

ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Antecedentes²

En las últimas décadas, los cambios económicos globales han tenido un fuerte impacto en la construcción de los modelos del siglo XXI. Las sociedades han debido adaptarse a los mecanismos de funcionamiento consolidados desde fines del siglo XX, modificando tanto los comportamientos globales como individuales, lo que ha llevado a algunos autores a postular que la sociedad globalizada es la sociedad de los consumidores (García, 2001; Moulian, 1999).

Como señala el Informe de Desarrollo Humano en Chile correspondiente a 2002, para muchos chilenos el consumo tiene un significado similar al que antes tenía el trabajo y, con ello, constituye la cristalización física de la identidad individual, al tiempo que un anclaje material al vínculo social (PNUD, 2002). Esto también ha implicado un desplazamiento desde la construcción de identidad como ciudadano a la de consumidor, con lo que las transacciones sociales y los espacios de convivencia se han trasladado territorialmente desde las plazas públicas a los *malls*, en los cuales los intercambios son regulados por la lógica del mercado (Denegri y Martínez, 2005; Moulian, 1999).

A su vez, se han producido profundos cambios en los valores de la sociedad, la que ha evolucionado desde una concepción de austeridad, que era altamente valorada, a la búsqueda del hedonismo y la satisfacción inmediata de los deseos. Con ello se ha flexibilizado el concepto y actitud hacia la deuda, lo que ha permitido mayor desarrollo económico (mayor consumo), pero al mismo tiempo ha aumentado el riesgo de las operaciones financieras, especialmente en

2 Este trabajo ha sido financiado por el proyecto Fondecyt 1060303 y por el Convenio de Desempeño II, Dirección de Investigación, Universidad de La Frontera.

las poblaciones más vulnerables como son los sectores de menores ingresos y los jóvenes (Denegri, Iturra, Palavecinos y Ripoll, 1999; Denegri, 2007; McElprang, Haskell y Jenkins, 2005).

Desde esta óptica, es evidente que estas transformaciones culturales han tenido impactos etarios diferenciales, especialmente relevantes en el caso de los jóvenes, dado que, por su etapa evolutiva de consolidación de la identidad, el acceso al consumo se transforma además en un acceso a símbolos y signos que favorecen la autorrealización y sirven para incorporarse en una comunidad de iguales (PNUD/INJUV, 2003).

Sin embargo, el ejercicio responsable del consumo requiere del desarrollo de destrezas y actitudes que permitan regular la conducta personal y familiar hacia un uso racional de recursos económicos escasos, y orienta a la necesidad de desarrollar una “alfabetización económica” que proporcione a las personas las herramientas para entender su mundo económico, interpretar los eventos que pueden afectarlos directa o indirectamente y mejorar las competencias para tomar decisiones personales y sociales sobre los problemas económicos que se encuentran en la vida cotidiana (Denegri y Martínez, 2005; Yamane, 1997). En este contexto, el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004:47) afirma que “la formación ciudadana debe entregar herramientas fundamentales de análisis económico que permitan manejar adecuadamente los desafíos que impone la realidad. Es decir, es menester efectuar una alfabetización económica, de modo que los ciudadanos manejen adecuadamente conceptos como escasez, intercambio, costos, beneficios, precios, oferta, demanda, rentabilidad, asignación de recursos, ahorro, inversión, crecimiento, desempleo, valorización, trabajo, producción, entre otros. Deben destacarse las consecuencias que para las personas tiene la previsión y su adecuada comprensión”.

Ello implica que la alfabetización económica está también vinculada con la alfabetización política y ciudadana, y ambas están profundamente imbricadas con las competencias ciudadanas necesarias para ejercer la rendición de cuentas que requieren los sistemas políticos democráticos (Denegri y Martínez, 2005).

En consecuencia, las capacidades para manejar adecuadamente las finanzas y comprender el funcionamiento de la economía, así como las actitudes y hábitos de consumo responsables, constituyen competencias esenciales para todos los miembros de la sociedad, incluyendo a los estudiantes universitarios. En efecto, algunos estudios encuentran una relación estrecha entre la capacidad de gerenciamiento financiero de un estudiante y su éxito académico traducido en retención y término de los estudios en los plazos previstos (D'Agostino, 2001; McElprang et al., 2005; Weaver, 1992).

