencias claras entre disciplinas: los estudiantes de Ingeniería presentaron menor influencia de sesgos en sus decisiones financieras, seguidos por los de Administración, mientras que Ciencias Sociales concentró los mayores niveles de vulnerabilidad en esta dimensión. De forma complementaria, el análisis de interacción confirmó que Conocimiento y Sesgos son los componentes donde se observan contrastes más sólidos entre áreas y tipos de intervención, mientras que en el caso del Índice Emocional se identificaron sólo efectos marginales. En contraste, los componentes de Comportamiento, Actitudes, Emociones y Expectativas de Futuro no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre áreas ni entre tratamientos, lo que sugiere que dichas dimensiones podrían estar moduladas por factores transversales, posiblemente asociados a contextos socioculturales compartidos más que al perfil disciplinar.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la concentración exclusiva en estudiantes de licenciatura de un sólo campus universitario, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra a otros niveles educativos como bachillerato y posgrado, realizar seguimientos longitudinales y considerar la inclusión de instituciones y regiones diversas del país para capturar variaciones contextuales.

En conjunto, los resultados confirman que la alfabetización financiera universitaria no es homogénea entre áreas de conocimiento y que las dimensiones de Conocimiento y Sesgos Cognitivos son las más sensibles tanto a la formación académica como al tipo de intervención recibida. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar programas de educación financiera diferenciados y contextualizados por disciplina, que fortalezcan el conocimiento conceptual, promuevan prácticas financieras más racionales y reduzcan la dependencia de esquemas informales, favoreciendo así la integración de los jóvenes al sistema financiero formal.

Bibliografía

- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. London: HarperCollins.
- Atlatenco, A., López, M., & Ramírez, J. (2020). Alfabetización financiera en jóvenes universitarios: Un estudio empírico en el contexto mexicano. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Avendaño, W. R., Rueda, G., & Velasco, B. M. (2021). Percepciones y habilidades financieras en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(3), 95-104. doi: 10.4067/S0718-50062021000300095
- Banco Mundial. (2020). *Aprendizaje para todos: Estrategia de educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Resumen ejecutivo*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/264751468321854912/pdf/644870WP00SPAN00Box0361538B0PUBLICo.pdf>
- Bernoulli, Daniel. (1738). Specimen theoriae novae de mensura sortis. *Commentarii Academiae Scientiarum Imperialis Petropolitanae*, 5, 175-192.
- Campos Vázquez, R. M., & Medina Cortina, E. M. (2018). Identidad social y estereotipos por color de piel. Aspiraciones y desempeño en jóvenes mexicanos. *El Trimestre Económico*, 85(337), 53-79. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v85n337/2448-718X-ete-85-337-53.pdf>
- Chen, H., & Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 7(2), 107-128. doi: 10.1016/S1057-0810(99)80006-7
- Comeig Ramírez, I., & Sendra Pons, P. (2021). Aprender finanzas conductuales experimentando. En: *Congreso In-Red 2021. VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 149-157). Valencia, España: Universitat Politècnica de València. DOI: 10.4995/INRED2021.2021.13659
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores [CNBV] & Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). *Encuesta nacional de inclusión financiera (ENIF) 2018*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enif/2018/>
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores [CNBV] & Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Encuesta nacional de inclusión financiera 2024: Principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enif/2024/doc/enif_2024_resultados.pdf
- Espinoza Pérez, P., Fariño Maldonado, L., & Herrera Álvarez, Y. G. (2019). Medición del nivel de educación financiera en los universitarios de la ciudad de Guayaquil. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/04/educacion-financiera.html>
- Financial Literacy and Education Commission (2006). *Taking ownership of the future: The national strategy for financial literacy*. Washington, D.C.: U.S. Department of the Treasury. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496720.pdf>
- Hernández-Rivera, A., & Flores-Lara, S. A. (2022). El comportamiento financiero de los jóvenes universitarios en seis entidades federativas de México. *Diálogos sobre educación*, 13(25). DOI: 10.32870/dse.voi25.1131
- Huepe, M. (2024). *El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0906e409-ccfe-49c1-b4cf-f5eb78fbf36e/content>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Encuesta nacional de la dinámica demográfica (ENADID) 2023*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2023/>

