

La educación Financiera desde la práctica académica

Coordinadores
Marco Alberto Núñez Ramírez
Andrea Guadalupe Ruiz Benítez
Claudia Esther Olguín Argüelles



Título: La educación Financiera desde la práctica académica

Autores:

Marco Alberto Núñez Ramírez

Andrea Guadalupe Ruiz Benítez

Claudia Esther Olguín Argüelles

Editor: Georgina Encalada Tenorio, Phd

Diseño de tapa: Akdemik

Corrección de Estilo: Akdemik

Formato: PDF

Páginas: 192 pág.

Tamaño: Carta

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Radicación: 189999

ISBN: 978-9907-0-0900-2

Febrero 2026 – Akdemik

Copyright © Akdemik

Copyright del texto © 2026 de Autores

Atención por WhatsApp al +593997868082



1ª. Edición. Año 2026. Editorial Akdemik

"El contenido de este libro, así como la exactitud y confiabilidad de los datos, son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la descarga y el compartir la obra siempre que se dé el crédito correspondiente a los autores, pero no se permite modificar el contenido ni utilizarlo con fines comerciales."

Prohibida su reproducción por cualquier medio

Distribución gratuita

Libro Colectivo

**La educación Financiera desde la
práctica académica**

Coordinadores

Marco Alberto Núñez Ramírez

Andrea Guadalupe Ruiz Benítez

Claudia Esther Olguín Argüelles

PRÓLOGO

La educación financiera se ha consolidado, en las últimas décadas, como un campo de estudio estratégico para el análisis de los problemas económicos y sociales contemporáneos. Su relevancia trasciende el ámbito técnico de la administración del dinero, al situarse como una herramienta formativa con profundas implicaciones en el bienestar individual, la equidad social y el desarrollo económico sostenible. En este contexto, el libro colectivo *“La educación financiera desde la práctica académica”* emerge como una contribución oportuna y necesaria, al articular reflexiones teóricas y evidencias empíricas derivadas del quehacer académico en distintos niveles y contextos educativos.

La obra parte de una premisa fundamental: la pobreza y la desigualdad económica no pueden comprenderse ni atenderse únicamente desde explicaciones macroestructurales. Si bien los enfoques históricos, institucionales y filosóficos han aportado marcos interpretativos sólidos sobre el origen de la pobreza, persiste el desafío de analizar cómo los individuos toman decisiones económicas en su vida cotidiana y cómo dichas decisiones pueden fortalecerse mediante procesos formativos sistemáticos. En este sentido, la educación financiera se posiciona como una variable clave para favorecer una relación más consciente, crítica y responsable con los recursos económicos.

Desde una perspectiva multidisciplinaria, los capítulos que integran este libro reconocen que la educación financiera no se limita a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que incorpora dimensiones conductuales, psicológicas, sociales y culturales. Esta visión integral permite comprender que actitudes, percepciones, hábitos y contextos influyen de manera decisiva en la forma en que las personas administran sus ingresos, enfrentan el endeudamiento, planifican el ahorro y toman decisiones de inversión a lo largo de su ciclo de vida. Así, la obra invita a replantear los enfoques tradicionales de enseñanza, privilegiando estrategias pedagógicas orientadas a la práctica, la reflexión y la toma de decisiones informadas.

El libro reúne aportaciones de profesores e investigadores adscritos a diversas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, quienes desde sus respectivas líneas de investigación analizan la educación financiera en estudiantes universitarios, jóvenes, comunidades rurales y contextos específicos de formación profesional. La diversidad metodológica que incluye ensayos teóricos, estudios cuantitativos, enfoques mixtos e intervenciones educativas enriquece el diálogo académico y permite ofrecer una visión amplia y rigurosa sobre los desafíos actuales de la alfabetización financiera, particularmente en el contexto latinoamericano.

Asimismo, esta obra destaca por su énfasis en la práctica académica como espacio de transformación social. Los estudios aquí presentados evidencian que la universidad no solo cumple una función de transmisión de conocimiento, sino que también tiene la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos económicos de manera ética, informada y sostenible. En este sentido, la educación financiera se concibe como un componente transversal de la formación integral, con potencial para incidir positivamente en la reducción de vulnerabilidades económicas y en la construcción de proyectos de vida más sólidos.

Finalmente, *La educación financiera desde la práctica académica* es resultado de un proceso editorial riguroso, sustentado en la evaluación por pares bajo la modalidad de doble ciego, el cumplimiento de estándares internacionales de calidad académica y la colaboración interinstitucional. El respaldo de la Oficina de Publicaciones del Instituto Tecnológico de Sonora y de una editorial internacional de Ecuador refuerza el compromiso de difundir conocimiento científico con alcance global, pertinencia social y sentido formativo.

Este libro está dirigido a docentes, investigadores, estudiantes y tomadores de decisiones interesados en comprender y fortalecer la educación financiera desde el ámbito académico. Su lectura ofrece no solo diagnósticos y hallazgos relevantes, sino también reflexiones que invitan a repensar el papel de la educación financiera como una vía concreta para contribuir al desarrollo económico y social desde las aulas.

Dra. María Dolores Moreno Millanes

Directora de la DES de Ciencias Económico Administrativas

Instituto Tecnológico de Sonora

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Gildardo Linarez Placencia

Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado

Dr. Josué R. Rodríguez Urías

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Cecilia Lorena Velarde Flores

Universidad de Sonora

Dra. Ariana Solórzano Tabares

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Beatriz Adriana Franco

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Blanca Estela Ponce Gutiérrez

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Carla Adriana Andujo Ozuna

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Flor de María Miranda Pablos

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Iraís Cabrera Huitrón

Universidad de Sonora

Dra. Irma Guadalupe Esparza García

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Luz María Espinoza Sotelo

Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado

Dra. María Nélida Sánchez Bañuelos

Universidad de Sonora

Dra. María Teresa Valenzuela Montalvo

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Marisol Sánchez Guerrero

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Priscilia Rossel Amarillas Ibarra

Universidad de Sonora

Dra. Yesenia Clark Mendivil
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Brenda Yuriria Bejarano Lugo
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Paloma Daniela Gómez Álvarez
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Mahiely Balvanera García Cruz
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Nora Edith González Navarro
Instituto Tecnológico de Sonora

Capítulo introductorio

Este libro versa sobre educación financiera. Cabe señalar que este concepto es multifacético, pues aquí intervienen muchos aspectos, tanto económicos, sociales y psicológicos, que –de manera conjunta– han tratado de explicar a esta disciplina. Sin embargo, para adentrarse a la lectura de la presente obra, en primer lugar, se pretende comenzar con un concepto que posiblemente es una de sus principales contrarios: la pobreza.

La pobreza es un concepto notable dentro de los estudios económicos y sociales. Esta temática ha llamado la atención de pensadores desde la Antigüedad. Por ejemplo, Aristóteles (2005), durante el siglo IV a.C., en la *Ética a Nicómaco*, reflexiona sobre este término, al cual considera como un mal que daña a la persona. Esto último no es la única contribución de este pensador sobre este tema, sino que, también, desde la lógica se pueden establecer las bases para la comprensión del concepto de pobreza.

En este sentido, para Verneaux (1989), existen dos formas de establecer la definición de un concepto. En primer lugar, está la definición nominal donde sobresale la definición etimológica, es decir, desde sus raíces lingüísticas y, por el otro lado, está la definición real u objetiva. Según el Diccionario Ilustrado Vox (1982), desde una perspectiva etimológica, el término pobreza proviene del vocablo latino *pauper*, que significa “que posee poca, que vale poco”.

Sin embargo, respecto a la segunda perspectiva, existe una gran diversidad de acepciones. Posiblemente, dos de los principales antecedentes teóricos sobre este tópico son el liberalismo económico y el marxismo. El primero se remonta a *La Riqueza de las naciones* de Adam Smith (1996) –cuya primera edición se remonta a 1776–, mientras que, en cuanto al segundo, en los *Manuscritos sobre economía y filosofía* de Carlos Marx (2013) –escrito en 1844, pero publicado posteriormente–; cuya confrontación ideológica, filosófica y política marcó el devenir del siglo XX, resurgiendo en los últimos años bajo otros matices.

Cabe señalar que, si bien la pobreza, desde el pensamiento de Smith (1996), –entendida como la carencia de propiedad privada y bienes– debe ser erradicada por el libre mercado, ésta, también, es resultado de la acumulación de riqueza que genera desigualdad. Esto

último es un punto crucial dentro de Marx (2013), quien la denomina como “alienación económica”, concebida como una visión del trabajador como mercancía, lo cual, además de cosificarlo, lo despoja de su valor humano. Esta premisa ha sido retomada por seguidores del marxismo. Uno de los más sobresalientes respecto al tema de la pobreza es Bauman (2000), quien considera que los pobres, o como él mismo los llama *clase marginada*, carecen de oportunidades, funciones y esperanzas dentro de la sociedad moderna donde se resalta la productividad y el desarrollo tecnológico.

Pero, ¿cuál es el origen de la pobreza? Según los ganadores del premio Nobel de Economía de 2024, Acemoglu y Robinson (2012), quienes, en su obra *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*, destacan que existen tres visiones destacadas acerca del origen de la pobreza (e.g., basadas en la geografía, la cultura y la religión); sin embargo, éstas no pueden explicar completamente esta variable en diferentes contextos, lo cual les impide alcanzar altos niveles de deducción. Más bien, según estos autores, la pobreza depende de la influencia del tipo de institución que existe en un país.

La anterior visión permite tener una comprensión general sobre el origen de la pobreza en diferentes regiones y períodos históricos desde un plano global. Sin embargo, todavía falta mucho por estudiar en cuanto a la parte individual. Por ejemplo, Acemoglu y Robinson (2012) explican de una forma excelente cómo países como EE.UU., Inglaterra y Japón iniciaron sus caminos hacia la prosperidad a partir de la Independencia de 1776 y la Revolución Gloriosa de 1688, y la restauración Meiji, respectivamente. No obstante, hay que destacar que también existen personas pobres en dichos países a pesar de sus altos niveles de desarrollo.

La pobreza existe en mayor o menor medida en países tanto desarrollados como en vías de desarrollo. Y la manera en que es concebida juega un rol muy importante para su combate. La visión negativa es la más popular. Por ejemplo, Bauman (2000) resalta que la pobreza tiene una connotación negativa para la sociedad: los pobres “afean el paisaje que, sin ellos, sería hermoso; son mala hierba, desagradable y hambrienta” (p. 104).

Lo anterior da hincapié a la consideración de otras aproximaciones, como la teoría de la percepción y la antropología filosófica, para comprender mejor lo que piensan las personas sobre la pobreza y cómo ésta puede ser erradicada. Considerando que el ser humano ha

empleado los símbolos para comprenderse a sí mismo (Cassirer, 1967), ¿qué se podría aprender de la percepción social de este concepto? Pero, también, es importante reflexionar sobre cómo se puede apoyar desde la academia para contrarrestar este problema social que aqueja a una gran parte de la población mundial.

Acemoglu y Robinson (2012) nos comentan que históricamente se han generado muchas alternativas para combatir la pobreza, sin embargo, éstas han sido insuficientes. Nosotros, como investigadores desde un enfoque multidisciplinario, creemos que una variable que podría ayudar es la educación financiera. Se resalta que la educación financiera se ha convertido en un tema de interés para la comunidad científica a nivel mundial. Esto puede constatarse en el hecho de que existe un aumento considerable en su producción científica en los últimos años. Por ejemplo, diferentes estudios bibliométricos encontraron que la publicación sobre este tema ha crecido de manera significativa (Romero Álvarez et al., 2023), lo cual es patente, además, en diferentes etapas de la currícula: en el nivel básico (Ferrada et al., 2020), en jóvenes (Chávez et al., 2022), y dentro del nivel superior (Ghozi et al., 2025).

Sin embargo, a pesar de lo anterior, la evidencia sobre esta variable no es vasta, y menos aún dentro del entorno latinoamericano. Así, con el fin de contribuir dentro de la discusión sobre cómo la educación financiera podría contrarrestar la pobreza, se hizo una invitación a profesores, investigadores y estudiantes de posgrado a someter sus investigaciones para ser incluidos en este libro colectivo, el cual tiene como objetivo el reflexionar sobre los principales desafíos actuales desde la práctica académica.

En esta convocatoria –la cual tuvo inicio en agosto de 2025– se contó con la participación de integrantes de la *Red Internacional de Investigación sobre Conducta Empresa y Turismo* (RIICET), el Cuerpo Académico Consolidado ante PRODEP ITSON-33 *Administración y Desarrollo de Organizaciones*, así como de profesores de diferentes instituciones educativas, tales como la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado, Universidad de Guadalajara, Universidad de Sonora, Universidad Estatal de Sonora, Instituto Tecnológico Superior de Guasave, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad La Salle Noroeste, Universidad Tecnológica del Sur de Sonora; quienes fungieron como autores de los capítulos integrados en este libro colectivo.

Se resalta que, con el fin de cumplir con el rigor científico propio de una investigación académica, todos los documentos fueron arbitrados mediante la modalidad a doble ciego, cuyos árbitros participantes fueron investigadores reconocidos y conocedores de la temática, los cuales tenían adscripción en universidades de México y Bolivia. Además, todos los manuscritos fueron revisados por un comité editorial para que estos cumplieran con el formato señalado, en especial, respecto al formato APA, en su séptima edición. Asimismo, se empleó el programa Ithenticate para revisar posibles problemas de similitud.

A través de dicho proceso editorial, y bajo el apoyo de la editorial Akdemika de Ecuador, se trabajó en conjunto para publicar una obra que tuviera una cobertura amplia para que los 10 capítulos aceptados sean difundidos a nivel global, mediante la página oficial de ITSON. A continuación, se hace un breve esbozo de las investigaciones incluidas en la presente obra.

Estructura de la obra

En el primer capítulo, en un ensayo, se reflexiona sobre cómo el estoicismo –doctrina filosófica antigua– puede ser relevante para el fomento de la educación financiera. Para ello, se toma como base a tres de los principales autores como Epicteto, Séneca y Marco Aurelio, cuyas ideas más sobresalientes ponen énfasis en la concepción de la conciencia sobre lo que está y no está bajo control, la percepción sobre las riquezas vistas como medios para mejorar la calidad de vida y, finalmente, cómo la flexión personal puede ayudar a elegir de una manera más racional sobre el consumo de bienes y la práctica del ahorro y la inversión.

En el segundo capítulo, se realiza una investigación de la literatura reciente (2020-2025) en el uso de la gamificación en la educación financiera, considerando seis estudios empíricos. Subraya que las recompensas, barras de progreso, simulaciones y narrativas son acciones que motivan a los estudiantes. Sin embargo, también señala limitaciones como la sostenibilidad de la motivación y la dependencia de la tecnología. Finalmente, se sugiere un modelo conceptual que posiciona a la gamificación como puente entre el diseño pedagógico y los logros en alfabetización financiera.

El capítulo tercero trata sobre una investigación que analiza las actitudes financieras de 207 estudiantes de Sonora y Sinaloa, usando el cuestionario "Diagnóstico de Actitudes Financieras" adaptado (confiabilidad en optimismo financiero, economía estimada y alfabetización financiera). Los resultados recalcan mayor optimismo financiero y actitudes positivas hacia el futuro económico, confirmadas por ANOVA y Post Hoc. Las actitudes dependen más de factores psicológicos que de conocimientos, apoyando educación financiera integral con enfoque conductual. Se recomienda futuras investigaciones con muestras probabilísticas, adaptaciones culturales y variables adicionales para mayor generalización

En el capítulo cuatro se evalúa el nivel de alfabetización financiera que tienen los alumnos de nuevo ingreso en programas económico-administrativos, mediante la aplicación de un cuestionario basado en lineamientos de la CONDUSEF. Se examinaron seis dimensiones: cultura y hábitos financieros personales; uso y manejo de productos financieros; inversión y ahorro a largo plazo; protección financiera y seguridad. Los resultados obtenidos de este estudio indican un buen dominio en conceptos básicos como ahorro, control de gastos, presupuestos, uso de instrumentos financieros comunes y reconocimiento de las instituciones reguladoras. Se concluye que se requiere implementar habilidades pedagógicas orientadas a la práctica para fortalecer competencias digitales y fomentar la cultura financiera para mejorar el bienestar y estabilidad económica en los estudiantes universitarios.

El capítulo quinto menciona que la educación financiera es clave en la universidad, periodo en que los jóvenes comienzan su independencia económica y entrada al mercado laboral. Esta investigación examinó el nivel de educación financiera de 367 estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) mediante una encuesta basada en instrumentos de la OCDE y ENIF. Los resultados indican que el 88% de los estudiantes ahorran, aunque solo el 53% planifica ese ahorro, mientras que el 32% reporta deudas y solo el 12.8% maneja apropiadamente el crédito. En conocimientos básicos, solo el 38% respondió correctamente la mayoría de las preguntas. A pesar de que los estudiantes presentan indicadores ligeramente superiores a la media nacional, aún persisten carencias que resaltan la necesidad de integrar programas de educación financiera en la formación universitaria.

Por otro lado, el capítulo sexto analiza una intervención educativa en educación financiera dirigida a jóvenes universitarios, centrada en fortalecer su conocimiento y conciencia sobre el ahorro para el retiro. A través de un diseño cuasiexperimental con mediciones antes y después de la intervención, se demuestra que los talleres y recursos digitales implementados generaron mejoras significativas en el entendimiento de conceptos clave, en la reflexión sobre la vejez y en la disposición a adoptar prácticas financieras responsables. Los resultados evidencian la efectividad de la educación financiera como herramienta para promover decisiones informadas y subrayan la importancia de incorporarla de forma transversal en la formación universitaria.

Posteriormente, en el octavo séptimo se reflexiona sobre la manera en que la educación financiera se vincula con el emprendimiento y el desarrollo económico, destacando como competencias como el ahorro, la planeación y el acceso a fuentes de financiamiento fortalecen la capacidad de los jóvenes para impulsar iniciativas empresariales sostenibles. Con base en un estudio de enfoque mixto aplicado a estudiantes universitarios, se ponen de relieve brechas en hábitos de ahorro, percepción del riesgo y conocimiento sobre apoyos gubernamentales, elementos que revelan la urgencia de reforzar la formación financiera en el ámbito educativo. En conjunto, los hallazgos permiten reconocer que una alfabetización financiera sólida no solo favorece la cultura emprendedora y reduce barreras para obtener financiamiento, sino que también mejora la toma de decisiones económicas, contribuyendo a la consolidación de un ecosistema emprendedor más robusto y al fortalecimiento del crecimiento regional.

Asimismo, el capítulo octavo analiza la percepción que los estudiantes de una universidad privada del noroeste de México tienen sobre la educación financiera, evaluando aspectos como entradas, consumo, presupuesto, ahorro, inversión, seguridad financiera, uso de entidades financieras, digitalización y consumo responsable. A partir de una muestra de 294 jóvenes del área económico-administrativa, el estudio revela que los estudiantes muestran una valoración positiva de la educación financiera, reconociéndola como una herramienta esencial para administrar sus recursos, tomar decisiones informadas y fortalecer su bienestar personal y profesional. Se evidenció que los universitarios comprenden la importancia del ahorro, la planificación y el uso responsable de productos financieros, lo que subraya la necesidad de incorporar programas formativos que consoliden estas competencias y fomenten prácticas financieras sostenibles.

Mientras tanto, el capítulo noveno presenta un estudio exploratorio sobre la educación tecnológica y el desarrollo de competencias digitales en el plan de estudios de la Licenciatura en Contaduría Pública de la Universidad de Sonora. A partir de un enfoque metodológico mixto, se analizan las percepciones de estudiantes, egresados y docentes respecto a la pertinencia de la formación tecnológica, la suficiencia de las asignaturas relacionadas con el uso de software contable y las principales limitaciones para el desarrollo de dichas competencias. Los resultados evidencian una alta valoración de las competencias digitales para el ejercicio profesional contable, pero también señalan brechas en infraestructura, actualización curricular y capacitación docente, lo que limita una formación integral acorde con las demandas de un entorno laboral cada vez más digitalizado. Finalmente, el estudio aporta reflexiones y recomendaciones orientadas al fortalecimiento del plan de estudios, la alfabetización digital y la formación de contadores públicos competitivos y adaptables a los retos tecnológicos actuales.

Finalmente, en el capítulo décimo se presenta un diagnóstico sobre el nivel de educación financiera en las comunidades rurales del municipio de Cajeme, analizando conocimientos, competencias y gestión a partir de un estudio cuantitativo aplicado a 346 participantes. Los resultados muestran un nivel medio de alfabetización financiera, con diferencias mínimas entre géneros y una relación positiva entre escolaridad y mayor dominio de conceptos financieros. No obstante, la gestión de los recursos representa el mayor desafío, pues el 41% de la población se ubica en un nivel bajo en esta dimensión. El capítulo concluye que, aunque existe una base de conocimiento y competencia, persisten limitaciones para aplicar estos saberes en la vida cotidiana, lo que resalta la necesidad de diseñar programas de formación adaptados al contexto rural.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2012). *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Deusto.
- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Cassirer, E. (1967). *Antropología filosófica. Introducción a la filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

- Chávez, M.J., García, E.E., & Vásquez, S. (2022). Inclusión Financiera, Educación financiera y el Emprendimiento: Análisis bibliométrico de los años 2012 al 2022. *Revista Hechos Contables. Revista de Investigación en Contabilidad*, 2(2), 210-245
- Ferrada, C., Díaz-Levicoy, D., Puraivan, E., & Silva-Díaz, F. (2020). Análisis bibliométrico sobre Educación Financiera en Educación. *Primaria Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, (26) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146015>
- Ghozi, S., Ika Leni, D., Rosa, T., & Rosalin, S. (2025). Student financial literacy: a consolidation model of antecedents and consequences. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2547032>.
- Harari, Y.N. (2022). De animales a dioses. Breve historia de la humanidad. DEBATE.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos sobre economía y filosofía*. Alianza Editorial.
- Smith, A. (1996). *La riqueza de las naciones*. Alianza Editorial.
- Verneaux, R. (1989). *Introducción general y lógica*. Herder.
- Vox (1992). *Diccionario Ilustrado Latino-Español Español-Latino* (15a. ed.). BIBLOGRAF.
- Yepes, R. & Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana* (6a. ed.). EUNSA.

Capítulo 1. El estoicismo como base de la educación financiera

Marco Alberto Núñez Ramírez
Instituto Tecnológico de Sonora

Angelita Pacheco Martínez
Instituto Tecnológico de Sonora

Claudia Esther Olguín Argüelles
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El estoicismo es una doctrina filosófica antigua que ha cobrado relevancia en la actualidad. Dentro de sus múltiples aplicaciones, se destaca su relevancia para el fomento de la educación financiera. Las obras de tres principales seguidores de esta filosofía, tales como Epicteto, Séneca y Marco Aurelio, son analizadas con el fin de destarar cómo dichas obras pueden ser empleadas como base para la concepción del control sobre los bienes, su valor y su empleo para la toma de decisiones financieras racionales. Es por ello que, dentro del presente estudio, se muestra que el fomento de la conciencia sobre lo que está bajo control personal y lo que no, cómo las riquezas pueden ser vistas sólo como medios para mejorar la calidad de vida y no como fines en sí mismos y, finalmente, cómo la flexión personal puede ayudar a elegir de una manera más racional sobre el consumo de bienes y la elaboración de un plan financiero donde se considere el ahorro y la inversión.

Palabras Claves: Estoicismo, educación financiera, ahorro, inversión.

Introducción

El estudio de la educación financiera ha cobrado relevancia en los últimos años (Chávez et al., 2022; Ghazi et al., 2025). Ésta, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2005), “es el proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos financieros y desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades financieras, y mejorar su bienestar” (p. 13). Actualmente, se ha convertido en un elemento trascendental para elevar los niveles de bienestar por medio del uso de adecuadas decisiones financieras; sin embargo, en el caso de México, en la práctica, ésta se encuentra en estado de rezago (Mungaray et al., 2021); lo cual podría abrir la posibilidad de la generación de nuevas alternativas para su promoción.

Posiblemente, uno de los factores que ha favorecido el avance en el estudio de la educación financiera, ha sido su carácter multidisciplinario, lo cual ha permitido la participación de disciplinas diferentes. Aquí, ciencias como la sociología y la psicología han aportado un

corpus teórico y empírico que han mejorado la comprensión sobre esta disciplina (Rodríguez-Correa et al., 2025). En este sentido, retomando dicha perspectiva multidisciplinaria, es importante considerar que esta temática puede ser un campo fértil para la inclusión de otras disciplinas académicas diferentes a las ya mencionadas. Una de las que podrían ser incluidas es la filosofía.

Aunque existen diferentes aproximaciones sobre la filosofía, ésta puede ser definida como “el conocimiento de todas las cosas por sus últimas causas” (Verneaux, 1980). Debido su carácter deductivo, sus diferentes disciplinas (e.g., ética, antropología, lógica, filosofía de la ciencia, entre otras) han tenido un impacto relevante en todas las ciencias particulares, siendo la epistemología o crítica del conocimiento la más recurrida dentro por la aplicación de la ciencia actual. No obstante, si bien la filosofía fue considerada como la ciencia por excelencia durante muchos años, su contribución tanto teórica como empírica ha sido limitada dentro de las ciencias económico administrativas (Ortiz, 2020). De hecho, es indudable la influencia del pensamiento filosófico sobre el origen de estas ciencias. Un claro ejemplo puede verse reflejado en la revisión de una de las principales obras económicas de la historia: *La riqueza de las naciones* de Adam Smith (1996), la cual fue publicada por primera vez en 1776 y postula sus premisas económicas desde una perspectiva filosófica. Entonces, ¿en qué momento ocurrió el divorcio entre estas disciplinas? Para dar respuesta a esta cuestión es menester hacer un breve recorrido histórico.

La filosofía occidental nació de manera germinal en Grecia en la antigüedad, en específico durante los siglos VII y VI a.C., sin embargo, su inicio formal podría ubicarse con pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles (siglos V y IV); teniendo como propósito ser una propuesta para interpretar la realidad de manera racional (Yarza, 1987). Posteriormente, la filosofía fue cultivada durante los 1000 años de la edad Media (Saranyana, 2003), y tres posteriores; sin embargo, de la aparición del método científico a través de las posturas de Copérnico, Galileo y Newton (Reale y Antiseri, 1995), surgió la necesidad de aplicar estas nuevas metodologías a otros campos del conocimiento como lo social. Uno de los principales pensadores detrás de esta visión fue Augusto Comte, en el siglo XVIII, quien consideraba que sólo el método científico podría producir conocimiento objetivo del mundo y la sociedad (Artigas, 2009).

Esta ruptura fue un parteaguas del avance del conocimiento científico, no obstante, tuvo un costo: el relegar a la filosofía a un segundo plano. Ahora bien, ¿qué tal si se volviera a recurrir a esta disciplina? ¿Cómo podría ser usada la filosofía para mejorar la comprensión de la educación financiera? Cabe señalar que, dentro de la diversidad de posturas de la filosofía que podrían servir para comprender las ciencias económicas y administrativas, está el estoicismo. En realidad, hoy en día es común encontrar promotores de la aplicación de esta doctrina en diferentes actividades económico administrativas (e.g., emprendimiento, liderazgo, etc.) dentro de las redes sociales. Pero, ¿de qué trata esta postura?

En términos generales, el estoicismo es una doctrina filosófica helenística que fue fundada en la antigua Grecia con Zenón de Citio (hoy Chipre), la cual se enseñaba en un pórtico –

cuya traducción al griego es *stoa*—, esto debido a que por no ser ciudadano ateniense, no podía adquirir una propiedad; es por ello que dicha escuela adquiere el nombre de estoicismo (Reale y Antiseri, 1988), cuya ética se hizo popular dentro del imperio romano, donde se pueden destacar personajes como Séneca (4 a.C.- 65 d.C.), Epicteto (48-135 d.C.) y Marco Aurelio (121-180 d.C.) dentro del período denominado como estoicismo tardío (Herder, 2017); pensadores que actualmente se han convertido en los autores más consultados sobre esta doctrina filosófica.

El primero, Séneca, fue un filósofo, senador y consejero de cuatro emperadores romanos (Tiberio, Calígula, Claudio y Nerón), destacando que fue mentor de este último, siendo una de las principales obras de Séneca (2003) las *Cartas a Lucilio*, documento donde se muestran 124 epístolas, escritas en sus últimos 3 años de vida, dirigidas a su discípulo, Lucilio, gobernador de Sicilia. El segundo, Epicteto, fue un esclavo liberado que, tras la expulsión de filósofos por parte de Domiciano, enseña en Nicópolis, lugar donde su discípulo Flavio Arriano pudo recopilar sus principales ideas en diferentes obras donde se destaca el *Enquiridion*, también conocido como *Manual de Epicteto* o el *Manual para la vida feliz*. Finalmente, está Marco Aurelio, quien fue hijo adoptivo de Antonino Pío y emperador romano entre los años 161 hasta 180 d.C., cuyo gobierno se destacó por sus campañas contra las invasiones bárbaras, en cuyos descansos tuvo la oportunidad de redactar su obra llamada *Meditaciones* (Herder, 2017).

Dentro de las principales premisas de estos autores -las cuales se buscan destacar para desarrollar esta investigación se encuentra la búsqueda de la felicidad a través del fomento de la ataraxia (tranquilidad o serenidad), la distinción entre aquello que está bajo control personal y aquello que no y el control de las emociones y pensamientos (Pigliucci, 2018). A pesar de esto, dicha doctrina ha sido poco relacionada con el comportamiento económico (Karani y Deeta Saravanan, 2024), lo cual muestra la necesidad de mayor evidencia empírica y análisis. Entonces, ¿qué relación tiene esta filosofía antigua con la educación financiera actual?

Es decir, si bien existe evidencia empírica sobre el uso de la reflexión filosófica en la educación financiera, ésta no es vasta. Aquí, se pueden resaltar algunos estudios. Por ejemplo, Karani y Deeta Saravanan (2024) estudiaron cómo ciertos elementos del estoicismo (e.g., estabilidad a largo plazo, la toma de decisiones y el uso de la riqueza para el bien público) influyen sobre las actividades del mercado. Por su parte, Gulevataya et al. (2022), encontraron que el empleo de algunas prácticas estoicas (e.g., diario filosófico) pueden ser útiles para el desarrollo de un análisis crítico sobre las necesidades materiales. Mientras tanto, Babyetsiza et al. (2023) analizan los conceptos de resiliencia y dolor dentro del comportamiento financiero a través de la perspectiva estoica.

Por otro lado, para dar respuesta a dicha pregunta, dentro del presente trabajo, se hará un análisis de las principales obras de los tres autores ya mencionados -como es el caso de Séneca, Epicteto, y Marco Aurelio-, los cuales han sido objeto de estudio de manera conjunta en diferentes investigaciones donde se les considera como los principales

pensadores de esta doctrina filosófica (e.g., Babyetsiza et al., 2023; Holiday y Hanselman, 2016).

Dentro del siguiente apartado, se proponen algunas premisas estoicas que podrían ser empleadas dentro de la promoción de la educación financiera dentro del entorno estudiantil, en especial, en el universitario.

Desarrollo

¿Qué podemos aprender de esta filosofía antigua y cómo la podríamos aplicar en el fomento de la educación financiera? Se responde a esto a partir de la conexión entre las premisas estoicas señaladas anteriormente y la educación financiera. El estoicismo es una doctrina filosófica que no solo se limita a enseñanzas prácticas sobre cómo vivir (ética), sino que va más allá, pues también incluye, su propia interpretación del mundo (física) y sobre el correcto razonamiento (lógica), según Yarza (1989). Cabe señalar que, con el fin de cumplir el objetivo de este estudio, sólo se tomará en cuenta la parte ética de esta postura, donde es posible destacar tres hipótesis básicas: (1) el control sobre las cosas para ser feliz; (2) el valor de los bienes materiales; y la importancia de (3) *tomar decisiones financieras racionales*. A continuación, se analizan cada uno de estos aspectos.

El control sobre los bienes

Una de las premisas centrales del estoicismo, se encuentra en la obra de Epicteto (2015), quien, en su obra *Enquiridion*, invita a distinguir entre aquellas cosas en las que se tiene control y aquellas en las que no. Esto no solo se queda aquí, sino también en el hecho de que el ser humano sólo debería ocuparse por aquellas cosas que están dentro de su control. Sin embargo, la comprensión del autocontrol dentro de la conducta financiera nos lleva también la consideración de la libertad, pues se necesita de ésta para poder realizar dicha distinción propuesta por los estoicos. Pero, ¿qué es la libertad? En la actualidad, esta cuestión nos conduce a una confrontación entre dos posturas: quienes sostienen que las personas son influenciadas por el entorno social y económico; mientras que, por el otro lado, se encuentra la visión que sostiene que las decisiones tienen un carácter interno psicológico.

En primer lugar, la primera visión se sustenta en la controversia filosófica e ideológica entre el liberalismo económico y el marxismo que, si bien se hizo popular dentro de la guerra fría, en la actualidad ha vuelto a cobrar relevancia. Su origen se remonta a la obra de Adam Smith (1996) -publicada por primera vez en 1776-, donde se realza la libertad natural del ser humano para tomar decisiones según intereses personales. Esta premisa fue puesta en tela de juicio por Marx (2013), quien sostenía que el hombre estaba alienado y cosificado. Lo que, según este mismo autor, llamaba lucha de clases, donde el trabajador se encontraba sometido. Esta confrontación es retomada en la obra de Bauman (2006), que menciona que “nuestra sociedad es una sociedad de consumidores” (p. 43); donde las conductas individuales son influenciadas por el entorno económico y social, lo cual hace

que las personas experimenten, lo que este mismo autor, denomina como *vida líquida*, la cual “no puede mantener su forma ni su durante mucho tiempo” (p. 9); pues se encuentra derivada de los constantes cambios en el mercado y en los hábitos de consumo. Es por ello que, según este mismo autor, este tipo de vida se basa en una constante incertidumbre, debido a que todo es efímero y cambiante.

Asimismo, esta visión no solo se refiere a una comprensión del mercado de consumo, sino que va más allá: se refiere a todos los rasgos que conlleva la vida misma en una época, que este mismo autor denomina como *modernidad líquida*. Aquí, Bauman (2000) resalta una parte muy importante para el engranaje de la vida actual, es decir, el trabajo. Continuando con la visión del marxismo -donde el empleado es visto como un elemento más de la empresa-, el trabajador debe seguir una ética de trabajo para poder convertirse en un consumidor; sin embargo, quienes no pueden alcanzar dicho ideal, son considerados como *consumidores defectuosos*, es decir, los pobres, quienes son víctimas de un sistema alienante. En términos generales, según esta visión, los individuos no son libres, pues son ampliamente influenciados por las estructuras sociales y económicas.

Por otro lado, considerando que la persona es un ser complejo, la tradición psicológica ha puesto énfasis en los elementos que influyen en la conducta humana, los cuales pueden ser tres: biológicos (e.g., genética), psicológicos (e.g., personalidad, carácter, emociones, actitudes) y socioculturales (e.g., cultura, familia, valores), según Robbins y Judge (2013). Dentro de esta visión se encuentra de Erich Fromm (2020) que, en la obra *Miedo a la Libertad*, sostiene que el hombre moderno -quien ha sido liberado de opresores antiguos (e.g., como sucedió durante las guerras mundiales- ha tenido que hacerse cargo de sí mismo, es decir, ejercer su libertad. Sin embargo, esto le genera una sensación de soledad y opta en refugiarse en las ideologías colectivistas, como el fascismo y el consumismo. Esta misma premisa se puede ubicar dentro del pensamiento de Jean Paul Sartre (2017), donde se hace referencia a que la esencia del hombre es la libertad. Sin embargo, ésta va acompañada por la responsabilidad de los actos libres, lo cual causa en la persona una angustia debido al peso de ser responsable por las propias acciones.

¿Cómo participa en esta discusión la educación financiera? De la concepción de lo que está bajo control de los individuos y el ejercicio de la libertad –como la capacidad para elegir lo mejor según los intereses personales–, depende cómo se toman decisiones financieras. Entonces, ¿dónde se ubican las riquezas dentro del estoicismo, en lo que está bajo control personal o lo que no está? Si bien, según Epicteto (2015), *las riquezas* no dependen de nosotros mismos, es decir, están fuera de nuestro control, existen posturas encontradas sobre esta premisa. Esto debido a que son cosas externas. Sin embargo, sí es posible tener control sobre éstas, siempre y cuando se tengan ciertas conductas financieras adecuadas (e.g., ahorro, inversión), se evite el consumismo y, además, apostar por la educación formal y la capacitación. Otra variable importante es la cultura, la cual tiene un impacto significativo sobre la conducta financiera. Por ejemplo, en el caso de México, según Hofstede (2025), su cultura se distingue por altos niveles de indulgencia y una visión cortoplacista, donde las personas buscan el disfrute de sus necesidades particulares inmediatas, en primer lugar y,

además, se carece de un plan a largo plazo orientado al logro de objetivos y enfrentamiento de posibles contingencias. Esto puede constatarse en el hecho de que, en este país, son pocas las personas las que ahorran (El economista, 2025) y que invierten (Servin, 2023). Por lo tanto, siguiendo con dicha postura filosófica, la educación financiera debería orientarse en formar en las personas –en especial, en los jóvenes– ciertas actitudes orientadas a un mejor uso de los recursos financieros, tales como la elaboración de un presupuesto, ahorro, inversión, elaboración de planes a largo plazo y aportaciones a los planes de retiro. Dichos elementos, si bien dependen de aspectos sociales y culturales, su alcance depende, también, de las actitudes y conductas meramente personales.