Por otra parte, diversas investigaciones sobre educación económica y competencias ciudadanas realizadas en las últimas décadas han descubierto serios problemas en niños, adolescentes y adultos para comprender la economía cotidiana y actuar eficientemente en ella (Gempp et al., 2006). Estas dificultades redundan en problemas económico-sociales masivos, como el sobreendeudamiento, el consumismo y la mala planificación de los recursos familiares y personales, lo que se agrava aún más en los sectores más pobres. Los mismos estudios muestran que factores como la escolarización, la ciudad de residencia, el género y el nivel socioeconómico inciden significativamente en la manera en que adolescentes y adultos comprenden los fenómenos económicos (Medina, Méndez y Pérez 1999; Palavecinos, 2002). En los escasos estudios vinculados con la medición de la alfabetización económica en jóvenes universitarios, se ha constatado que los niveles de conocimiento financiero en este segmento son especialmente bajos en estudiantes de carreras como Psicología y Derecho, en las cuales no están considerados estos contenidos como parte de los planes de estudios (Amar, Abello, Denegri y Llanos, 2006; Beverly y Burkhalter, 2005), lo que redundando en un círculo vicioso que no favorece el efectivo desenvolvimiento de los estudiantes universitarios en la actualidad, ni en su futuro cercano como profesionales y ciudadanos responsables.

En Chile se observa que un alto porcentaje de jóvenes se encuentra en una situación de endeudamiento, siendo la media de \$ 884.657 (INJUV, 2007), lo cual marca una tendencia en franco aumento, posible de revertir con un adecuado proceso de educación en alfabetización económica (Martin y Oliva, 2001). Una encuesta

realizada por el INJUV (2006) muestra que más de la mitad de los jóvenes chilenos posee tarjeta de crédito de tiendas comerciales, cuenta de ahorros, tarjeta de crédito bancaria, cuenta corriente, cuenta vista y/o chequera electrónica.

En este contexto, casas comerciales y compañías de tarjetas de crédito fijan su mirada principalmente en este segmento etario, ya que las personas tienden a ser leales con la primera tarjeta de crédito que adquirieron en la vida (*U.S. Public Interest Research Group*, 2001), y el fácil acceso al consumo guía a los jóvenes a gastar de forma desmesurada. Por otro lado, los campus de nuestras universidades se han convertido en el lugar perfecto para localizar y ofrecer los más variados instrumentos de crédito (tarjetas bancarias y comerciales, y cuentas corrientes con línea de crédito) mientras se observa una absoluta ausencia de esfuerzos educativos hacia la alfabetización económica y financiera que permita a los jóvenes hacer un uso responsable del crédito, con lo que se impacta negativamente en su futura inserción como profesionales y en el desarrollo de su proyecto de vida.

En relación con la alfabetización económica por género, en la actualidad subsisten importantes diferencias en la socialización y participación social de hombres y mujeres. En contraposición a los hombres, que actúan en el contexto público y por ello poseen un contacto más directo y un mayor poder de decisión frente a los temas económicos y financieros, las mujeres tienden a asumir roles más bien tradicionales, relacionados con el cuidado de la casa y la familia, llamado el “mundo de lo privado”, lo que ha fomentado en ellas un rol pasivo y dependiente en cuanto a los aspectos económicos. Es probable que esta “especialización por género” interfiera en la posibilidad de que las mujeres se aproximen con fluidez a los procesos productivos y de gestión, limitando sus oportunidades de adquirir una alfabetización económica más completa (Ben-Ner, Kong y Putterman, 2004; Denegri y Palavecinos, 2003; Fellner y Maciejovsky, 2007; Meier-Pesti y Penz, 2008; Powell y Ansic, 1997; Semykina y Linz, 2007).