- Jiménez Ornelas, R. A. (2005). *La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual*. Papeles de Población, 11(43), 215–261. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252005000100009&script=sci_arttext
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263–291. https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Behavioral_Decision_Theory/Kahneman_Tversky_1979_Prospect_theory.pdf
- Kahneman, D., Knetsch, J. L., & Thaler, R. H. (1990). Experimental tests of the endowment effect and the Coase theorem. *Journal of Political Economy*, 98(6), 1325–1348. DOI: 10.1086/261737
- Kaiser, T., Lusardi, A., Menkhoff, L., & Urban, C. (2022). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, 145(2), 255–272. DOI: 10.1016/j.jfineco.2021.09.022
- Lusardi, A., & Messy, F.-A. (2023). The importance of financial literacy and its impact on financial wellbeing. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(1), 1–11. DOI: 10.1017/flw.2023.8
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy and planning: Implications for retirement wellbeing. *NBER Working Paper* (17078). National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w17078
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. DOI: 10.1257/jel.52.1.5
- Martínez García, I., & Gómez Ansón, S. (2023). *Educación financiera: avances y desafíos de la investigación*. Madrid: BME Bolsas y Mercados Españoles. <https://hdl.handle.net/10651/71851>
- Moreno-García, E., García-Santillán, A., & Gutiérrez-Delgado, L. (2017). Nivel de educación financiera en escenarios de educación superior: Un estudio empírico con estudiantes del área económico-administrativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 163–183. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.22.234>
- Mungaray, A., González, N., & Osorio, G. (2021). Educación financiera y su efecto en el ingreso en México. *Problemas del Desarrollo*, 52(205), 55–78. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362021000200055
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). *OECD/INFE international survey of adult financial literacy competencies*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-infe-international-survey-of-adult-financial-literacy-competencies_28b3a9c1-en.html
- Palomino, E. (2022). Análisis de los problemas en la educación financiera en México, (2000–2018) UNIVERISAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/8f431efc-7753-45d6-8829-53a993d1dc3e/content>
- Peñaloza Arana, E. L., Loza Ticona, R. M., & Arámbulo Ayala de Sánchez, M. C. (2024). Evaluación psicométrica de la escala de cultura financiera en estudiantes universitarios. *Quipukamayoc*, 32(68), 23–39. <https://doi.org/10.15381/quipu.v32i68.29235>
- Rivera, A. H., & Rojas, L. R. (2021). Brecha de género tecnológica en la educación financiera universitaria en México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 48–64. <https://www.redalyc.org/journal/290/29066223004/29066223004.pdf>
- Romero-Carazas, R., Espiritu-Martínez, A. P., Villa-Ricapa, L. F., & Núñez-Palacios, E. L. (2023). Alfabetización financiera enfoque transdisciplinario en educación: análisis

- bibliométrico de Scopus. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(3), 124–141. <https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/695>
- Satizabal-Reyes, M., Unas-Camelo, V. S., & Maca-Urbano, D. Y. (2023). Expectativas sobre el trabajo en jóvenes universitarios: aproximaciones desde una universidad privada de la ciudad de Cali, Colombia. *Prospectiva*, (36), e20412483. DOI: 10.25100/prts.voi36.12483
 - Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP] & Comisión Nacional Bancaria y de Valores [CNBV]. (2019). *Alfabetización financiera en México. (Estudios de inclusión financiera, no. 1)*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/613908/01_Indice_de_Alfabetizacion.pdf
 - Statman, M. (1999). Behavioral [sic] finance: Past battles and future engagements. *Financial Analysts Journal*, 55(6), 18–27. DOI: 10.2469/faj.v55.n6.2311
 - Thaler, R. (1980). Toward a positive theory of consumer choice. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 1(1), 39–60. DOI: 10.1016/0167-2681(80)90051-7
 - Thaler, R. H. (2017). *Misbehaving: The making of behavioral economics*. New York: W. W. Norton.
 - von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Anexos.

Anexo A. Estructura del cuestionario aplicado.