El valor de los bienes materiales

Retomando la confrontación anterior, surge la pregunta: ¿qué valor tienen las riquezas? La crítica hacia la riqueza y el consumismo es un tema de actualidad dentro de obras filosóficas de relevancia (e.g., Bauman, 2000; 2006); las cuales tienen como base la obra de Marx (2013). En la antigüedad, el estoicismo también se había distinguido por invitar a sus seguidores a reflexionar sobre el verdadero valor de lo material y, sobre todo, las riquezas. En primer lugar, como suele hacerlo la filosofía, es importante cuestionarse sobre qué son realmente. Desde un punto de vista antropológico –rama de la filosofía que se centra en el hombre–, el dinero es concebido como un símbolo abstracto que media todos los intercambios económicos (Yepes, y Aranguren, 2003), pues, según Harari (2022), no posee un valor intrínseco (pues solo es papel o metal), sino que se basa en la confianza mutua donde todas las partes concuerdan que tiene un valor real.

La tradición filosófica antigua –que no sólo se refiere al estoicismo, sino que también se incluye al platonismo y aristotelismo, entre otras– coincide, en términos generales, en que lo material es imperfecto, cambiante y temporal; la cual es secundaria a las ideas y la forma, respectivamente (Yarza, 1987). Esto mismo puede constar en la obra de los principales estoicos. Por ejemplo, para Marco Aurelio (2023) “todo lo que es material se desvanece rapidísimamente” (p. 62, Libro III, No. 10); esto mismo pasa con el dinero, cuyo valor es volátil, pues depende de diferentes factores sociales y económicos.

De lo anterior, se desglosa una segunda cualidad de las riquezas, la cual se desglosa de esto: ¿qué tan valiosas o importantes son las riquezas? Aquí, se destaca cómo lo material se encuentra sometido a la subjetividad. Ya lo menciona Epicteto (2015), quien cita lo siguiente: “lo que perturba a los hombres no son las cosas, sino los juicios que hacen sobre las cosas” (No. 5, p. 14). Esto denota cómo los estoicos, además de defender que los bienes no son tan relevantes para ser feliz, consideran que su verdadero valor radica en su función como satisfactores de las necesidades vitales. Por cierto, este mismo autor menciona que “el cuerpo es la medida de lo que cada uno debe poseer, como el pie es la medida del zapato” (No. 39, p. 38); donde se puede resaltar cómo el valor es subjetivo para cada persona. Asimismo, esto refleja que el verdadero valor de los bienes materiales depende de su capacidad para satisfacer necesidades básicas, como las que describe Maslow (1991). De hecho, los estoicos van más allá. Es decir, critican sobre lo que es realmente

necesario y deseable para el ser humano. Esto puede contactar en la siguiente cita de Séneca (2023):

En relación con las cosas hacia las que aspiramos, a las que les dedicamos tanto esfuerzo, debemos darnos cuenta de que, o no son tan deseables, o lo que tienen de indeseables es incluso más relevante: ya sea porque son superfluas, ya porque no valen el esfuerzo (Carta 42, p. 71).

Adicional a lo anterior, los estoicos no sólo se limitan en criticar el valor de los bienes materiales, sino que también invitan a reflexionar sobre lo que es realmente importante en vida del ser humano. De este modo, Séneca (2023) menciona que “pensamos que comprar se refiere sólo a los objetos por los que pagamos con dinero, y consideramos gratuitos aquellos a los que nos entregamos como personas” (Carta 42, p. 71); donde se resalta que lo realmente valioso y, que se refiere a lo personal e íntimo, no tiene un precio monetario. Así, este mismo filósofo comenta lo siguiente: “aquel que se tiene a sí mismo nada pierde, pero pocos hombres logran tenerse a sí mismos” (Carta 42, p. 72). Tal rechazo hacia la obsesión por lo material, se debe a su incapacidad por otorgar la satisfacción suficiente al ser humano, pues como dice Marco Aurelio (2023), “todo es efímero: el recuerdo y el objeto recordado” (p. 32, Libro IV, No. 35).

Entonces, ¿se debe desmotivar a los jóvenes a acumular un patrimonio? La respuesta es no. Los bienes materiales son importantes para satisfacer las necesidades vitales y para ser feliz. Según el ganador del premio Nobel de Economía, Kahneman y Deaton (2010), los ingresos sí benefician el bienestar emocional, pero solo hasta 75,000 dólares anuales. Es decir, el impacto del dinero sólo es relevante hasta esa cantidad, pues quienes tienen ingresos mayores dejan de preocuparse por lo material para centrarse en aspecto con mayores experiencias (e.g., la familia, salir de casa, vacaciones, etc.). Ahora bien, ¿cómo se pueden incluir las ideas estoicas respecto al dinero dentro de la educación financiera? En términos generales, la aplicación de estas ideas antiguas, nos llevan a reflexionar sobre lo que realmente necesitamos para vivir dignamente sin caer en el consumismo, cuáles son nuestras prioridades para ser feliz, qué tan importante son las riquezas para satisfacer nuestras necesidades básicas y, finalmente, cuánto dinero se requiere para alcanzar el deseado nivel de bienestar.

Finalmente, se invita a una nueva forma de reinterpretar las riquezas y las prioridades para ser feliz. Las experiencias vivenciales son lo realmente importante por encima de los bienes materiales. Para ello se recurre nuevamente a Séneca (2023), quien plantea que el hombre debe centrarse en lo que es realmente necesario para vivir y, también, valorar más el tiempo de vida, lo cual se puede encontrar en las siguientes frases: “que no considero que alguien sea pobre si lo poco que le queda le es suficiente” (Carta 1, p. 19), y “¿podrías mostrarme a alguien que valore su tiempo, que reconozca el precio de cada momento, que entienda que cada día está muriendo?” (Carta 1, p. 18). Esto puede corroborarse desde una visión más científica. Por ejemplo, según la psicología positiva, el 10% de la felicidad depende –

entre varios factores, como la familia y la salud– de los recursos económicos, donde sobresale que el 40% de ésta depende de aspectos personales como las actitudes y los pensamientos (Lyubomirsky, 2021).

Tomar decisiones financieras racionales

Como ya se comentó, la filosofía está orientada en emplear la razón para analizar la realidad. Su práctica ha sido promovida en todos los sectores de la vida con el fin de tener una mejor vida. Ya decía Séneca (2023): “la filosofía no suele atraer mucho público ni se presta para ser exhibida. No está hecha de palabras, sino de acciones” (Carta 16, p. 48). En el caso de las conductas financieras, el estoicismo pregonaba el tomar decisiones financieras racionales basadas en una reflexión personal y no de las emociones.

Según Fromm (2020), las personas, en la actualidad, huyen de la libertad a causa de un profundo sentimiento de soledad y se refugian en lo colectivo. Esto parece patente en una sociedad donde no está claro qué es la singularidad (Bauman, 2006), pues muchas decisiones que aparentemente son personales, al final, solo son fruto de una influencia social. Entonces, ¿cómo es posible tomar decisiones financieras que sean racionales y conscientes? Marco Aurelio (2023), propone que la reflexión filosófica puede ser una alternativa relevante para atender este tipo de problemas: “¿Qué, pues, puede darnos compañía? Única y exclusivamente la filosofía” (p. 16, Libro VII, No. 17). Qué mejor que emplear la esencia de lo que es ser humano para acompañar nuestras decisiones financieras, pues, pues los pensadores estoicos, de los que se ha mencionado en este ensayo, ponen énfasis en vivir según la naturaleza, es decir, según la razón.

Pero la enseñanza estoica puede darnos más pautas de comportamiento. Si se pretende tener conductas financieras racionales, también se requiere ser consciente que tanto pobreza como riqueza sólo son abstracciones creadas por las personas, las cuales trascienden el hecho de tener o no bienes materiales. Así como la filosofía busca las causas últimas de las cosas (Verneaux, 1980), así también se deben buscar de manera personal las causas de la felicidad y el bienestar humano. A través de dicho análisis, tal como muestra la psicología positiva, los bienes materiales no son causas ni fines de la felicidad (Lyubomirsky, 2021), sino que sólo son medios limitados para satisfacer ciertas necesidades personales.

Conclusiones

¿A qué conclusiones llega el presente ensayo? A través de una reflexión acerca de algunos de los principios estoicos (i.e., la distinción entre lo que está bajo nuestro control y aquello que no, el valor real del dinero y el uso de la razón para la toma de decisiones financieras), encontrados en obras célebres de tres de los más conocidos seguidores de esta doctrina filosófica, como Epicteto, Séneca y Marco Aurelio, se ha mostrado cómo dicha filosofía podría servir para educar financieramente a las personas. Bauman (2000) reclama que la sociedad actual está enmarcada por un consumismo sin límite, donde, para pertenecer, las

personas –en especial, los que no tienen– buscan no ser relegados como consumidores defectuosos. Para ello, muchas personas toman decisiones financieras incorrectas (e.g., endeudamiento, falta de presupuesto, gasto impulsivo, etc.).

Para evitar esto, es necesario que el sistema educativo busque educar ciudadanos responsables que los bienes materiales solo son medios y no fines; personas que sean capaces de generar riqueza para mejorar su bienestar y los de los que los rodean a través de conductas financieras saludables (e.g., ahorro, inversión, ahorro para el retiro, etc.), pero sin fomentar el consumismo que, por cierto, es contrario a lo ya descrito anteriormente. Por lo tanto, una educación reflexiva puede ser la base para un cambio de visión, tal como lo decía Séneca (2023): “adquiere cada día un conocimiento que te fortalezca contra la pobreza” (Carta 2, p. 23); donde no se le tema a carecer, sino que representa una oportunidad para valorar lo que ya se tiene y como una preparación para posibles contingencias futuras, como este mismo filósofo comenta: “familiaricémonos con la pobreza para que la fortuna no nos sorprenda fuera de guardia” (Carta 18, p. 54).

A esto, se le debe sumar que, dentro del contexto mexicano, se tiene una visión a corto plazo y un alto nivel de indulgencia (Hofstede, 2025); aspectos que, además de ser contrarios a los principios estoicos, impiden que las personas tengan un mayor control de sus hábitos financieros. Es cierto que Séneca (2023) escribió que “hay que tratar cada día como si fuera el último” (Carta 12, p. 38), pero no se refería a ser completamente indulgente consigo mismo sin tener en cuenta las necesidades futuras, sino más bien, se refiere a que se viva al máximo el presente, pues no se tiene certeza si habrá un futuro; de hecho, este mismo autor lo dice de la siguiente manera: “si te concentras en el hoy, dependerás menos del mañana” (Carta 1, p. 18); lo cual también fue abordado por Marco Aurelio (2023), “cada uno vive exclusivamente el presente, el instante fugaz” (p. 22, Libro III, No. 10). En estas citas se puede constatar que este pensador nos persuade a disfrutar el presente, pero también a tratar de hacernos responsables por el futuro. Lo cual tiene una enseñanza importante para la educación financiera, debido a que nos incentiva a tener un plan financiero.

Finalmente, es importante señalar que la educación financiera no se debe limitar al fomento de conductas económicas, sino que se debe de ver la vida de manera integral. Se debe invitar a las personas a reflexionar sobre sus expectativas de vida y, además, a entender que la felicidad no depende exclusivamente de las riquezas. Pues como dijo Séneca (2023), “si es alegre, no es pobreza, porque pobre no es quien tiene poco, sino quien quiere más” (Carta 2, p. 23). La idea de un hombre necesitado se encuentra en la obra de Maslow (1991); sin embargo, es pertinente analizar más a fondo qué necesidades son reales y cuáles son creadas. Esto debido a que las necesidades humanas son tan grandes que el planeta no cuenta con los recursos suficientes para satisfacerlas.

Por lo tanto, es un imperativo el buscar otras alternativas para un uso sustentable de dichos recursos, tomando en cuenta que, según lo ya mencionado, la riqueza está en no necesitar; es decir, “el placer de no necesitar placeres. ¡Qué agradable es haber agotado todos

nuestros deseos y haberlos dejado atrás!" (Séneca, Carta 12, p. 37). Sin embargo, esto parece algo contradictorio con una sociedad consumista como la actual, pero que invita a reflexionar sobre lo incongruente que es esto en una vida líquida llena de incertidumbre (Bauman, 2006). Es por ello que hay que considerar lo que menciona Marco Aurelio (2023): "perseguir lo imposible es propio de locos" (p. 44, Libro V, No. 17).

Referencias bibliográficas

Artigas, M. (2009). *Filosofía de la ciencia* (2a. ed.). EUNSA.

Babyetsiza, J., Lambert, E., & Frejus, F. (2023). Bouncing Back from Financial Grief and Loss: Resilience and Financial Grief. *International Journal of Advanced Research*, 6(1), 146-154. <https://doi.org/10.37284/ijar.6.1.1572>

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres*. Gedisa.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.

Chavez, M. J., García, E. E., & Vásquez, S. (2022). Inclusión Financiera, Educación financiera y el Emprendimiento: Análisis bibliométrico de los años 2012 al 2022. *Revista Hechos Contables*, 2(2), 210-245. <https://doi.org/10.52936/rhc.v2i2.183>

El Economista. (2025, octubre 31). *Día Mundial del Ahorro: Solo 66% de los mexicanos tiene un "guardadito" y la mayoría lo tiene en casa*. El Economista. <https://www.eleconomista.com.mx/finanzaspersonales/dia-mundial-ahorro-66-mexicanos-guardadito-mayoria-casa-20251031-784377.html>

Epicteto, P. H. (2015). *Manual para la vida feliz*. Madrid Errata Naturae.

Fromm, E. (2020). *El miedo a la libertad*. Paidós.

Ghozi, S., Ika Leni, D., Rosa, T., & Rosalin, S. (2025). Student financial literacy: A consolidation model of antecedents and consequences. *Cogent Education*, 12(1), 2547032. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2547032>

Gulevataya, A. N., Milyaeva, E. G., & Penner, R. V. (2022). Modern Stoicism at the XXI Century University. *European Journal of Contemporary Education*, 11(3). <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.3.746>

Harari, Y. N. (2022). *Sapiens: De animales a dioses: breve historia de la humanidad*. Debolsillo.

Herder. (2017). *Encyclopaedia Herder*. Encyclopaedia Herder. <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/>

Hofstede. (2025). *Country comparison tool*. <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=mexico>

- Holiday, R., & Hanselman, S. (2016). *The Daily Stoic: 366 Meditations on Wisdom, Perseverance, and the Art of Living*. Penguin Publishing Group.
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493. <https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>
- Karani, N., & Deeta Saravanan. (2024). Stoic Economics: A Theoretical Examination of a Shift in Consumer Philosophy towards Stoicism. *Journal of Economics, Finance and Accounting Studies*, 6(5), 66-72. <https://doi.org/10.32996/jefas.2024.6.5.7>
- Lyubomirsky, S. (2021). *La ciencia de la felicidad*. Urano.
- Marco Aurelio. (2023). *Meditaciones*. Lectorum.
- Marx, K. (with Rubio Llorente, F.). (2013). *Manuscritos de economía y filosofía* (3a. ed.). Alianza Editorial.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y Personalidad*. Ediciones Diaz de Santos.
- Mungaray, A., Gonzalez Arzabal, N., & Osorio Novela, G. (2021). Educación financiera y su efecto en el ingreso en México. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 52(205). <https://doi.org/10.22201/ieec.20078951e.2021.205.69709>
- OCDE. (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>
- Ortiz, J. J. (2021). Crisis de las disciplinas económicas, administrativas y contables-financieras: Replanteando paradigmas desde el más alto nivel doctoral. *Criterio Libre*, 32(18), 45-66. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2020v18n32.7110>
- Pigliucci, M. (2018). *Cómo ser un estoico: Utilizar la filosofía antigua para vivir una vida moderna*. Editorial Ariel.
- Reale, G., & Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo I. Herder.
- Reale, G., & Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo II. Herder.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (with Pineda Ayala, L. E.). (2013). *Comportamiento organizacional* (15a. ed.). Pearson.
- Rodríguez-Correa, P. A., Arias García, S., Bermeo-Giraldo, M. C., Valencia-Arias, A., Martínez Rojas, E., Aurora Vigo, E. F., & Gallegos, A. (2025). Financial literacy among young college students: Advancements and future directions. *F1000Research*, 14, 113. <https://doi.org/10.12688/f1000research.159085.3>

- Saranyana, J. I. (2003). *La filosofía medieval: Desde sus orígenes patrísticos hasta la escolástica barroca*. EUNSA, Ed. de Navarra.
- Sartre, J. P. (2017). *El Existencialismo es un Humanismo*. Época.
- Séneca. (2023). *Cartas a Lucilio*. Sura.
- Servín, A. (2023, mayo 9). *¿Por qué los mexicanos posponen el iniciar a invertir?* El Economista. <https://www.eleconomista.com.mx/los-especiales/Por-que-los-mexicanos-posponen-el-iniciar-a-invertir-20230509-0048.html>
- Smith, A., & Braun, C. R. (1996). *La riqueza de las naciones: (Libros I-II-III y selección de los libros IV y V)*. Alianza. <https://books.google.com.mx/books?id=MFpx0QEACAAJ>
- Verneaux, R. (1980). *Introducción General y Lógica*. Herder.
- Yarza, I. (1987). *Historia de la filosofía antigua*. EUNSA.
- Yepes, R., & Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de antropología: Un ideal de la excelencia humana* (6a. ed.). EUNSA.

Capítulo 2. Gamificación en educación financiera: análisis y propuesta conceptual

Cristina Lizeth Ramírez Cuevas
Universidad de Guadalajara

César Omar Mora Pérez
Universidad de Guadalajara

Resumen

Este documento analiza cómo la educación financiera se ha consolidado como un componente indispensable para el bienestar económico individual, especialmente en contextos donde persisten bajos niveles de alfabetización y dificultades para la toma de decisiones informadas. Además, la gamificación ha ganado terreno como estrategia pedagógica que incorpora elementos propios del diseño de juegos, como recompensas, retroalimentación inmediata, misiones, simulaciones o narrativas, con el propósito de generar aprendizajes más atractivos y sostenidos. A través de una revisión cualitativa de estudios empíricos publicados entre 2020 y 2025 en bases de datos indexadas, se identificaron tendencias, beneficios y limitaciones de la gamificación aplicada a procesos de educación financiera. Los hallazgos muestran que elementos como las barras de progreso, avatares, narrativas y desafíos favorecen la motivación y el compromiso, lo que, a su vez, se refleja en una mejora de la comprensión y la retención de conceptos financieros. No obstante, la literatura advierte limitaciones relevantes, entre ellas la dependencia tecnológica, la brevedad del efecto motivador y la falta de intervenciones sostenidas en entornos educativos reales. A partir de este análisis, se propone un modelo conceptual que explica cómo la gamificación puede funcionar como puente entre el diseño pedagógico y el desarrollo de competencias financieras, incorporando variables moderadoras como la edad, los conocimientos previos y el acceso a la tecnología. Por lo tanto, se aporta un panorama actualizado y una base conceptual útil para el diseño de futuras intervenciones y líneas de investigación en educación financiera.

Palabras clave: Educación financiera, Gamificación, Aprendizaje, Alfabetización, Innovación

Introducción

En la era contemporánea, la alfabetización financiera ha emergido como un desafío educativo global, dado que las decisiones financieras personales tienen implicaciones directas en el bienestar social y la estabilidad económica. Muchas personas jóvenes y adultas carecen de habilidades esenciales para gestionar sus finanzas, lo que se traduce en problemas como el sobreendeudamiento, el bajo ahorro y la toma de decisiones de inversión inadecuadas. En este escenario, la innovación pedagógica adquiere relevancia, y la gamificación (entendida como la agregación de elementos de diseño propios de los juegos como: puntos, insignias y retroalimentación inmediata) representa una vía necesaria para hacer los contenidos financieros más atractivos y efectivos (Dichev & Dicheva, 2017; Hamari et al., 2015).

Diversos estudios han justificado que la gamificación puede optimizar significativamente la motivación, el compromiso y la experiencia inmersiva del aprendizaje (Dahalan et al., 2023; Li et al., 2023). En el ámbito específico de la educación financiera, iniciativas recientes reflejan resultados positivos, particularmente cuando se diseñan entornos lúdicos interactivos que facilitan la comprensión de conceptos complejos. Por ejemplo, un proyecto llevado a cabo en escuelas de Portugal demostró que los juegos financieros no solo motivaron a los estudiantes, sino que también despertaron el interés de docentes y familias por adoptar metodologías similares (Estima & Peguinho, 2024).

Sin embargo, la efectividad de la gamificación no debe suponerse como uniforme. Investigaciones recientes subrayan que la personalización del diseño gamificado (es decir, adaptar los elementos y dinámicas a las características individuales del alumnado) potencia sus efectos en términos de motivación y aprendizaje (Oliveira et al., 2023; Xiao, 2024). En particular, Oliveira et al., (2022) identificaron que los distintos *tipos de jugador* influyen en la experiencia de flujo, disfrute y motivación cuando se implementa gamificación personalizada, en comparación con un enfoque más genérico.

Asimismo, la literatura advierte sobre los posibles efectos adversos de un diseño gamificado mal concebido. Por ejemplo, en contextos educativos altamente competitivos o en los que se enfatizan excesivamente *badges* y *rankings*, los estudiantes pueden sentirse desmotivados o distraídos del verdadero objetivo de aprendizaje (Almeida et al., 2023). Esto sugiere la necesidad de un diseño ético y responsable que equilibre motivadores extrínsecos con estrategias para promover la motivación intrínseca.

Este documento propone, por tanto, una revisión sistemática de las evidencias empíricas más recientes sobre el uso de la gamificación en la educación financiera, analizando sus beneficios, limitaciones y las implicancias éticas de su diseño. El objetivo es orientar futuras intervenciones y estudios que favorezcan un aprendizaje financiero significativo y contextualizado.

Revisión de la literatura

La literatura sobre gamificación en contextos educativos ha experimentado un crecimiento sostenido en la última década. Triantafyllou et al. (2025) realizaron una revisión mediante el modelo PRISMA, analizando 46 publicaciones y concluyendo que, aunque la gamificación puede fortalecer la motivación y favorecer cambios de comportamiento, su potencial aún no está completamente confirmado debido a limitaciones metodológicas y contextuales.

En el ámbito de la educación financiera, Estima y Peguinho (2024) documentaron una intervención gamificada en estudiantes de 12 a 18 años, utilizando dinámicas interactivas para enseñar conceptos de alfabetización financiera. Esta experiencia involucró también a docentes y familias, mostrando la viabilidad de replicar iniciativas similares en otros contextos. De forma complementaria, Cannistrà et al. (2024) evaluaron un curso online basado en juegos en varios países europeos, evidenciando mejoras significativas en los niveles de conocimiento financiero tras la intervención.

No obstante, existe evidencia que sugiere que la personalización es clave para maximizar los efectos de la gamificación. Xiao (2024) demostró que los enfoques personalizados mejoran sustancialmente la motivación, el comportamiento y el rendimiento cognitivo de los estudiantes. Este hallazgo coincide con Gini et al. (2025), quienes sostienen que la gamificación personalizada tiene mayor potencial para sostener el compromiso a largo plazo frente a los modelos genéricos.

Al mismo tiempo, se han identificado efectos adversos. Almeida et al. (2023) mostraron que elementos como insignias, rankings y puntos, cuando se utilizan de manera mecánica, pueden generar efectos negativos como pérdida de comprensión o problemas motivacionales, además de riesgos éticos vinculados con la manipulación cognitiva. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar marcos de diseño ético en las intervenciones.

Es por ello que el impacto inicial de la gamificación puede estar influido por el *efecto novedad*: la motivación aumenta al inicio, disminuye después de un periodo de adaptación y puede recuperarse si el diseño incluye dinámicas sostenibles. Esta variabilidad refuerza la importancia de diseñar experiencias gamificadas que combinen elementos extrínsecos con mecanismos que fortalezcan la motivación intrínseca.

Gamificación: concepto y elementos

El término gamificación fue introducido por Pelling (2011) desde el año 2002, quien lo utilizó para describir la incorporación de mecánicas de juego en entornos no lúdicos para hacerlos más atractivos e interactivos. Sin embargo, el punto de consolidación del concepto se dio con Deterding et al. (2011), quienes presentaron la primera definición formal del término, estableciendo a la gamificación como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no relacionados con juegos” (p. 9). A partir de este punto, la gamificación ha tomado relevancia y se ha convertido en un campo de investigación en expansión. Se ha aplicado en diversas áreas donde se explora su potencial para aumentar la motivación, compromiso y retención de aprendizaje.

Es decir, la gamificación toma como referente las mejores prácticas de juegos para aplicarlas en contextos no lúdicos y aumentar la participación, compromiso y rendimiento de los usuarios (Triantafyllou et al., 2025). Además, funciona como una estrategia práctica para involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Meng et al., 2024).

La gamificación busca hacer de una actividad específica algo *atractivo y entretenido*. El objetivo principal es hacer que el jugador se sienta motivado a continuar y volver al juego pronto (Ahlstén et al., 2023). Recientemente, ha sido presentada como una herramienta capaz de incrementar la motivación y fomentar el interés en los estudiantes por aprender (Triantafyllou et al., 2025).

Un aspecto fundamental es que la gamificación se ha consolidado como un método popular que sirve para atraer y mantener a la fuerza laboral (especialmente millennial). Esto debido a que, esta generación se conforma por personas que tienen un deseo natural por competir y jugar (Grobbelaar & Alsemgeest, 2024).

Resulta fundamental dejar en claro que la gamificación no implicar crear un videojuego. Es más bien tomar en consideración la experiencia del usuario y las mecánicas del juego para

implementarlas en otros contextos de aprendizajes y generar una experiencia que sea agradable y motivadora para los usuarios (Triantafyllou et al., 2025).

Como parte del proceso de gamificación Werbach y Hunter (2012) identifican como importantes los siguientes elementos: *Desafío*: entendido como la tarea que debe ser resuelta; *Competencia*: se refiere a que un equipo/jugador gane y el otro pierda; *Azar*: elementos de aleatoriedad; *Cooperación*: trabajar en conjunto para el logro de un objetivo en común; *Adquisición de recursos*: obtener elementos útiles para la solución del desafío; *Retroalimentación*: para saber cómo está siendo el progreso del jugador; *Recompensas*: entendidas como beneficios por algún logro o acción; *Turnos*: para asegurar la participación de todos los jugadores; *Transacciones*: intercambio entre los jugadores de forma directa o indirecta; y, *Estados de victoria*: ser el ganador, perdedor, o que surja un empate.

Aunado a lo anterior, Simsek y Karakus-Yilmaz (2015) señala que los elementos esenciales de la gamificación contemplan: *Avatar*: la caracterización del jugador; *Premio*: que es obtenido cuando se cumple el objetivo del juego (y genera un estado de motivación); *Puntos*: como forma de medición de los comportamientos; *Insignias*: diseños visuales que simbolizan el logro; *Tablas de clasificación*: donde se observan los resultados de todos los participantes; *Barra de progreso*: para indicar el nivel de avance y lo que aún debe ser completado; y, *Misiones*: donde se muestra una visión general y completa del objetivo del juego.

De manera muy específica, la gamificación se ha empleado en contextos como el turismo (Ahlstén et al., 2023). Sin embargo, de forma general aún es considerado como un concepto y herramienta en desarrollo y con potencial de crecimiento y expansión hacia nuevas áreas. En entornos educativos, se busca fomentar la participación de los estudiantes, así como los niveles de concentración, motivación y experiencias positivas (Oliveira et al., 2023).

Educación financiera

La educación financiera se refiere al conocimiento y entendimiento de términos financieros básicos. Además de la capacidad, la motivación y la confianza para aplicarlos (Grobbelaar & Alsemgeest, 2024). Por ello, la educación financiera se considera esencial porque brinda a las personas las habilidades y capacidades necesarias para administrar sus finanzas de forma eficiente. Además, provee de los materiales necesarios para una toma de decisiones

acertada en áreas específicas como: obtención de ingresos, gastos, ahorro e inversión (Grobbelaar & Alsemgeest, 2024).

De acuerdo con lo establecido por la OCDE (2016), las competencias financieras básicas tanto para jóvenes como para adultos, se encuentran estructuradas principalmente en torno a cuatro temáticas clave: dinero y transacciones, planificación y gestión de finanzas, riesgo y retorno, y entorno financiero. Estas competencias están consideradas como clave, porque son las que sustentan decisiones financieras sólidas. Y de manera más formal, la OCDE (2020) establece que la alfabetización financiera debe considerar elementos como la conciencia, conocimientos, destrezas, cualidades y comportamientos necesarios para tomar decisiones financieras de forma responsable y con ello poder lograr el bienestar económico individual.

Gamificación en entornos de educación

Derivado de que uno de los objetivos de la gamificación es integrar elementos de juego para fortalecer la educación digital. La gamificación en este tipo de entornos busca aprovechar el valor que tiene el entretenimiento para mejorar el proceso de aprendizaje (Coelho & Abreu, 2025).

Un referente de esto puede ser el estudio de Ortiz-Martínez et al. (2023), donde identifican una relación positiva entre un entorno gamificado (utilizando Kahoot!) y los resultados del proceso de aprendizaje. En esta investigación demostraron que el uso de la gamificación demuestra tener un efecto positivo en las calificaciones oficiales de los estudiantes. En su estudio, en particular, lograron demostrar que Kahoot, se consolida como una herramienta para los docentes que puede mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto se refleja en los diferentes resultados académicos como pruebas de evaluación continua, exámenes y notas finales de la asignatura.

Dado el auge que ha tomado la gamificación en la educación y la importancia que tiene la educación financiera. El objetivo de este trabajo es analizar y sistematizar los hallazgos de la literatura académica sobre gamificación utilizada como estrategia de enseñanza aplicada en la educación financiera. Identificando tendencias, beneficios, limitaciones y oportunidades para generar nuevas investigaciones.

Metodología

La orientación de la presente investigación es cualitativo y exploratorio (Hernández-Sampieri et al., 2022). Se llevó a cabo mediante revisión de literatura. Tomando como unidad de análisis artículos científicos publicados en (2020-2025) identificados en Scopus. El objetivo fue identificar, analizar y sintetizar los estudios que abordan la aplicación de la gamificación en el contexto de la educación financiera. Con el propósito de reconocer los elementos de diseño más efectivos, los beneficios y limitaciones y las oportunidades de futuras investigaciones.

En este estudio se hizo énfasis en las siguientes preguntas de investigación:

P1: *¿Qué elementos de la gamificación se han implementado en la educación financiera?*

P2: *¿Qué beneficios y limitaciones se reportan en la literatura reciente (2020-2025)?*

Con lo anterior, el proceso de búsqueda de la información se desarrolló utilizando las palabras clave: “gamificación” “gamification” “educación financiera” y “financial literacy”. Se tomaron como referente trabajos publicados en español e inglés, que abordarán explícitamente la relación entre gamificación financiera y que fueran estudios empíricos (diseños experimentales, cuasi-experimentales, cuantitativos y cualitativos aplicados) que evaluaran la efectividad de la gamificación en procesos de enseñanza-aprendizaje. Y que incluyeran resultados declarados explícitamente. Con esto se obtuvo una muestra total de seis artículos.

La información fue organizada en una matriz de análisis (ver Anexo 1) que contempló las siguientes categorías: autores, concepto de gamificación, metodología aplicada y muestra, beneficios, limitaciones, resultados, conclusiones, y elementos de gamificación empleados. Con esta información se realizó un análisis para identificar patrones y tendencias en los estudios revisados. Los resultados se describen a continuación.

Para garantizar la rigurosidad del análisis, se establecieron como criterios de inclusión: a) estudios publicados entre 2020 y 2025 en revistas indexadas en Scopus; b) investigaciones empíricas con diseños experimentales, cuasi-experimentales o aplicados; c) referencia explícita a la relación entre gamificación y educación financiera. Como criterios de exclusión, se descartaron revisiones teóricas sin aplicación empírica y trabajos no centrados en educación financiera. Una limitación identificada es que el reducido número

de artículos encontrados (n=6) refleja que la literatura en el área aún se encuentra en etapa emergente, lo cual restringe la generalización de los hallazgos.

Resultados

Como parte de los resultados de este análisis, se han identificado tendencias en los elementos de gamificación empleados de forma práctica. Además, se tiene un referente de los principales beneficios y limitaciones que han surgido de la implementación de la gamificación en entornos relacionados específicamente con la educación financiera. Se muestra en la Tabla 1 una síntesis de los elementos de gamificación, beneficios, limitaciones y resultados de su implementación.

Tabla 1.

Elementos, beneficios, limitaciones, y principales resultados de implementar la gamificación

Autores	Elementos	Beneficios	Limitaciones	Resultados
Pitthan y De Witte (2025)	Barra de progreso Mensajes motivacionales Hitos	Es eficaz en la reducción de la tasa de abandono de herramientas de aprendizaje en línea de educación financiera.	No funcionó del todo en algunas partes del proceso de aprendizaje adaptativo.	Se demostró que la gamificación funciona como mecanismo causal para mejorar las tasas de finalización en cursos de aprendizaje adaptativo.
Lisana et al. (2025)	Avatares Misiones/objetivos Ganador	El uso de mecánicas de juego fomenta la participación, incrementó la motivación intrínseca y facilitó la comprensión de los conceptos financieros a través de actividades interactivas.	El efecto de motivación puede disminuir si las dinámicas no se adaptan. Y existe riesgo de que los estudiantes se enfoquen más en las recompensas que en los objetivos de aprendizaje.	Se demostró que la integración de elementos de juego en las actividades de educación financiera mejora significativamente el compromiso y la retención de conocimiento (especialmente en estudiantes de la generación Z).
Alamin et al. (2025)	Simulación Puntos/recompensas Misiones Castigos Narraciones	Aumento de motivación, mayor profundidad de aprendizaje, mejor retención a largo plazo, posibilidad de adaptar el contenido a distintos perfiles.	Se identificó como limitante la necesidad de infraestructura tecnológica y la evaluación centrada en resultados a corto plazo, sin	El prototipo de juego mejoró significativamente la motivación, compromiso y comprensión de conceptos financieros.

			medir el impacto prolongado.	
Ruiz-Carhuamaca et al. (2024)	Desafíos Sistema de recompensas Retroalimentación inmediata	La gamificación incrementa el interés, la motivación y la retención del conocimiento. Además, facilita el aprendizaje práctico y mejora el rendimiento académico.	Fue una implementación previa. No se aplicó a un entorno real aún.	Hubo respuestas positivas en cuanto a las preferencias de aprender con juegos interactivos y las recomendaciones personalizadas.
Yaacob et al. (2023)	Simulaciones Rankings con premios Desafíos Competencia Recompensas Retroalimentación Progresión	La gamificación aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes. Además, mejora la comprensión de conceptos financieros complejos. Promocionando una experiencia de aprendizaje positiva y activa.	Se limitó a los elementos simples de la gamificación (recompensas, badges, tablas de clasificación). No se consideraron elementos más complejos como narrativas o juegos colaborativos.	Se dio una mejora significativa en los tres elementos evaluados: educación financiera, motivación y percepción sobre gamificación, comportamiento financiero).
Khalid et al. (2023)	Puntos Insignias Recompensas visuales Competencias Rankings Desafíos Retroalimentación inmediata Seguimiento de avances	Hubo mayor motivación y compromiso de los jóvenes por las finanzas. Además se mejoró la alfabetización, planificación y actitudes financieras.	La aplicación fue una muestra restringida.	La gamificación funciona como moderadora de la actitud, cultura, planificación y alfabetización financiera.

Fuente: elaboración propia con base en los autores citados.

Con base en el análisis de la literatura, se pudieron identificar una serie de elementos diversos de gamificación que han sido empleados en la educación financiera, y que, además, han mostrado tener resultados efectivos. Entre ellos destacan las barras de progreso, las recompensas, puntos, insignias y rankings. Siendo recurrentes en los estudios y funcionando como mecanismos de retroalimentación inmediata e impulsores de la motivación extrínseca.

Estos elementos permiten que los usuarios visualicen sus logros y avances, generando un sentido de progreso que les genera un sentido de progreso que los hace estar más comprometidos de manera sostenible en entornos de aprendizaje. Además, se identificó que los avatares, misiones, objetivos y narraciones refuerzan la motivación intrínseca

porque ofrecen un marco lúdico que conecta los contenidos financieros con experiencias que son interactivas y atractivas.

Específicamente, en los estudios donde la muestra se conformó por población joven (generación Z y universitarios) los resultados mostraron que los desafíos, las tablas de clasificación y las simulaciones favorecen la participación y comprensión de conceptos que son complejos (como planificación financiera o inversión bursátil). De forma específica, las simulaciones de mercado financiero se identificaron como una herramienta eficaz para hacer una vinculación entre la teoría y la práctica, desarrollando competencias que se pueden aplicar en contextos reales.

Por lo anterior, los elementos más efectivos pareciera que son aquellos que combinan motivación extrínseca (recompensas tangibles) con experiencias inmersivas que fortalecen la motivación intrínseca y la comprensión de contenidos financieros.