A partir de estos antecedentes, esta investigación se planteó como objetivo general determinar el nivel de alfabetización económica

en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera. Por otra parte, considerando que a partir de la innovación curricular puesta en marcha en 2004 se incorpora dentro de las asignaturas obligatorias para segundo nivel un curso de Psicología Económica, se plantean como objetivos específicos: (a) determinar grado de alfabetización económica según nivel académico y género, y (b) establecer si existen diferencias en los grados de alfabetización económica según nivel académico y género.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística, compuesta por 172 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera, con una edad promedio de 20 años. De los participantes, 56 corresponden a estudiantes de primer año, 38 a segundo año, 30 a tercer año, 23 a cuarto y 25 a estudiantes de quinto año. De éstos, considerando el año de ingreso y momento de la medición, habían cursado y aprobado la asignatura de Psicología Económica los estudiantes correspondientes a los niveles tercero y cuarto. Los de quinto año pertenecían a una versión anterior del plan de estudios que no consideraba esta asignatura y los de primero y segundo aún no la cursaban. Respecto del género, 111 corresponden a mujeres (ver tabla 1).

Tabla 1: Contingencia género según nivel académico

		Nivel académico					Total Primero
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	
Género	mujer	33	28	21	14	15	111
	hombre	23	10	9	9	10	61
Total		56	38	30	23	25	172

Instrumento

Para acceder a la información correspondiente al nivel de alfabetización económica, se utilizó el Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A) (Gempp et al., 2007). La escala consta de 23 ítems

con cuatro opciones de respuesta excluyentes, los que se encuentran distribuidos en cuatro áreas denominadas: Economía en General, Microeconomía/Economía Financiera, Macroeconomía y Economía Internacional. Algunos ítems son: “¿cuándo es el momento propicio para obtener un crédito hipotecario?” y “entre las posibles causas de la deflación podemos encontrar”. El instrumento posee un alto nivel de confiabilidad por consistencia interna ($\alpha = 0.82$). Por otra parte, se encontró (Gempp et al., 2007) que el coeficiente de confiabilidad según GLB del TAE-A es capaz de producir puntuaciones altamente confiables ($GLB = 0.87$).

Procedimiento

El instrumento fue aplicado por el equipo de investigación en cada curso durante el primer semestre de 2008, de forma colectiva y autoadministrada, explicando el objetivo de la investigación y asegurando a los participantes el anonimato y la confidencialidad a través del consentimiento informado.

Plan de análisis

Para determinar los niveles de alfabetización económica de cada grupo se utilizó un análisis descriptivo que indica las puntuaciones medias, la desviación estándar y las puntuaciones máximas y mínimas.

Para efectuar las comparaciones se aplicó un ANOVA, que permite observar si existen o no diferencias entre los grupos. Posteriormente, se realizó un análisis *post hoc* de Tukey.

Finalmente, para determinar la existencia de diferencias por género se utilizó una prueba T para muestras independientes.

Resultados

Considerando el primer objetivo, los puntajes totales en alfabetización económica revelan una media de 12,19 puntos ($DS=2,892$), con un puntaje mínimo de 4 puntos registrado en primer año y uno máximo de 21 registrado en cuarto año (ver tabla 2).

Tabla 2: Descripción de medias de alfabetización económica según nivel académico

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Primero	56	11,43	2,978	0,398	10,63	12,23	4	17
Segundo	38	11,13	2,350	0,381	10,36	11,90	6	15
Tercero	30	13,27	2,599	0,474	12,30	14,24	8	18
Cuarto	23	13,91	2,695	0,562	12,75	15,08	9	21
Quinto	25	12,64	2,885	0,577	11,45	13,83	7	18
Total	172	12,19	2,892	0,221	11,76	12,63	4	21

Para evaluar el nivel de alfabetización económica se utilizaron las siguientes categorías: 0 a 8 puntos para el nivel de alfabetización económica bajo; 9 a 15 puntos corresponde a un rango de alfabetización económica media, y de 16 a 23 puntos a un nivel de alfabetización económica alta. Con relación a estos rangos, se observa que el 76,2% de la muestra se encuentra en un rango medio, un 11,6% en un nivel bajo y un 12,2% en un nivel alto (ver tabla 3).