Sección	Preguntas
Perfil socioeconómico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre completo 2. Correo electrónico 3. Edad 4. Sexo 5. Semestre cursado actual 6. ¿Cuál es su estado civil? 7. ¿Cuántos hijos tiene? 8. ¿Usted cuenta con un trabajo... 9. ¿Cuánto es su ingreso promedio al mes? 10. ¿Cómo está compuesto su núcleo familiar? 11. ¿Cuántas personas residen en el mismo hogar? 12. ¿Cuántas personas aportan ingresos al hogar? 13. ¿Cuál es el nivel de estudios de su madre o tutora legal? 14. ¿Cuál es el nivel de estudios de su padre o tutor legal? 15. ¿Asistió a una escuela pública o privada durante... 16. ¿Ha recibido alguna vez educación formal sobre finanzas personales (en la escuela, cursos, talleres, etc.)?
Conocimiento Financiero	<ol style="list-style-type: none"> 17. Para qué sirve el dinero 18. Si la inflación es del 5% en un año, ¿cómo afecta esto en su capacidad de compra si su ingreso no ha cambiado? 19. Si usted le presta 25 pesos a un amigo y a la siguiente semana su amigo le regresa 25 pesos, ¿cuánto le pagó de interés? 20. Supongamos que deposita 100 pesos en una cuenta de ahorro que le da una ganancia del 2% al año. Si no realiza depósitos ni retiros, ¿incluyendo los intereses, usted tendrá al final del año? 21. Si usted deposita 100 pesos en una cuenta de ahorro que le da ganancia del 2% al año y no hace depósitos ni retiros, y considerando que el interés se calcula sobre el saldo acumulado cada año, ¿cuánto tendría al final de cinco años? 22. Si le regalan 1,000 pesos, pero tiene que esperar un año para gastarlo y en ese año la inflación es de 5%, usted podría comprar... 23. Es mejor ahorrar el dinero en dos o más formas o lugares que en uno solo (una cuenta de ahorro, inversiones, una tanda, con familiares o conocidos, etc.) 24. Natalia trabaja en un restaurante 3 tardes a la semana. Cada tarde, trabaja 4 horas y gana 10 pesos por hora. Cada semana Natalia gana además 80 pesos en propinas. Natalia ahorra exactamente la mitad de la cantidad total de dinero que gana cada semana. Natalia quiere ahorrar 600 pesos para ir de vacaciones. ¿Cuántas semanas tardará Natalia en ahorrar 600 pesos? 25. El gráfico muestra el precio de una acción de Roca Rica a lo largo de un período de 12 meses. ¿Qué afirmaciones referentes al gráfico son ciertas? 1. El mejor mes para comprar las acciones fue septiembre. 2. El precio de la acción aumentó aproximadamente un 50% a lo largo del año.

<p>Comportamiento Financiero</p>	<p>26. ¿Usted lleva un presupuesto de sus ingresos y gastos?</p> <p>27. ¿Evalúa regularmente su capacidad financiera antes de realizar una compra importante, revisando su presupuesto y saldo disponible?</p> <p>28. ¿Paga sus cuentas a tiempo (tarjeta de crédito, servicios, crédito, etc.)?</p> <p>29. ¿Ha creado un plan de ahorro específico para alcanzar metas económicas a largo plazo, como comprar una casa, ahorrar para el retiro, pagar vacaciones o fiestas, o comenzar un negocio, y sigue este plan regularmente?</p> <p>30. De abril de 2023 a la fecha ¿usted guardó o ahorró en su cuenta?</p> <p>31. ¿Qué tipo de ahorro utiliza principalmente?</p> <p>32. En caso de que sus gastos excedieran sus ingresos, usted...</p> <p>33. Antes de contratar su (última) cuenta, ¿usted comparó con otros productos, en otros bancos o en otras instituciones financieras?</p> <p>34. Para comparar su cuenta, crédito o seguro, ¿utilizó...</p>
<p>Actitudes Financieras</p>	<p>35 ¿Qué tipos de financiamientos (préstamos) ha tenido?</p> <p>36. Principal razón para haber dejado de tener un producto de captación...</p> <p>37. Generalmente, usted... ¿prefiere gastar dinero que ahorrarlo para el futuro?</p> <p>38. En caso de pérdida de ingresos, ¿cuántos meses podría cubrir sus gastos únicamente con sus ahorros?</p> <p>39. ¿Alguna vez ha evitado una mala decisión financiera debido a su conocimiento financiero?</p>
<p>Sesgos cognitivos</p>	<p>40. Imagine que tiene \$10,000 para tomar una decisión financiera. Tiene las siguientes opciones: 1. Primer escenario: A) Asegurar una ganancia inmediata de \$5,000. B) Una probabilidad del 50% de ganar \$10,000 y un 50% de no ganar nada. 2. Segundo escenario: A) Aceptar una pérdida inmediata de \$5,000. B) Una probabilidad del 50% de perder \$10,000 y un 50% de no perder nada. ¿Qué opción elegiría en cada escenario?</p> <p>41. Imagine que tiene \$5000 para invertir. Puede elegir entre las siguientes opciones: (A) Una opción segura que garantiza una ganancia de \$500. (B) Una opción con un 50% de probabilidad de ganar \$1500 y un 50% de probabilidad de no ganar nada. (Mayor utilidad esperada, \$750) (C) Una opción con un 30% de probabilidad de ganar \$2500 y un 70% de probabilidad de perder \$1000. ¿Qué decisión tomaría?</p> <p>42. Imagine que puede participar en un sorteo para ganar \$1000. Tiene tres opciones: (A) Un sorteo automatizado donde una máquina selecciona al azar al ganador. (B) Un sorteo donde usted lanza una moneda y gana si sale cara. (C) Un boleto de sorteo limitado en cantidad, donde cree tener más posibilidades de ganar. ¿Qué decisión tomaría?</p> <p>43. Imagine que sus amigos han decidido invertir en una nueva criptomoneda y le dicen que el valor de la moneda ha subido 20% en la última semana. Tiene las siguientes opciones: (A) No invertir y mantener su dinero en una cuenta de ahorro con un retorno garantizado del 2%. (B) Invertir en la criptomoneda porque la mayoría de sus amigos lo están haciendo, aunque es arriesgado y no hay garantías. (C) Invertir en un fondo mutuo que conoce bien y que ha tenido un rendimiento constante. ¿Qué decisión tomaría?</p> <p>44. Imagine que tienes un portafolio de inversiones con varias acciones. Algunas han aumentado de valor y otras han disminuido. Tiene las siguientes opciones: (A) Vender las acciones que han aumentado de valor para asegurar las ganancias. (B) Mantener las acciones que han aumentado y vender las que han disminuido, esperando que se recuperen. (C) Consultar con un asesor financiero confiable y seguir sus recomendaciones. ¿Qué decisión tomaría?</p> <p>45. Imagine que ha invertido \$50,000 en un proyecto que no está dando los resultados esperados. Tienes las siguientes opciones: (A) Mantener la inversión esperando que se recupere. (B) Retirar la inversión y aceptar la pérdida. (C) Buscar información que confirme que la inversión aún tiene potencial antes de decidir. ¿Qué decisión tomaría?</p>