Beneficios de la gamificación en la educación financiera

En primer lugar, se ha identificado que existe una mayor motivación y responsabilidad de los estudiantes en entornos gamificados. Esto se traduce en la disminución de tasas de abandono, y en el incremento de la finalización de programas de educación financiera. Además, la gamificación favorece la retención del conocimiento y entendimiento de conceptos financieros considerados como complejos. Esto mediante la transformación del proceso de aprendizaje en una práctica más dinámica y participativa.

Además, se identificó que como resultado se ha tenido una mejora en la alfabetización y el comportamiento financiero de los jóvenes, particularmente en actitudes vinculadas con el ahorro, la inversión y la gestión de deudas. En entornos gamificados, los participantes reportaron que pudieron visualizar los impactos de sus decisiones financieras y desarrollaron competencias prácticas para la toma de decisiones responsable. Por lo que se establece que la gamificación potencia la experiencia de aprendizaje positivo, alineando las metas de aprendizaje con las dinámicas de juego, lo que incrementa la satisfacción estudiantil y mejora el rendimiento académico.

Limitaciones y críticas a la gamificación

A pesar de los beneficios reportados, los estudios también identifican algunas limitaciones que son de carácter importante. Una de las principales críticas identificadas es que el efecto

motivador de la gamificación puede ser temporal. Especialmente cuando los elementos lúdicos son recompensas simples que no están vinculadas al objetivo de aprendizaje. Este riesgo se vuelve más evidente cuando se presentan dinámicas que se enfocan y priorizan la acumulación de puntos o recompensas, en lugar del entendimiento profundo de los conceptos y contenidos.

Otro aspecto identificado es la dependencia de infraestructura tecnológica y recursos digitales. Algunos estudios señalan que la implementación de espacios gamificados requiere de inversión en plataformas específicas, conectividad y soporte técnico. Esto puede dificultar la aplicación en contextos educativos que cuentan con menos recursos. Asimismo, se observan algunas dificultades en el proceso de evaluación del impacto en el largo plazo. Esto debido a que, los estudios miden los efectos de la gamificación en periodos cortos, sin considerar si los aprendizajes financieros se mantienen en la práctica real de los participantes.

Por último, se identificó que la mayoría de los estudios son implementaciones que han sido experimentos controlados o pruebas piloto, sin aplicaciones sostenidas en entornos reales de educación formal o programas masivos de alfabetización financiera. Esto limita la generalización de los resultados y deja en duda si es posible escalar las estrategias.

Discusión

El análisis de la literatura demuestra que la gamificación puede implementarse como estrategia eficaz para la instrucción de la educación financiera, siempre que los elementos de juego estén alineados con los objetivos de aprendizaje. Los hallazgos evidencian que elementos de retroalimentación inmediata como barras de progreso, insignias, rankings y recompensas son efectivos para mantener la motivación y el compromiso, mientras que las narrativas y simulaciones refuerzan la motivación intrínseca al generar experiencias inmersivas.

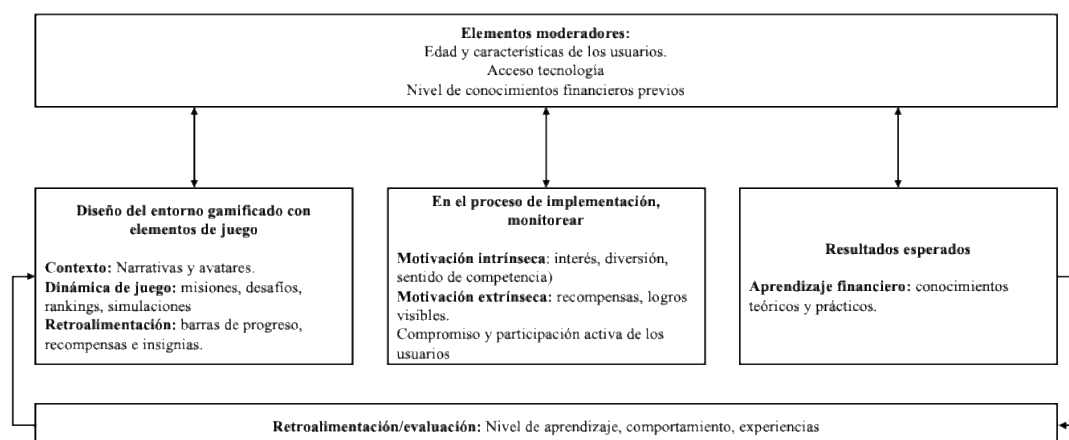
Desde una perspectiva teórica, los resultados se explican a través de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), que muestra que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como autonomía, capacidad y relación con la motivación intrínseca. Asimismo, la Teoría del *Flow* permite comprender cómo las dinámicas de juego, cuando están bien equilibradas entre reto y habilidad, generan estados de inmersión que facilitan aprendizajes más profundos (Csikszentmihalyi, 2014).

Sin embargo, los efectos de la gamificación no son uniformes. Estudios recientes confirman que los entornos con recompensas simples suelen tener efectos motivacionales de corto plazo, mientras que los que incorporan dinámicas narrativas, colaborativas y simulaciones logran aprendizajes duraderos (Oliveira et al., 2022; Xiao, 2024). Esto plantea la necesidad de considerar factores moderadores como edad, contexto cultural y acceso tecnológico.

Por lo que, los marcos éticos emergen como un elemento central. Tomé Klock et al. (2023) subrayan que un diseño gamificado sin principios éticos puede derivar en manipulación o presión excesiva sobre los estudiantes. En consecuencia, el diseño de programas de educación financiera debe priorizar la transparencia, la justicia educativa y el respeto a la autonomía del estudiante. Con base en estos hallazgos, se ha desarrollado una propuesta de modelo conceptual que establece el proceso que debería seguirse para la gamificación en entornos de educación financiera (ver Figura 1)

Figura 1.

Propuesta de modelo para gamificación



Fuente: elaboración propia con base en la propuesta.

Como se observa en la Figura 1, con base en los hallazgos se determina una propuesta de modelo teórico para implementación de la gamificación en entornos de educación financiera. En este modelo se plantea que la gamificación puede ser una estrategia mediadora entre el diseño pedagógico con los resultados de la educación financiera.

El modelo comienza con la integración de los elementos del juego en los contextos de educación financiera. Entre ellos se incluyen las recompensas, insignias, barras de progreso, misiones, narrativas y simulaciones. Esto con el objetivo de crear entornos que

sean interactivos y atractivos. Para incrementar la motivación de los usuarios más allá de la enseñanza tradicional.

Posteriormente, se deben monitorear dos elementos sobre los cuales la gamificación actúa: la motivación extrínseca, misma que está impulsada por las recompensas externas como los puntos o insignias; y la motivación intrínseca: que está vinculada con el interés personal, la diversión o el sentido de logro. Además, se debe supervisar la participación y compromiso activos. Esto para asegurar un aprendizaje más profundo y sostenido. Como resultado se buscaría que los usuarios desarrollen conocimientos teóricos y prácticos sobre conceptos básicos como ahorro, inversión, planificación y gestión de deudas.

Además, es preciso mencionar que el modelo considera que la efectividad y resultado de la gamificación no puede ser uniforme porque depende de variables moderadoras como la edad, el nivel educativo, acceso a la tecnología, conocimientos previos y el contexto general del usuario. Estos factores pueden influir en la forma en que los usuarios experimentan la gamificación y el grado en que se pueden producir cambios en el conocimiento, actitudes y comportamientos.

Los hallazgos muestran que las recompensas y retroalimentación inmediata mantienen la motivación extrínseca en el corto plazo, mientras que narrativas y simulaciones fortalecen la motivación intrínseca y el aprendizaje sostenido. Con este modelo se pretende explicar que la gamificación no debe entenderse como un fin, sino que debe ser considerado como una estrategia pedagógica que contribuye a los procesos motivacionales y de compromiso. De esta manera, se contribuye con un modelo explicativo que puede guiar el diseño de programas educativos como futuras investigaciones empíricas.

Conclusiones

En primer lugar, la evidencia muestra que la gamificación es una estrategia para fortalecer la alfabetización financiera, en particular en poblaciones jóvenes, al generar experiencias de aprendizaje motivadoras y dinámicas. Esto resulta fundamental para abordar las brechas de conocimientos financieros que afectan a la inclusión social y la estabilidad económica.

En segundo lugar, la efectividad de la gamificación depende del diseño pedagógico y de la personalización de las dinámicas. Un diseño genérico o excesivamente centrado en recompensas puede generar desmotivación o aprendizajes superficiales. En cambio, los

enfoques que combinan recompensas con narrativas, simulaciones y retos adaptados favorecen aprendizajes más profundos y sostenibles.

En tercer lugar, los hallazgos refuerzan la necesidad de un diseño ético en la gamificación aplicada a la educación financiera. Riesgos como la manipulación psicológica, la presión competitiva y la pérdida de autonomía deben ser anticipados e integrados en marcos que garanticen prácticas responsables y centradas en el bienestar del estudiante.

Por último, se recomienda que futuras investigaciones realicen estudios longitudinales que permitan medir la sostenibilidad del aprendizaje financiero logrado mediante gamificación, así como su impacto en contextos diversos (formales, no formales y digitales). Asimismo, se sugiere avanzar en la construcción de métricas integrales que midan no solo resultados cognitivos, sino también motivacionales, conductuales y éticos, además de explorar el impacto de la gamificación en poblaciones adultas y en programas comunitarios de inclusión financiera, áreas aún poco abordadas en la literatura

Referencias

- Ahlstén, M., Heinonen, J., & Murto, M. (2023). Gamification and innovation acceptance among Finnish DMOs: Case King's Road. In B. Ferrer-Rosell, D. Massimo, & K. Berezina (Eds.), *Information and Communication Technologies in Tourism 2023: Proceedings of the ENTER 2023 eTourism Conference, January 18–20, 2023* (pp. 275–287). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25752-0_22
- Alamin, R. Y., Zulaikha, E., Gunarta, I. K., Dwitasari, P., & Lee, L. (2025). Adaptive game-based learning (AGBL) model: Enhancing motivation and engagement through a financial literacy game prototype. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(7), 1334–1345. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.7.2335>
- Almeida, C., Kalinowski, M., Uchoa, A., & Feijo, B. (2023). Negative effects of gamification in education software: Systematic mapping and practitioner perceptions. *Information and Software Technology*, 156, 107142. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107142>
- Cannistrà, M., De Beckker, K., Agasisti, T., Amagir, A., Pöder, K., Vartiak, L., & De Witte, K. (2024). The impact of an online game-based financial education course: Multi-country experimental evidence. *Journal of Comparative Economics*, 52(4), 825–847. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2024.08.001>

- Coelho, F., & Abreu, A. M. (2025). Systemic gamification theory (SGT): A holistic model for inclusive gamified digital learning. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(7), 70. <https://doi.org/10.3390/mti9070070>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88. <https://www.wssu.edu/profiles/dichevc/gamification-in-education-systematic-mapping-study.pdf>
- Estima, A., & Peguinho, C. (2024). Using gamification to promote financial literacy and consumer education among future generations. In *10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24)*. <https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17353>
- Gini F, Bassanelli S, Bonetti F, Mogavi RH, Bucchiarione A, Marconi A. (2025). The role and scope of gamification in education: A scientometric literature review. *Acta Psychologica*, 259, 105418. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105418>.
- Grobbelaar, C., & Alsemgeest, L. (2024). Gamification as an educational tool for retirement planning. *Adult Learning*, 37(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/10451595241286913>
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). Why do people use gamification services? *International Journal of Information Management*, 35(4), 419–431. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.006>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Khalid, B., Dacko-Pikiewicz, Z., & Szczepańska-Woszczyńska, K. (2023). Gamification and its influence on financial management behaviors of young investors. *Transformations in Business & Economics*, 22(3), 206–225.

- Li, M., et al. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool to engage students in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, (14). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Lisana, L., Dinata, H., & Valencia Tanudjaja, G. (2025). Playing to learn: Game-based approach to financial literacy for Generation Z. *Entertainment Computing*, 52, 100896. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100896>
- Meng, C., Zhao, M., Pan, Z., Pan, Q., & Bonk, C. J. (2024). Investigating the impact of gamification components on online learners' engagement. *Smart Learning Environments*, 11(47), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00336-3>
- OECD, G20/OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *G20/OECD INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Adults*. OECD.
- OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Recommendation on financial literacy*. OECD.
- Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P. T., & Isotani, S. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 28(1), 373–406. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4>
- Oliveira, W., Hamari, J., Joaquim, S., Toda, A., Palomino, P., Vassilev, J., & Isotani, S. (2022). The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment. *Smart Learn. Environ*, 9(16), 1–26 <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00194-x>
- Ortiz-Martínez, E., Santos-Jaén, J. M., & Marín-Hernández, S. (2023). Kahoot! and its effect on financial accounting marks at the university. *Education and Information Technologies*, 28(1), 12671–12686. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11612-z>
- Pelling, N. (2011). *The (short) prehistory of “gamification”*. Funding Startups (& other impossibilities). <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Pitthan, F., & De Witte, K. (2025). Game over or continue? How gamification can improve completion rate in adaptive learning. *Education and Information Technologies*, 30, 2757–2786. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12928-0>
- Ruiz-Carhuamaca, A. N., Yauricasa-Seguil, J. A., & Morales-Arevalo, J. C. (2024). Design of a mobile learning app for financial literacy in young people using gamification. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 15(12), 95–103. <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2024.0151210>

- Simsek, E., & Karakus Yilmaz, T. (2025). A systematic review of the effects of gamification in online learning environments on learning outcomes. *Open Praxis*, 17(1), 166–183. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.1.692>
- Tomé Klock, A. C., Salenave Santana, C., & Hamari, J. (2023). Ethics in gamification: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 145, 107769.
- Triantafyllou, S.A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). Gamification in education and training: A literature review. *International Review of Education*, 71(3), 483–517. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Xiao, Y. (2024). Personalized gamification improves student motivation, behavior, and cognition compared to the one-size-fits-all approach. *Computers & Education*, 113.
- Yaacob, M. H., Zainuddin, N. A. F., & Rohani, N. H. (2024). Exploring gamification as a tool to enhance financial literacy and improve financial behavior. *Jurnal Pengurusan*, 72. <https://doi.org/10.17576/pengurusan-2024-72-5>

Anexo 1.

Matriz de análisis

Artículo	Concepto de gamificación	Metodología y muestra	Beneficios	Limitaciones	Resultados	Conclusiones	Elementos de gamificación usados
Game over or continue? How gamification can improve completion rate in adaptative learning (Pittan & De Witte, 2025)	"Incorporación selectiva de elementos de juego en un sistema interactivo sin un juego completo como producto final"	Diseño cuasi-experimental. 6,592 adultos que participan en educación financiera en Bélgica	La gamificación se identifica como eficaz en la reducción de la tasa de abandono en herramientas de aprendizaje en línea en educación financiera.	La gamificación no funcionó del todo en algunas partes del proceso de aprendizaje adaptativo.	Se demostró que la gamificación sirve como mecanismo causal para mejorar las tasas de finalización en cursos de aprendizaje adaptativo.	La gamificación aumenta la tasa de finalización en entornos de aprendizaje adaptativo. Es más efectiva en jóvenes solteros, y en encuestas de personalización	Barra de progreso Mensajes motivacionales Hitos
Playing to learn: Game-based approach to financial literacy for generation Z (Lisana et al., 2025)	"La gamificación se define como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos para aumentar la participación del usuario, la motivación y los resultados de aprendizaje"	Diseño experimental/cuasi-experimental Participantes de la generación Z	El uso de mecánicas de juego fomenta la participación, incrementó la motivación intrínseca y facilitó la comprensión de los conceptos financieros complejos mediante experiencias interactivas	El efecto motivador puede disminuir si las dinámicas no se adaptan. Y existe riesgo de que los estudiantes se enfoquen más en las recompensas que en los objetivos de aprendizaje	Se muestra que la integración de elementos de juego en las actividades de educación financiera mejora significativamente el compromiso y la retención de conocimiento (especialmente en estudiantes de la generación Z)	Se concluye que la gamificación es una estrategia efectiva para promover la alfabetización financiera entre los jóvenes, siempre que se diseñe de forma cuidadosa para mantener la motivación y alinear las dinámicas de juego con los objetivos de aprendizaje	Avatares Misiones/objetivos Ganandor

Adaptative Game-Based Learning (AGBL) Model: Enhancing Motivation and Engagement through a Financial Literacy Game Prototype (Alamin et al., 2025)	"La gamificación es comprendida como la aplicación de elementos de diseño de juego (mecánica, dinámica, estética) y modelos de motivación para personalizar la experiencia educativa según las características del estudiante. Con esto se pretende crear un entorno de aprendizaje más atractivo y efectivo	Modelo Delphi con nueve expertos y prueba experimental con estudiantes de secundaria. 63 estudiantes de último año de escuela secundaria	Entre los beneficios destacan: aumento de motivación, mayor profundidad de aprendizaje, mejor retención a largo plazo, posibilidad de adaptar el contenido a diferentes perfiles.	Se identificó como limitante la necesidad de infraestructura tecnológica y la evaluación centrada en corto plazo, sin medir el impacto prolongado	El prototipo de juego mejoró significativamente la motivación, compromiso y comprensión de conceptos financieros.	La gamificación es efectiva para mejorar la motivación y el aprendizaje en educación financiera. Como future research establecen implementarlo en países en desarrollo	Simulación Puntos/recompensas Misiones Castigos Narraciones
Design of a Mobile Learning App for Financial Literacy in Young People Using Gamification (Ruiz-Carhuamaca et al., 2024).	Uso de elementos lúdicos y desafíos educativos en un entorno digital interactivo que fomenta la participación del usuario en su proceso de aprendizaje	Enfoque cuantitativo. Preguntas aplicadas a estudiantes universitarios. 150 estudiantes universitarios	La gamificación incrementa el interés, la motivación y la retención del conocimiento. Facilita el aprendizaje práctico. Mejora el rendimiento académico.	Fue una implementación previa. No se aplicó a un entorno real aún	Hubo respuestas positivas en cuanto a las preferencias de aprender con juegos interactivos y las recomendaciones personalizadas	App centrada en enfoque práctico y centrado en el usuario con potencial de impactar positivamente el aprendizaje financiero de los jóvenes	Desafíos Sistema de recompensas Retroalimentación inmediata
Exploring Gamification as a Tool to Enhance Financial Literacy and Improve Financial Behavior Yaacob et al. (2024)	Integración de sistemas y componentes de juegos en contextos no lúdicos. Con la finalidad de aumentar la motivación, el compromiso y la experiencia de aprendizaje. A través de elementos como recompensas, competencia, retroalimentación y desafíos progresivos.	Enfoque cuantitativo. Diseño cuasi-experimental con pruebas pre y post. Cuestionario de 35 ítems en tres secciones. 98 estudiantes de último año de la carrera de Finanzas (Universidad Pública)	La gamificación aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes. Además, mejora la comprensión de conceptos financieros complejos. Promocionando una experiencia de aprendizaje positiva y activa.	Se limitó a elementos simples de la gamificación (recompensas, badges, tablas de clasificación). Por ende no se consideraron elementos más complejos como narrativas o juegos colaborativos.	Mejora significativa en los tres elementos evaluados: educación financiera, motivación y percepción sobre gamificación, comportamiento financiero).	Si se implementa de forma adecuada la gamificación y se alinea con los objetivos financieros, se puede mejorar la educación financiera, la motivación, y el comportamiento financiero de los estudiantes. Este autor en particular sugiere usar la gamificación en la enseñanza de finanzas para una mayor comprensión de conceptos bursátiles.	Simulaciones del mercado bursátil. Rankings con premios Desafíos, competencia, recompensas, retroalimentación, progresión, simulaciones
Gamification and its influence on financial management behaviors of young investors Khalid et al. (2023)	Integración de mecánicas y diseño de juegos en contextos no lúdicos para incrementar la motivación, compromiso y aprendizaje. En el contexto de la gestión financiera se busca que las tareas sean más agradables, y a través de recompensas atractivas se fomenten prácticas sanas como ahorro y control de deudas	Estudio cuantitativo con cuestionarios estructurados. 332 jóvenes inversores en Tailandia	Mayor motivación y compromiso de los jóvenes por las finanzas. Mejoría en la alfabetización, planificación y actitudes financieras.	La aplicación fue en una muestra restringida (jóvenes de 18-40 años) y que fueran participantes de programas de inversión o negocios activos.	La gamificación funciona como moderadora de la actitud financiera, la cultura financiera, la planificación financiera y la alfabetización financiera.	La gamificación puede transformar la experiencia financiera a través de la moderación de la actitud, cultura, planificación y alfabetización en la gestión financiera. Se recomienda su implementación en instituciones financieras para captar jóvenes inversionistas.	Puntos, Insignias y recompensas virtuales (por metas financieras alcanzadas). Competencias, rankings y desafíos sociales~ Feedback inmediato y seguimiento de avances.

Capítulo 3. Nivel de alfabetización financiera en estudiantes universitarios de nuevo ingreso del área económico-administrativa

Mara del Rosario López Rodríguez
Instituto Tecnológico Superior de Guasave

Carmen María González Rodríguez
Instituto Tecnológico Superior de Guasave

Resumen

Este estudio tiene como propósito diagnosticar el nivel de alfabetización en educación financiera en estudiantes de nuevo ingreso de programas del área económico-administrativa en instituciones de educación superior. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental; aplicando un cuestionario validado con base en lineamientos de la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF). El instrumento consideró seis dimensiones: cultura y hábitos financieros personales; uso y manejo de productos financieros; inversión y ahorro a largo plazo; protección financiera y seguridad; y el conocimiento institucional y derechos del consumidor financiero. Los resultados muestran que los estudiantes poseen nivel adecuado en nociones como ahorro, control de gastos, presupuestos, uso de instrumentos financieros comunes y reconocimiento de las instituciones reguladoras. Se identificaron limitaciones en: la práctica de hábitos financieros responsables, experiencia de inversión, conocimiento de las Afores y la prevención de fraudes electrónicos, indicando una brecha entre el conocimiento teórico y la aplicación cotidiana. Se concluye que los resultados confirman la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas orientadas a la práctica, reforzar competencias digitales y fomentar la cultura financiera desde el inicio de la vida universitaria contribuyendo al bienestar estudiantil y la estabilidad económica y social.

Palabras clave: educación financiera, alfabetización financiera, estudiantes universitarios, hábitos financieros, diagnóstico educativo.

Introducción

En las últimas décadas, la educación financiera se ha convertido en un tema importante a considerarse en el desarrollo de competencias ya que permite a las personas tomar decisiones financieras responsables y sostenibles a lo largo de su vida. Su impacto no se limita al ámbito personal, sino que también se aplica al bienestar colectivo lo que se traduce en la estabilidad macroeconómica, la inclusión financiera y el fortalecimiento del sistema financiero de un país (Lusardi y Messy, 2023; OCDE, 2020). En este orden de ideas, la formación académica formal en las instituciones de educación superior (IES) representa un pilar estratégico para la transmisión de conocimientos y habilidades financieras, que integra contenidos teóricos con estrategias educativas que refieren la enseñanza práctica y contextualizada (Margeviča-Grinberga et al., 2023). De esta manera, este enfoque se alinea con Oliveras y Vázquez (2025), quienes destacan la importancia del papel de la docencia universitaria en el abordaje de contenidos de educación financiera en la educación universitaria y subrayan desafíos significativos como el nivel bajo en alfabetización en instrucción financiera, la brecha entre la formación académica y su práctica, la subordinación económica a la familia, la ausencia de ahorro y el acceso a la información. Sin embargo, se identifican áreas de oportunidad interesantes, como la alta necesidad de formación financiera, la integración de esta en los planes de estudio y la utilización de la Tecnología de Información (TIC) en el aprendizaje, en especial en este tema.

Situación Nacional e Internacional

El Banco de México (s/f) ha identificado deficiencias a nivel de educación financiera especialmente en jóvenes estudiantes universitarios, que se enfrentan a la necesidad de administrar sus recursos y adoptar decisiones financieras importantes de manera autónoma. En este contexto, la CONDUSEF ha desarrollado recursos didácticos como guías, evaluaciones orientadas en el fortalecimiento de la cultura financiera; destacando que, las IES son el escenario estratégico para su consumación. Sin embargo, aún existe una brecha entre los contenidos propuestos por los organismos de educación financiera y el grado de comprensión real y la aplicación por parte de los estudiantes.

A nivel internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del Program for International Student Assessment (PISA) junto con el International Network on Financial Education (INFE), ha fomentado marcos de referencia en la medición de la alfabetización financiera, resaltando lo importante que es la evaluación

de dimensiones fundamentales como: conocimiento, comportamiento y actitud (OCDE, 2020). Esta perspectiva es congruente con el enfoque de la metodología abordada por la CONDUSEF, ya que refiere a ciertos indicadores específicos como el ahorro, presupuesto, endeudamiento, inversión, uso de los servicios financieros y la protección al consumidor. Esto se operacionaliza en dimensiones como el ahorro, el presupuesto, el endeudamiento, la inversión, el uso de productos y servicios financieros; y la protección al consumidor; lo que constituye un referente para diseñar instrumentos para el diagnóstico en el contexto universitario.

Educación Financiera en Estudiantes Universitarios

Estudios recientes sobre educación financiera en estudiantes universitarios Ramos (2025) señala que, el tránsito a la educación superior coincide con una intensificación de decisiones financieras como son la apertura de cuentas, el uso de tarjetas, créditos educativos, consumo, empleo parcial, entre otros aspectos; esto se enfrenta a las carencias conceptuales implícitos y que impactan en el comportamiento futuro del individuo. El presente estudio propone un análisis diagnóstico del nivel de alfabetización en educación financiera en estudiantes que inician una trayectoria universitaria. La relevancia de esta investigación radica en que el primer año de educación superior es un periodo crítico para la adquisición de hábitos financieros que pueden perdurar en la vida adulta (Fong et al., 2021; Méndez et al., 2022). Desde una perspectiva pedagógica universitaria, este trabajo busca describir el nivel de alfabetización en educación financiera, y ofrecer evidencia para el diseño de intervenciones educativas eficaces que mejoren los conceptos aprendidos a situaciones reales, fortaleciendo la conexión entre teoría y práctica (Pham, y Le, 2023).

En este orden de ideas, Kaiser et al. (2022) señalan que, la educación financiera influye en otros comportamientos del individuo; considerando estos efectos dependen de la didáctica y la pertinencia de los contenidos; este contexto empírico refuerza la necesidad de la realización de diagnósticos al inicio de la trayectoria universitaria con el propósito de orientar estrategias curriculares basados en la evidencia.

En el ámbito latinoamericano, Peñarreta-Quezada et al. (2024) y Méndez et al. (2022) describen que los niveles bajos de alfabetización financiera en estudiantes varían en función al país, áreas de estudio y las variables sociodemográficas por ejemplo si tienen experiencia laboral. En este contexto, mencionan Margeviča-Grinberga et al. (2023) que es un reto dentro de un marco pedagógico para la pertinencia de estudios diagnósticos en las

IES mexicanas que evalúen las estrategias a utilizar en el diseño didáctico como los simuladores, estudios de caso y evaluación formativa con retroalimentación que fortalezca la competencia en finanzas personales. Es preciso considerar que la etapa inicial de la educación superior es crucial en el desarrollo de hábitos financieros. Es por esto que Förster y Walstad (2019) indican que el comportamiento financiero que se logra adoptar en el primer año universitario tiende a mantenerse en la vida adulta; y esto indudablemente influye en que el individuo planifique y gestione sanamente sus recursos financieros.

A nivel nacional, los resultados estadísticos recientes de BANXICO (2021) en la Encuesta Nacional sobre las Finanzas de los HOGARES-ENFIH año 2021 que ofrece evidencia de los bajos niveles de planeación y previsión como es el ahorro para emergencias, comprensión de tasas y comisiones a la hora de realizar una operación financiera; lo que lleva a entender que el estudiantado de nuevo ingreso universitario enfrenta decisiones sobre medios de pago digitales, endeudamiento y otros casos en los que se necesita saber conceptos financieros y que la educación financiera brinda. En este sentido, se dice que el inicio de la educación superior es crítico en el desarrollo de hábitos financieros.

Brecha entre Conocimiento y Práctica Financiera

En el tema de la cultura y los hábitos financieros, Navia et al. (2022) describen que la cultura financiera comprende los hábitos, conocimientos, prácticas y costumbres que cada persona tiene respecto a la administración de su patrimonio durante su vida. Esta cultura puede ser construida por dos vías: (1) la educación empírica, que es la transmitida por la familia mediante la práctica cotidiana del uso del dinero; y, (2) la educación formal, que se adquiere en instituciones educativas para reforzar o transformar patrones adquiridos en el hogar. Lo anterior es descrito por Rodríguez y Velazco (2021) en el sentido de que los buenos hábitos financieros se forman resultado de la práctica cotidiana de conductas en temas de ahorro, consumo e inversión, mismos que influenciados por los patrones culturales sobre el uso del dinero. Es por ello que, la cultura y los hábitos financieros no son estáticos, sino que se encuentran determinados por la interacción de creencias, patrones culturales, educación formal y las condiciones socioeconómicas del momento.

En lo referente al uso y manejo de productos financieros, Murillo et al. (2021) definen que es el conjunto de conocimientos y prácticas que poseen los individuos para manejar instrumentos financieros. En cuanto a la administración de deuda personal, y en particular las tarjetas de crédito, los autores recomiendan que primero conozca los factores

involucrados en la deuda como son: tasa de interés, límite de crédito, fecha de corte y pago, y costos adicionales; pero sobretodo, conocer sobre el comportamiento de compra y pago que al final, determinan el endeudamiento personal. Es en este sentido, se determina que el nivel de educación financiera tiene relación con el manejo de deudas en las personas. Lo anterior, según Murillo et al. (2021) una comprensión adecuada de los productos financieros permitirá tomar decisiones mejor informadas mientras que el desconocimiento genera un mayor riesgo de sobreendeudamiento y deterioro del bienestar financiero.

La inversión y el ahorro a largo plazo, constituye una parte importante en la educación financiera, como lo mencionan Ispuerto et al. (2021) constituye una parte importante de las competencias financieras y se entiende como la capacidad de planificar un futuro económico mediante la acumulación de recursos y su colocación en instrumentos financieros que generen rendimientos. El ahorro a largo plazo está vinculado con la previsión de meas a mediano y largo plazo como por ejemplo la jubilación, la compra de vivienda o la educación de los hijos; mientras que la inversión implica la selección de productos financieros adecuados al perfil de riesgo y a los objetivos del ahorrador (Banco de España, 2023).

Otro elemento a considerar en el tema de la educación financiera es, la protección financiera y seguridad. Para Villete y García (2024) estos factores forman las medidas regulatorias institucionales y educativas que salvaguardan los derechos de los usuarios financieros en un entorno de digitalización e innovación tecnológica. Para los estos autores, la protección implica asegurar transparencia, trato justo, prevención de fraudes y estafas; proteger datos personales y la confianza en el sistema financiero. El conocimiento institucional y los derechos del consumidor financiero, son elementos cruciales en la educación financiera; en este sentido, Carrillo y Vélez (2024) establecen que esto hacen referencia a la comprensión que tienen los usuarios sobre el marco legal, las instituciones y los mecanismos que regulan y supervisan el sistema financiero, así como os derechos que como consumidores tienen al relacionarse con productos y servicios financieros. En este contexto, Roa (2019) enfatiza que, con la digitalización, los derechos del consumidor financiero se amplían para abarcar la protección de datos personales, la transparencia de medios digitales y la previsión de fraudes y que en este momento se requiere de las nociones que brinda la educación financiera.

En el contexto de la educación financiera y su impacto de su incorporación en los sistemas educativos, Vázquez y Díaz (2021) refieren que, la educación financiera es un proceso formativo en el que las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para la toma de decisiones económicas responsables, informadas de acuerdo al contexto. También los autores destacan que la incorporación en los programas educativos, desde la infancia hasta la educación superior, fortalecen las capacidades para administrar ingresos y gastos, comprender el valor del dinero, ahorrar, invertir y usar los productos financieros.

Este estudio responde a la necesidad de realizar un diagnóstico del conocimiento de educación financiera en estudiantes de nuevo ingreso a nivel superior, con base en los lineamientos el propósito de la CONDUSEF (2023), utilizando un cuestionario basado en los lineamientos de esta comisión, para identificar fortalezas, áreas de oportunidad y factores asociados que influyen en su nivel de alfabetización sobre educación financiera. Los resultados se razonan con base en la literatura especializada y de experiencias previas a la implementación de estrategias educativas en el área, aportando recomendaciones a nivel curricular a la IES donde se realiza el análisis. Con base en esto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de alfabetización sobre educación financiera que poseen los estudiantes de nuevo ingreso del área económico-administrativa en educación superior basado en los lineamientos de la CONDUSEF?

La hipótesis de este estudio es, los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras del área económico-administrativa no presentan diferencias en el en su nivel de alfabetización financiera con respecto a lo establecido por los lineamientos de la CONDUSEF.

Bajo esta premisa, este estudio se orienta a evaluar dicho nivel en estudiantes de nuevo ingreso del área indicada, con el fin de generar evidencia que respalde la toma de decisiones educativas y contribuya al diseño de estrategias formativas pertinentes.

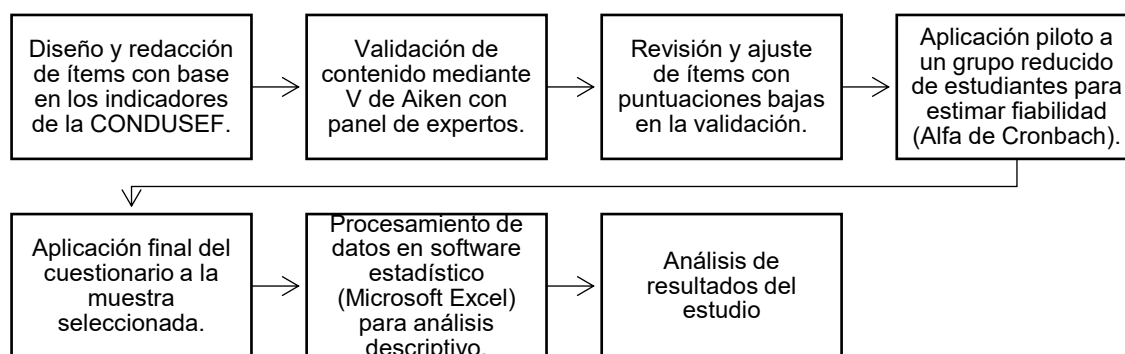
Método

El diseño metodológico de este estudio consiste en un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental de tipo transversal en el que se pretende determinar el nivel de alfabetización en educación financiera de estudiantes de nuevo ingreso del área de ciencias económico-administrativas universitario; que como lo indica Hernández-Sampieri et al. (2019) es un enfoque adecuado para este tipo de estudios en donde se orienta en la medición del nivel de conocimiento.

La población de análisis estuvo constituida por 52 estudiantes de nuevo ingreso inscritos en programas educativos del área económico-administrativo de dos Instituto Tecnológicos públicos. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, integrando a quienes acepten participar de forma voluntaria. En este sentido, Gallardo citado por Navarro et al. (2022) indica que, la muestra no probabilística e intencional en un estudio, no precisa de algún cálculo de probabilidades; además de que los elementos en la selección de la muestra son establecidos según el criterio del investigador. De tal forma que la metodología llevada a cabo en este estudio consistió en el proceso que se muestra a continuación en la Figura 1.

Figura 1

Proceso de realización del estudio



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al instrumento de recolección de información, se utilizó un cuestionario estructurado de 24 ítems organizado en seis dimensiones de la educación financiera según la CONDUSEF (2023) y que incluyen (1) Aspectos sociodemográficos, (2) Cultura y hábitos financieros personales, (3) Uso y manejo de productos financieros, (4) Inversión y ahorro a largo plazo, (5) Protección financiera y seguridad; y (6) Conocimiento institucional y derechos del consumidor financiero.

El cuestionario se analizó en su estructura por medio de una matriz de operacionalización en el que se describen las dimensiones, variables, indicadores, ítems y escalas de medición (Ver Tabla 1), que, según Townsend (2021) esta matriz tiene como fin conocer el grado de asociación de las variables sobre el objeto de estudio, lo que facilita el entendimiento del

proceso metodológico que servirá de apoyo en la evaluación de trabajos de investigación futuros. Se procuró que cada ítem evalúe un concepto determinado entorno a los conocimientos sobre educación financiera indicados por la CONDUSEF y el marco de referencia OCDE/INFE (OCDE, 2020). Los ítems incluyeron preguntas cerradas de opción múltiple, dicotómicas (Sí/No) y de identificación sociodemográfica, utilizando escalas de medición nominal.