Tabla 3: Tabla de contingencia nivel de alfabetización económica según nivel académico

			Nivel académico					Total
			Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Primero
Nivel Alfabetización económica	Alfabetización baja	% de nivel académico	19,6%	13,2%	3,3%	0,0%	12,0%	11,6%
	Alfabetización media	% de nivel académico	71,4%	86,8%	73,3%	78,3%	72,0%	76,2%
	Alfabetización alta	% de nivel académico	8,9%	0,0%	23,3%	21,7%	16,0%	12,2%
Total		% de nivel académico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En relación con el nivel académico, se observa que el 19,6% de los estudiantes de primer año se ubican en un nivel bajo de alfabetización económica, seguidos por el 13,2% de los alumnos de segundo año, el 12% de los estudiantes de quinto año y sólo el

3,3% de los alumnos de tercer año (3,3%). Cabe destacar que no se observan alumnos de cuarto año en este rango.

Por otra parte, en el rango alto de alfabetización económica, se observa en primer lugar a los estudiantes de tercer año (23,3%), a continuación los de cuarto (21,7%), seguidos por los de quinto año (16%) y finalmente primer año (8,9%); segundo año no presenta ningún caso en este rango. Los puntajes en su mayoría se ubican en el rango medio, ordenándose de la siguiente manera: segundo, cuarto, tercer, quinto y primer año (ver tabla 3).

Al revisar las medias según nivel, en primer lugar se encuentra cuarto año ($M=13,91$, $DS=2,695$), en segundo tercer año ($M=13,27$, $DS=2,599$), seguido de quinto ($M=12,64$, $DS=2,885$), más abajo primer año ($M=11,43$, $DS=2,978$) y finalmente segundo año ($M=11,13$, $DS=2,350$) (ver tabla 2). Las medias por nivel académico presentan diferencias estadísticamente significativas ($F= 6,130$, $p < 0,001$) (ver tabla 4).

Tabla 4: Anova de un factor variable alfabetización económica por nivel académico

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	183,159	4	45,790	6,130	0,000
Intragrupos	1247,509	167	7,470		
Total	1430,669	171			

La prueba *post hoc* de Tukey de Comparaciones Múltiples arrojó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre primer año respecto de tercero y cuarto, y entre segundo con relación a tercer y cuarto año (ver tabla 5).

Tabla 5: Análisis *Post Hoc* de Tukey para determinar diferencias según nivel académico

(I) Nivel académico	(J) Nivel académico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Primero	Segundo	0,024	0,099	0,999	-0,25	0,30
	Tercero	-0,307(*)	0,107	0,037	-0,60	-0,01
	Cuarto	-0,325(*)	0,117	0,048	-0,65	0,00
	Quinto	-0,147	0,114	0,696	-0,46	0,17
Segundo	Primero	-0,024	0,099	0,999	-0,30	0,25
	Tercero	-0,332(*)	0,116	0,037	-0,65	-0,01
	Cuarto	-0,349(*)	0,125	0,046	-0,69	0,00
	Quinto	-0,172	0,122	0,623	-0,51	0,16
Tercero	Primero	0,307(*)	0,107	0,037	0,01	0,60
	Segundo	0,332(*)	0,116	0,037	0,01	0,65
	Cuarto	-0,017	0,131	1,000	-0,38	0,34
	Quinto	0,160	0,128	0,723	-0,19	0,51
Cuarto	Primero	0,325(*)	0,117	0,048	0,00	0,65
	Segundo	0,349(*)	0,125	0,046	0,00	0,69
	Tercero	0,017	0,131	1,000	-0,34	0,38
	Quinto	0,177	0,137	0,693	-0,20	0,55
Quinto	Primero	0,147	0,114	0,696	-0,17	0,46
	Segundo	0,172	0,122	0,623	-0,16	0,51
	Tercero	-0,160	0,128	0,723	-0,51	0,19
	Cuarto	-0,177	0,137	0,693	-0,55	0,20

* $p < 0.05$.

Al efectuar la comparación por género, los grupos poseen varianzas homogéneas ($F=0,236$, $p=0,628$), no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre hombres ($M=12,13$, $DS=2,952$) y mujeres ($M=12,23$, $DS=2,872$) en relación con el nivel de alfabetización económica ($t= 0,203$, $p=0,839$) (ver tabla 6).