Emociones	<p>46. Imagine que está enfrentando una situación estresante, como una deuda importante que necesita pagar pronto. Tiene la opción de vender una de sus inversiones para obtener el dinero necesario. (A) Vender las acciones que han tenido un rendimiento positivo para asegurar las ganancias. (B) Vender las acciones que han tenido un rendimiento negativo para evitar mayores pérdidas. (C) Mantener todas las inversiones y buscar otras formas de obtener el dinero. ¿Qué decisión tomaría?</p> <p>47. Imagine que acaba de recibir una bonificación inesperada en su trabajo y está muy contento. Tiene la opción de donar una parte de este dinero. ¿Cuál de las siguientes opciones elegiría? (A) Donar una cantidad significativa a una causa benéfica. (B) Donar una pequeña cantidad y ahorrar el resto. (C) No donar y ahorrar todo el dinero. ¿Qué decisión tomaría?</p> <p>48. Imagine que acaba de tener una discusión acalorada y está sintiendo una fuerte emoción negativa. Tiene la opción de hacer una inversión que le recomendaron recientemente. ¿Cuál de las siguientes opciones elegiría? (A) Tomar un tiempo para calmarse y luego decidir si invertir o no. (B) Decidir no invertir debido a su estado emocional actual. (C) Invertir de inmediato para tratar de distraerse de la emoción negativa. ¿Qué decisión tomaría?</p> <p>49. Imagine que acaba de ganar una gran cantidad de dinero en un premio y está eufórico. Tienes la opción de invertir esta cantidad. ¿Cuál de las siguientes opciones elegiría?: (A) Invertir en un fondo de inversión con bajo riesgo y rendimiento estable. (B) Invertir en un startup con alto potencial de crecimiento, pero también con alto riesgo. (C) Dividir el dinero entre varias inversiones para diversificar el riesgo. ¿Qué decisión tomaría?</p>
Expectativas de Futuro	<p>50. ¿Qué tan probable cree que es que concluya una carrera universitaria en los próximos 5 años?</p> <p>51. ¿Qué tan probable considera que es alcanzar estabilidad emocional en el futuro, sintiéndose satisfecho con tu vida?</p> <p>52. ¿Qué tan importante considera que serán los conocimientos adquiridos en la escuela para su desempeño en un trabajo futuro?</p> <p>53. ¿Qué tan probable considera que es alcanzar una meta personal significativa (por ejemplo, aprender una habilidad nueva o iniciar un proyecto personal) en los próximos 5 años?</p> <p>54. ¿Qué tan capaz se siente de tener el control sobre su ingreso futuro?</p> <p>55. ¿Qué tan probable cree que es conseguir un empleo estable y bien remunerado en los próximos 5 años?</p> <p>56. ¿Qué tan probable cree que es recibir el apoyo necesario de su familia para alcanzar sus metas?</p> <p>57. ¿Qué tan probable cree que es recibir el apoyo necesario de tus amigos para alcanzar tus metas?</p> <p>58. ¿Qué tan probable cree que es recibir el apoyo necesario de instituciones para alcanzar sus metas?</p> <p>59. ¿Qué tan importante considera que será su contribución a la sociedad o su comunidad en el futuro?</p> <p>60. ¿Qué tan probable cree que es emprender un negocio propio o trabajar de manera independiente en el futuro?</p>
Sugerencias o comentarios	<p>61. ¿Hay algún aspecto de la gestión financiera que le gustaría comprender mejor?</p>