Tabla 1

Matriz de operacionalización del cuestionario de diagnóstico

Dimensión	Variable	Indicador	Ítem / Pregunta	Escala de medición
Cultura y hábitos financieros personales	Nivel de cultura financiera	Autopercepción del conocimiento financiero	1. Considero que tengo conocimiento de educación financiera	Nominal dicotómica (Sí / No)
	Fuentes de aprendizaje financiero	Contexto de adquisición del conocimiento	2. He aprendido educación financiera en...	Nominal múltiple
	Concepto de ahorro	Definición correcta del ahorro	3. ¿Qué es el ahorro?	Nominal politómica
	Identificación de ingreso propio	Diferenciación de tipos de ingreso	4. ¿Qué entiendes por ingreso propio?	Nominal politómica
	Control de gastos	Conocimiento de herramientas de control	5. ¿Qué se considera control de gastos?	Nominal politómica
	Fondo de emergencia	Definición y utilidad	6. ¿Qué es un fondo de emergencia?	Nominal politómica
	Planificación presupuestal	Elaboración de presupuesto mensual	7. ¿Elaboras un presupuesto personal mensual?	Nominal dicotómica
	Condición laboral	Situación de empleo del encuestado	8. Actualmente, ¿trabaja o labora?	Nominal politómica
	Conocimiento de tarjeta de crédito	Funcionalidad y riesgos	9. Una tarjeta de crédito sirve para...	Nominal politómica
	Conocimiento de tarjeta de débito	Funcionalidad	10. Una tarjeta de débito sirve para...	Nominal politómica
Uso y manejo de productos financieros	Historial crediticio	Significado y utilidad	11. ¿Qué es historial crediticio?	Nominal politómica
	Percepción de deuda	Opinión sobre endeudamiento	12. En cuanto a deudas, considero que...	Nominal politómica
	Tasa de interés	Conocimiento del concepto	13. ¿Qué es la tasa de interés?	Nominal politómica
	Costo Anual Total (CAT)	Conocimiento del concepto	14. ¿Qué es el Costo Anual Total (CAT)?	Nominal politómica
	Concepto de inversión	Definición	15. ¿Qué son las inversiones?	Nominal politómica
	Práctica de inversión	Experiencia previa	16. ¿Has invertido tu dinero?	Nominal dicotómica / Abierta
Inversión y ahorro a largo plazo	Conocimiento de bolsa de valores	Definición	17. ¿Qué es la bolsa de valores?	Nominal politómica
	Conocimiento de Afores	Definición	18. ¿Qué son las Afores?	Nominal politómica
	Conocimiento de seguros	Función principal	19. ¿Qué papel cumplen los seguros?	Nominal politómica
	Conocimiento de productos y servicios	Identificación de ejemplos	20. ¿Reconoces ejemplos de productos y servicios financieros?	Nominal dicotómica / Abierta
Protección financiera y seguridad	Prevención de fraudes	Reconocimiento de medidas de seguridad	21. ¿Conoces medidas para evitar fraudes financieros en línea?	Nominal dicotómica
	Conocimiento de instituciones financieras reguladas	Definición	22. Las instituciones reguladas son...	Nominal politómica

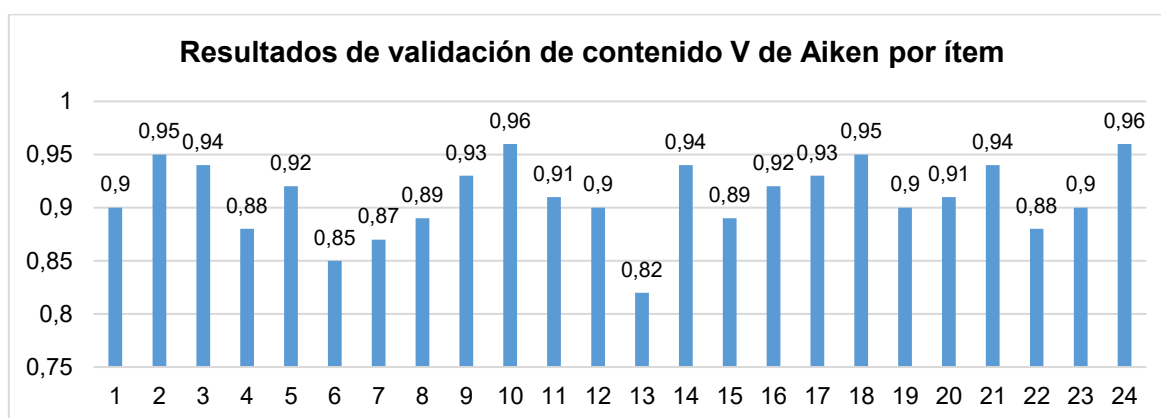
Función de la CONDUSEF	Finalidad principal	23. ¿Qué función cumple la CONDUSEF?	Nominal politómica
Función de la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO)	Finalidad principal	24. ¿Qué describe mejor a la PROFECO?	Nominal politómica

Fuente: Basada en CONDUSEF (2023)

La validación del instrumento fue mediante el índice Aiken V, que para Merino-Soto (2023) es una forma de analizar la validez de contenido en grupos independientes de expertos para probar formalmente las diferencias entre juicios y de validez de contenido; esto fue con la participación de cinco expertos en el área y que calificaron coherencia, claridad y relevancia de los ítems con el uso de una escala ordinal del 1 al 5 donde, 1 corresponde a “nada adecuado” hasta 5 que significa “totalmente adecuado”. La valoración obtenida fue entre 0.82 y 1.00, que indica pertinencia y claridad aceptables. Después, se realizó una aplicación piloto a un grupo de 10 estudiantes con características similares a la población objetivo. En este contexto, Toro et al. (2020) consideran que el valor de homogeneidad aceptable en los ítems de un cuestionario es el $\alpha \geq 0.70$. (véase Figura 2). En el análisis individual, se identificaron tres ítems con valores de V de Aiken de 0.82 y 0.85, lo que motivó a una revisión para mejorar la redacción con el objetivo que sean comprendidas por los encuestados (ver Tabla 2).

Figura 2

Resultados de la validación de contenido por el Coeficiente V de Aiken



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Fiabilidad del cuestionario (Alfa de Cronbach)

Dimensión	Alfa de Cronbach
Cultura y hábitos financieros personales	0.87

Uso y manejo de productos financieros	0.88
Inversión y ahorro a largo plazo	0.86
Protección financiera y seguridad	0.9
Conocimiento institucional y derechos del consumidor financiero	0.85
Cuestionario total	0.89

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento de recolección de datos consistió en la aplicación del cuestionario se llevado a cabo del 25 al 29 de agosto de 2025, de manera presencial apoyados con la guía del investigador dentro del aula y coincidiendo con el periodo en el cual los estudiantes inician formalmente su trayectoria en educación superior.

En cuanto a las consideraciones éticas, este estudio se desarrolló apegado a principios éticos de la investigación puesto que se trata de seres humanos, con el propósito de garantizar la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado, lo que conlleva al no registrar información que identifiquen de forma directa a los participantes en el trabajo.

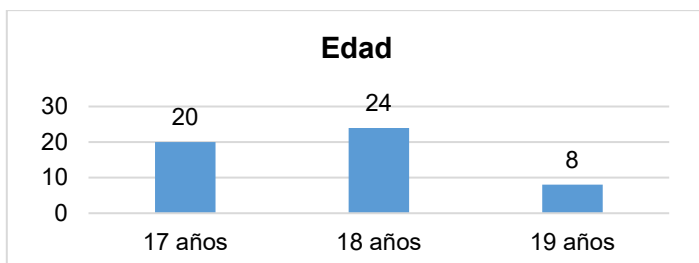
El análisis de los datos fue a través del procesamiento mediante estadística descriptiva en Excel, permitiendo analizar el comportamiento de cada dimensión. Con base en los datos obtenidos, como lo describen Pilay et al. (2025) esta información es útil en la identificación de fortalezas, áreas de oportunidad y factores asociados que influyen en el nivel de alfabetización sobre educación financiera en los estudiantes de nuevo ingreso en educación superior del área económico-administrativa.

Resultados y Discusión

Tras haber desarrollado el procedimiento de este estudio, los resultados obtenidos son los siguientes. Como ya se mencionó, la muestra estuvo conformada por 52 estudiantes de nuevo ingreso a carreras del área económico-administrativa; se logró identificar que, en lo que respecta a los datos sociodemográficos la edad de los alumnos destaca que el 39% de los alumnos tienen 18 años, el 46% tiene 17 años y el 15% tiene 19 años, acentuando que la edad de los alumnos de nuevo ingreso en las IES se aprecia entre los 17 y 18 años. (Ver Figura 3).

Figura 3

Edad de los estudiantes



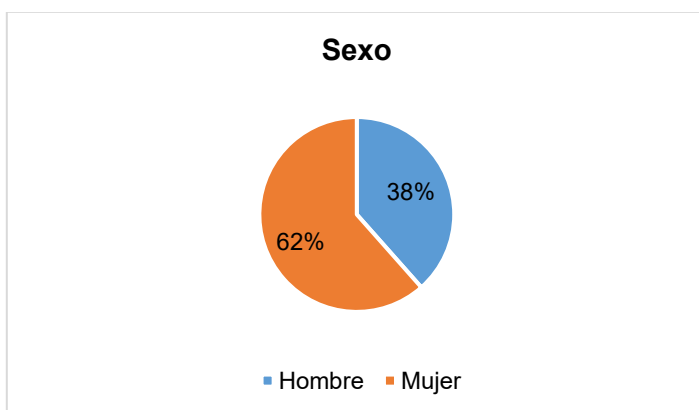
Fuente: Elaboración propia.

Se puede identificar que, en sexo, sobresale el 61.54% mujeres y el 38.46% hombres, lo que indica el predominio del rol femenino en la escolarización del área económico-administrativa. (Ver Figura 4). Participaron en este estudio alumnos de nuevo ingreso de dos IES, el Instituto Tecnológico de Los Mochis de la carrera de Contador Público (50%) y el Instituto Tecnológico Superior de Guasave (50%) de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial. De los 52 alumnos, el 73% no trabaja y el 27% si trabaja. Esto explica que en esta etapa de vida regularmente no se cuenta con ingresos y hay una dependencia total o parcial económica de sus familias. No obstante, algunos jóvenes ya tienen decisiones financieras personales.

En los resultados por dimensión del cuestionario, se logró obtener lo siguiente.

Figura 4

Sexo de los estudiantes encuestados

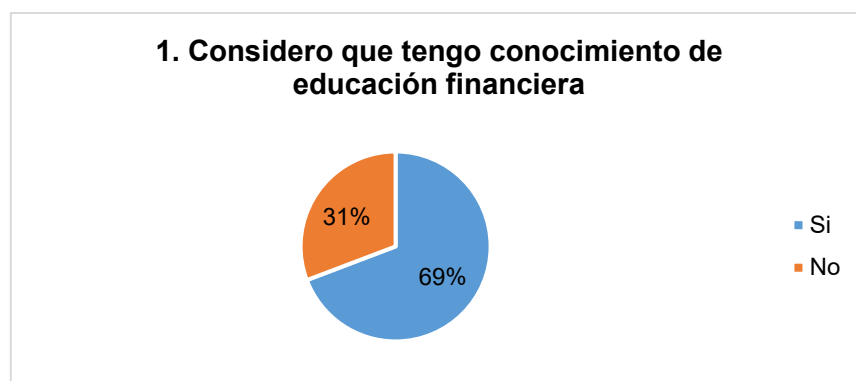


Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión: “Cultura y hábitos financieros personales”, los resultados revelan que el 69% de los estudiantes considera tener conocimientos en educación financiera, mientras que el 31% reconoce no poseerlos (Véase Figura 5).

Figura 5

Autopercepción de conocimientos en educación financiera

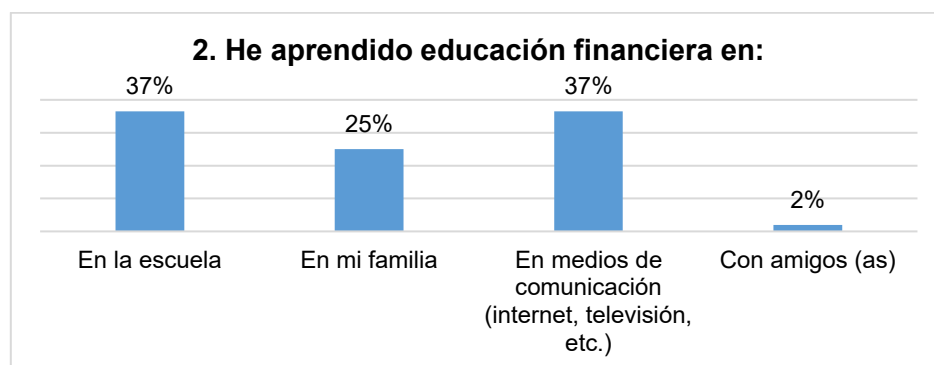


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las fuentes de aprendizaje, los estudiantes mencionan que los medios de comunicación y la escuela (ambas con un 37%) es donde han adquirido las nociones sobre educación financiera, seguido del entorno familiar con un 25% y en menor medida con los amigos (2%). (Ver Figura 6)

Figura 6

Fuentes de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En conceptos clave y su conocimiento, el 96% pudo identificar de forma correcta el concepto ahorro como “la parte del ingreso no gastada y reservada para el futuro”, mientras que el 100% distinguió el significado de ingreso propio como “los recursos generados por el propio trabajo”. También el 98% reconoció que el control de gastos es el registro y ajuste de

ingresos y egresos para no exceder el presupuesto, y el 90% definió acertadamente el fondo de emergencia como un ahorro destinado para imprevistos financieros. (véase Figura 7)

Figura 7

Preguntas de conceptos clave

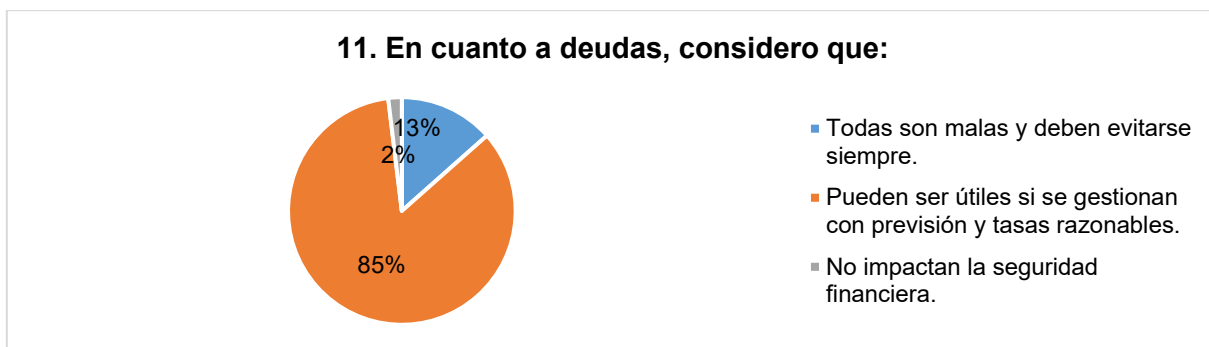


Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la segunda dimensión: “Uso y manejo de productos financieros”, los resultados muestran que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con conocimiento acertado en su mayoría, en lo referente a las funciones y características básicas de los instrumentos financieros. El 100% reconoce que la tarjeta de crédito sirve para comprar ahora y pagar después, generando intereses si no se liquida el total, mientras tanto, el 100% de los encuestados identificaron correctamente la función de la tarjeta de débito como un medio para realizar compras y retira efectivo con base al saldo que se dispone. Asimismo, la totalidad de los encuestados, definió el concepto de historial crediticio como el registro del comportamiento de pago y deudas; el 85% consideró que las deudas pueden ser útiles siempre y cuando se gestionen con previsión comprendiendo los factores que influyen en ellas como por ejemplo tasas de interés (Ver Figura 8); el 100% pudo identificar que la tasa de interés es el costo del dinero prestado y el 92% señaló que el Costo Anual Total (CAT) se refiere al porcentaje que refleja el costo de un crédito que incluye comisiones e intereses. (ver Figura 9)

Figura 8

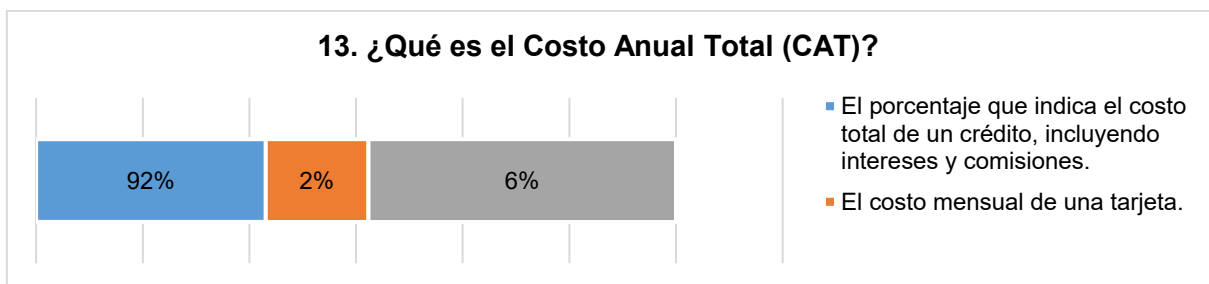
Percepción sobre deudas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9

Conocimientos sobre el CAT



Fuente: Elaboración propia.

En la tercera dimensión: “Inversión y ahorro a largo plazo”, los resultados expresan que el 98% de los estudiantes identificaron correctamente el concepto de inversión como la colocación de recursos en instrumentos que buscan generar rendimientos. Al analizar la información obtenida sobre la práctica, se obtuvo que el 35% a realizado algún tipo de inversión, en contraste al 65% que no ha invertido (Ver Figura 10).

Figura 10

¿Has invertido tu dinero?



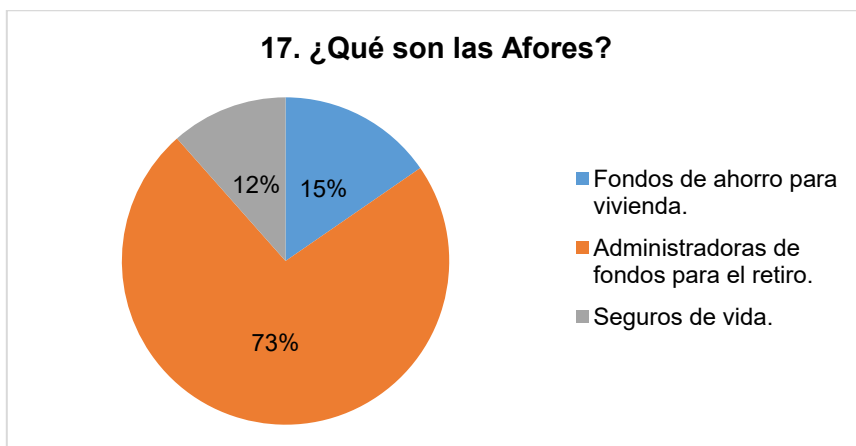
Fuente: Elaboración propia.

En las experiencias de inversión, en este estudio se destacan: negocios propios, ahorro, inversión en herramientas de trabajo, criptomonedas y en plataformas digitales, esto refleja un interés genuino en el emprendimiento y el uso de las opciones financieras emergentes.

Respecto al conocimiento de los mercados financieros, el 100% reconoció a la bolsa de valores como un espacio de compraventa de acciones y valores, lo que indica una comprensión conceptual clara. Pero al abordar instrumentos de previsión social, solo el 73% pudo identificar correctamente las AFORES como administradoras de fondos para el retiro, mientras que el resto (27%) mostró confusión asociándolas erróneamente a seguros de vida o fondos de ahorro para vivienda (Ver Figura 11).

Figura 11

¿Qué son las AFORES?



Fuente: Elaboración propia.

La falta de conocimiento de las AFORES es relacionada con lo que la ENFIH del año 2021 describe respecto a que existen bajos niveles de previsión para la jubilación entre los jóvenes mexicanos. Este factor es un área de oportunidad importante, tomando en cuenta que la alfabetización financiera consiste en el conocimiento de los productos financieros, la capacidad de anticipar escenarios de retiro y el diseño de estrategias de ahorro a largo plazo. (Ver tabla 3)

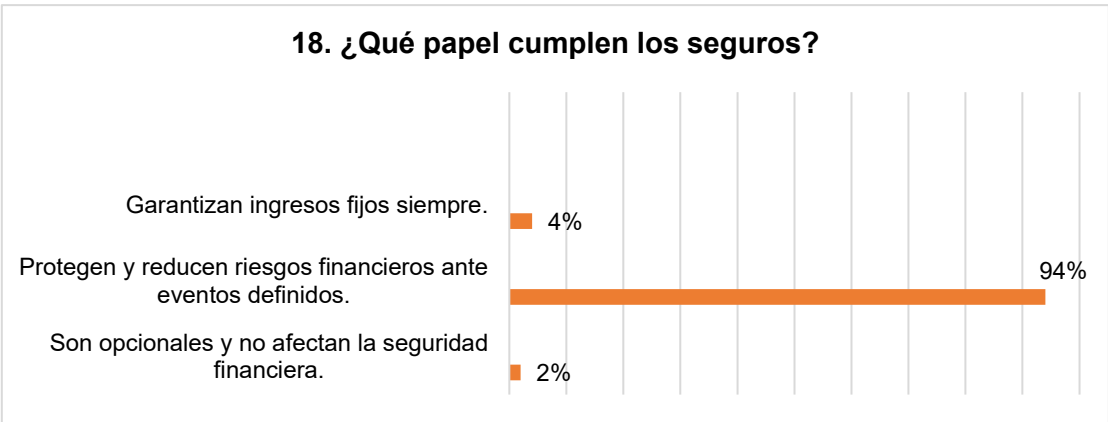
Tabla 3
Resultados de la dimensión Inversión y Ahorro a Largo Plazo

Pregunta	Respuesta más frecuente	Frecuencia	Porcentaje
14. ¿Qué son las inversiones?	Colocar dinero en instrumentos que buscan rendimiento a lo largo del tiempo.	51	98%
15. ¿Has invertido tu dinero?	No	34	65%
16. ¿Qué es la bolsa de valores?	Un mercado donde se negocian valores y acciones de empresas.	52	100%
17. ¿Qué son las Afores?	Administradoras de fondos para el retiro.	38	73%

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la cuarta dimensión: “Protección y seguridad financiera”, entre los que se pueden mencionar el resguardo de los recursos a riesgos digitales, fraudes electrónicos, suplantación de identidad, robo de datos bancarios, etc., el 94.23% de los alumnos están al tanto que el papel de los seguros es la de proteger y reducir riesgos financieros ante eventos definidos (Ver Figura 12).

Figura 12
¿Qué papel cumplen los seguros?



Fuente: Elaboración propia.

Al considerar ejemplos de productos y servicios financieros sobresale que el 88% no reconocen ejemplos de productos y servicios financieros. Mientras tanto, el 54% alumnos no conocen medidas para evitar fraudes financieros en línea y 46% si conocen las medidas para evitarlos (Ver tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la cuarta dimensión en relación a la protección financiera y seguridad

Pregunta	Respuesta más frecuente	Frecuencia	Porcentaje
19.- ¿Reconoce ejemplos de productos y servicios financieros?	No	46	88%
20.- ¿Conoces medidas para evitar fraudes financieros?	No	28	54%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la dimensión referente al “conocimiento institucional y derechos del consumidor financiero”, el 96% de los alumnos tiene conocimiento que las instituciones reguladas son organismos supervisados para proteger al consumidor y el 94% conocen que la CONDUSEF protege al consumidor financiero y atiende reclamaciones y el 96% que la función de la PROFECO (s/f) es supervisar el mercado laboral, un porcentaje elevado en conocimiento de esta dimensión (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Dimensión conocimiento institucional y derechos del consumidor financiero.

Pregunta	Respuesta Frecuente	Frecuencia	Porcentaje
21.- Las instituciones reguladas son:	Organismos supervisados para proteger al consumidor.	50	96%
22.- ¿Qué función cumple la CONDUSEF?	Protege al consumidor financiero y atiende reclamaciones.	49	94%
23.- ¿Qué describe mejor a la PROFECO?	Protege y defiende al consumidor general de productos y servicios financieros.	50	96%

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados evidencian que, pese a que el dominio de los conceptos del tema es aceptable, los estudiantes tienen debilidades en la aplicación práctica de hábitos financieros. Este comportamiento es congruente con estudios previos, los cuales señalan que de acuerdo con la CONDUSEF (2023), una tarea importante en el sector de la población estudiantil universitaria, es fomentar una cultura financiera que contribuya a la toma de decisiones responsables respaldadas en conocimiento sobre endeudamiento para fortalecer su patrimonio.

En lo que se refiere a la percepción del nivel de alfabetización en educación financiera, y esto concuerda con lo que señalan Méndez et al. (2022), respecto a que los jóvenes universitarios presentan vacíos conceptuales que repercuten en sus hábitos financieros. En cuanto al aprendizaje de educación financiera, los datos son un reflejo de la coexistencia de la educación formal y la empírica que, Navia et al. (2022) describen como el fortalecimiento que las instituciones educativas ofrecen seguidas con las nociones que se transmiten en el seno familiar. De esta manera, la presencia de los medios de comunicación como fuente de aprendizaje hace evidente el papel que hoy en día juegan las plataformas digitales en la construcción de la cultura financiera en los jóvenes como lo establecen Oliveras y Vázquez (2025) en cuanto al reto de las IES al incorporar competencias digitales en la educación financiera.

Lo anterior, revela que conceptualmente los estudiantes poseen una base sólida de conocimientos básicos de finanzas; lo que refieren Lusardi y Messy (2023) en el sentido de quienes tienen estas nociones fundamentales como son el ahorro y el presupuesto poseen cierto grado de alfabetización financiera.

Sin embargo, la autopercepción del desconocimiento sobre la educación financiera expresada por el 31% de los encuestados refleja una brecha entre el conocimiento declarado y percibido. En este sentido, se puede interpretar bajo la perspectiva de Rodríguez y Velazco (2021), mismos que señalan que los hábitos financieros necesitan no solo del conocimiento, sino también con la práctica de conductas como el ahorro, el registro de gastos y los presupuestos. De esta manera, el no tener la confianza en estos saberes se relaciona con la práctica limitada de la gestión de las finanzas, especialmente en un esquema donde el 73% de los estudiantes no cuenta con un empleo remunerado y que depende económicamente de su familia.

En cuanto al contexto pedagógico, estos resultados establecen que, aunque los estudiantes identifican correctamente los conceptos fundamentales de la educación financiera, persiste el déficit en la consolidación de hábitos y confianza en la aplicación de los mismos. Förster y Walstad (2019) explican que las decisiones financieras en jóvenes universitarios pueden influir en conductas que se mantendrán en la adultez. Aquí es donde resalta que la etapa inicial en la educación superior es una ventana importante en la intervención educativa que apoyen el conocimiento y aplicación en la vida cotidiana.

Con base en lo anterior, se reveló que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con bases conceptuales en cuanto al ahorro, control de gastos y la planeación de las finanzas personales; aun así, se requiere fortalecer la autopercepción de su conocimiento, la práctica de hábitos financieros sanos y la integración de competencias digitales en la gestión de sus finanzas. En este orden de ideas, es preciso reafirmar la necesidad de estrategias didácticas orientadas a la práctica, como lo describen Kaiser et al. (2022), en el sentido de que los efectos de la educación financiera dependen de los contenidos en la formación de los estudiantes y su pertinencia.

En este contexto, la OCDE (2020) indica que la comprensión de estos instrumentos es importante en la alfabetización financiera ya que impacta en la capacidad de las personas en la evaluación de riesgos y toma de decisiones informadas sobre finanzas personales. Estos resultados concuerdan con Murillo et al. (2021), que establecen que el nivel de educación financiera impacta directamente en la manera de como los jóvenes utilizan las tarjetas de crédito, afectando la propensión al endeudamiento y a sus finanzas sanas.

En el tema de deuda, el 85% de los encuestados entienden este concepto esto expresa lo que Lusardi y Messy (2023) y Ramos (2025) señalan sobre que las decisiones financieras en la transición universitaria influyen en los hábitos frente deudas del individuo en la edad adulta. Sin embargo, el hecho de que el 8% confunda el término CAT con impuestos o costos mensuales de tarjeta refleja áreas de oportunidad que requieren ser atendidas en la formación académica, porque desconocer los costos de un crédito puede ocasionar un sobreendeudamiento y afectaciones negativas en el patrimonio personal, tal como lo advierten Murillo et al. (2021).

El dominio conceptual contrasta con la falta de experiencia práctica de los estudiantes, ya que el 73% de ellos no trabaja lo que significa que sus decisiones financieras son restringidas. Lo anterior, sugiere que el conocimiento, aunque teóricamente sólido, no se

traduce en hábitos de uso responsable de productos financieros. Es por esto que, Förster y Walstad (2019) indican que la etapa inicial de la vida universitaria es crítica en las decisiones financieras adoptadas; por lo que la no existencia de práctica podría limitar los hábitos sanos en las finanzas futuras. Este contexto señala Kaiser et al. (2022) que la educación financiera forma parte del conocimiento y del comportamiento. Y es aquí donde las IES integren actividades formativas que simulen experiencias reales de uso de crédito, débito y cálculo de costos financieros, como lo sugieren Margeviča-Grinberga et al. (2023) con el objetivo de consolidar aprendizajes que se apliquen en la vida cotidiana.

Asimismo, a pesar que los estudiantes conocen los conceptos sobre la inversión y los mercados financieros, existen limitaciones en la práctica de estrategias de ahorro a largo plazo y en el entendimiento de mecanismos institucionales como son las AFORES. Este aspecto coincide con lo que Isperto et al. (2021) y El Banco de España (2023) destacan en lo referente a la capacidad de planificar el futuro económico a través del ahorro y la inversión, siendo esta una competencia fundamental de la educación financiera. No obstante, la transición de los conocimientos teóricos a la práctica suele estar condicionada por la experiencia laboral, el nivel de ingresos y la orientación educativa recibida al respecto.

En este caso en que la mayoría no haya realizado alguna inversión se relaciona con la aún dependencia económica de los estudiantes; ya que, como se ha descrito, el 73% no cuenta con un empleo remunerado, lo que restringe la práctica de hábitos financieros. Por lo que, este resultado se relaciona con lo planteado por Förster y Walstad (2019) y Méndez et al. (2022), quienes describen que los hábitos financieros adquiridos en la etapa universitaria temprana tienen fuerte influencia en la edad adulta y lo contrario puede desatar en carencia en la planificación financiera futura.

En este sentido, desde el punto de vista pedagógico, los resultados confirman la necesidad de reforzar el diseño curricular entorno al ahorro e inversión según lo propuesto por Margeviča-Grinberga et al. (2023). En el tema de inversión y ahorro a largo plazo, se revela que los estudiantes tienen la claridad conceptual sobre inversión y mercados financieros, pero sin experiencia práctica lo que se traduce en vacíos en el conocimiento de instrumentos como las AFORES, esto indica la importancia de la educación financiera en la educación superior.

Es importante que un profesional del área económico administrativa al egresar posea un conocimiento amplio que irá desarrollando en su formación profesional como educando con

competencias de cultura financiera como son las que mencionan de- Mesa et al. (2022) que incluyan conocimientos, prácticas, hábitos y costumbres orientados a administrar y proteger su patrimonio a lo largo de su vida.

Es preciso fortalecer en el alumnado, apoyándolos con mayor información de cómo pueden protegerse ante estos riesgos, como sugieren Villete y García (2024) con medidas institucionales y educativas que salvaguardan los derechos de los usuarios financieros en un entorno de digitalización e innovación tecnológica que les suministre protección que asegure transparencia, trato justo, prevención de fraudes y estafas; el amparo de datos personales y la confianza en el sistema financiero.

En este mismo sentido sobre los resultados obtenidos, Carrillo y Vélez (2024), hacen referencia a la comprensión que tienen los usuarios sobre el marco legal, las instituciones y los mecanismos que reglamentan e inspeccionan que el sistema financiero funcione lo más óptimo posible, así como los derechos que como consumidores tienen al relacionarse con productos y servicios financieros. Las entidades que pertenecen al sistema financiero mexicano proporcionan una variedad amplia de productos y servicios que están regulados por instituciones del mismo gobierno que deben proteger los derechos de los usuarios, para que presten en bien de la sociedad eficiencia, estabilidad y seguridad, salvaguardando estas mismas entidades y los interesados y en la misma línea, Roa (2019) indica que la digitalización, los derechos del consumidor financiero se extienden para incluir la protección de datos personales, la transparencia de medios digitales y prevención de fraudes digitales.

En síntesis, los resultados muestran que, aunque los estudiantes de nuevo ingreso poseen bases conceptuales en educación financiera, persisten limitaciones en la aplicación práctica de estos conocimientos, en especial en temas de inversión, ahorro a largo plazo y prevención de riesgos digitales. Esto confirma la necesidad de fortalecer estrategias formativas que vinculen teoría y práctica, con el objetivo de reducir la brecha entre conocimiento y comportamiento financiero, y promover competencias que favorezcan decisiones económicas responsables durante su trayectoria universitaria y profesional.

Conclusiones y Recomendaciones

A la luz de los resultados se puede concluir que el nivel de alfabetización financiera en estudiantes de nuevo ingreso del área económico-administrativa es básico a intermedio. En general, los hallazgos han mostrado que los estudiantes tienen conocimiento conceptual

sólido en temas básicos como el ahorro, el control de gastos, el uso de tarjetas de débito y crédito, así como la noción de historial crediticio y el tema de las tasas de interés. Este resultado hace notar que existen las bases teóricas que permiten a los estudiantes comprender los fundamentos de la gestión financiera a nivel personal.

No obstante, se detectaron ciertas limitantes en la práctica de hábitos financieros, específicamente en lo que respecta al ahorro a largo plazo, la inversión y el conocimiento de mecanismos previsionales como son las AFORES. La mayor parte de los estudiantes no han desarrollado experiencia directa en el manejo de productos financieros, debido a la dependencia económica hacia la familia y la falta de ingresos propios; lo que genera una brecha entre el conocimiento declarado y la autopercepción sobre competencias financieras que pueden o han podido desarrollar personalmente.

Asimismo, en la dimensión de protección financiera y seguridad, se pudo constatar que los estudiantes desconocen medidas preventivas contra fraudes digitales, lo cual constituye un riesgo en el contexto de digitalización de servicios financieros. Por otro lado, se reconoció un alto nivel de comprensión sobre instituciones reguladoras como es el caso de la CONDUSEF y la PROFECO, lo que indica un avance en el entendimiento de los derechos del consumidor.

En conclusión, los estudiantes proyectan fortalezas en conocimientos teóricos, pero requieren reforzar la autopercepción de sus competencias, consolidar hábitos financieros responsables y tener experiencias prácticas que favorezcan la toma de decisiones informadas a lo largo de su vida universitaria y profesional.

Las recomendaciones emanadas de esta investigación son las relacionadas con la incorporación en los planes de estudio, asignaturas y talleres sobre educación financiera con metodologías activas como los simuladores financieros y aprendizaje basado en proyectos. Estas estrategias permitirán trasladar el conocimiento teórico a la práctica acompañadas con campañas sobre cultura financiera en la comunidad universitaria.

Otra recomendación es aprovechar el primer año de estudios para impartir contenidos básicos sobre elaboración de presupuestos, uso responsable del crédito, prevención de fraudes electrónicos y planificación del ahorro e inversión. Esto va a contribuir a la creación de hábitos financieros saludables tempranos, así como que las IES creen convenios institucionales con organismos como la CONDUSEF, PROFECO e incluir a otras entidades

financieras para desarrollar acciones estratégicas didácticas encaminados a fortalecer la educación financiera en estudiantes de educación superior. Asimismo, se sugiere dar continuidad al presente diagnóstico mediante estudios comparativos para evaluar el impacto de las intervenciones educativas y medir la evolución del nivel de alfabetización en los estudiantes de las IES.