Tabla 6: Prueba T variable alfabetización económica según género

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	
Puntaje Total	Se han asumido varianzas iguales	0,236	0,628	0,203	170	0,839	0,094	0,462	-0,819	1,007	
	No se han asumido varianzas iguales			0,202	120,816	0,840	0,094	0,466	-0,829	1,017	

Discusión

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que los niveles de alfabetización económica general de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Frontera corresponden al rango de alfabetización media, lo que indica que este grupo no maneja de forma óptima los conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten una comprensión efectiva del entorno económico cercano y global y la toma de decisiones eficientes de acuerdo con sus recursos financieros (Gempp et al., 2006). Esto concuerda con los resultados obtenidos por Amar y su equipo, en los cuales un 40% de los estudiantes de Psicología considerados en la muestra se encontraban en el nivel medio y un 30% en el nivel bajo (Amar et al., 2006).

Por otra parte, los resultados también reflejan el impacto de la incorporación de una alfabetización económica intencionada dentro del currículo, porque los niveles de la muestra que cursaron y aprobaron la asignatura de Psicología Económica (tercer y cuarto año) obtienen puntajes medios superiores a los que no la cursaron. Lo anterior demuestra que incorporar de manera formal la alfabetización económica en el currículo, asumiendo la perspectiva de la formación de ciudadanos socialmente responsables, es un insumo para incorporar adecuaciones curriculares en otras carreras universitarias.

De esta manera, los hallazgos de esta investigación reiteran la importancia de un conocimiento económico adecuado y eficiente,

en el cual la alfabetización económica comience a temprana edad, a medida que los individuos toman contacto con su entorno y comienzan a ser socializados en el núcleo familiar. Además, es necesario considerar una educación formal y obligatoria desde la educación básica, de manera que los individuos se alfabeticen económicamente de forma progresiva y sistemática. En este sentido, Jacob, Hudson y Bush (2000) plantean que la comprensión de conceptos económicos es un proceso acumulativo, que contempla tanto las prácticas económicas como los conocimientos teóricos y conceptuales financieros, los cuales deben ser entregados a temprana edad, es decir, en las instancias escolares correspondientes. Toussaint-Comeau y Rhine (2000) consideran pertinente realizar el proceso educativo en edades tempranas, ya que muchos estudios indican que la educación financiera debe ser entregada en espacios que cultural y lingüísticamente resulten cómodos y provechosos. Por otro lado, se observa la importancia que las personas integren conocimientos económicos en instancias dentro del aula, preferentemente, de manera de desarrollar una alfabetización complementaria a los modelos externos de comportamiento económico (Varcoe et al., 2001).

Por otra parte, pese a la presión ejercida por el mercado hacia los jóvenes universitarios, es posible observar que en educación superior no existe una formación económica sistemática que permita a los individuos desenvolverse adecuadamente en el sistema económico, y que ésta está presente sólo en aquellas carreras ligadas a la economía y el mundo financiero. Una excepción la constituye la carrera de Psicología en la Universidad de La Frontera que, a partir de su actualización curricular de 2004, implementa la asignatura obligatoria de Psicología Económica, la cual busca contribuir a la comprensión de los sistemas asociados al comportamiento económico, así como del sistema económico en general, con lo que se constituye en la primera carrera de Psicología en el país, y probablemente en Latinoamérica, que incorpora formalmente esta formación como parte de las competencias a desarrollar por los futuros profesionales. Ello constituye una ventaja comparativa en términos de formación personal, pero también profesional, dado que el deficiente manejo financiero y su impacto en lo personal, familiar y laboral constituyen

una importante fuente de problemas de salud mental que deben ser abordados en la práctica profesional del psicólogo.

En esta misma línea se encuentra el diseño de un programa de educación económica para escolares chilenos de 6° año de educación básica, que en estos momentos se encuentra en fase de evaluación y en el cual los resultados preliminares permiten observar un alto nivel de comprensión del sistema económico en los escolares que han cursado el programa (Denegri, Gempp, González, Del Valle y Etchebarne, 2006).