Referencias

Banco de España. (2023). *Encuesta de Competencias Financieras 2021*.
<https://www.bde.es/wbe/es/publicaciones/analisis-economico-investigacion/encuesta-de-competencias-financieras/encuesta-de-competencias-financieras-2021.html>

Banco de México (s/f). *Banxico Educa*. <https://educa.banxico.org.mx/>

BANXICO (2021). *ENFIH - Encuesta Nacional sobre las Finanzas de los Hogares año 2021*.
<https://www.banxico.org.mx/enfi/>

Carrillo Ortega, M. E., & Vélez Coello, J. M. (2024). Educación financiera para la protección de los derechos del usuario en el sistema financiero. *Revista Mundo Financiero*, 5(17), 88–106.
<https://mundofinanciero.indecasr.org/revista/index.php/munfin/article/view/166>

CONDUSEF. (2023). *Educación Financiera. Gastos* (32), 7.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/846660/EDUCACION_FINANCIE_RA2023.pdf

Fong, J. H., Koh, B. S. K., Mitchell, O. S., & Rohwedder, S. (2021). Financial literacy and financial decision-making at older ages. *Pacific-Basin Finance Journal*, 65, 101481,
<https://doi.org/10.1016/j.pacfin.2020.101481>

Förster, M., Happ, R., & Walstad, W. B. (2019). Relations between young adults' knowledge and understanding, experiences, and information behavior in personal finance matters. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(2), 1–21.
<https://doi.org/10.1186/s40461-019-0077-z>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2019). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Ispuerto Maté, A., Martínez García, I., y Ruiz Suárez G. (2021). Educación financiera y decisiones de ahorro e inversión: un análisis de la Encuesta de Competencias Financieras (ECF). Documentos de trabajo (CNMV), 75. <https://hdl.handle.net/10651/71327>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2021.09.022>
- Lusardi, A., y Messy, F.A. (2023). The importance of financial literacy and its impact on financial wellbeing. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1 1–11. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.8>
- Margeviča-Grinberga, I., Lake, S., Pigozne, T., Siirilä, J. y Surikova, S. (2023). Un marco pedagógico para promover la competencia financiera sostenible en la educación y formación profesional secundaria: El caso del proyecto SuFi. *Aula abierta*, 52(1), 61–70. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.61-70>
- Méndez Prado, SM, Zambrano Franco, MJ, Zambrano Zapata, SG, Chiluita García, KM, Everaert, P., & Valcke, M. (2022). A Systematic Review of Financial Literacy Research in Latin America and The Caribbean. *Sustainability*, 14(7), 3814. <https://doi.org/10.3390/su14073814>
- Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSALUD Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 20(1), 1–10. <https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3>
- Murillo Félix, C., Acosta Mellado, E., & Quintero Navarro, M. (2021). Nivel de educación financiera como influencia en la toma de decisiones de endeudamiento en el uso de tarjetas de crédito en Navojoa, Sonora. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, 36(14). <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.400>

- Navarro Huaranga, A. H., Raggio Ramirez, G., Ruiz Bringas, H. W., & Grados Zavala, E. (2022). Software educativo en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1375–1385. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.419>
- Navia, J. G. S, De Mesa, C. G. G., & Sánchez, M. L. Z. (2022). La influencia de la cultura y los patrones sobre el dinero en la educación financiera de las familias del distrito 1 del municipio de Sacaba (Bolivia). *Revista Inclusiones*, 9(4), 200–230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8683542>
- OCDE (2020). OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy. *OECD Publications*, Paris. <https://doi.org/10.1787/145f5607-en>.
- Oliveras Baxin, G., & Vázquez Cruceta, I. A. (2025). Educación Financiera en Jóvenes Universitarios: Desafíos y Oportunidades en el Contexto Latinoamericano Caso, Universidad Veracruzana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 923–947. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3674>
- Peñarreta-Quezada, M.-Á., Salas-Tenesaca, E.-E., Álvarez-García, J., & de la Cruz del Río-Rama, M. (2024). Variables sociodemográficas y niveles de educación financiera en jóvenes universitarios de Ecuador. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.21919/remef.v19i1.920>
- Pham, KD, & Le, VLT (2023). Nexus between Financial Education, Literacy, and Financial Behavior: Insights from Vietnamese Young Generations. *Sustainability*, 15(20), 14854. <https://doi.org/10.3390/su152014854>
- Pilay Robles, N. A., Ponce Castillo, J. L., Medina Ávila, L. L., & García León, C. del C. (2025). Diagnóstico pedagógico en educación superior: un enfoque integral para el éxito académico. *Revista Científica De Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(1), 71–80. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.382>
- PROFECO. (s/f). *Los jóvenes y las finanzas*. <https://www.gob.mx/profeco/documentos/los-jovenes-y-las-finanzas?state=published>

- Ramos Zaga, F. A. (2025). Educación financiera en estudiantes universitarios: Estudio de caso en una universidad privada de Lima. *Iberoamerican Business Journal*, 8(2), 80–105. <https://doi.org/10.22451/5817.ibj2025.vol8.2.11095>
- Roa, M. (2019). Digitalización para la inclusión financiera: educación financiera y protección al Consumidor Financiero. *XI Conferencia de Educación e Inclusión Financiera en América Latina y el Caribe*. CEMLA y Banco de México, Ciudad de México.
- Rodríguez, A. M. R., & Velazco, C. V. (2021). Análisis de la cultura de ahorro de los estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13797–13806. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1358
- Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B. L., Mejía-Vélez, S., & Bernal-Torres, A. (2022). Análisis Empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según Opciones de Respuesta, Muestra y Observaciones Atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 63(2), 17–30. <https://doi.org/10.21865/ridep63.2.02>
- Townsend Valencia, J. (2021). De lo abstracto a lo concreto en la construcción de una matriz de operacionalización. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 586–595. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500586&lng=es&tlng=es.
- Vázquez Carrillo, N., & Díaz Mondragón, M. (2021). Perspectivas sobre la educación financiera, su importancia e impactos de su incorporación en los niveles educativos. *Panorama Económico*, 29(2), 102–116. <https://doi.org/10.32997/pe-2021-3646>
- Villete Baroffio, V., & García Lara, R. (2024). Educación financiera como estrategia para fortalecer la protección de los usuarios financieros en entornos digitales. *Cuadernos del CLAEH*, 43(119), 215–232. <https://doi.org/10.29192/claeh.43.1.16>

Capítulo 4. Actitudes financieras en jóvenes universitarios: un estudio comparativo entre universidades

Dra. Altayra Geraldine Ozuna Beltrán
Universidad de Sonora

Dra. Cynthia Zaraith Orozco Atondo
Universidad de Sonora

Mtro. Daniel Iván Álvarez Ávilez
Universidad de Sonora

Resumen

La investigación analiza las actitudes financieras de 207 estudiantes de distintas instituciones educativas de Sonora y Sinaloa, México, con un enfoque cuantitativo transversal no experimental. Se utilizó el cuestionario "Diagnóstico de Actitudes Financieras" adaptado al español, con una confiabilidad aceptable en tres dimensiones: optimismo financiero, actitudes hacia la economía estimada y alfabetización financiera. Los resultados muestran que los estudiantes están más orientados al optimismo financiero, tienen actitudes positivas hacia su futuro financiero, lo cual se traduce en una perspectiva generalmente positiva en relación a su futuro económico personal. Se encontraron diferencias significativas en las actitudes financieras según la institución educativa, siendo más positivas en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Los análisis estadísticos (ANOVA y Post Hoc) corroboraron estas diferencias en optimismo financiero, economía estimada y alfabetización financiera. El debate muestra que las actitudes financieras dependen más de factores psicológicos que de conocimientos financieros, lo que apoya estudios anteriores que ya destacaban la importancia de estos factores en las decisiones financieras. Sugiere que la educación financiera se debería de enseñar de una manera integral (psicología del comportamiento) para mejorar las finanzas personales. Finalmente, es recomendable expandir futuras investigaciones utilizando muestras probabilísticas y adaptaciones culturales del instrumento para fortalecer la generalización y confiabilidad de los resultados, así como identificar otras variables que impactan la educación financiera.

Palabras clave:

Educación Financiera, Actitudes Financieras, Psicología del comportamiento

Introducción

En un entorno mundial caracterizado principalmente por la complejidad del ámbito financiero, es indispensable que las personas, especialmente los estudiantes a temprana edad, desarrollen competencias financieras sólidas que permitan la gestión exitosa de sus recursos y la toma de decisiones informadas. En México, existen diversos estudios que son

respaldados por instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF) y la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF), señalan un preocupante nivel bajo en lo que respecta a la Educación Financiera, especialmente en jóvenes universitarios (CONDUSEF, 2020; INEGI, 2025; OCDE, 2023). Según un estudio reciente realizado a 1,300 alumnos de contabilidad y negocios de la Universidad Veracruzana en el período 2023-2024, el 57% de los jóvenes rara vez o nunca accede a información financiera, lo cual observa un bajo nivel de conocimientos financieros (Oliveras Baxin, & Vázquez Cruceta, 2025). Pese a cursar programas de formación vinculados al ámbito financiero y disponer de acceso a información sobre productos y servicios financieros, muchos estudiantes basan sus decisiones más en factores emocionales, sesgos cognitivos y disposiciones actitudinales que en el dominio de conocimientos técnicos, lo que reduce la incorporación de prácticas financieras responsables (Lara, 2024).

Según Remund (2010), la educación financiera alude al nivel de entendimiento de los conceptos fundamentales de finanzas, además de la capacidad y confianza para administrar las finanzas personales. Esto conlleva a la toma de decisiones acertadas, teniendo en cuenta los sucesos de la vida y las variaciones monetarias a lo largo de la misma. En este contexto, la educación financiera brinda a las personas herramientas que permiten valorar alternativas financieras y prevenir riesgos. Por esta razón, Zapata (2013) considera que la educación financiera es esencial para el empoderamiento personal y el bienestar económico, especialmente donde carecen de habilidades adecuadas de gestión financiera, como es el caso de los países en desarrollo.

Cuando a las habilidades que aporta la educación financiera se le incorpora la perspectiva psicológica, el escenario cobra mayor relevancia debido a que permite entender cómo las actitudes influyen en la gestión financiera personal, ya que estas actitudes financieras constituyen las disposiciones racionales y emocionales que guían las decisiones y acciones en el manejo del dinero de las personas en edad productiva como los jóvenes universitarios. A causa de lo anterior, recientes estudios señalan que la educación financiera en estudiantes universitarios apoya su empoderamiento económico al respecto de la relación con el crédito, ahorro e inversión, ayudándoles a tomar decisiones financieras informadas y evitar comportamientos de riesgo financiero que podrían perjudicar su futuro bienestar (Oliveras Baxin, & Vázquez Cruceta, 2025).

En el ámbito de la gestión financiera personal, la perspectiva psicológica ha demostrado ser crucial para comprender la complejidad del comportamiento económico de los individuos. La economía conductual y la psicología del comportamiento revelan que las decisiones financieras rara vez son puramente racionales, ya que están fuertemente influenciadas por factores emocionales y cognitivos. Por ejemplo, el consumo impulsivo, la aversión al riesgo y la gratificación inmediata actúan como potentes determinantes que moldean la manera en que los individuos administran sus recursos económicos (Kahneman, 2011; Thaler, 2016). Además, la presión social y las normas culturales pueden incentivar conductas financieras que priorizan resultados a corto plazo a expensas de la seguridad financiera futura, generando comportamientos como el gasto compulsivo y la acumulación de deudas innecesarias (Baumeister, 2002; Kaur & Dhir, 2018). Estos hallazgos subrayan que la psicología configura no solo el proceso de toma de decisiones financieras, sino también los patrones conductuales que pueden potenciar o limitar el bienestar económico.

En este sentido, las actitudes financieras funcionan como un puente dinámico que conecta los conocimientos teóricos adquiridos con las prácticas observables en el manejo del dinero, constituyéndose en un factor mediador esencial entre la educación financiera y la conducta económica real. Cuando los individuos desarrollan una actitud positiva y un optimismo financiero sostenido, se incrementa su propensión a adoptar hábitos de ahorro, inversión informada y gestión responsable del crédito (Fernandes et al., 2014; Lusardi & Mitchell, 2014). Sin embargo, la evidencia también indica que la acumulación de conocimientos por sí sola no garantiza decisiones acertadas, sino que es la integración de una dimensión psicológica integral la que fortalece el empoderamiento económico personal y fomenta patrones financieros sostenibles (Oliveras Baxin, & Vázquez Cruceta, 2025; Potrich et al., 2015). Por tanto, los programas de educación financiera deben abordar simultáneamente las competencias cognitivas y las disposiciones emocionales, para contribuir a la construcción de capacidades financieras resilientes en contextos socioculturales complejos. Dentro de estos ambientes, la universidad como institución educativa, representa un elemento de diferenciación, ya que cada institución tiene un ambiente académico, cultural, socioeconómico y curricular propio que puede influir en las disposiciones emocionales y sesgos cognitivos de los estudiantes de manera diferente. El conocer si existen estas diferencias entre universidades permitirá desarrollar programas efectivos de intervención de educación financiera adaptados al contexto de cada universidad. A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación ¿Existen diferencias significativas en las

actitudes financieras de estudiantes universitarios de México de acuerdo a la universidad a la que pertenecen?

El objetivo de este artículo es evaluar la existencia de diferencias en las actitudes financieras de los estudiantes universitarios en México en función de la universidad a la que pertenecen.

Para dar respuesta a lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis:

H₁: Existen diferencias significativas en las actitudes financieras de estudiantes universitarios de México de acuerdo a la universidad a la que pertenecen.

Revisión teórica

Actitudes Financieras

Las actitudes financieras se refieren a las habilidades, creencias y opiniones que las personas tienen al respecto del dinero, ahorro, gasto y planificación financiera. Estas actitudes se relacionan directamente en el comportamiento financiero y las decisiones económicas individuales. Desde el punto de vista de la psicología, la actitud constituye una temática abordada desde hace tiempo. Bajo este enfoque estas actitudes se integran como componentes esenciales que influyen en el comportamiento económico individual, no solo como preferencias racionales sino también como disposiciones influenciadas por procesos emocionales y sociales (Aronson et al., 2021).

En relación con la actitud económica, Van Raaij (1999) la concibe como un componente del entorno percibido que integra creencias, emociones y valores asociados a la toma de decisiones financieras, los cuales influyen directamente en el comportamiento económico de las personas. Han emergido diversas definiciones acerca de las actitudes financieras. Clark (2006) la define como una dimensión clave del alfabetismo financiero que incide en la planificación, ahorro y manejo del dinero. Según Gómez (2024), es la percepción del conocimiento, control y confianza sobre las finanzas personales, así como la disposición hacia el ahorro y la planificación financiera.

Por otro lado, Van Raaij (1993; 2014) destaca la importancia del ambiente percibido y las variables psicológicas que influyen en la conducta económica, considerando que las actitudes hacia el endeudamiento y la compra pueden afectar el bienestar financiero y el

estrés relacionado con las finanzas (Castellanos et al., 2020; Marambio, 2019). Así, las actitudes financieras no solo reflejan una predisposición a ahorrar o gastar, sino que también están relacionadas con una toma de decisiones que puede ser racional o influida por factores emocionales y contextuales (Molina & Scalzo, 2017; Thaler, 2018).

Estudios recientes coinciden en que las actitudes positivas como el ahorro disciplinado, la planificación consciente y la educación financiera continua son esenciales para alcanzar una salud financiera sostenible y evitar problemas como el endeudamiento excesivo. Fernández (2025) destaca que, para este año, es crucial incorporar hábitos financieros sólidos como aprender sobre manejo del dinero, establecer objetivos claros de ahorro e invertir de manera informada para mejorar la calidad de vida y la estabilidad económica. Los autores previamente citados concuerdan en que esta variable es de vital importancia, dado que las decisiones que afectan la economía de los individuos se basa en sus juicios; por lo tanto, es imperativo investigar los factores que influyen en las posturas económicas.

Dimensiones de la actitud financiera

Diversos autores desde distintas perspectivas han abordado la clasificación de las actitudes financieras. Arceo y Villagómez (2017) clasifican las actitudes en dos grandes grupos: la primera vinculada al disfrute y análisis de la información económica, y la segunda relacionada con las opiniones respecto a fenómenos económicos como inflación, intervención gubernamental o ganancias empresariales. Kasser (2002) propone nueve categorías para evaluar las actitudes financieras, que incluyen frugalidad, generosidad, materialismo, felicidad, ansiedad, autoestima, conducta de riesgo, conservación ambiental y ganancias imaginarias. Por otro lado, Guiso et al. (2002) agrupan las actitudes en tres dimensiones principales: la actitud hacia los mercados (incentivos y competitividad), la actitud hacia el ahorro (relevancia del ahorro desde la infancia) y la actitud hacia la equidad (percepciones sobre pobreza y trabajo). Finalmente, Renneboog y Spaenjers (2012) establecen una clasificación en siete categorías que cubren ahorro, aversión al riesgo, locus de control interno, falta de responsabilidad, desconfianza, legado económico y horizonte temporal, lo que refleja la complejidad y multidimensionalidad del constructo actitud financiera (Arceo & Villagómez, 2017; Guiso et al., 2002; Kasser, 2002; Renneboog & Spaenjers, 2012). Existen diversas escalas para evaluar la actitud financiera de los individuos. Zabelina (2019)

sostiene que uno de los determinantes de la actitud financiera es el optimismo financiero, que se refiere a las proyecciones financieras futuras, como la aspiración de adquirir bienes materiales, el aumento de ingresos y la inclinación hacia el ahorro, el cual, según Sakalaki (2005), debería ocupar el lugar más elevado en la jerarquía de valores propios.

Método

En el presente documento, se empleó una investigación cuantitativa. Según Rojas (2013), este enfoque permite captar aspectos concretos de la situación investigada, facilitando así la medición y generalización de la variable, como también menciona Bernal (2016). El estudio se caracteriza por su diseño transversal, donde la información se recolecta en un solo momento temporal (Hernández et al., 2014). Además, se clasifica como no experimental, dado que no hubo manipulación de variables ni selección específica de sujetos. El enfoque es descriptivo, enfocado en describir fenómenos sin establecer relaciones causales a lo largo del tiempo, siguiendo el enfoque de Veiga (2008).

Participantes

Se obtuvo una muestra constituida por 207 estudiantes de los estados de Sonora y Sinaloa, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Estos, en su mayoría, pertenecían al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario # 26 (39%) Instituto Tecnológico Superior de Cajeme Extensión Vícam (34%) y la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (27%). La caracterización de la muestra puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Características de los sujetos participantes en el estudio (n =207)

Características	n	%
Edad		
15-18	92	45
19-23	106	51
24-30	9	4
Género		

Femenino	102	49
Masculino	105	51
Carrera		
Licenciado en Administración de negocios internacionales	25	12
Ingeniería Industrial	47	23
Ingeniera en sistemas de calidad	22	11
Psicología social	2	1
Ingeniería en sistemas Computacionales	6	3
Licenciado en Derecho	2	1
Licenciado en Turismo Alternativo	6	3
Contaduría pública	12	6
Ingeniero forestal	5	2
Administración	58	28
<i>Nota:</i> Elaboración propia		

Instrumento

Para medir las actitudes, se utilizó el cuestionario "Diagnóstico de Actitudes Financieras", desarrollado por Zabelina (2019) en una investigación previa, y adaptado al español para este estudio. El instrumento consta de 16 ítems evaluados mediante una escala Likert de 7 puntos, donde las opciones eran: 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ligeramente en desacuerdo, 4= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5= ligeramente de acuerdo, 6= de acuerdo y 7= totalmente de acuerdo. En términos de confiabilidad, y en el contexto de esta investigación, se obtuvieron niveles aceptables.

Tabla 2.

Operacionalización De La Variable Actitud Financiera

Variable	Dimensión	Definición conceptual	Ítems
Actitud Financiera	Optimismo financiero	Conjunto de actitudes que forman en los individuos la convicción de que habrá prosperidad económica. (Zabelina 2019).	1.-Creo que cada persona debe hacer depósitos regulares, independientemente de su nivel de ingresos. 2.- Me siento admirado de las personas que han logrado todo en la vida por su propio esfuerzo. 3. Creo que mi nivel de ingresos crecerá en el futuro más cercano. 4.Otras personas me consideran financieramente estable 5. Me gusta experimentar con las tiendas e ir de compras donde están las cosas más baratas o mejores.
	Actitudes hacia la economía estimada	Conjunto de actitudes que permiten a los individuos evaluar sus decisiones de consumo, inversión, donaciones y el conocimiento de tópicos económico financieros. (Zabelina 2019).	6. Si tuviera una gran cantidad de dinero, lo habría invertido en un proyecto de capital (construcción, negocio, fondos) incluso si los resultados no estuvieran garantizados. 7. Me esfuerzo por mantenerme al tanto de la situación económica y financiera en mi país y en el mundo (veo noticias, leo literatura moderna, participo en discusiones, foros, etc.) 8. A veces me preocupo por los precios de bienes raíces, incluso si no planeo comprar nada en cualquier momento. 9.De vez en cuando hago donaciones de caridad
	Alfabetización en finanzas	Relación de actitudes conductas y capacidades que permiten la toma de decisiones en	10. Me alegra poder comprar todo lo que quiero. 11. Me siento seguro con respecto a mi futuro financiero, porque hago depósitos regulares.

aspectos
financieros.

12. Si tuviera que hacer un depósito bancario, examinaría cuidadosamente las condiciones propuestas por todos los bancos y escogería la más beneficiosa.

Fuente: Zabelina (2019).

Procedimiento

Al iniciar la investigación, se realizó la gestión de permisos con las autoridades académicas de los centros educativos a participar; una vez obtenida la autorización, se aplicó el cuestionario de manera voluntaria y anónima en base a la muestra determinada no probabilística por conveniencia (diseño transversal).

Para el procesamiento de los datos, se empleó SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 26. Inicialmente se analizaron los datos de forma descriptiva, con la finalidad de caracterizar la muestra, obtener la media y la dispersión de las actitudes financieras de cada institución. Posterior se aplicó el análisis de varianza (ANOVA) de un factor, para comparar las medias de la variable actitudes financieras (variable dependiente) entre las instituciones educativas (grupos independientes). Por último, con el propósito de determinar las diferencias entre los pares se realizó un análisis con pruebas Pos Hoc.

Resultados y discusión

En la tabla 3, se muestran los resultados de la estadística descriptiva de las dimensiones del estudio. Se encontró una mayor media en la primera dimensión ($M = 5.22$, $DE = 0.89$), en relación con la segunda, se obtuvieron las siguientes puntuaciones ($M = 4.92$, $DE = 1.089$). Por último, se encuentra la actitud economía estimada ($M = 4.91$, $DE = 0.88$). En términos generales, los estudiantes muestran una mayor inclinación hacia el optimismo financiero.

Tabla 3.

Puntuaciones Medias De Actitudes Financieras

Dimensión	Institución	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error Promedio
Optimismo Financiero	Universidad Autónoma intercultural de Sinaloa	139	5.22	0.899	0.076
	Instituto Tecnológico Superior de Cajeme(Ext. Vicam)	71	4.60	1.151	0.137
	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario # 26	91	4.83	1.239	0.130
Economía estimada	Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa	139	4.91	0.882	0.075
	Instituto Tecnológico Superior de Cajeme(Ext. Vicam)	71	4.34	1.090	0.129
	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario # 26	91	4.67	1.014	0.106
Alfabetización en finanzas	Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa	139	4.92	1.089	0.092
	Instituto Tecnológico Superior de Cajeme(Ext. Vicam)	71	4.33	1.243	0.147

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario # 26	91	4.53	1.263	0.132
--	----	------	-------	-------

Nota: Elaboración propia.

Por otro lado, se postuló en H1, que existen diferencias significativas en la actitud financiera de estudiantes de México de acuerdo a la universidad, y para probarla se realizó ANOVA de un factor, donde se encontró que si existen diferencias significativas referentes a las actitudes financieras.

Tabla 4.

Comparación De Actitud Económica, Por Medio De ANOVA De Un Factor (N=207)

Dimensiones	UAIS		ITESCA		CBTA #26		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE		
Optimismo financiero	5.9	.913	4.4	1.13	4.8	1.21	5.136	0.007
Economía estimada	4.9	.805	4.33	1.090	4.65	1.03	6.537	0.002
Alfabetización en finanzas	5.14	1.02	4.42	1.33	4.67	1.31	5.31	0.006

Nota: Elaboración propia

Además, se empleó la prueba Post Hoc Bonferroni a través de la cual se encontró que las diferencias fueron más latentes en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, (economía y optimismo financiero, actitudes hacia la economía estimada y actitudes de satisfacción y alfabetización económica), dichos hallazgos fueron suficientes para corroborar H1.

Tabla 5.

Post Hoc Optimismo Financiero

Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	p	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b
----------------------------	------------	---	--

					Límite inferior	Límite superior
1	2	.630*	.198	.005	.1505	1.1104
	3	.278	.193	.457	-.1893	.7464
2	1	-.630*	.198	.005	-1.1104	-.1505
	3	-.351	.181	.161	-.7897	.0860
3	1	-.278	.193	.457	-.7464	.1893
	2	.351	.181	.161	-.0860	.7897

Nota: Elaboración propia

Tabla 6.

Post Hoc De Actitudes Hacia La Economía Estimada

		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	p	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	.643*	.178	.001	.212	1.07
	3	.322	.162	.195	-.097	.742
2	1	-.643*	.198	.001	-1.07	-.212
	3	-.320	.173	.151	-.713	.072
3	1	-.322	.178	.195	-.742	.097
	2	.320	.162	.151	-.072	.713

Nota: Elaboración propia

Tabla 7.

Post Hoc Alfabetización En Finanzas

		Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	p	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	.721*	.223	.004	.1828	1.26

	3	.477	.217	.087	-.0472	1.00
2	1	-.721*	.223	.004	-1.26	-.1828
	3	-.243	.203	.699	-.7351	.2479
	1	-.477	.217	.087	-1.003	.0472
3	2	.243	.203	.699	-.2479	.7351

Nota: Elaboración propia

Discusión

La evidencia encontrada coincide con lo señalado por Arceo y Villagómez (2017), que en su análisis muestran que los jóvenes tienen actitudes sobresalientes hacia el ahorro y hacia el bienestar financiero. Además, Cucinelli et al. (2019) sostienen que las actitudes financieras muestran diferencias en cada región y que además pueden ser explicadas por factores individuales y ambientales.

Estos hallazgos robustecen la idea de que las actitudes financieras no dependen del conocimiento académico, si no de otros elementos psicológicos que influyen en la toma de decisiones. No obstante, la mayoría de las investigaciones de este tema, buscan probar que esta variable tiene una relación positiva y significativa con el nivel de estudio de los estudiantes lo que abre la posibilidad de seguir explorando otras variables que inciden en su educación financiera (Baglioni et al., 2018; Bernheim et al., 2001; Lusardi y Mitchell, 2007; Servon y Kaestner, 2008).

Conclusiones y recomendaciones

Con los resultados obtenidos, comprobamos que los estudiantes si poseen actitudes financieras positivas, y se pudo corroborar que las diferencias son más latentes en una universidad que en otra, lo cual permite pensar que en la educación financiera no se debe de estudiarse de forma aislada. Esta investigación sugiere que factores psicológicos como las actitudes, influyen en la toma de decisiones de los individuos en el ámbito financiero.

Para futuras investigaciones se recomienda emplear una muestra con carácter probabilístico que permita generalizar los resultados obtenidos, además, es pertinente la traducción del cuestionario al idioma vernáculo de los estudiantes, esto con el fin de mejorar la confiabilidad del mismo. Aunado a lo anterior, se pueden realizar diferentes pruebas estadísticas adicionales para comparar grupos e influencia de diferentes variables.

Referencias

- Arceo, E. O., & Villagómez, F. A. (2017). Financial literacy among Mexican high school teenagers. *International Review of Economics Education*, 24, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.10.001>
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Sommers, S. R. (2021). *Social psychology* (10th ed.). Pearson.
- Baglioni, A., Colombo, L., & Piccirilli, G. (2018). On the anatomy of financial literacy in Italy. *Economic Notes*, 47(2-3), 245-304. <https://doi.org/10.1111/ecno.12111>
- Baumeister, R. F. (2002). Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670–676. <https://doi.org/10.1086/338209>
- Bernheim, B. D., Garrett, D. M., & Maki, D. M. (2001). Education and saving. The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 80(3), 435–465. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(00\)00120-1](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(00)00120-1)
- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros. (2020). *Resultados de la Semana Nacional de Educación Financiera 2020*. <https://www.condusef.gob.mx/?p=contenido&idc=1587&idcat=1>
- Cucinelli, D., Trivellato, P., & Zenga, M. (2019). Financial literacy. The role of the local context. *Journal of Consumer Affairs*, 53(4), 1874-1919. <https://doi.org/10.1111/joca.12270>
- Fernandes, D., Lynch, J. G., & Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>

- Gómez, G. M. (2024). *Evaluación del conocimiento y la actitud financiera en la planificación y ahorro*.
- Guiso, L., Sapienza, P., & Zingales, L. (2002). People's attitudes toward economic issues. *Journal of Economic Perspectives*, 16(2), 145–160.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera 2024: Resultados* (ENIF 2024). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enif/2024/doc/enif_2024_resultados.pdf
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. MIT Press.
- Kaur, P., & Dhir, A. (2018). Materialism, health, and social pressures: A review of their impact on financial decision-making. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 6(2), 91–96.
- Lara Serna, L., Sosa Morales, E., Lara Menéndez, A., & Hernández González, D. F. (2024). Educación financiera en universidades mexicanas: Desafíos y oportunidades de mejora a través de la tecnología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10973-10991. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12253
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- OECD (2023). *OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy* (OECD Business and Finance Policy Papers). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56003a32-en>
- Oliveras Baxin, G., & Vázquez Cruceta, I. A. (2025). Educación Financiera en Jóvenes Universitarios: Desafíos y Oportunidades en el Contexto Latinoamericano Caso,

Universidad Veracruzana. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2), 923–947. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3674>

Potrich, A. C. G., Vieira, K. M., Kirch, G., & Freitas, H. M. R. (2015). Financial literacy and financial behavior: Evidence from Brazil. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 6, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2015.06.002>

Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>

Renneboog, L., & Spaenjers, C. (2012). Social preferences, long-term orientations, and investment decisions. *Journal of Banking & Finance*, 36(10), 2797–2811.

Rojas, R. (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdez: México.

Servon, L., & Kaestner, R. (2008). Consumer financial literacy and the impact of online banking on the financial behavior of lower-income bankcustomers. *Journal of Consumer Affairs*, 42(2), 271-305. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2008.00108>

Thaler, R. H. (2016). Behavioral economics: Past, present, and future. *American Economic Review*, 106(7), 1577-1600. <https://doi.org/10.1257/aer.106.7.1577>

Van Raaij, W. F. (1999). Consumer behavior and financial behavior: Some aspects of integration. *Journal of Economic Psychology*, 20(3), 243-264. [https://doi.org/10.1016/S0167-4870\(99\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0167-4870(99)00013-5)

Veiga de Cabo, J., De la Fuente Díez, E., & Zimmermann Verdejo, M. (2008). *Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81-88.

Zabelina, E., Tsiring, D., & Yu, C. (2018). Personal helplessness and self-reliance as the predictors of small business development in Russia: Pilot research results. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14, 279–293. <https://doi.org/10.1007/s11365-018-0502-y>

Zapata, L., Ferreira, F., & Cárdenas, J. (2025). Educación financiera y desarrollo económico: una mirada desde los países en desarrollo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 926–928.

Capítulo 5. Educación financiera: diagnóstico y perspectivas en jóvenes universitarios

Yara Landazuri Aguilera
Instituto Tecnológico de Sonora

María Elvira López Parra
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La educación financiera en la etapa universitaria resulta esencial, pues este periodo marca el inicio de la independencia económica de los jóvenes y su introducción en el mercado laboral. El objetivo de esta investigación fue indagar el nivel de educación financiera de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), en Ciudad Obregón, con el fin de identificar patrones de comportamiento, actitudes y conocimientos financieros que permitan fortalecer sus capacidades. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, con el propósito de medir la educación financiera en un momento específico sin realizar intervenciones experimentales. La población objetivo estuvo conformada por estudiantes universitarios de entre 18 y 22 años, y se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra quedó integrada por 367 estudiantes de programas de licenciatura e ingeniería. Para la cogida de datos, se empleó un cuestionario planteado a partir de instrumentos de la OCDE, ENIF y ENSAFI, compuesto por secciones de datos sociodemográficos, comportamiento, actitud y conocimiento financiero, con escala tipo Likert. Los datos fueron desarrollados con SPSS, empleando estadísticas descriptivas. Los resultados muestran que el 88 % de los jóvenes realiza algún tipo de ahorro, aunque solo un 53 % lo hace de forma planificada. El 32 % reportó deudas, pero únicamente el 12.8 % evidenció un adecuado manejo del crédito. En conocimientos básicos, solo el 38 % respondió correctamente la mayoría de las preguntas. Concluyendo que, aunque los universitarios presentan indicadores ligeramente superiores a la media nacional, aún persisten carencias significativas, lo que evidencia la necesidad de integrar programas de educación financiera en la formación académica.

Palabras clave: educación financiera, comportamiento financiero, actitud financiera, conocimiento financiero, alfabetización financiera, inclusión.

Introducción

La educación financiera constituye una dimensión fundamental del desarrollo humano, al proporcionar a las personas los materiales conceptuales y experiencias necesarias para comprender, administrar y planificar de manera eficaz sus recursos financieros. Esta competencia implica no únicamente la adquisición de conocimientos técnicos, sino también

el desarrollo de destrezas, actitudes y comportamientos orientados a la toma de decisiones responsables en materia de consumo, ahorro, inversión, crédito y gestión de riesgos. En las últimas décadas, diversos organismos internacionales han destacado su relevancia para la construcción de sociedades más equitativas, resilientes y sostenibles, particularmente en un contexto caracterizado por la volatilidad económica, la creciente desigualdad social y la transformación acelerada de los mercados financieros. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) señala que, ante un entorno global cada vez más complejo y competitivo, resulta indispensable que la población cuente con capacidades financieras suficientes para adaptarse a nuevas dinámicas económicas, comprender los riesgos asociados a los productos financieros y utilizar de manera eficiente los servicios disponibles en el sistema financiero formal.

Asimismo, la educación financiera no sólo se vincula con el ámbito económico personal, sino que también tiene repercusiones directas en la calidad de vida, el bienestar psicológico y la estabilidad social. Personas con mayores competencias financieras tienden a presentar mejores niveles de bienestar subjetivo, una gestión más eficiente de sus deudas, una mayor capacidad para enfrentar imprevistos y una visión más clara de sus metas de vida. Atkinson y Messy (2012) sostienen que la alfabetización financiera contribuye a la formación de ciudadanos capaces de evaluar riesgos, establecer prioridades y adoptar conductas económicas responsables, favoreciendo así no solo el crecimiento financiero individual, sino también el desarrollo económico de las comunidades donde participan. En este sentido, la educación financiera se ha posicionado como un elemento estratégico para el impulso del desarrollo sostenible, al fomentar sociedades más preparadas para responder a cambios económicos, reducir vulnerabilidades y fortalecer el tejido social.

En México, la alfabetización financiera continúa siendo un desafío estructural que afecta tanto a individuos como a familias y comunidades. Aunque en los últimos años se han observado avances importantes en inclusión financiera, particularmente impulsados por la expansión de la banca digital, la simplificación de trámites y la mayor accesibilidad a productos financieros básicos, persisten brechas significativas en el conocimiento y uso responsable de dichos instrumentos. La Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF, 2024) evidencia que gran parte de los mexicanos aún desconoce conceptos clave relacionados con la administración del dinero, el funcionamiento del crédito, la importancia del ahorro formal y la planeación financiera de largo plazo. De acuerdo con los datos

presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en conjunto con la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV), el 76.5 % de las personas adultas en México posee al menos un producto financiero; sin embargo, sólo el 23.9 % elabora un presupuesto formal para la administración de sus ingresos y egresos, y apenas el 15.4 % considera contar con conocimientos suficientes para tomar decisiones financieras acertadas (INEGI & CNBV, 2025). Este fenómeno revela una profunda disparidad entre el acceso a los servicios financieros y la capacidad real de las personas para utilizarlos adecuadamente, lo cual incrementa los riesgos de endeudamiento, fraude, pérdida de patrimonio y toma de decisiones poco informadas.

La situación es especialmente crítica entre las personas jóvenes de entre 18 y 29 años. Si bien este grupo poblacional se caracteriza por su familiaridad con las tecnologías digitales y por participar activamente en el uso de aplicaciones bancarias, plataformas de pagos electrónicos, servicios fintech y productos financieros de rápida adopción, ello no se traduce necesariamente en una adecuada comprensión del funcionamiento del sistema financiero.

La Encuesta Nacional sobre Salud Financiera (ENSAFI, 2023) revela que, a pesar de tener un mayor acceso a herramientas tecnológicas, los jóvenes presentan prácticas poco estructuradas en temas como el ahorro formal, el uso planificado del crédito, la organización presupuestaria y la planificación financiera a mediano y largo plazo. Asimismo, la encuesta indica que sólo el 17.8 % de las personas adultas en México reporta un nivel alto de bienestar financiero, mientras que el 50.8 % presenta un nivel medio bajo o bajo, lo cual demuestra que la población enfrenta desafíos significativos para administrar sus recursos de manera sostenible. Entre los jóvenes, esta situación puede traducirse en decisiones impulsivas, falta de previsión, dificultades para enfrentar emergencias económicas, desconocimiento de los riesgos financieros y baja capacidad para construir un proyecto de vida económico estable.

En este escenario, la educación financiera en el ámbito universitario adquiere un papel decisivo. La etapa universitaria representa un periodo formativo clave, durante el cual las y los jóvenes desarrollan competencias que marcarán su vida profesional, personal y económica. Asimismo, es en esta etapa donde muchos estudiantes comienzan a administrar por primera vez recursos económicos propios, provenientes de becas, apoyos institucionales, créditos educativos, trabajos eventuales o ingresos familiares. Por ello,

contar con habilidades financieras sólidas se vuelve indispensable para evitar decisiones que puedan comprometer su estabilidad económica futura. Considerando lo anterior, la pregunta que guía la presente investigación es: ¿Cuál es el nivel de educación financiera de las y los jóvenes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora en Ciudad Obregón, Sonora?

La literatura especializada señala que muchas instituciones de educación superior en México no integra a la educación financiera dentro de su currículo formal, lo cual limita el desarrollo de competencias básicas para la vida económica adulta (Diez, 2021). A pesar de que se trata de una habilidad indispensable para la toma de decisiones instruidas y la construcción de bienestar personal, su enseñanza suele quedar relegada a contenidos extracurriculares, programas aislados o iniciativas voluntarias. Shen y Yang (2023) destacan que el desarrollo de las finanzas digitales contribuye a mejorar aún más la alfabetización financiera de las familias, es decir; las personas pueden adquirir conocimientos financieros relevantes no solo a través de los medios tradicionales, sino también a través de una adecuada alfabetización financiera.

El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de educación financiera de las y los jóvenes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora, a fin de identificar patrones de comportamiento financiero, detectar áreas de oportunidad y proponer recomendaciones que fortalezcan sus capacidades para gestionar adecuadamente sus recursos. Este objetivo responde a la necesidad de orientar a los estudiantes hacia prácticas financieras responsables, en virtud de que un porcentaje considerable de ellos tiene acceso a recursos económicos que requieren una administración eficiente. Contar con competencias financieras desde etapas tempranas de la vida contribuye a la construcción de bienestar económico, a la prevención de riesgos financieros y al establecimiento de hábitos sostenibles que perduren en la vida adulta.