Los resultados expuestos señalan, por otra parte, que existe una leve diferencia entre hombres y mujeres, donde las mujeres logran un puntaje medio levemente mayor, pero que estadísticamente no es significativo, lo que permite asumir la nivelación en el acceso a la información sobre procesos económicos en este grupo. Estos resultados se contraponen con diversos estudios, en los cuales se plantea que en nuestra sociedad subsisten importantes diferencias en la socialización y participación social de hombres y mujeres: los hombres poseen un contacto más directo y un mayor poder de decisión frente a los temas económicos y financieros, mientras que las mujeres tienen roles más bien tradicionales, relacionados con el cuidado de la casa y la familia, lo que fomenta en ellas un rol pasivo y dependiente en cuanto a los aspectos económicos (Ben-Ner et al., 2004; Denegri y Palavecinos, 2003; Fellner y Maciejovsky, 2007; Meier-Pesti y Penz, 2008; Powell y Ansic 1997; Semykina y Linz, 2007).

Es probable que, en nuestro caso, la educación universitaria cumpla un importante papel compensador de las diferencias en alfabetización económica producto del género de socialización, sin embargo este es un aspecto que deberá profundizarse en posteriores investigaciones.

En conclusión, es evidente que la inexistencia de una alfabetización económica sistemática es otra forma de exclusión social, que redundaría en la mantención de las brechas de desigualdad social al privar a los individuos de la posibilidad de desarrollar competencias que les ayuden a una mejor administración de recursos económicos

escasos, a la búsqueda de alternativas de consumo más eficientes y al desarrollo de estrategias de resolución de problemas que potencien el emprendimiento.

Introducir formalmente la educación económica en el currículo escolar y universitario presenta una serie de ventajas específicas. En primer lugar, el desarrollo de las destrezas en el uso y administración del dinero puede ayudar a niños y jóvenes a prepararse de manera real para los problemas de toma de decisiones económicas que deberán enfrentar en la vida adulta y ayuda a la transición entre la vida escolar y laboral. Por otra parte, la alfabetización económica requiere del desarrollo de estrategias de planificación, toma de decisiones y resolución de problemas, las cuales constituyen destrezas transferibles a otros ámbitos de conocimiento y, por tanto, estimulan el desarrollo de capacidades generales de razonamiento.

Finalmente, en el caso de los estudiantes de Psicología, la confrontación y reconocimiento de su entorno económico y social, de los problemas allí presentes y la estimulación de la construcción de un juicio crítico en torno a su propia actuación, tanto personal como profesional, frente al mundo del consumo, estimula el desarrollo de un pensamiento social que constituye la base de la participación ciudadana. La diferencia entre el ciudadano y el súbdito está dada fundamentalmente porque el primero es capaz de evaluar críticamente el entorno social y asumir el papel que le corresponde como “controlador” de las decisiones de aquellos a quienes encomendó su representación mediante el voto. Ello involucra el concepto de *accountability* (rendición de cuentas) tan necesario para asegurar la gobernabilidad en los sistemas democráticos.

Referencias bibliográficas

- Amar, J.; Abello, R.; Denegri, M. y Llanos, M. (2006) Análisis de las representaciones acerca de la economía en jóvenes universitarios del Caribe colombiano. *Investigación y Desarrollo*, 14, pp. 152-173.
- Ben-Ner, A.; Kong, F. y Putterman, L. (2004) Share and share alike? Gender-pairing, personality and cognitive ability as determinants of giving. *Journal of Economic Psychology*, 25 (5), pp. 581-589.