La presente investigación ofrece un diagnóstico integral del nivel de educación financiera de los jóvenes universitarios, permitiendo identificar brechas de conocimiento, patrones de comportamiento y áreas prioritarias de intervención. Asimismo, proporciona elementos para el diseño de estrategias orientadas a fortalecer la cultura financiera dentro del contexto universitario, mediante acciones de formación, capacitación y acompañamiento. Finalmente, contribuye al fortalecimiento de políticas institucionales que promuevan el

desarrollo de competencias financieras, con el propósito de impulsar una comunidad académica más consciente, informada y preparada para enfrentar los desafíos del entorno económico contemporáneo.

La educación financiera es un instrumento clave para el desarrollo sostenible de las personas y las comunidades, al permitirles tomar decisiones enteradas sobre la administración de sus recursos económicos. En un entorno económico cada vez más complejo y globalizado, caracterizado por la creciente digitalización de los productos financieros, el acceso a múltiples instrumentos de crédito y el crecimiento de la informalidad laboral, resulta imprescindible que la población, especialmente los jóvenes, cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para administrar su dinero de forma responsable y planificada según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020). La educación financiera no solo impacta en el ámbito económico personal, sino que también influye en el bienestar psicológico, la estabilidad familiar y la capacidad de las personas para enfrentar imprevistos, invertir en su futuro y contribuir de manera efectiva al desarrollo económico de sus comunidades (Atkinson & Messy, 2012).

En México, la alfabetización financiera es un reto pendiente para gran parte de la población. A pesar de que el país ha registrado avances en la inclusión financiera, diversos estudios muestran que el nivel de educación financiera sigue siendo bajo, según la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF, 2024). De acuerdo con los resultados de la encuesta elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en conjunto con la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV), el 76.5 % de los mexicanos mayores de 18 años posee al menos un servicio financiero, sin embargo, únicamente el 23.9 % realiza un presupuesto formal para administrar sus ingresos y egresos, y sólo el 15.4 % considera que tiene conocimientos financieros suficientes para tomar buenas decisiones (INEGI & CNBV, 2025).

La situación recurrente entre los jóvenes de entre 18 y 29 años, es que, a pesar de su familiaridad con tecnologías financieras digitales, demuestran prácticas poco estructuradas en lo relativo al ahorro, la utilización del crédito y la planificación financiera de largo plazo, según la Encuesta Nacional sobre Salud Financiera (ENSAFI, 2023). Además, la encuesta señala que el 17.8 % de las personas de 18 años y más presentaron un bienestar financiero superior; mientras que el 50.8 %, un nivel medio bajo o bajo. Estos datos reflejan uso

limitado de herramientas financieras seguras y una baja capacidad para construir un futuro económico estable.

En este contexto, la educación financiera en el ámbito universitario adquiere especial relevancia. La universidad es una etapa crucial en la vida de las personas jóvenes, pues representa el inicio de su independencia económica, su inserción paulatina en el mercado laboral y la posibilidad de tomar decisiones clave para su desarrollo personal y profesional. Por lo anterior, la pregunta central de esta investigación es ¿Cuál es el nivel de educación financiera de las y los jóvenes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora, en Ciudad Obregón, Sonora?

Investigaciones previas señalan que gran parte de las instituciones de educación superior en México no contemplan la enseñanza financiera como parte de la formación curricular del estudiante (Diez, 2021). En este sentido, (Shen & Yang, 2023) aseguran que una adecuada formación financiera ayuda de manera significativa a la reducción del estrés relacionado a la gestión del dinero y al aumento del bienestar general de las familias.

El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de educación financiera de las y los jóvenes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora, con el fin de identificar patrones de comportamiento financiero, detectar áreas de oportunidad y proponer recomendaciones para el fortalecimiento de sus capacidades financieras. Lo anterior debido a que un alto porcentaje de estudiantes universitarios tienen acceso a becas, créditos educativos o ingresos por trabajos temporales, que les permiten tener mayor disponibilidad de recursos destinados al gasto y es preciso orientarlos a una adecuada gestión de sus recursos como parte del bienestar financiero y construir estabilidad económica en etapa temprana de la vida.

La investigación ofrece un diagnóstico del nivel de educación financiera de los jóvenes universitarios, identificando brechas y patrones de comportamiento. Asimismo, permite diseñar estrategias para mejorar la gestión de los recursos financieros y fortalecer las habilidades necesarias para un bienestar económico en etapas tempranas de la vida. Finalmente, los resultados proporcionarán insumos que servirán como base para el estudio del comportamiento de los estudiantes de la institución y apoyarán a las autoridades en el fomento de programas orientados al fortalecimiento de la cultura financiera.

Método

La presente investigación sigue una orientación cuantitativa, un alcance descriptivo y transversal, ya que busca conocer el nivel de educación financiera de las y los jóvenes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora en Ciudad Obregón, en un momento específico en el tiempo, sin realizar intervenciones ni manipulaciones experimentales (Hernández-Sampieri et al., 2014). El estudio se fundamenta en la recolección y análisis de datos primarios obtenidos mediante un instrumento estructurado, complementados con estadísticas oficiales publicadas por el INEGI.

La población objetivo está conformada por estudiantes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora en Ciudad Obregón, Ciudad Obregón. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo integrada por 367 estudiantes, distribuidos entre diversos programas educativos (licenciatura e ingeniería), con edades comprendidas entre los 18 y 22 años.

Para la obtención de datos primarios, se diseñó un cuestionario estructurado con base en instrumentos validados por organismos internacionales como la OCDE (2018) y adaptados al contexto mexicano tomando como referencia los ítems utilizados en la ENSAFI y la ENIF. El cuestionario está compuesto por cuatro secciones; datos sociodemográficos, comportamiento financiero, actitud financiera y conocimiento financiero con escala tipo Likert. Se aplicó en formato digital mediante Google Forms, y su aplicación fue anónima, voluntaria y con consentimiento informado.

Resultados y discusión

Los datos recolectados fueron analizados utilizando el software estadístico SPSS. Se ha empleado un análisis de estadísticas descriptivas como frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media, mediana) y dispersión, con el fin de identificar patrones generales de comportamiento y conocimiento financiero, obteniendo que la muestra estuvo integrada por una distribución por género de 51.1 % mujeres y 48.9 % hombres, los resultados se clasificaron en los rubros comportamiento financiero, actitud financiera y conocimiento financiero.

Comportamiento financiero

Respecto a los hábitos financieros, el 88 % de los estudiantes manifestó realizar algún tipo de ahorro mensual. De acuerdo con la escala Likert de 5 puntos utilizada —cuyos rangos de interpretación son: bajo (1–2), moderado (3–4) y alto (mayor a 4)—, se identificó que el 53 % presenta un nivel de conocimiento financiero medio-alto, lo que refleja una práctica favorable en la administración de sus recursos.

Tabla 1.
Estadísticos de Ahorro

N	Válidos	367
	Perdidos	0
Media		3.6485
Mediana		4.0000
Moda		4.00
Desv. típ.		.85516

Nota: Los rangos de interpretación son: bajo 1-2, moderada 3-4 y alta mayor a 4.

Tabla 2.
Nivel de conocimiento de Ahorro

Frecuencia Ahorro	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Baja	44	11.9
Media	83	22.6
Media alta	196	53.4
Alta	44	12.0
Total	367	100.0

Nota: la tabla muestra el resultado de los estudiantes en su comportamiento en actividades de ahorro

En cuanto al manejo del crédito, el 32 % de los estudiantes declaró tener algún tipo de deuda activa, la cual se encuentra principalmente asociada al uso de tarjetas de crédito, créditos personales de bajo monto o préstamos estudiantiles destinados a cubrir gastos académicos y necesidades básicas. El resultado refleja que, aun siendo jóvenes, una parte considerable de la población universitaria ya participa en el sistema crediticio formal. Únicamente el 12.8 % de los encuestados logró demostrar un nivel alto de comprensión sobre conceptos clave, tales como la tasa de interés, el costo total del crédito, la importancia del historial crediticio y los riesgos asociados a los pagos mínimos.

Tabla 3.
Estadísticos de Crédito

N	Válidos	367
	Perdidos	0
Media		2.8965
Mediana		3.000
Moda		2.00

Nota: Los rangos de interpretación son: bajo 1-2, moderada 3-4 y alta mayor a 4.

Tabla 4.
Nivel de conocimiento de crédito

Frecuencia crédito	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Baja	151	43.8
Media	80	21.8
Media alta	79	21.5
Alta	47	12.8
Total	367	100.0

Nota: la tabla muestra el resultado de los estudiantes en conocimiento en manejo del crédito

Desv. típ. 1.2523

El 8.4% demostró nivel de conocimiento al en el manejo de presupuesto personal de manera sistematizada y constante para administrar sus ingresos, y el 30% en nivel medio y alto del 38% confirmando, lo cual es superior al 35 % reportado a nivel nacional en la ENIF 2024 (INEGI & CNBV, 2025), indicando un margen ligeramente superior en la planificación financiera de esta población.

Tabla 5.

Estadísticos de Presupuesto

N	Válidos	367
	Perdidos	0
Media		2.8147
Mediana		3.0000
Moda		4.00
Desv. típ.		1.307

Nota: Los rangos de interpretación son: bajo 1-2, moderada 3-4 v alta mavor a 4.

Tabla 6.

Nivel de conocimiento de Presupuesto

Frecuencia Presupuesto	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Baja	160	43.6
Media	65	17.7
Media alta	111	30.2
Alta	31	8.4
Total	367	100.0

Nota: la tabla muestra el resultado de los estudiantes en elaboración de presupuesto.

Actitud financiera

Los resultados obtenidos en el análisis de la actitud financiera muestran que el 60 % de los jóvenes participantes percibe algún tipo de ingreso, ya sea a través de un empleo temporal, becas institucionales o una mesada proporcionada por sus tutores. Esta disponibilidad, aunque limitada, representa un primer acercamiento a la autonomía económica y constituye un elemento clave en la formación de hábitos financieros. No obstante, a pesar de contar con recursos propios, el estudio evidencia que el 70 % de las y los jóvenes considera importante ahorrar para el futuro, aunque manifiesta no contar con la información ni las herramientas suficientes para tomar decisiones financieras adecuadas. Esta discrepancia entre la actitud positiva hacia el ahorro y la escasa capacidad para llevarlo a la práctica refleja un fenómeno recurrente en contextos con alfabetización financiera limitada.

Lusardi y Mitchell (2014) sostienen que las actitudes y creencias financieras influyen de manera directa en la disposición de las personas para participar en actividades financieras formales, tales como el ahorro programado, la contratación de créditos responsables o la inversión informada. En este sentido, los resultados obtenidos en esta investigación reafirman la necesidad de diseñar programas educativos que, más allá de transmitir conocimientos teóricos, busquen transformar comportamientos, percepciones y hábitos

financieros. La actitud financiera, por tanto, debe considerarse un componente fundamental en los modelos de educación financiera, ya que constituye el puente entre el conocimiento y la práctica cotidiana.

Asimismo, el hecho de que un porcentaje elevado de jóvenes reconozca la importancia del ahorro, pero no logre implementarlo de manera sistemática, sugiere la presencia de barreras cognitivas, culturales y estructurales que afectan la toma de decisiones económicas. Entre estas barreras se encuentran la ausencia de hábitos financieros adquiridos en el hogar, la falta de acompañamiento en la toma de decisiones, la incertidumbre económica, o la limitada comprensión de los beneficios del ahorro a largo plazo.

Conocimiento financiero

En el ámbito del conocimiento financiero, los resultados revelan que únicamente el 56 % de los estudiantes respondió correctamente las preguntas relacionadas con conceptos fundamentales como el interés compuesto, la inflación y el riesgo financiero. Este dato evidencia un nivel de alfabetización financiera moderado, aunque insuficiente para enfrentar de manera óptima los desafíos del entorno económico actual. Entre los conceptos evaluados, el interés compuesto fue el de menor comprensión, con solo un 48% de respuestas correctas. Este hallazgo es especialmente relevante, dado que el interés compuesto es uno de los principios más importantes para la toma de decisiones financieras informadas, al estar asociado al crecimiento del ahorro, el costo de la deuda y la valoración del tiempo en las inversiones.

Por otro lado, el entendimiento sobre inflación mostró un desempeño mayor, alcanzando un 72 % de respuestas correctas. Este resultado indica que los jóvenes reconocen, en alguna medida, el impacto que tiene el aumento generalizado de precios en su poder adquisitivo y en la capacidad real de sus ingresos. Aun así, la falta de dominio pleno de este concepto puede limitar su habilidad para evaluar adecuadamente el valor futuro de su dinero, planificar compras relevantes o analizar las condiciones del entorno económico.

Al comparar estos resultados con los obtenidos a nivel nacional en la Encuesta Nacional sobre Salud Financiera (ENSAFI, 2023), se observa un desempeño superior en los estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora, ya que solo el 35 % de los jóvenes

mexicanos entre 18 y 29 años mostró un nivel adecuado de alfabetización financiera (INEGI & CONDUSEF, 2023). Esta diferencia puede explicarse por factores como el acceso a recursos educativos, características socioeconómicas específicas o la presencia de programas institucionales que incentivan la formación financiera

El déficit identificado se encuentra en el rubro de conocimiento y actitud financiera, aunque un importante porcentaje de estudiantes manifiesta realiza algún tipo de ahorro, solo una minoría lo hace de forma sistemática y planificada, y no llevan un presupuesto personal. Este patrón puede aumentar la vulnerabilidad económica de los jóvenes ante contingencias y limitaciones futuras, tal como lo han señalado García et al. (2020) y Lusardi y Mitchell (2011).

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación demuestra que las y los jóvenes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora en Ciudad Obregón presentan un nivel medio de educación financiera, tanto en conocimientos como en actitudes y comportamientos. Este nivel medio pone de manifiesto la existencia de una brecha importante en la alfabetización financiera que debe ser atendida para fortalecer la capacidad de los jóvenes de tomar decisiones informadas, responsables y sostenibles en materia económica.

Entre los hallazgos más relevantes se identificó que, aunque los estudiantes poseen una actitud favorable hacia el ahorro y reconocen la importancia de la planificación financiera, carecen de información, habilidades prácticas y herramientas que les permitan traducir estas actitudes en conductas efectivas. En la mayoría de los estudiantes, la ausencia de ingresos fijos o la dependencia económica parcial no constituye el principal obstáculo, sino la falta de educación financiera formal desde etapas tempranas de la formación académica.

Estos resultados evidencian que, aunque una proporción relevante de estudiantes utiliza productos crediticios, su capacidad para gestionarlos de manera informada es limitada, lo que destaca la necesidad de fortalecer la educación financiera orientada al uso adecuado del crédito en la población universitaria.

A partir de los datos obtenidos en esta investigación, es recomendable implementar programas institucionales de educación financiera integrados al currículo universitario, con

énfasis en el desarrollo de habilidades prácticas aplicables a la vida cotidiana, así como promover talleres y actividades formativas centradas en la elaboración de presupuestos, la administración del gasto, el ahorro programado y el uso responsable del crédito, así como fomentar el uso de herramientas digitales para la gestión financiera.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia valiosa para el diseño de intervenciones educativas y para el impulso de estudios futuros que profundicen en la educación financiera con un enfoque regional, respondiendo a las particularidades socioeconómicas de Ciudad Obregón y del estado de Sonora. Futuras investigaciones podrían incorporar un diseño longitudinal que permita analizar la evolución de las competencias financieras a lo largo del tiempo, evaluar el impacto de programas educativos implementados y estudiar la relación entre educación financiera, bienestar psicológico e inclusión social.

Referencias

- Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15. <https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Diez, A. (2021). *La educación financiera en México: Retos y perspectivas*. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas*, 16(3), 45–62. <https://doi.org/10.1016/j.rmef.2021.07.004>
- García, M., López, R., & Hernández, S. (2020). *Impacto de la educación financiera en el bienestar económico de jóvenes universitarios*. *Economía y Desarrollo*, 12(2), 105–120.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF). (2023). *Encuesta Nacional sobre Salud Financiera (ENSAFI), 2023*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ensafi/2023/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV). (2024). *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF), 2024*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/enif/2024/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV). (2025). *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF), 2024*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enif/2024/>

- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy and retirement planning in the United States. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), 509–525. <https://doi.org/10.1017/S147474721100045X>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *American Economic Journal: Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. DOI: 10.1257/jel.52.1.5
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion*. <https://www.oecd.org/financial/education/2018-INFE-FinLit-Toolkit.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *OECD/INFE 2020 international survey of adult financial literacy*. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-2020-survey-adult-financial-literacy.pdf>
- Shen, L., & Yang, H. T. (2023). Can the Development of Digital Finance Improve the Financial Asset Allocation Efficiency of Middle Class Households?. In SHS Web of Conferences (Vol. 163, p. 01030). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316301030>

Capítulo 6. Efectos de una intervención formativa en educación financiera sobre el ahorro para el retiro en jóvenes universitarios

Valeria Carolina León Ramírez,
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Jorge Antonio Espindola Alvarez,
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Hugo Américo López Leal,
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

La sensibilización sobre el ahorro para el retiro constituye un eje fundamental en la formación de los jóvenes, quienes a menudo manifiestan preocupación por su futuro económico, pero presentan limitaciones en los conocimientos técnicos necesarios para tomar decisiones financieras informadas. En este contexto, se desarrolla una investigación cuasiexperimental orientada a analizar el impacto de una intervención educativa en educación financiera. El análisis de los datos se realiza mediante la prueba t de Student para muestras independientes, donde se hallaron diferencias significativas en la mayoría de los ítems evaluados, con valores de t superiores a 11 y niveles de significancia de $p < .001$, lo que respalda la hipótesis planteada. Asimismo, el tamaño del efecto, calculado a través de la d de Cohen, se ubica en rangos medios y altos, confirmando la efectividad de la intervención en el fortalecimiento tanto del conocimiento como de la concientización sobre el ahorro para el retiro. Estos hallazgos evidencian la necesidad de incorporar la educación financiera en la formación universitaria de manera transversal, con el propósito de desarrollar competencias que favorezcan decisiones económicas responsables y contribuyan a una mejor calidad de vida en el largo plazo.

Palabras Clave: Educación Financiera, Ahorro para el retiro, AFORES, Finanzas Personales

Introducción

La educación financiera a nivel mundial enfrenta desafíos significativos, de acuerdo con el Banco Mundial (s.f.), más de 2,500 millones de individuos carecen de acceso a productos financieros formales, situación que refleja altos niveles de exclusión financiera y una deficiente cultura de ahorro y planificación económica. En el caso de México, esta problemática es igualmente evidente, el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2024) reporta que únicamente el 42.2% de la población cuenta con AFORE (Administradora de Fondos para el Retiro), lo cual pone de manifiesto la limitada cultura de previsión y planeación financiera a largo plazo en el país.

La educación es financiera es un tema apremiante, el bajo nivel de cobertura revela diversas problemáticas interrelacionadas, carencia de conocimiento acerca de los instrumentos financieros disponibles, escasa conciencia sobre la importancia de iniciar el ahorro desde temprana edad y una débil percepción de la vejez como etapa que exige preparación económica (Czech et al., 2024). La ausencia de una cultura sólida de ahorro para el retiro afecta no solo la estabilidad financiera individual, sino también la sostenibilidad del sistema de pensiones y, en consecuencia, el bienestar social a nivel nacional (Meza et al., 2023). Pensar que la preparación financiera para la vejez debe abordarse en la vejez es un error, es fundamental comenzar desde una edad temprana, debido a las ventajas de iniciar un ahorro destinado al retiro desde jóvenes (Alvarado y Duana, 2018; Díaz et al., 2023).

Ante este panorama, resulta imperativo diseñar e implementar estrategias educativas y de sensibilización que atiendan las brechas existentes y fomenten la planificación financiera desde etapas tempranas (Alvarado, 2021). Inculcar educación financiera en los jóvenes favorece la adquisición de hábitos responsables, reduce la vulnerabilidad ante contingencias futuras y, en última instancia, contribuye a mejorar la calidad de vida durante la vejez (Ibarra et al., 2021). Todo ello se encuentra en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (s.f.), que promueven la inclusión financiera y el bienestar económico como ejes fundamentales del desarrollo humano sostenible.

En este contexto, la intervención educativa surge como una opción y una responsabilidad para afrontar esta problemática. Si no se sensibiliza a los jóvenes sobre la importancia de comenzar a ahorrar desde etapas tempranas, es probable que enfrenten una vejez económicamente vulnerable (Bona, 2012; Olivo, 2025). Lamentablemente, en México la

educación financiera aún no se ha consolidado como un tema prioritario dentro de los planes de estudio universitarios, a diferencia de otras asignaturas básicas como matemáticas o física. Sin embargo, se trata de un conocimiento esencial, independientemente de la profesión o especialización que se curse.

La presente investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de una intervención de educación financiera en la concientización, el conocimiento y la disposición hacia el ahorro para el retiro en estudiantes universitarios, utilizando estrategias de marketing social como apoyo metodológico. Se plantea la hipótesis de que la intervención educativa incrementará de manera significativa los niveles de concientización, conocimiento y disposición hacia el ahorro para el retiro en los jóvenes universitarios.

La educación financiera se concibe como el conjunto de herramientas y conocimientos básicos que permiten comprender conceptos relacionados con el presupuesto personal, las tasas de interés, el financiamiento, el manejo del flujo de efectivo y, de manera destacada, el ahorro para el retiro, un aspecto que suele ser subestimado por gran parte de la población. Estos elementos han sido históricamente desatendidos, lo cual coloca a las personas en situaciones de vulnerabilidad económica (CONDUSEF, s.f.; Sánchez et al., 2020).

La educación financiera constituye un eje fundamental tanto en el ámbito individual como en el colectivo. Su impacto no solo se refleja en las finanzas personales de los hogares, sino que también repercute en la estabilidad y el desarrollo económico de los países. Una deficiente cultura financiera en los hogares afecta los niveles de consumo, la movilidad social y las oportunidades de desarrollo, lo que contribuye a la persistencia de desigualdades estructurales (Mungaray et al., 2021).

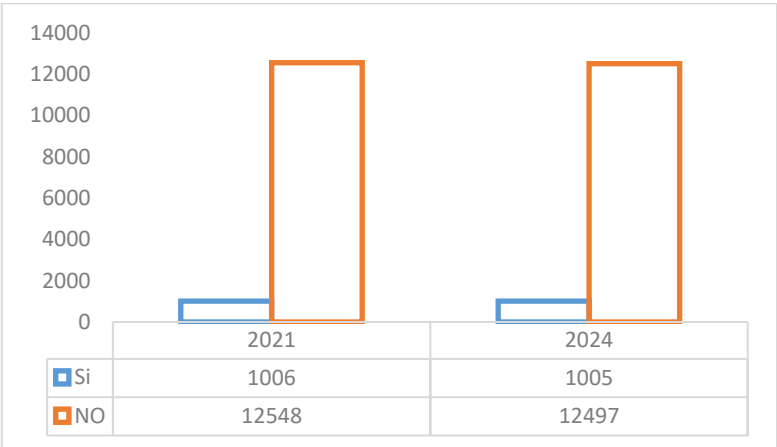
El adecuado manejo de las finanzas personales parte de la educación financiera, se ha vinculado estrechamente con el campo de la economía del comportamiento, disciplina que estudia cómo las personas toman decisiones frecuentemente irracionales o fuertemente influenciadas por emociones y sesgos cognitivos. Tales decisiones, cuando se basan en información limitada o interpretaciones incorrectas, pueden conducir a hábitos financieros inadecuados y, en consecuencia, a escenarios desfavorables dentro de los hogares. A ello se suma la ausencia de políticas públicas eficaces y la presencia recurrente de contextos de crisis económicas en diversos países (Muñoz-Munguía et al., 2019).

La escasez de conocimiento sobre el uso correcto de los productos financieros y la escasa conciencia acerca de su relevancia pueden conducir a decisiones inadecuadas que comprometen la calidad de vida de las personas (Aranibar-Ramos et al., 2023). Este problema ha sido identificado como prioritario en diversos estudios. Raccanello y Herrera (2014) subrayan la necesidad de promover la educación financiera como un aspecto clave para mejorar la toma de decisiones económicas. En la misma línea, Villagómez (2014) advertía que la ausencia de preparación en temas relacionados con el ahorro para el retiro representa un desafío creciente, particularmente entre los jóvenes.

La insuficiencia de conocimientos financieros puede tener consecuencias graves a largo plazo, pues la planificación para el retiro es esencial para garantizar la estabilidad económica en la etapa de vejez de la vida, la evidencia disponible muestra que la alfabetización financiera en México sigue siendo insuficiente, de acuerdo con la ENIF (Encuesta Nacional de Inclusión Financiera), aplicada por el INEGI a más de 13,000 personas, entre 2021 y 2024 el 92% (ver Figura 1) de las personas encuestadas declaró no haber recibido ningún curso sobre cómo gestionar sus finanzas personales (INEGI, 2024). Este dato refleja no solo la falta de acceso a programas de formación, sino también la urgencia de generar estrategias que permitan acercar la educación financiera a sectores clave de la población, particularmente a los jóvenes universitarios que se encuentran en una etapa crítica de construcción de hábitos económicos.

Figura 1

¿Usted ha tomado algún curso sobre cómo ahorrar, cómo hacer un presupuesto o sobre el uso responsable del crédito?



Fuente: Elaboración propia con base en (INEGI, 2024).

Ante este panorama, diversas instituciones públicas han impulsado iniciativas para atender esta carencia, entre ellas destacan la CNBV (Comisión Nacional Bancaria y de Valores) y el INEGI, que desde 2012 presentan periódicamente los resultados de la ENIF, aportando datos abiertos de gran valor para el diseño de políticas y la investigación académica. De igual manera, la CONDUSEF (Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros) (2025) desarrolla acciones de formación masiva, como el Diplomado en Educación Financiera, que en su edición número 51 abordó componentes centrales de la educación financiera con la colaboración de diferentes instituciones (e.g., El Banco de México, La Bolsa Institucional de Valores, etc.).

Un componente esencial de la educación financiera y punto focal de esta investigación es el ahorro para el retiro, este tema suele posponerse debido a que no genera repercusiones inmediatas, lo cual reduce su percepción de urgencia entre los jóvenes universitarios (Díaz et al., 2023). La situación en México resulta particularmente preocupante, pues de acuerdo con datos del INEGI (2024), el 68% de la población confía en que sus gastos durante la vejez serán cubiertos por el gobierno. Esta dependencia hacia el Estado refleja una visión preocupante, además de incrementar la vulnerabilidad económica en la etapa de retiro, genera una fuerte presión sobre las finanzas públicas (Martínez, 2017).

La confianza en que el gobierno sostendrá a la población adulta mayor plantea una carga creciente sobre los sistemas de seguridad social y sobre la sostenibilidad del gasto público. La insostenibilidad de las pensiones en México es un problema actual y en expansión, dado que los recursos disponibles no crecen al mismo ritmo que la población que demanda cobertura (Ham-Chande et al., 2023). Según Macías Sánchez (2024), para el 2030, el gasto en pensiones contributivas y no contributivas representará 7.1% del gasto público, evidenciando la presión que enfrentará el sistema y su impacto en la capacidad del Estado para financiar otras áreas prioritarias como salud, educación o infraestructura.

Más allá de los impactos económicos, la falta de previsión para el retiro también tiene repercusiones sociales, una población mayor sin recursos suficientes incrementa el riesgo de pobreza en la vejez, limita la calidad de vida y aumenta la dependencia de familiares, generando tensiones intergeneracionales (Ham-Chande et al., 2023). Ante este panorama, resulta imprescindible que los jóvenes comprendan que su futuro financiero depende en gran medida de sus propias decisiones. Adoptar una cultura del ahorro y prever el retiro desde etapas tempranas constituye un factor determinante para garantizar estabilidad y bienestar en la adultez (Villalobos, 2025).

Aunque el gobierno, a través de diversas instituciones y programas, ha realizado esfuerzos significativos para promover la educación financiera y fomentar el ahorro voluntario en esquemas de pensiones, estos esfuerzos no han logrado aún el impacto deseado en la población. Si las autoridades están desarrollando estrategias para fomentar la educación financiera ¿Qué sucede en las instituciones educativas? la persistencia de bajos niveles de conocimiento financiero y de prácticas de ahorro sostenibles revela la necesidad de fortalecer la participación del sector educativo en este ámbito. En este sentido, resulta fundamental que las instituciones educativas respalden y complementen estas iniciativas mediante la incorporación de la educación. Integrar la educación financiera como parte del currículo de formación profesional e idealmente comenzar este proceso desde la educación básica, dado que las competencias y hábitos financieros se consolidan en edades tempranas (Cruz, 2018). La inclusión de estos contenidos no solo contribuiría a fortalecer el conocimiento teórico de los estudiantes, sino que también promovería la adopción de prácticas concretas de planeación financiera, lo cual es esencial para formar ciudadanos responsables y con capacidad de toma de decisiones informadas. Además, esta integración ayuda a reducir la brecha existente entre la conciencia sobre la importancia del ahorro y la acción efectiva para alcanzarlo, facilitando un cambio de mentalidad y motivación hacia prácticas financieras saludables. La participación activa de las escuelas en estas intervenciones educativas resulta crucial, ya que la motivación y el cambio de pensamiento en los jóvenes dependen en gran medida del papel que desempeñan los docentes y las instituciones educativas en la promoción de valores y habilidades financieras (Olivo et al., 2025).

En este sentido, las intervenciones educativas adquieren relevancia, pues si bien no constituyen por sí solas una solución definitiva, sí representan un mecanismo que puede contribuir a mejorar la comprensión, la perspectiva y la concientización de las personas respecto a diversos temas financieros. La literatura señala que las acciones formativas pueden influir positivamente en la construcción de significados y en la adopción de prácticas más informadas (Gómez et al., 2019).

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo de tipo cuasiexperimental, con un diseño de grupo independiente dividido en dos momentos: preintervención y postintervención. Se aplicaron 173 encuestas en la primera fase, antes de la intervención, y posteriormente se aplicaron las mismas 173 encuestas a un grupo independiente en la

fase postintervención. Cabe destacar que, aunque se utilizó el mismo cuestionario, no se trata de un muestreo apareado, sino de grupos independientes, seleccionados mediante muestreo por conveniencia, considerando la accesibilidad de los estudiantes dentro de los recursos y tiempos disponibles en una universidad en el Norte de México.

El objeto central de estudio es la intervención educativa, diseñada para sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del ahorro para el retiro, área que actualmente no forma parte de su currículo académico en la Universidad estudiada. La intervención se implementó mediante una estrategia de marketing social, incluyendo:

- Una página web con información sobre ahorro y pensiones.
- Un blog informativo con recursos didácticos y ejemplos prácticos.
- Talleres presenciales con una duración total de 20 horas, combinando exposiciones teóricas y actividades prácticas de reflexión y planificación financiera.

El objetivo de la intervención es observar los cambios en conocimiento, disposición y conciencia sobre el ahorro para el retiro, evaluando su efecto mediante análisis descriptivos y la prueba t de Student para comparar los resultados entre los grupos independientes antes y después de la intervención. Se utilizó el mismo instrumento en ambas fases, garantizando la consistencia en la medición de las variables de interés.

Para explicar el análisis mediante la Prueba t de student de la intervención educativa sobre el conocimiento, la conciencia y la disposición hacia el ahorro para el retiro, se plantea la ecuación que sintetice el diseño cuasiexperimental con grupos independientes.

- Y= Variable dependiente, que mide el conocimiento, la conciencia y la disposición hacia el ahorro para el retiro.
- X= La intervención educativa implementada mediante talleres, página web y blog informativo.
- Y-Gpre: El promedio de las respuestas del grupo preintervención (173 estudiantes).
- Y-Gpost: El promedio de las respuestas del grupo postintervención (173 estudiantes independientes del primer grupo).
- El efecto de la intervención puede expresarse como:

$$\Delta Y = (Y-G_{post}) - (Y-G_{pre}) = f(X) + \varepsilon$$

Donde ΔY representa el cambio promedio en las variables medidas. Esta ecuación respalda la aplicación de la prueba t student para grupos independientes, que permite determinar si las diferencias observadas entre los promedios de los grupos antes y después de la intervención son estadísticamente significativas.

Tabla 1

Instrumento de medición

Clave	Pregunta	Variable	Escala de medición	Indicadores / Categorías
P1	¿Qué tanto sabes sobre el concepto de ahorro para el retiro?	Conocimiento general	Escala Likert 1–5	1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante, 5 = Mucho
P2	¿Qué tanto conoces sobre las empresas/instituciones que ofrecen planes de retiro (AFORE, bancos, aseguradoras)?	Conocimiento de opciones	Escala Likert 1–5	1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante, 5 = Mucho
P3	¿Qué tanto conoces sobre las Afores?	Conocimiento del proceso	Escala Likert 1–5	1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante, 5 = Mucho
P4	¿Qué tanto consideras que un AFORE es suficiente para asegurar tu retiro?	Opinión sobre suficiencia del AFORE	Escala Likert 1–5	1 = Totalmente insuficiente, 2 = Insuficiente, 3 = Regular, 4 = Suficiente, 5 = Totalmente suficiente
P5	¿Qué tanto has reflexionado sobre cómo vas a subsistir	Reflexión sobre retiro	Escala Likert 1–5	1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante, 5 = Mucho

	económicamente en tu vejez?			
P6	¿Qué tanto te preocupa tu situación económica en la vejez?	Preocupación por el futuro	Escala Likert 1–5	1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Indeciso, 4 = Bastante, 5 = Mucho
P7	¿Qué tan dispuesto estarías a contratar un plan adicional al AFORE para tu retiro?	Disposición adicional	Escala Likert 1–5	1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Indeciso, 4 = Bastante, 5 = Mucho
P8	¿Qué tanto conoces las Afores que hay en el Sistema Financiero?	Conocimiento específico de Afores	Escala Likert 1–5	1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante, 5 = Mucho
P9	¿En tu escuela has recibido información sobre qué es el ahorro para el retiro, AFORE o planes privados?	Educación financiera recibida en la escuela	Nominal	1 = No, 5 = Si

Fuente: Elaboración Propia con base en Mungaray et al. (2021)

Para fundamentar la confiabilidad del instrumento, se realizó un análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach. El resultado obtenido fue de 0.831, lo que se considera estadísticamente aceptable y demuestra que el cuestionario presenta un nivel adecuado de fiabilidad para medir las variables de conocimiento, conciencia y disposición hacia el ahorro para el retiro.

Tabla 2

Analisis de conbrach

Ítem (Clave)	Alfa si se elimina	Estaditica de fiabilidad de Escala
P1	0.799	

P2	0.802
P3	0.796
P4	0.821
P5	0.811
P6	0.834
P7	0.811
P8	0.796
P9	0.857

Alfa de Cronbach total

0.831

Resultados y Discusiones

Los análisis obtenidos permiten comparar las dos muestras independientes utilizadas en esta investigación, preintervención y postintervención. Como se muestra en la Tabla 3, antes de la intervención más del 59 % de los estudiantes presentaban conocimientos bajos o medios sobre los conceptos básicos del ahorro para el retiro.

A pesar del bajo conocimiento, el grado de concientización de los estudiantes sobre la importancia de ahorrar para el retiro se situaba por encima de la media. Más del 60 % de los estudiantes reconocía que un AFORE por sí solo no sería suficiente para cubrir sus necesidades durante la vejez, y más del 70 % había reflexionado sobre cómo subsistir económicamente en su etapa de retiro. Sin embargo, el conocimiento específico sobre las instituciones que administran el AFORE son limitadas, más del 50 % de los encuestados reportó desconocimiento al respecto. Además, el 59 % de los estudiantes indicó no haber recibido ninguna materia asociada con la educación financiera durante su carrera profesional.

Tras la intervención educativa, se observó un aumento significativo en los niveles de conocimiento, con un incremento de aproximadamente 50 % en las respuestas relacionadas con los conceptos básicos del ahorro para el retiro (ítems P1-P3). Las preguntas orientadas a la reflexión y preocupación sobre la planificación financiera ya mostraban valores iniciales elevados, y postintervención se identificó que los estudiantes

se encontraban por encima de la media en su grado de preocupación y disposición a actuar sobre el tema, indicando un fortalecimiento en la conciencia sobre la importancia del ahorro para el retiro.