- Beverly, S. y Burkhalter, E. (2005) Improving the financial literacy and practices of youths. *Children and Schools*, 27(2), pp. 121-124.
- Comisión de Formación Ciudadana (2004) *Informe Final*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- D'Agostino, D. (2001) *Consumer Finance: College Students and Credit Cards. Report to Congressional Requesters*. Washington D.C.: General Accounting Office.
- Denegri, M. (2007) *Introducción a la Psicología Económica*. Colombia: Psicom Editores.
- Denegri, M.; Iturra, R.; Palavecinos, M. y Ripoll, M. (1999) *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Denegri, M. y Palavecinos, M. (2003) Género y alfabetización económica ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? *Revista Psicología desde el Caribe*, 12, pp. 76-97.
- Denegri, M. y Martínez, G. (2005) ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivistas a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*, 37, pp. 101-116.
- Denegri, M.; Gempp, R.; González, Y.; Del Valle, C. y Etchebarne, M. (2006) *Yo y la economía: diseño, aplicación y evaluación de Impacto de un programa de educación económica en escolares de 6° año básico de Temuco*. Proyecto FONDECYT N° 1060303. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Fellner, G. y Maciejovsky, B. (2007) Risk attitude and market behavior: Evidence from experimental asset markets. *Journal of Economic Psychology*, 28(3), pp. 338-350.
- García, N. (2001) *Culturas Híbridas. Estrategias para salir y entrar de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gempp, R.; Denegri, M.; Caprile, C.; Cortés, L.; Quezada, M. y Sepúlveda, J. (2006) Medición de la Alfabetización Económica en Niños: Oportunidades Diagnósticas con el Modelo de Crédito Parcial. *Psykhé*, 15, pp. 13-27.
- Gempp, R.; Denegri, M.; Caprile, C.; Caripán, N.; Catalán, V. y Hermosilla, S. (2007) Desarrollo de un Test de Alfabetización Económica para Adultos TAE-A-25. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), pp. 275-284.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2006) *5ª Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2007) *Jóvenes y endeudamiento. Doc N° 2*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.

- Jacob, K.; Hudson, S. y Bush, M. (2000) *Tools for survival: An analysis of financial literacy programs for lower-income families*. Chicago: Woodstock Institute.
- Martin, A. y Oliva, J. (2001) Teaching children about money: Applications of social learning and cognitive learning development theories. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research to Practice*, 93, pp. 26-29.
- McElprang C.; Haskell C. y Jenkins, J. (2005) Financial attitudes and spending habits of university freshmen. *Proceedings of the Academy for Economics and Economic Education*, 8.
- Medina, M.; Méndez, G. y Pérez, C. (1999). *Actitudes hacia el endeudamiento en estudiantes universitarios*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Temuco: Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera.
- Meier-Pesti, K. y Penz, E. (2008). Sex or gender? Expanding the sex-based view by introducing masculinity and femininity as predictors of financial risk. *Journal of Economic Psychology*, 29 (2), pp. 180-196.
- Moulian, T. (1999) *El consumo me consume*. Santiago de Chile: Lom.
- Palavecinos, M. (2002) *Comprensión de la economía en adultos de la ciudad de Temuco*. Tesis de magíster en Ciencias Sociales Aplicadas. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2002) *Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago de Chile: Informe Desarrollo Humano en Chile, PNUD.
- PNUD/INJUV (2003) *Transformaciones Culturales e Identidad Juvenil en Chile*. Santiago de Chile: PNUD/INJUV.
- Powell, M. y Ansic, D. (1997) Gender differences in risk behaviour in financial decision-making: An experimental analysis. *Journal of Economic Psychology*, 18 (6), pp. 605-628.
- Semykina, A. y Linz, S.J. (2007) Gender differences in personality and earnings: Evidence from Russia. *Journal of Economic Psychology*, 28 (3), pp. 387-410.
- Toussaint-Comeau, M. y Rhine, S. (2000) *Delivery of financial literacy programs* (Consumer Issues Research Series). Chicago: Federal Reserve Bank of Chicago, Consumer and Community Affairs Division.
- U.S. Public Interest Research Group. (2001) *The credit card trap: How to spot it, how to avoid it*. U.S. PIRG Article, Financial Privacy and Security Reports.

- Varcoe, K.; Peterson, S.; Garrett, C.; Martin, A.; Rene, P. y Costello, C. (2001) What teens wants to know about financial management. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research to Practice*, 93(2), pp. 30-34.
- Weaver, P. (1992) Why your college freshman should balance the books. *Nation's Business*, 80, p. 76.
- Yamane, E. (1997) The meaning of "economics education" in Japanese elementary and secondary education: An historical perspective. En *Proceedings of the Second Conference of the International Association for Children's Social and Economics Education*. Malmö, Sweden: Edge Hill University College/ IACSEE, p. 101.

Recibido: 11 de marzo de 2009

Aceptado: 24 de marzo de 2009