Tabla 3

Comparación de frecuencias y porcentajes pre y post intervención sobre conocimientos y actitudes hacia el ahorro para el retiro

Pregunta Evaluada	Escala de Respuesta	Frecuencia Pre	% Pre	Frecuencia Post	% Post	Cambio % (Post-Pre)
p1. ¿Qué tanto sabes sobre el concepto de ahorro para el retiro?	1	1	1%	0	0%	-1%
	2	53	31%	7	4%	-27%
	3	102	59%	60	35%	-24%
	4	15	9%	84	49%	+40%
	5	2	1%	22	13%	+12%
p2. Conoces sobre empresas/instituciones que ofrecen planes de retiro	1	12	7%	1	1%	-6%
	2	75	43%	20	12%	-31%
	3	78	45%	77	45%	0%
	4	8	5%	63	36%	+31%
	5	0	0%	12	7%	+7%
p3. Conocimiento sobre Afores	1	11	6%	0	0%	-6%
	2	80	46%	14	8%	-38%
	3	74	43%	72	42%	-1%
	4	7	4%	70	40%	+36%

	5	1	1%	17	10%	+9%
p4. Consideras que un AFORE es suficiente para tu retiro	1	1	1%	0	0%	-1%
	2	34	20%	8	5%	-15%
	3	60	35%	35	20%	-15%
	4	51	29%	59	34%	+5%
	5	27	16%	71	41%	+25%
p5. Has reflexionado sobre cómo subsistir económicamente en tu vejez	1	8	5%	0	0%	-5%
	2	19	11%	2	1%	-10%
	3	44	25%	27	16%	-9%
	4	58	34%	44	25%	-9%
	5	44	25%	100	58%	+33%
p6. Preocupación por situación económica en la vejez	1	0	0%	0	0%	0%
	2	6	3%	2	1%	-2%
	3	29	17%	17	10%	-7%
	4	49	28%	48	28%	0%
	5	89	51%	106	61%	+10%
p7. Disposición a contratar plan adicional al AFORE	1	0	0%	0	0%	0%
	2	11	6%	1	1%	-5%
	3	45	26%	24	14%	-12%
	4	76	44%	58	34%	-10%
	5	41	24%	90	52%	+28%
	1	24	14%	1	1%	-13%
	2	91	53%	19	11%	-42%

p8. Conocimiento sobre Afores en el sistema financiero	3	50	29%	75	43%	+14%
	4	8	5%	64	37%	+32%
	5	0	0%	14	8%	+8%
p9. Información recibida en la escuela sobre ahorro/AFORE	No	102	59%	21	12%	-47%
	Sí	71	41%	152	88%	+47%

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados y análisis estadístico de la aplicación de los instrumentos.

En términos de estadísticos descriptivos la Tabla 4 muestra la media de conocimiento sobre conceptos generales de ahorro para el retiro pasó de 2.78 en la preintervención a 3.7 en la postintervención. De manera similar, todas las variables analizadas mostraron incrementos significativos en sus medias como se puede observar en el Figura 2, evidenciando que la intervención tuvo un impacto positivo tanto en la adquisición de conocimiento como en la conciencia y disposición hacia el ahorro. La información recibida en la escuela sobre educación financiera aumentó de un 41 % en la fase preintervención a 88 % en la postintervención, reflejando el efecto directo de la estrategia educativa implementada.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las variables en Pre y Post intervención

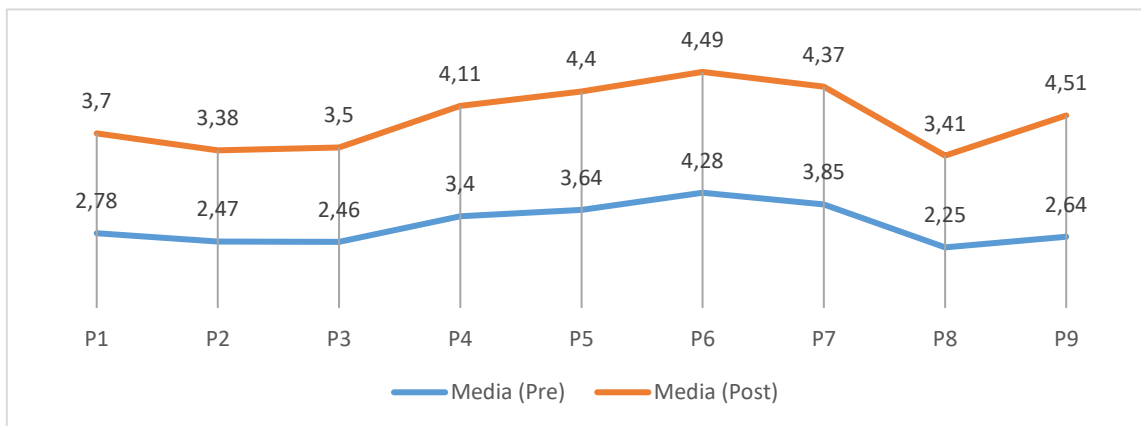
Ítem (Clave)	Media (Pre)	Media (Post)	DE (Pre)	DE (Post)	Mediana (Pre)	Mediana (Post)
P1. Concepto ahorro retiro	2.78	3.7	0.663	0.741	3	4
P2. Empresas planes retiro	2.47	3.38	0.695	0.802	2	3
P3. Conocimiento Afores	2.46	3.5	0.703	0.77	2	3

P4. Suficiencia AFORE	3.4	4.11	0.993	0.888	3	4
P5. Reflexión sobre retiro	3.64	4.4	1.11	0.79	4	5
P6. Preocupación vejez	4.28	4.49	0.865	0.72	5	5
P7. Disposición plan adicional	3.85	4.37	0.856	0.741	4	5
P8. Conocimiento Afores sistema	2.25	3.41	0.742	0.814	2	3
P9. Información recibida escuela	2.64	4.51	1.97	1.31	1	5

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados y analisis estadistico de la aplicación de los instrumentos.

Figura 2

Ilustración gráfica del comparativo de las medias pre y post intervención



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados y analisis estadistico de la aplicación de los instrumentos.

En relación con el objetivo de la investigación, que consiste en evaluar el efecto de la intervención educativa sobre el grado de conocimiento y concientización respecto al ahorro

para el retiro, se llevó a cabo un análisis comparativo mediante la prueba t de Student para muestras independientes.

Como se observa en la Tabla 5, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables analizadas. Para los ítems relacionados con el conocimiento (P1-P3), los valores de t de Student se ubicaron por encima de 11, con un nivel de significancia de $p < .001$, lo que indica que la intervención produjo un aumento notable en el conocimiento de los estudiantes sobre los conceptos básicos del ahorro para el retiro, las instituciones que ofrecen planes y el funcionamiento de las AFORES. El tamaño del efecto, medido mediante la d de Cohen, muestra valores superiores a 1 en estas mismas variables, lo que representa un efecto grande, respaldado además por intervalos de confianza del 95 %, confirmando la robustez de los resultados.

Respecto a las variables relacionadas con actitudes y reflexión sobre el retiro (P4-P5, P7-P9), se observaron también diferencias significativas ($p < .001$) y tamaños de efecto de moderado a grande, lo que evidencia que la intervención educativa no solo incrementó el conocimiento, sino que también fortaleció la conciencia, reflexión y disposición hacia la planificación financiera.

Un caso particular es el ítem P6, que evalúa la preocupación por la situación económica en la vejez. Aunque el análisis arrojó un resultado estadísticamente significativo ($t = 2.50$, $p = 0.013$), el tamaño del efecto fue relativamente pequeño ($d = 0.269$). Esto sugiere que, si bien los estudiantes muestran preocupación por su situación futura, esta preocupación no necesariamente se traduce en un conocimiento profundo o en comportamientos concretos de ahorro, lo que coincide con hallazgos previos que indican que la conciencia sobre la importancia del retiro puede estar presente incluso en ausencia de conocimientos específicos.

Tabla 5

Análisis comparativo pre y post mediante prueba t de Student- Muestras independiente

Pregunta (Clave)	t (Student)	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	d de Cohen	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
---------------------	----------------	----	---	----------------------------	------------------------	---------------	--------------------	--------------------

P1	12.16	344	<.001	0.919	0.0756	1.307	1.0743	1.539
P2	13.09	342	<.001	1.040	0.0795	1.412	1.1747	1.647
P3	11.18	344	<.001	0.902	0.0807	1.202	0.9719	1.430
P4	7.02	343	<.001	0.712	0.1014	0.755	0.5364	0.973
P5	7.29	344	<.001	0.757	0.1039	0.784	0.5643	1.002
P6	2.50	344	0.013	0.214	0.0856	0.269	0.0568	0.480
P7	5.99	343	<.001	0.517	0.0862	0.645	0.4280	0.861
P8	13.84	343	<.001	1.160	0.0839	1.490	1.2502	1.728
P9	10.40	344	<.001	1.873	0.1801	1.118	0.8908	1.344

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados y análisis estadístico de la aplicación de los instrumentos.

De manera complementaria, la investigación de García et al., (2024) identifica un patrón similar, mostrando que los jóvenes presentan alta preocupación sobre su situación económica futura, pero carecen de conocimiento suficiente para tomar decisiones financieras informadas. En paralelo, Cruz (2018) realiza un estudio sobre conocimiento y concientización en educación financiera en estudiantes de nivel básico, evidenciando que la falta de formación temprana limita la adopción de hábitos financieros responsables.

Lo que distingue a la presente investigación es que, además de documentar la coexistencia de preocupación y bajo conocimiento, se implementó una intervención educativa académica, mediante la cual se observó un incremento significativo en el conocimiento, la concientización y la disposición hacia el ahorro para el retiro. Este enfoque permite demostrar de manera empírica que la educación financiera dirigida y estructurada puede generar cambios concretos en la actitud y preparación de los jóvenes universitarios, fortaleciendo la necesidad de incorporar este tipo de programas dentro del currículo académico.

Conclusiones y Recomendaciones

La educación financiera forma un eje esencial que debería incorporarse en la formación básica desde edades tempranas, al considerarse una disciplina necesaria para promover tanto la calidad de vida como la sostenibilidad económica. Los hallazgos de esta investigación validan la hipótesis planteada, mediante una intervención educativa es posible obtener resultados estadísticamente significativos y positivos en el fortalecimiento del conocimiento y la concientización sobre el ahorro para el retiro.

A través de un diseño descriptivo y comparativo, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes, se evidenció un progreso en el nivel de conocimientos y en la sensibilización de los estudiantes frente a la importancia del ahorro para la etapa de retiro. Estos resultados confirman que la educación cumple su función esencial de ampliar conocimientos y fomentar cambios en la percepción de los individuos.

Sin embargo, este estudio pone en evidencia que en la universidad donde se aplicó la investigación, la educación financiera no forma parte de la estructura curricular formal, situación que también se observa en otras instituciones de educación superior donde estos contenidos suelen reservarse para programas de corte económico-administrativo, excluyendo carreras de ingeniería, ciencias químicas, salud y otras áreas. Esta exclusión limita la preparación de un número importante de estudiantes para enfrentar con responsabilidad y conocimiento técnico los retos económicos de su futuro.

En este sentido, se recomienda que el tema del ahorro para el retiro se integre como parte de una estrategia educativa integral que trascienda los programas académicos especializados y llegue a todos los jóvenes universitarios. Es en las instituciones educativas, y particularmente en las escuelas y universidades, donde debe impulsarse un aprendizaje estructurado que complemente la formación familiar. Aunque los padres transmiten valores de responsabilidad respecto al dinero, la enseñanza formal es indispensable para proporcionar herramientas técnicas que permitan tomar decisiones financieras informadas, sostenibles y con un impacto positivo a corto, mediano y largo plazo.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el diseño y evaluación de programas curriculares de educación financiera adaptados a diferentes disciplinas, de modo que se logre una formación transversal que prepare a los jóvenes no solo para

enfrentar la vida económica en el presente, sino también para garantizar una vejez digna y económicamente sostenible.

Referencias

- Alvarado Lagunas, E., y Duana Ávila, D. (2018). Ahorro, retiro y pensiones: ¿Qué piensan los jóvenes adolescentes del ahorro para el retiro? *Investigación administrativa*, 47(122). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782018000200001
- Alvarado, M.F. (2021, noviembre 4). Ahorro para el retiro en la juventud: La clave para una vejez. *Conecta Tec*. <https://conecta.tec.mx/es/noticias/san-luis-potosi/educacion/ahorro-para-el-retiro-en-la-juventud-la-clave-para-una-vejez>
- Aranibar-Ramos, E. R., Ríos-Vera, K. J., y Zanabria Cabrera, L. C. (2023). Educación financiera desde un enfoque cuantitativo y revisión sistemática de literatura: Aproximaciones recientes y tendencias. *Quipukamayoc*, 31(65), 85–98. <http://dx.doi.org/10.15381/quipu.v31i65.25005>
- Banco Mundial. (s.f.). *Inclusión financiera: Visión general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/financialinclusion/overview>
- Bonal Ruiz, R., Venereo Izquierdo, L. A., Marzán Delis, M., y Camilo Colás, V. M. (2012). Intervenciones educativas: Algo más que medición de conocimientos. *Revista Información Científica*, 74(2). <https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757272017.pdf>
- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF). (2025). *Diplomado en educación financiera*. <https://inscripcion-diplomado.condusef.gob.mx>
- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF). (s.f.). *Educación Financiera*. CONDUSEF. <https://www.condusef.gob.mx/?p=contenido&idc=228&idcat=4>
- Cruz Barba, E. (2018). Educación financiera en los niños: Una evidencia empírica. *Sinéctica*, (51), 1–15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000200012

- Czech, K., Ochnio, L., Wielechowski, M., y Zabolotnyy, S. (2024). Financial Literacy: Identification of the Challenges, Needs, and Difficulties among Adults Living in Rural Areas. *Agriculture*, 14(10), 1705. <https://doi.org/10.3390/agriculture14101705>
- Díaz Restrepo, C. A., Hoyos Llanos, O.H., Arismendy Quintero, D. E., y Duque Hurtado, P. L. (2023). Educación financiera en la población joven: Una revisión y análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 148–180. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14201>
- García Espinoza, E., Navejas Juárez, G. A., y Rodríguez Berrelleza, A. R. (2024). La importancia de la educación financiera en los jóvenes frente al retiro por vejez. RIDE. *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1920>
- Gómez Márquez, W. E., Pérez Maya, C. J., Olguín Neira, A., Cáceres Mesa, M. L., y Zúñiga Rodríguez, M. (2019). Después de la intervención educativa, ¿qué sigue? Significados para las futuras formadoras. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 100–108. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Ham-Chande, R., Nava-Bolaños, I., y Valencia-Armas, A. (2023). Desigualdad social e insostenibilidad de las pensiones en México. *Papeles de Población*, 29(115). <https://doi.org/10.22185/24487147.2023.115.03>
- Ibarra, Q. A., De la Garza Carranza, M. T., y Guzmán Soria, E. (2021). Planeación financiera para el retiro desde la perspectiva de jóvenes universitarios. *NÓESIS. Revista de Ciencias Sociales*, 30(60), 90–103. <https://doi.org/10.20983/noesis.2021.2.5>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2024). Encuesta nacional de inclusión financiera 2024 (ENIF 2024). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/enif/ENIF2024_CP.pdf
- Macías Sánchez, A. (2024). *Financiamiento de las pensiones: Escenarios sobre su carga fiscal a 2030*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. https://ciep.mx/wp-content/uploads/2024/03/Financiamiento-de-las-pensiones.-Escenarios-sobre-su-carga-fiscal-a-2030__.pdf
- Martínez Atilano, G. (2017). Ahorro público y pensiones en México. *Denarius*, (32), 97–117. <https://www.redalyc.org/pdf/6956/695676761005.pdf>

- Meza Marroquín, B. J., Portal Boza, M., y Feitó Madrigal, D. (2023). El ahorro para el retiro en México: Un análisis generacional y de género. *Región y Sociedad*, 35. <https://doi.org/10.22198/rys2023/35/1715>
- Mungaray, A., González Arzabal, N., y Osorio Novela, G. (2021). Educación financiera y su efecto en el ingreso en México. *Problemas del Desarrollo*, 52(205), 55–78. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2021.205.69709>
- Muñoz-Munguía, A. M., Borbón-Morales, C. G., y Laborín-Álvarez, J. F. (2019). Economía del comportamiento: Un campo fértil para la investigación de aplicaciones en política pública para México. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 29(53). <https://doi.org/10.24836/es.v29i53.715>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Olivo Lascano, A. W., Pillajo Infante, T. M., Reyes López, S. E., Guairacaja Aragadobay, A. M., y López Villacis, M. E. (2025). Efectividad de las intervenciones para mejorar la motivación y el engagement en estudiantes de educación general básica. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 382–400. <https://doi.org/10.70577/ASCE/382.400/2025>
- Raccanello, K., y Herrera Guzmán, E. (2014). Educación e inclusión financiera. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(2), 119–141. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031268005.pdf>
- Sánchez Puga, O. F., Santos Mayorga, R., y Castro Ulloa, K. J. (2020). La importancia de la educación financiera en la formación de profesionistas de nivel licenciatura. *Revista digital FILHA*, 15(22), 1–17.
- Villagómez, F. A. (2014). El ahorro para el retiro: Una reflexión para México. *El Trimestre Económico*, 81(323), 549–576. <https://www.redalyc.org/pdf/313/31340981001.pdf>
- Villalobos López, J. A. (2025). Viabilidad e impacto de los sistemas pensionarios en México: Diferencias y perspectivas futuras. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 14(27), 125–165. <https://doi.org/10.15174/remap.v14i27.464>

Capítulo 7. Educación Financiera para el Emprendimiento y su Impacto en el Desarrollo Económico: Ahorro, Financiamiento y Cultura Emprendedora

Olga María Castro Gastélum
Instituto Tecnológico de Sonora

Myrna Patricia Martínez Barraza
Instituto Tecnológico de Sonora

Fernando Luque Stewart
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La educación financiera se ha transformado en un aspecto fundamental para fortalecer el emprendimiento y promover el desarrollo económico, ya que permite adquirir habilidades para la toma de decisiones financieras informadas, mejorar el acceso al financiamiento formal y fomentar hábitos sostenibles de ahorro e inversión. En este trabajo se analiza la relación entre la alfabetización financiera y el emprendimiento, destacando su relevancia en la formación de jóvenes universitarios. La revisión teórica y evidencia internacional demuestran que la educación financiera contribuye a la creación de ecosistemas emprendedores más sólidos, al reducir riesgos financieros, ampliar oportunidades de financiamiento y fortalecer competencias estratégicas como resiliencia, planificación y toma de decisiones. Para el estudio empírico, se utilizó un enfoque metodológico mixto aplicado a estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con una muestra de 383 participantes seleccionados por conveniencia. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario estructurado de 32 reactivos, validado por expertos y aplicado de forma electrónica. Los resultados permiten identificar niveles de conocimiento, actitudes y percepciones relacionadas con el emprendimiento y la educación financiera, así como su influencia en la disposición a iniciar proyectos empresariales. Los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer los programas educativos relacionados con finanzas personales y emprendimiento, especialmente en contextos de educación superior, donde estas competencias resultan clave para impulsar iniciativas económicas sostenibles, mejorar la inclusión financiera y fomentar una cultura emprendedora sólida en los jóvenes.

Palabras clave: Educación financiera, Emprendimiento, Inclusión financiera, Jóvenes universitarios

Introducción

La educación financiera se ha afianzado en los últimos años como un factor determinante para el fortalecimiento del emprendimiento y, en consecuencia, para el desarrollo económico. Esta competencia no solo contribuye a una gestión eficiente de los recursos, sino que también incide en la capacidad de ahorro, el acceso a fuentes de financiamiento y la consolidación de una cultura emprendedora. Diversos estudios internacionales han demostrado que la alfabetización financiera está directamente relacionada con la capacidad de los individuos para planificar sus finanzas personales y profesionales, mejorar la toma de decisiones estratégicas y minimizar riesgos financieros innecesarios (OECD, 2022).

En este sentido, Palacios-Bendezu (2023) destaca que la formación financiera permite a los emprendedores comprender y aplicar herramientas de planificación económica que incrementan sus probabilidades de éxito y sostenibilidad en el tiempo. Asimismo, Mariscal et al. (2025) evidencian que, en micro y pequeñas empresas, la educación financiera mejora la toma de decisiones estratégicas y la protección patrimonial, optimizando la utilización de recursos disponibles.

La relevancia de la educación financiera se observa no solo en México, sino en diversas regiones del mundo. Por ejemplo, en países como Finlandia y Canadá, los programas de alfabetización financiera implementados desde la educación secundaria han demostrado un aumento significativo en la disposición de los jóvenes a invertir y emprender, así como en la adopción de hábitos de ahorro sostenibles (Vaahtoniemi et al., 2023). Estos programas incluyen módulos sobre manejo de crédito, inversión responsable y planificación financiera, lo que reduce la probabilidad de endeudamiento excesivo y facilita el acceso a fuentes de financiamiento formal. En contraste, en contextos donde la educación financiera es limitada, los emprendedores suelen enfrentar barreras importantes, como falta de conocimiento sobre programas de apoyo gubernamentales, miedo al riesgo financiero y dependencia de fuentes informales de crédito (Chen & Volpe, 1998).

Uno de los principales retos que enfrentan los emprendedores es el financiamiento, cuya obtención está directamente relacionada con el grado de alfabetización financiera. Aristei, Gallo y Minetti (2024) subrayan que un mayor conocimiento financiero reduce la tendencia al “desánimo de prestatarios”, fenómeno en el que los emprendedores evitan solicitar crédito por temor a altos costos o a ser rechazados.

El hábito del ahorro constituye otro pilar fundamental que la educación financiera promueve. Según Palacios-Bendezu (2023), integrar conocimientos de ahorro e inversión en la formación de emprendedores jóvenes no solo mejora su estabilidad económica, sino que también incrementa su resiliencia ante contingencias. A nivel macroeconómico, el desarrollo del sector financiero, impulsado por una población más instruida en temas financieros, favorece la acumulación de capital, la eficiencia en el uso de los recursos y la reducción de desigualdades (World Bank, 2023). Esto es particularmente relevante en economías emergentes como México, donde el acceso a financiamiento formal sigue siendo limitado para micro y pequeños emprendedores.

Además, la educación financiera tiene un efecto directo en la consolidación de la cultura emprendedora. Este enfoque contribuye a la creación de ecosistemas empresariales más sólidos, capaces de generar empleo, innovación y competitividad. La evidencia sugiere que los programas de formación financiera orientados a emprendedores no deben centrarse únicamente en aspectos técnicos, sino también en desarrollar competencias como la resiliencia, la tolerancia al riesgo y la visión estratégica.

El impacto de la educación financiera en el emprendimiento se ve reflejado en múltiples dimensiones: planificación de recursos, ahorro, inversión, manejo de deuda y acceso a información sobre programas de apoyo gubernamental. Por ejemplo, estudios recientes en América Latina destacan que los jóvenes emprendedores que reciben formación financiera tienen mayores probabilidades de establecer negocios sostenibles y escalables, reduciendo la informalidad económica y aumentando la contribución al Producto Interno Bruto regional (OECD, 2022; World Bank, 2023). Esto evidencia que invertir en educación financiera no es solo un asunto individual, sino un componente clave del desarrollo económico.

Finalmente, es importante resaltar que la educación financiera también promueve la equidad social y la inclusión económica. Al proporcionar herramientas para gestionar recursos y tomar decisiones informadas, se reduce la brecha entre quienes tienen acceso a financiamiento formal y quienes dependen de mecanismos informales o de préstamos con alto riesgo. En este sentido, la educación financiera se configura como un motor de desarrollo económico integral, capaz de integrar ahorro, financiamiento y cultura

emprendedora en un marco que potencia la competitividad, la innovación y la equidad social (Atkinson y Messy, 2020).

El objetivo de este trabajo es analizar de manera integral la influencia de la educación financiera en el desarrollo del emprendimiento, identificando su impacto en la toma de decisiones, el acceso al financiamiento formal, la gestión del ahorro y la sostenibilidad empresarial. Asimismo, se busca examinar las oportunidades, desafíos y brechas existentes en torno a la alfabetización financiera, especialmente en contextos emergentes, con el fin de reflexionar sobre la importancia de implementar estrategias educativas que fortalezcan la cultura emprendedora, fomenten la inclusión financiera y contribuyan al desarrollo económico sostenible.

Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, lo que permitió obtener una comprensión amplia y contextualizada de la educación financiera y del emprendimiento entre estudiantes universitarios, siguiendo los lineamientos metodológicos descritos por Creswell y Creswell (2023). La población estuvo conformada por 18,338 estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), inscritos en diferentes licenciaturas; sin embargo, para fines del estudio se calculó un tamaño de muestra utilizando la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un parámetro $p = 0.50$, lo que resultó en una muestra final de 383 participantes.

La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad de los estudiantes y la pertinencia respecto al objetivo del estudio. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado compuesto por 32 reactivos, diseñado a partir de literatura especializada en educación financiera y emprendimiento, e integrado por diferentes tipos de preguntas: escala Likert de cinco niveles, opción múltiple y respuestas dicotómicas.

El cuestionario evaluó tres dimensiones principales: conocimientos financieros básicos (ahorro, inversión, crédito), competencias y actitudes emprendedoras (tolerancia al riesgo, iniciativa y toma de decisiones), así como percepciones e interés hacia la educación financiera. Previo a su aplicación, el instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos para confirmar su claridad, coherencia y pertinencia, además de una prueba piloto que permitió asegurar su confiabilidad, siguiendo lo expuesto por Cohen, Manion y Morrison

(2021). La aplicación se llevó a cabo de manera electrónica mediante formularios de Google, garantizando el anonimato, la confidencialidad y la voluntariedad de la participación.

Una vez recolectada la información, los datos fueron procesados y analizados mediante el software estadístico SPSS, lo cual permitió obtener resultados descriptivos e interpretativos que facilitaron la identificación de patrones, tendencias y niveles de conocimiento financiero entre los estudiantes. El uso del enfoque mixto y de un instrumento validado otorgó profundidad y solidez al estudio, permitiendo no solo cuantificar tendencias, sino también interpretar su significado dentro del contexto educativo y social del ITSON.

Aunque la estrategia de muestreo limita la generalización absoluta de los resultados, la metodología aplicada resultó apropiada para los fines de este estudio, al posibilitar el análisis de percepciones, conocimientos e intereses relacionados con el emprendimiento y la educación financiera en estudiantes universitarios del sur de Sonora.

Resultados y Discusión

Tabla 1

He estado ahorrando porque es mi objetivo poner mi propio negocio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
totalmente en desacuerdo		53	13.9	13.9	13.9
En desacuerdo		68	17.5	17.5	31.4
Neutral		113	29.6	29.6	61.0
De acuerdo		65	17.0	17.0	78.0
Totalmente de acuerdo		84	22.0	22.0	100.0
Total		383	100.0	100.0	

Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran que el 31.4% de los encuestados se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación “He estado ahorrando porque es mi objetivo poner mi propio negocio”. Esto indica que una parte significativa de los estudiantes universitarios aún no ha desarrollado el hábito del ahorro con fines emprendedores, lo que puede relacionarse con la falta de planificación financiera, desconocimiento de instrumentos de ahorro o prioridades económicas distintas, como gastos personales y educativos.

En contraste, un 39% de los participantes afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, evidenciando que existe un grupo que sí destina recursos al ahorro para iniciar un negocio. Este hallazgo sugiere que, aunque no es la mayoría, hay jóvenes con conciencia financiera y proactividad emprendedora.

El 29.6% restante mantiene una posición neutral, lo cual puede interpretarse como indecisión o ausencia de un plan financiero definido. Esta proporción representa un grupo de jóvenes que potencialmente podría beneficiarse de programas de capacitación en ahorro e inversión, fortaleciendo su capacidad para iniciar proyectos.

Además, la brecha detectada entre quienes ahorran y quienes no reflejan diferencias en educación financiera previa y en acceso a información sobre instrumentos de ahorro formal e informal. En términos prácticos, estos resultados sugieren que las universidades y organismos de apoyo al emprendimiento podrían implementar talleres o módulos específicos sobre ahorro estratégico, planificación financiera personal y empresarial, y manejo de capital inicial, con el objetivo de aumentar el porcentaje de estudiantes que ahorran activamente para emprender. Este tipo de estrategias no solo mejora la disposición al riesgo calculado, sino que también fomenta la cultura emprendedora desde etapas tempranas de la vida académica.

Tabla 2

Creo que arriesgar dinero para iniciar un negocio me da miedo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
totalmente en desacuerdo	33	8.6	8.6	8.6
En desacuerdo	60	15.7	15.7	24.3

Neutral	112	29.2	29.2	53.3
De acuerdo	83	21.7	21.7	75.2
Totalmente de acuerdo	95	24.8	24.8	100.0
Total	383	100.0	100.0	

Nota. *Elaboración propia.*

Los resultados indican que el 46.5% de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “Creo que arriesgar dinero para iniciar un negocio me da miedo”. Esto refleja una barrera psicológica importante frente al riesgo financiero, la cual puede limitar la puesta en marcha de proyectos emprendedores. El miedo a invertir dinero puede estar asociado con la falta de confianza en las propias capacidades de gestión, experiencias previas negativas o desconocimiento de estrategias para reducir riesgos.

Por otro lado, un 24.3% de los participantes manifestó no sentir temor, lo que podría asociarse con mayor confianza o tolerancia al riesgo, así como con la existencia de un plan financiero más definido o experiencias previas en actividades de inversión. Este grupo representa a los estudiantes que están más predispuestos a emprender, aunque todavía necesitan herramientas y acompañamiento para manejar riesgos de manera efectiva.

El 29.2% restante se ubica en una posición neutral, lo que puede indicar indecisión, falta de experiencia previa en inversión o una actitud expectante frente al emprendimiento. Este segmento representa un público que podría beneficiarse de simulaciones de inversión, talleres de planificación financiera y ejercicios prácticos que les permitan experimentar sin comprometer recursos significativos.

Estos hallazgos sugieren que las universidades y los programas de formación emprendedora deben enfocarse no solo en enseñar conceptos financieros, sino también en fortalecer la confianza, la toma de decisiones y la capacidad de asumir riesgos calculados. Estrategias como mentirías, casos de estudio y ejercicios prácticos de inversión podrían ayudar a reducir la percepción de riesgo y fomentar la disposición de los jóvenes a destinar recursos para iniciar sus propios negocios.

En consecuencia, entender y abordar este miedo es clave para aumentar la participación de estudiantes en proyectos emprendedores, mejorar la preparación financiera y contribuir al desarrollo de un ecosistema emprendedor más sólido y sostenible.

Tabla 3

Conozco las instituciones del gobierno federal que ofrecen apoyos económicos para el emprendedor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
totalmente en desacuerdo	63	16.4	16.4	16.4
En desacuerdo	87	22.7	22.7	39.2
Neutral	89	23.2	23.2	62.4
De acuerdo	62	16.2	16.2	78.6
Totalmente de acuerdo	82	21.4	21.4	100.0
Total	383	100.0	100.0	

Nota. *Elaboración propia.*

Los resultados muestran que solo el 39.1% de los encuestados declara conocer las instituciones federales que ofrecen apoyos económicos para emprendedores, mientras que un porcentaje similar (39.1%) afirma desconocerlas. Esta cifra evidencia una clara brecha de información que puede limitar significativamente la capacidad de los jóvenes para acceder a financiamiento y otros recursos que podrían impulsar sus proyectos.

El 23.2% restante se mantiene en una posición neutral, posiblemente porque posee un conocimiento superficial o no ha buscado activamente información sobre estas instituciones. Esta falta de familiaridad con las fuentes oficiales puede generar desventajas al momento de buscar financiamiento, aumentando la dependencia de recursos propios o

de fuentes informales, lo que incrementa el riesgo financiero y reduce las oportunidades de crecimiento de los emprendimientos.

Este hallazgo resalta la importancia de difundir información clara y accesible sobre los programas de apoyo disponibles. Estrategias como talleres informativos, ferias de emprendimiento, campañas digitales y asesorías personalizadas podrían mejorar la visibilidad de estas instituciones y permitir que un mayor número de estudiantes se beneficie de los apoyos ofrecidos.

Asimismo, conocer las instituciones que otorgan apoyos económicos no solo facilita el acceso a recursos, sino que también permite a los jóvenes emprendedores planificar sus proyectos con mayor realismo y estrategia, al identificar las opciones de financiamiento más adecuadas según sus necesidades y objetivos. En este sentido, la educación financiera debería incluir módulos prácticos para familiarizar a los estudiantes con estas instituciones, los requisitos de participación y los beneficios que pueden obtener, fortaleciendo la cultura emprendedora desde etapas tempranas.

En conclusión, este hallazgo indica que mejorar la difusión y comprensión de las instituciones de apoyo es crucial para reducir barreras de acceso, incentivar la iniciativa emprendedora y aumentar la probabilidad de éxito de los proyectos universitarios.

Tabla 4

Conozco los programas de apoyo del gobierno federal para emprendedores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
totalmente en desacuerdo	68	17.8	17.8	17.8
En desacuerdo	79	20.6	20.6	38.4
Neutral	107	27.9	27.9	66.3
De acuerdo	54	14.1	14.1	80.4
Totalmente de acuerdo	75	19.6	19.6	100.0

Total	383	100.0	100.0
--------------	-----	-------	-------

Nota. *Elaboración propia.*

Los resultados muestran que solo el 33.7% de los participantes indica conocer los programas de apoyo del gobierno federal para emprendedores, frente a un 38.4% que manifiesta desconocimiento total. Esto evidencia que una parte considerable de los estudiantes podría estar dejando pasar oportunidades importantes de financiamiento y capacitación debido a la falta de información.

El 27.9% restante mantiene una postura neutral, lo que sugiere que estos jóvenes han escuchado sobre la existencia de los programas, pero no cuentan con información detallada o confiable para acceder a ellos. Esta situación refleja una brecha en la comunicación y difusión de recursos, que limita la efectividad de las políticas públicas orientadas al emprendimiento universitario.

El desconocimiento de los programas de apoyo no solo afecta la posibilidad de obtener recursos financieros, sino también la capacidad de planificar y estructurar proyectos de manera estratégica. Aquellos estudiantes que no están informados podrían depender únicamente de sus ahorros o de financiamiento informal, aumentando el riesgo de fracaso o la dificultad para consolidar sus negocios.

Para enfrentar esta situación, es recomendable implementar acciones que mejoren la visibilidad de estos programas entre los estudiantes, como talleres explicativos, sesiones de asesoría personalizada, plataformas digitales con información actualizada y ferias de emprendimiento donde se presenten las oportunidades disponibles. Estas estrategias no solo facilitan el acceso a recursos, sino que también fomentan la cultura emprendedora, fortaleciendo la confianza de los jóvenes para iniciar y desarrollar proyectos empresariales.

En resumen, los resultados de esta tabla indican que una mayor difusión y educación sobre los programas de apoyo es fundamental para garantizar que los estudiantes puedan aprovechar plenamente los recursos disponibles, incrementar sus probabilidades de éxito emprendedor y contribuir al desarrollo económico regional y nacional.

Además, es importante considerar que el desconocimiento de estos programas no solo responde a la falta de difusión por parte de las instituciones gubernamentales, sino también

a la carencia de acompañamiento durante el proceso de aplicación. Muchos estudiantes pueden sentirse desmotivados o intimidados por los requisitos, trámites burocráticos y tiempos de espera, lo que genera un desinterés en aprovechar estas oportunidades. Por ello, no basta con informar sobre la existencia de los programas, sino que resulta clave implementar mecanismos de orientación práctica que guíen a los jóvenes paso a paso en la gestión de apoyos, incrementando así la probabilidad de que los recursos realmente lleguen a quienes los necesitan.

Tabla 5

Conozco dónde se publican las convocatorias que emite el gobierno federal en las que puede participar un emprendedor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
totalmente en desacuerdo	83	21.7	21.7	21.7
En desacuerdo	83	21.7	21.7	43.3
Neutral	88	23.0	23.0	66.3
De acuerdo	60	15.7	15.7	82.0
Totalmente de acuerdo	69	18.0	18.0	100.0
Total	383	100.0	100.0	

Nota. *Elaboración propia.*

Los resultados reflejan que el 43.4% de los encuestados está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación “Conozco dónde se publican las convocatorias que emite el gobierno federal en las que puede participar un emprendedor”, lo que indica un desconocimiento significativo sobre los canales oficiales para enterarse de estas oportunidades. Este hallazgo sugiere que muchos jóvenes no están aprovechando recursos disponibles debido a la falta de información accesible y actualizada.

Solo el 33.7% de los participantes afirma conocer dónde se publican estas convocatorias, mientras que el 23% restante mantiene una postura neutral. Esto indica que un grupo de estudiantes tiene conocimiento superficial o parcial, pero no suficiente para aprovechar plenamente las oportunidades. La falta de acceso a información confiable puede limitar la capacidad de los jóvenes para planificar sus proyectos, identificar oportunidades de financiamiento y participar activamente en programas de apoyo gubernamental.

Para reducir esta barrera, es recomendable implementar estrategias que faciliten la difusión de convocatorias, como la creación de plataformas digitales centralizadas, boletines electrónicos, redes sociales institucionales y talleres de capacitación. Estas acciones no solo aumentan la visibilidad de las oportunidades, sino que también fomentan la cultura de participación activa y planificación estratégica en los estudiantes interesados en emprender.

En consecuencia, conocer y acceder a las convocatorias oficiales es clave para que los jóvenes puedan aprovechar los programas de apoyo, optimizar sus recursos y aumentar las probabilidades de éxito de sus proyectos. Este análisis destaca la necesidad de fortalecer los mecanismos de comunicación y acompañamiento, contribuyendo a un ecosistema emprendedor más informado, organizado y sostenible.

Conclusiones y Recomendaciones

El análisis de los datos obtenidos revela que una parte significativa de los estudiantes universitarios no ha desarrollado el hábito del ahorro con fines emprendedores, ya que el 31.4% de los encuestados manifestó desacuerdo o total desacuerdo con la afirmación “He estado ahorrando porque es mi objetivo poner mi propio negocio”. No obstante, existe un grupo importante alrededor del 39% que sí destina recursos para ese fin, mientras que el 29.6% restante mantiene una postura neutral, posiblemente por falta de un plan financiero definido o indecisión.

En cuanto a la percepción del riesgo financiero, el 46.5% expresó miedo a arriesgar dinero para iniciar un negocio, lo que evidencia una barrera psicológica que puede limitar el emprendimiento. Esta inseguridad podría estar vinculada a la carencia de conocimientos suficientes para evaluar y gestionar los riesgos asociados, lo cual subraya la necesidad de fortalecer la educación financiera en este ámbito.

Respecto al conocimiento sobre los apoyos institucionales, los resultados indican que solo el 39.1% conoce las instituciones federales que ofrecen apoyos económicos para

emprendedores, mientras que un porcentaje similar las desconoce. Además, apenas un tercio de los encuestados está informado sobre programas y convocatorias disponibles, lo que limita considerablemente el acceso a recursos fundamentales para iniciar o consolidar proyectos empresariales.

Estos hallazgos coinciden con estudios recientes que demuestran que la educación financiera es un factor determinante en la capacidad para planificar, ahorrar e invertir de manera eficiente, aspectos clave para el éxito emprendedor como lo mencionan Chen y Volpe (1998). Asimismo, Vaahtoniemi et al. (2023) plantean que la accesibilidad a información clara y actualizada sobre apoyos económicos es esencial para que los emprendedores puedan superar las barreras iniciales y reducir el riesgo de sobreendeudamiento, contribuyendo así al desarrollo económico sostenible.

A partir de estos resultados, es fundamental implementar estrategias que promuevan el espíritu emprendedor y reduzcan las barreras emocionales y de conocimiento que dificultan la creación de negocios. El alto porcentaje de estudiantes que manifiestan temor a arriesgar capital sugiere la necesidad de ofrecer formación específica en manejo de riesgos e inteligencia financiera, proporcionando herramientas prácticas para evaluar inversiones y minimizar la incertidumbre.

De igual forma, para Atkinson y Messy (2020) el significativo desconocimiento sobre las instituciones, programas y convocatorias gubernamentales indica que las universidades deben fortalecer su vinculación con entidades públicas y promover canales de difusión claros, accesibles y actualizados, utilizando tanto medios digitales como tradicionales, para ampliar el alcance y la inclusión financiera.

Se recomienda integrar módulos de educación financiera y cultura emprendedora en los planes de estudio, con un enfoque práctico orientado a proyectos reales, que permita a los estudiantes desarrollar no solo competencias técnicas, sino también la confianza y visión empresarial necesarias para iniciar y sostener un negocio. La realización de ferias de emprendimiento, talleres, simulaciones y asesorías personalizadas puede ser útil para motivar a quienes se mantienen indecisos sobre el ahorro y la inversión.

Además, es crucial facilitar el acceso y manejo de plataformas digitales donde se publiquen convocatorias y apoyos para emprendedores, a fin de reducir el desconocimiento detectado y agilizar la participación en estos programas según los autores Hirtle et al. (2020). También se sugiere implementar acompañamiento personalizado y mentorías que ayuden a superar

el miedo al riesgo y a tomar decisiones financieras estratégicas en las etapas iniciales de los proyectos. La combinación de estas acciones contribuirá a fortalecer el ecosistema emprendedor universitario, aumentando las probabilidades de éxito de los proyectos y fomentando así el desarrollo económico regional y nacional.

Los resultados obtenidos muestran que aún persisten retos significativos en materia de educación financiera, especialmente en lo referente al ahorro formal, la planeación de proyectos y el acceso a financiamiento adecuado. Si bien existen esfuerzos aislados por parte de instituciones y programas públicos, es evidente que falta una estrategia integral que logre unificar acciones y atender de manera equitativa a todos los sectores. Esta situación limita el crecimiento de muchos emprendedores, quienes, a pesar de contar con ideas innovadoras, carecen de los conocimientos y herramientas necesarias para gestionar de forma eficiente sus recursos.

En conclusión, fortalecer la educación financiera no solo implica brindar información, sino también generar un cambio cultural que permita a las personas y a los emprendedores adoptar prácticas responsables y sostenibles en el tiempo. Para lograrlo, se recomienda impulsar programas permanentes de capacitación accesibles a todos los niveles socioeconómicos, así como integrar la educación financiera en etapas tempranas de la formación académica. De igual manera, es fundamental fomentar el uso de herramientas digitales y tecnológicas que faciliten la toma de decisiones, así como promover alianzas entre instituciones educativas, financieras y gubernamentales que garanticen un impacto real en la población. Solo mediante un esfuerzo integral se podrá consolidar una sociedad más preparada para enfrentar retos económicos y aprovechar las oportunidades del emprendimiento.

Referencias:

- Alvarado, E., Barron, L., Mariscal, E. y Mercado, A. (2025). Educación financiera en los sectores económicos de las micro y pequeñas empresas de Nayarit. *Revista de Investigación y Negocios*, 15(2), 45–59.
- Atkinson, A., y Messy, F. (2020). Financial literacy and financial inclusion: Evidence and policy implications. OECD working papers on finance, insurance and private pensions, No. 15. <https://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Aristei, D., Gallo, M., & Minetti, R. (2024). *Financial knowledge and borrower discouragement*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2405.05891>

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Bryman, A. (2021). *Social research methods* (6th ed.). Oxford University Press.
- Chen, H., & Volpe, R. P. (1998). An Analysis of Personal Financial Literacy Among College Students. *Financial Services Review*, 7(2), 107–128.
[https://doi.org/10.1016/S1057-0810\(99\)80006-7](https://doi.org/10.1016/S1057-0810(99)80006-7)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Research methods in education* (9th ed.). Routledge.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Hirtle, B., Kovner, A., & Plosser, M. (2020). The impact of supervision on bank performance. *The Journal of Finance*, 75(5), 2765–2808.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jofi.12964>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7a ed.). McGraw-Hill.
- OECD. (2022). *Financial literacy and financial education: Overview and policy context*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/financial/education/>(<https://www.oecd.org/financial/education/>)
- Palacios-Bendezu, E. (2023). Impacto de la educación financiera en jóvenes emprendedores: Una revisión de la literatura. *Revista de Estudios Empresariales*, 8(2), 23–41.
- Vaahtoniemi, S., Buturak, G., Kalmi, P., & Ruuskanen, O.P. (2023). Financial literacy and its determinants and consequences: New survey evidence from Finland. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(2), 368–402.
<https://doi.org/10.1017/flw.2023.14>
- World Bank. (2023). *Financial sector development and economic growth*. World Bank Publications. <https://www.worldbank.org/en/topic/financialsector>

Capítulo 8. La educación financiera en estudiantes de una universidad privada del noroeste de México

Dr. Ricardo Alonso Carrillo Armenta

Universidad La Salle Noroeste

Dra. Rosalva Irma Castro Álvarez

Universidad La Salle Noroeste

Dra. María del Carmen Vásquez Torres

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La educación financiera es un proceso que permite aumentar los niveles de bienestar en la sociedad, y se ha transformado en un tópico de interés para tomar decisiones enteradas y responsables en el terreno personal y profesional. Actualmente está considerada como una herramienta necesaria que ayuda a los ciudadanos a participar en actividades económicas y además permite el desarrollo de la sociedad en un mundo donde se requiere ser cada vez más competitivo. El presente estudio analiza la percepción que tienen los jóvenes universitarios del área de negocios de la Universidad La Salle Noroeste sobre la educación financiera y mide variables como los ingresos, gastos, presupuesto, ahorro, inversión, seguridad financiera, entidades financieras, digitalización y consumo inteligente, responsable, saludable, ético, sostenible y solidario. Se utiliza una investigación de tipo descriptiva de diseño no experimental de corte transversal. La muestra fue de 294 sujetos. El instrumento utilizado fue el propuesto por la Asociación Nacional Española de Contabilidad y Administración de Empresas. Como resultado se obtiene que los estudiantes muestran una percepción favorable ante las variables medidas sobre educación financiera aplicado en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, para lo cual en ese ejercicio se proponen tópicos formativos de apoyo a toma de decisiones y se sugiere un programa de formación de formadores en educación financiera.

Palabras clave: educación financiera, percepción, estudiantes universitarios, cultura financiera, recursos.

Introducción

Desde hace tiempo, se considera que las finanzas personales son un tema de gran importancia debido a que afectan directamente el sistema económico (Keynes, 1936). De acuerdo a la Comisión Nacional para Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF, 2020), es a través de la educación financiera como las personas adquieren conocimientos y desarrollan habilidades para administrar mejor sus recursos y proteger su patrimonio.

En la actualidad se estima que la educación financiera no está considerada en los programas de formación profesional, por lo que se requiere ofrecer conocimientos sobre productos, conceptos y riesgos financieros para el desarrollo de habilidades que permitan tomar decisiones más informadas que aumenten el bienestar financiero, personal y familiar (Bodie et al., 2021). La educación financiera se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas gestionar sus recursos económicos de forma eficiente y responsable (Gitman, 2016), se considera que a través de este proceso los individuos pueden comprender los conceptos y productos financieros y desarrollan habilidades para tomar decisiones más informadas (OCDE, 2022).

En México se considera que el nivel de educación financiera está por debajo de otros países, lo que limita a la sociedad a planificar su futuro financiero (BANSEFI, 2017). Es por ello que se propone a través de algunas organizaciones incluir la educación financiera a los programas educativos con el fin de proveer en los universitarios los conocimientos necesarios para el manejo sano de las finanzas personales que les permitan incorporarse con éxito al mercado laboral o bien emprender sus propios negocios y contribuir a la economía nacional. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF, 2020), solo el 32% de la población adulta cuenta con conocimientos financieros en un nivel aceptable lo que limita a planear sus finanzas y enfrentar situaciones económicas.

De acuerdo con el Banco de México (2020), los jóvenes son considerados una población vulnerable debido a que no poseen herramientas para administrar sus recursos al enfrentar un mercado laboral competitivo, lo que pone en riesgo su estabilidad financiera en un futuro.

Es por ello que la educación financiera debe ser considerada como una estrategia dentro de la formación universitaria con el propósito de elevar sus conocimientos financieros y fomentar la cultura del ahorro y prevención, hacer mejor su planificación financiera y un mejor uso de los recursos, sin duda esto permitirá marcar la diferencia respecto a los conocimientos que tienen el resto de los jóvenes de los otros niveles educativos (García & Grifoni, 2022).

Ante los retos de un mundo globalizado es importante que el ser humano se encuentre lo suficientemente informado para tomar decisiones que impactan directamente en su vida cotidiana (Villada et al., 2017). Estos cambios han generado que hoy en día los jóvenes tengan mayor acceso en la obtención de créditos, a diversos productos financieros y al manejo de accesos digitales a las instituciones financieras, sin embargo, se considera que carecen del conocimiento y las habilidades para realizar manejos responsables.

Partiendo de que en México la educación financiera a nivel universitario es deficiente y que los jóvenes estudiantes de carreras relacionadas con área de negocios también presentan estas carencias, las consecuencias como la falta de cultura del ahorro, una adecuada planeación de sus finanzas, el endeudamiento temprano y su vulnerabilidad ante contingencias económicas son inminentes.

De lo anterior surge la pregunta: ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes del área de Negocios de la Universidad La Salle Noroeste respecto a la educación financiera? Para dar respuesta a la interrogante se establece como objetivo el conocer la percepción sobre la Educación Financiera en estudiantes del área de Negocios de la Universidad La Salle Noroeste, a través de una investigación cuantitativa que permita el establecimiento de acciones que fortalezcan la toma de decisiones informadas.

La educación financiera es fundamental en la formación profesional de los jóvenes universitarios, ya que particularmente los estudiantes del área de negocios serán los encargados de tomar decisiones en el terreno profesional, personal y familiar en un futuro. El prepararse en este aspecto, es sin duda un reto que tendrán que enfrentar ya que está de por medio su bienestar y el futuro de su profesión, es por ello que se requiere incorporar la educación financiera en los programas educativos en las universidades. Tomar

decisiones económicas acertadas, éticas y sostenibles permitirá obtener éxito en las organizaciones y fortalecer el desarrollo económico y social.

El conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación financiera permitirá ver con claridad las áreas de oportunidad que existen entre la población estudiantil y fortalecer la formación de profesionistas responsables y con habilidades en el manejo de las finanzas personales. La OCDE (2018) define la seguridad financiera como la capacidad que tienen los individuos para manejar sus finanzas y hacer frente a las contingencias económicas, de manera que puedan solventar gastos imprevistos, cumplir obligaciones a corto plazo y mantener su estabilidad económica en el largo plazo, sin comprometer su estabilidad financiera.

Las Entidades financieras son las instituciones que actúan como intermediarias y ofrecen productos y servicios financieros como depósitos, préstamos, inversión y seguros, poseen recursos excedentes y apoyan a quienes requieren financiamiento, ayudando al desarrollo de individuos, empresas y gobiernos. Permite la creación de valor mediante la transferencia de dinero en el tiempo y el espacio, conectando ahorradores e inversionistas, su conocimiento evita fraudes y fomenta la confianza en el sistema (Ross et al., 2019).

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el año 2015, *el objetivo de Desarrollo Sostenible 12* define el consumo responsable como el uso eficiente de recursos y energía, fomentando patrones de consumo sostenibles que reduzcan la degradación ambiental y mejoren la calidad de vida. Por su parte, la OCDE (2018) considera que el consumo responsable es la práctica de adquirir bienes y servicios de manera informada, evaluando calidad, precio, seguridad y sostenibilidad, con el fin de contribuir al bienestar individual y colectivo, en ambos casos consideran el bienestar económico, social y ambiental en la línea de un desarrollo sostenible.

Método

La investigación presentada es de tipo descriptiva, de diseño no experimental de corte transversal. Arias y Covinos (2021) mencionan que una investigación descriptiva busca especificar las propiedades de un grupo, comunidad o fenómeno, de diseño no experimental; pues los sujetos son evaluados sin alterar ninguna situación y de corte

transversal ya que los datos se recogen en un solo momento y una sola vez. Para efectos del presente estudio se tomó como referencia una población de 380 estudiantes del Área de Ciencias Económico – Administrativas, tomándose una muestra no probabilística por conveniencia de 294 sujetos distribuidos por programa académico de la siguiente manera.

Tabla 1

Población y muestra de los encuestados por carrera

Licenciatura	Población	Muestra
Comercio Internacional	194	163
Finanzas y Contaduría	100	58
Mercadotecnia	74	63
Recursos Humanos	12	10
Total	380	294

Asimismo, para el estudio se tomó como referencia el instrumento propuesto por la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA, 2023), el cual está constituido por 9 variables y 59 ítems distribuidos de la siguiente manera: percepción general sobre la educación financiera (7), ingresos (6), gastos (4), presupuesto (7), ahorro (6), inversión (4), seguridad financiera (6), entidades financieras y digitalización (13) y consumo inteligente, responsable, saludable, ético, sostenible y solidario (6), la escala utilizada adaptada es tipo Likert de seis elementos que va desde totalmente en desacuerdo, muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Cabe mencionar que para efectos de este estudio se suprimieron los ítems 8 y 11 de la categoría 8 de entidades financieras y digitalización por no tener una incidencia directa para evaluarse en la percepción del estudiante.

Por otro lado, se hizo uso de bases de datos con recursos digitales tales como revistas electrónicas, investigaciones científicas, artículos oficiales y libros electrónicos para dar soporte a la investigación. El procedimiento de la investigación recae con la definición del problema derivado de la falta de conocimiento sobre la percepción de jóvenes universitarios en el tema de Educación Financiera de La Salle Noroeste, lo que lleva a la definición del objetivo de nuestra investigación. Se seleccionó un instrumento validado por la AECA para

realizar el levantamiento de la información en el periodo agosto 2025 a la muestra de estudiantes del Área Académica de Ciencias Económico Administrativas, y cerrar con un análisis descriptivo de resultados que se establece por medio de frecuencias y gráficos descriptivos, para que posterior se puedan establecer acciones que contribuyan a la mejora continua con procesos formativos sobre Educación Financiera.

Resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados del levantamiento de la información a los estudiantes del Área de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad La Salle Noroeste, abordados desde cada una de las variables que integra el instrumento utilizado en la investigación. En el estudio participó una muestra de 294 estudiantes de los cuales 164 corresponden al género de mujer y 130 a hombre (ver Figura 1), asimismo se observa que el rango de edad de los sujetos se encuentra entre los 18 y 27 años (ver Figura 2).

Figura 1.

Género de los sujetos de investigación (estudiantes)

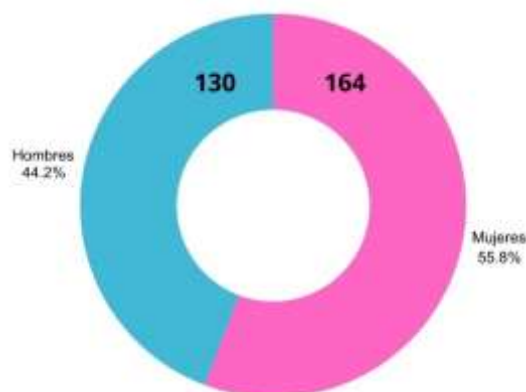


Figura 2.

Edad de los sujetos de investigación (estudiantes)

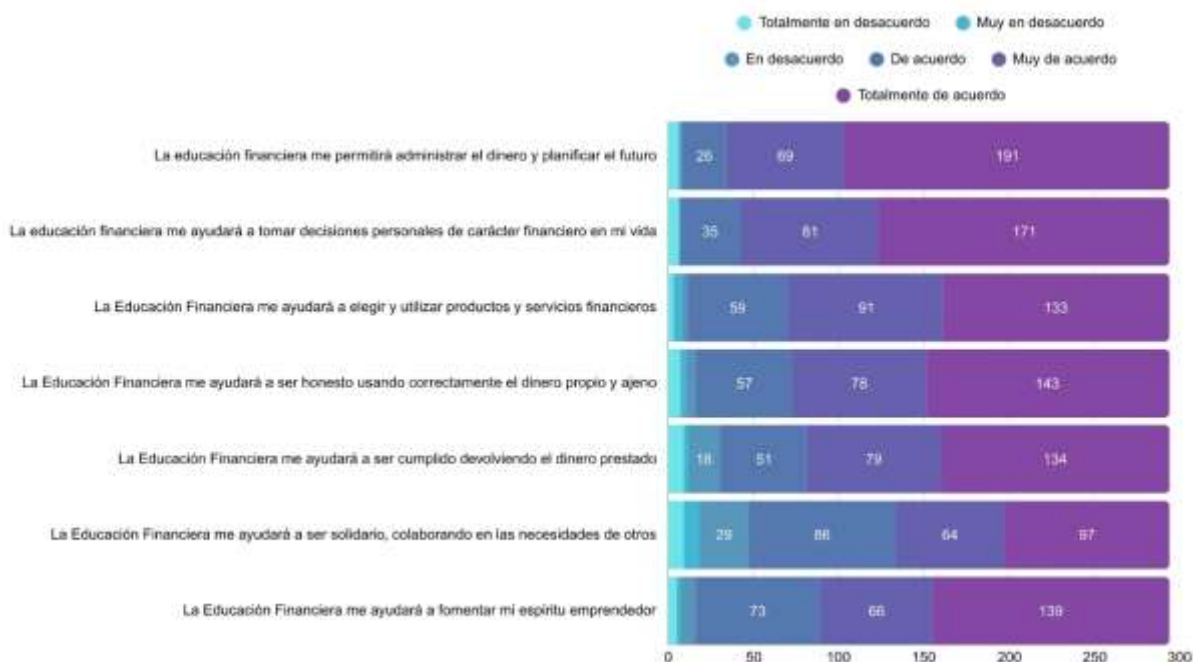


Percepción general sobre la Educación Financiera

Como primera variable se encuentra la percepción general sobre la Educación Financiera (EF), que busca identificar el impacto que tiene la EF en la vida personal, profesional y social de los estudiantes encuestados. Las figuras fueron generadas a través del apoyo de la herramienta CANVA>gráficas.

Figura 3.

Percepción general sobre la Educación Financiera



Como se observa en la figura 3, los estudiantes consideran que la EF les permitirá administrarse y tomar decisiones para la vida relacionadas con el dinero, asimismo les será de gran apoyo para actuar de manera responsable, honesta y objetiva; permitiéndoles ser solidarios con el otro y que los conocimientos en EF fomentarán la generación de ideas de negocio para desarrollar un emprendimiento.

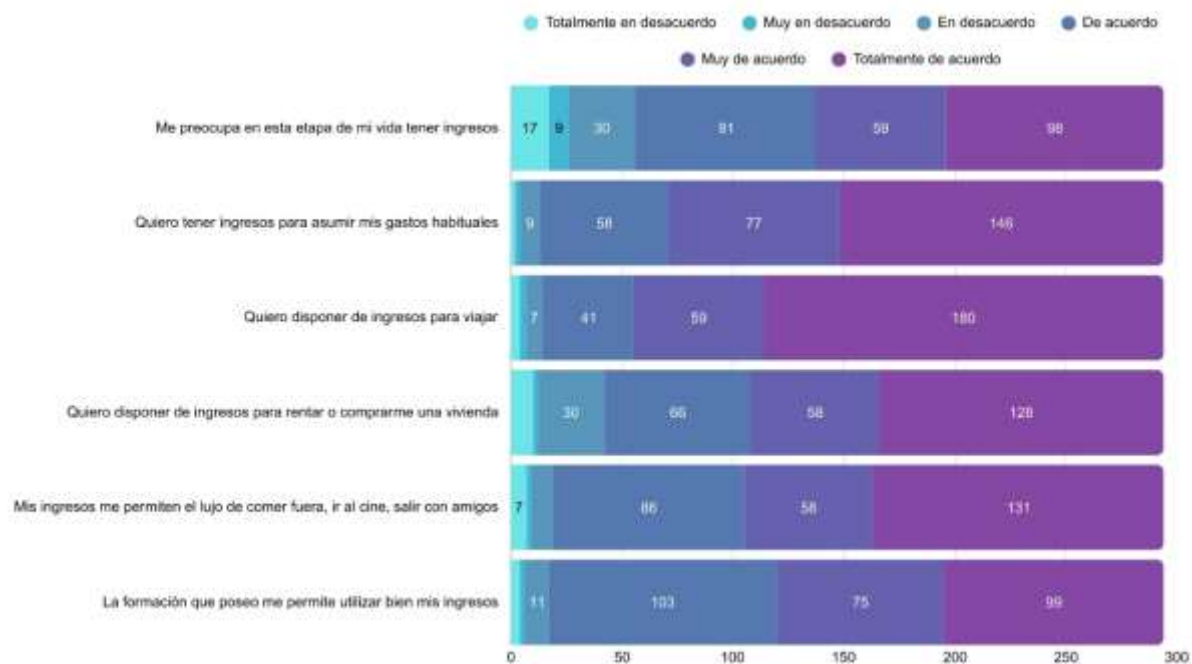
El conocer la percepción del estudiante sobre la EF determina la manera en que los jóvenes administran sus recursos, para ello iremos analizando cada uno de los elementos dando inicio con los ingresos.

Ingresos

Esta variable busca medir en los estudiantes la percepción de las expectativas del ingreso relacionados con las necesidades económicas de los jóvenes y la relación con aquellas actividades en las que normalmente ocupan los mismos.

Figura 4.

Ingresos



Como se observa en la figura 4, los estudiantes denotan una preocupación por tener un ingreso para asumir gastos personales y habituales, así como para viajar. Asimismo, refieren que la formación que poseen les da una base sólida para utilizar de manera correcta sus ingresos. Por otro lado, comentan que un ingreso (42) no es considerado para la compra o renta de una vivienda que coincide con edad de la generación donde las necesidades y prioridades son otras.

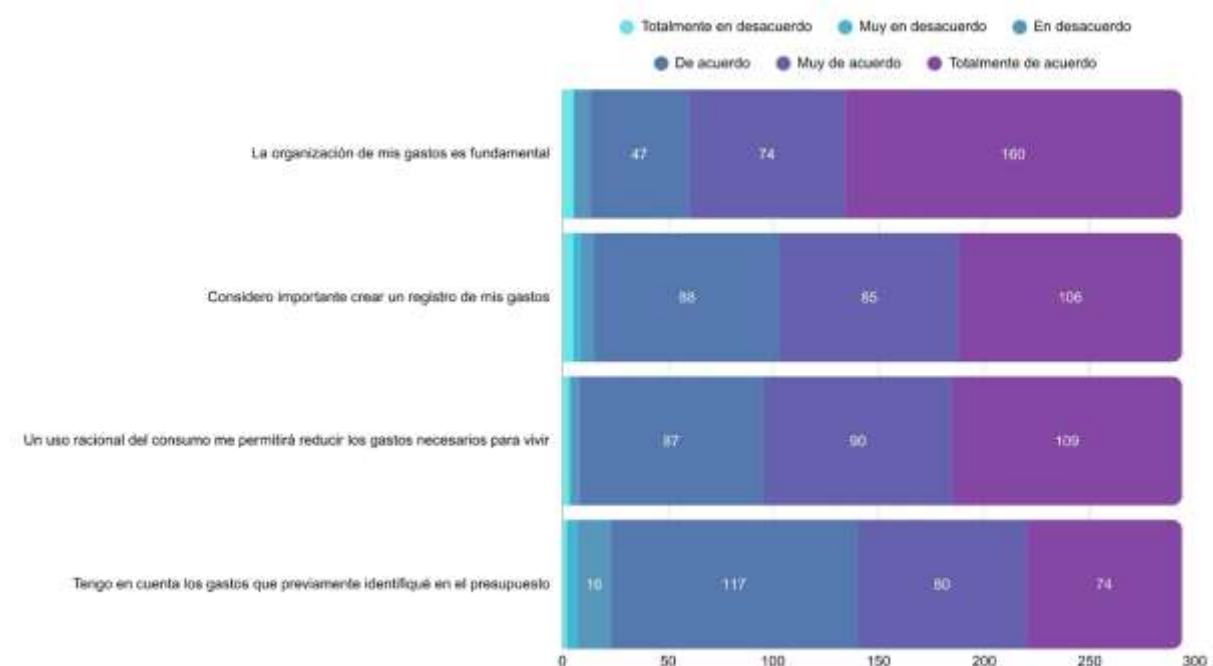
En este sentido los ingresos no se pueden describir sin saber que estos, son utilizados por los jóvenes como gastos, variable que veremos seguidamente.

Gastos

Los gastos como variable buscan identificar la percepción del estudiante sobre sus hábitos en el manejo y gestión sus finanzas personales de manera consciente.

Figura 5.

Gastos

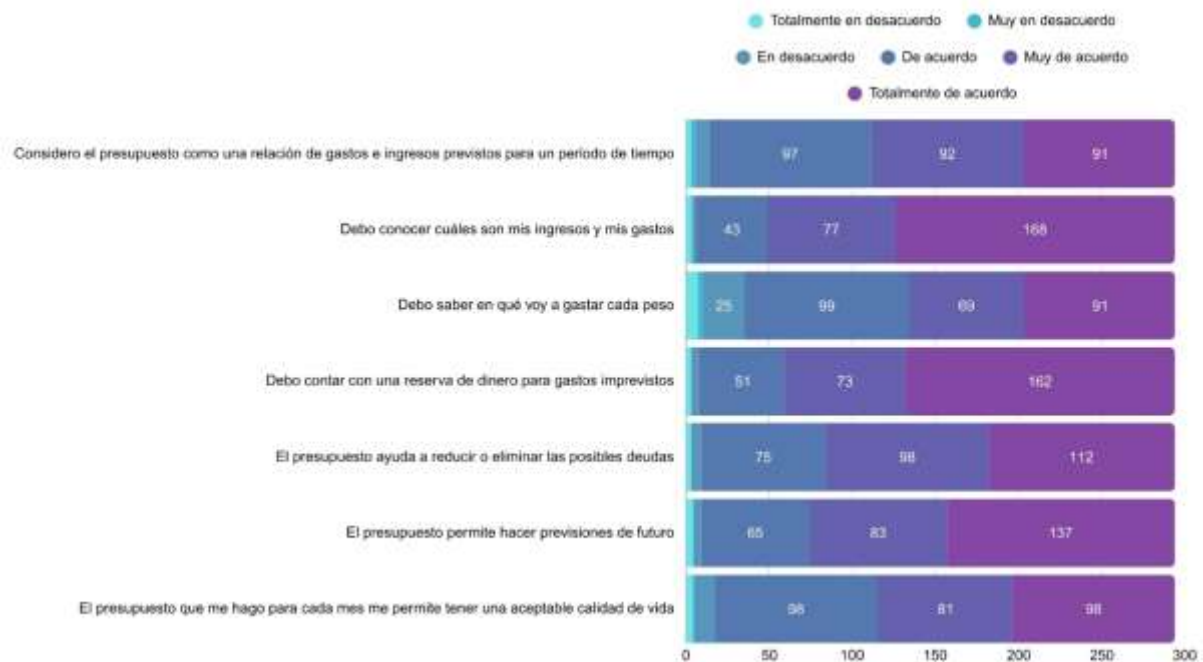


Como podemos observar en la figura 5, la organización de los gastos es fundamental para los estudiantes, consideran importante llevar un control de los mismos para su uso racional y comprenden que los gastos dan respuesta a un presupuesto previamente elaborado. En este sentido los ingresos y los gastos, no aseguran una gestión eficiente si es que no contamos con presupuestos elaborados.

Presupuesto

La variable tiene como fin el conocer si los estudiantes comprenden la importancia que trae consigo el tópico de presupuestos, como una premisa para hacer frente a su economía ante diferentes situaciones en su vida cotidiana.

Figura 6.
Presupuesto



Como se observa en la figura 6, los estudiantes perciben el presupuesto como un registro de ingresos y gastos que se genera en un periodo de tiempo; que sirve para hacer frente a gastos presentes y futuros, a su vez que logran identificar su nivel de ingresos y como gastarlo, y perciben al presupuesto como una herramienta útil para cubrir deudas y con ello alcanzar una mejor calidad de vida.

El contar con un presupuesto y asegurar una gestión eficiente de ello, trae como beneficio el tener un ahorro.

Ahorro

Es una variable que busca conocer la percepción del estudiante sobre la aplicación de la técnica de ahorro y los factores que motivan la gestión efectiva en su vida diaria.

Figura 7.

Ahorro



Como se observa en la figura 7 los estudiantes conciben el ahorro como un monto acumulado de efectivo que no se ha gastado para hacer frente a gastos imprevistos y adquirir algo que cubra alguna necesidad personal. Asimismo, se ahorra para obtener un rendimiento- utilidad y la formación que poseen es suficiente para hacer uso del ahorro. Sin embargo (90), comentan no apoyar a los grupos que se encuentran en fragilidad social con el ahorro. Por otro lado, mencionan que el ahorro proporciona una mayor seguridad financiera en sus vidas (ver figura 8).

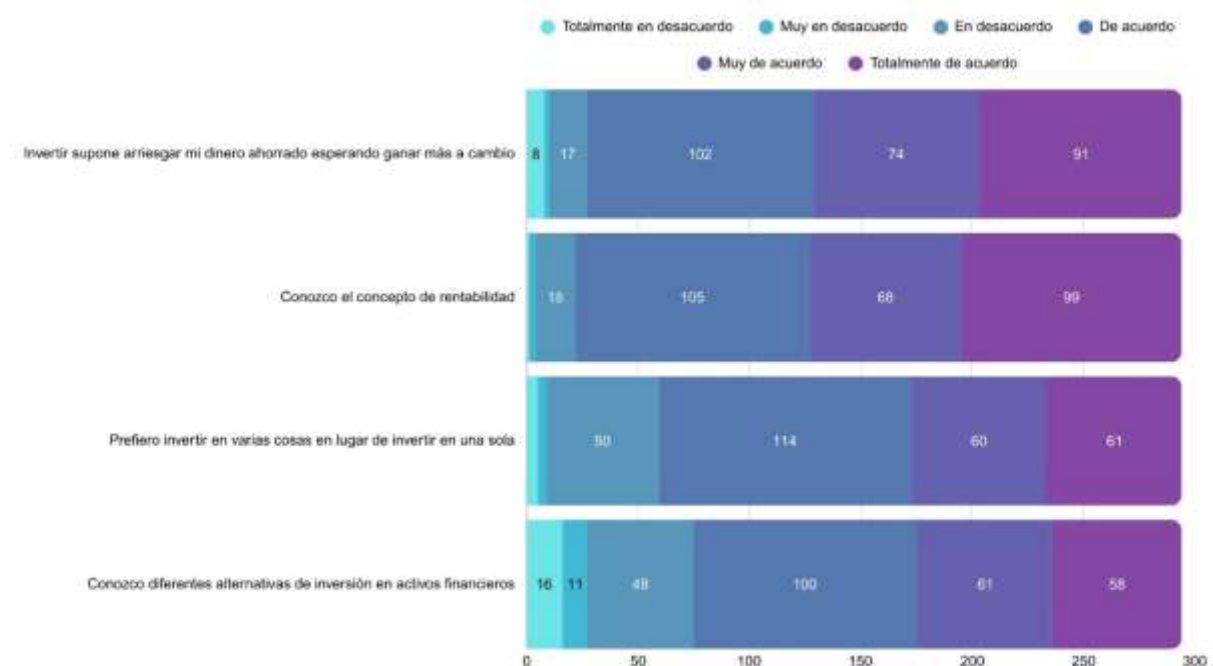
El ahorro utilizado como un activo, trae como consecuencia un excedente en su flujo de efectivo, lo que ayuda a que se pueda aplicar en inversión según la decisión de quien lo tenga.

Inversión

Variable que busca identificar la percepción del estudiante sobre la inversión, como una herramienta para mantener la seguridad financiera y el rendimiento a corto, mediano y largo plazo.

Figura 8.

Inversión



Como se observa en la figura 8, los estudiantes consideran la inversión como la adquisición de un riesgo personal, reconociendo el concepto de rentabilidad, prefiriendo invertir en varios activos financieros, esperando obtener un beneficio a cambio de la inversión.

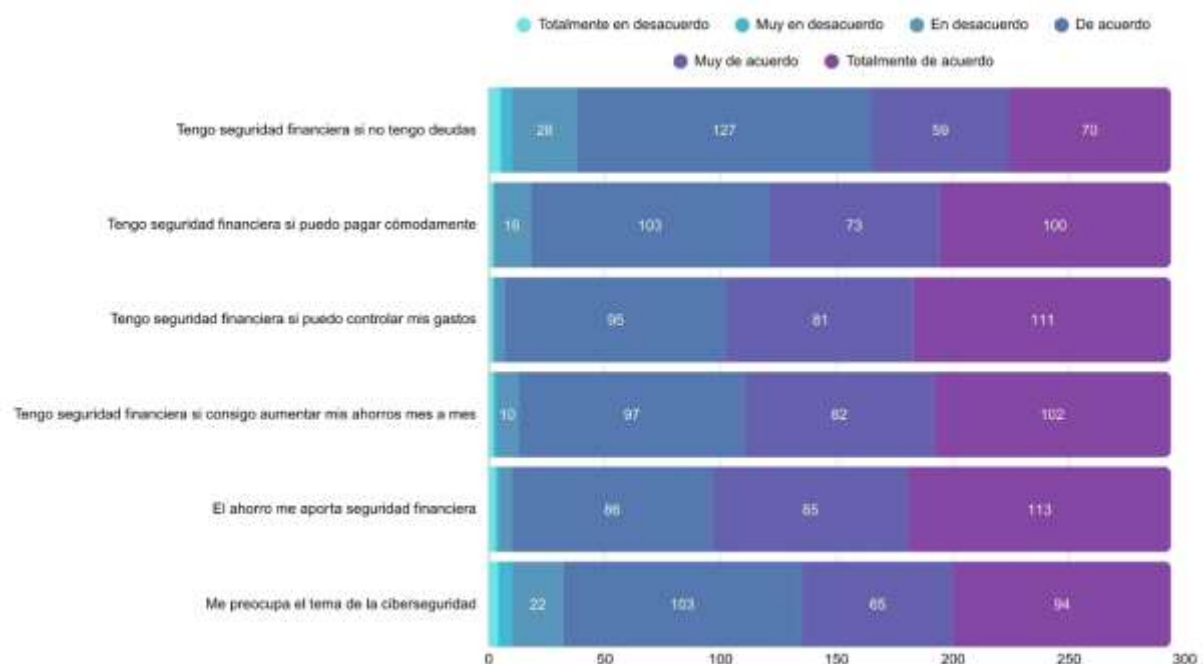
Lo anterior exigen que quien gestione de manera eficiente un recurso, deberá de estar atento a la seguridad financiera, para mantener medidas que garanticen lo que se haya invertido.

Seguridad financiera

La seguridad financiera es un ejercicio que sirve para hacer frente a los imprevistos, protegiendo el patrimonio con el que se cuenta.

Figura 9.

Seguridad financiera



Los estudiantes consideran que la seguridad financiera es la base para cumplir con los compromisos financieros al cubrir las necesidades(deudas) en un periodo de tiempo, comentan estar actualizados en temas de ciberseguridad que permite mantener un cuidado sobre la información financiera y son conscientes de que la seguridad financiera es una herramienta que permite hacer frente a imprevistos que se puedan presentar y con ello puedan cuidar su patrimonio.

La seguridad financiera es una práctica que se puede lograr a través del apoyo de entidades financieras y digitalización de procesos que les permite tener la información al momento sobre las operaciones que se realicen.

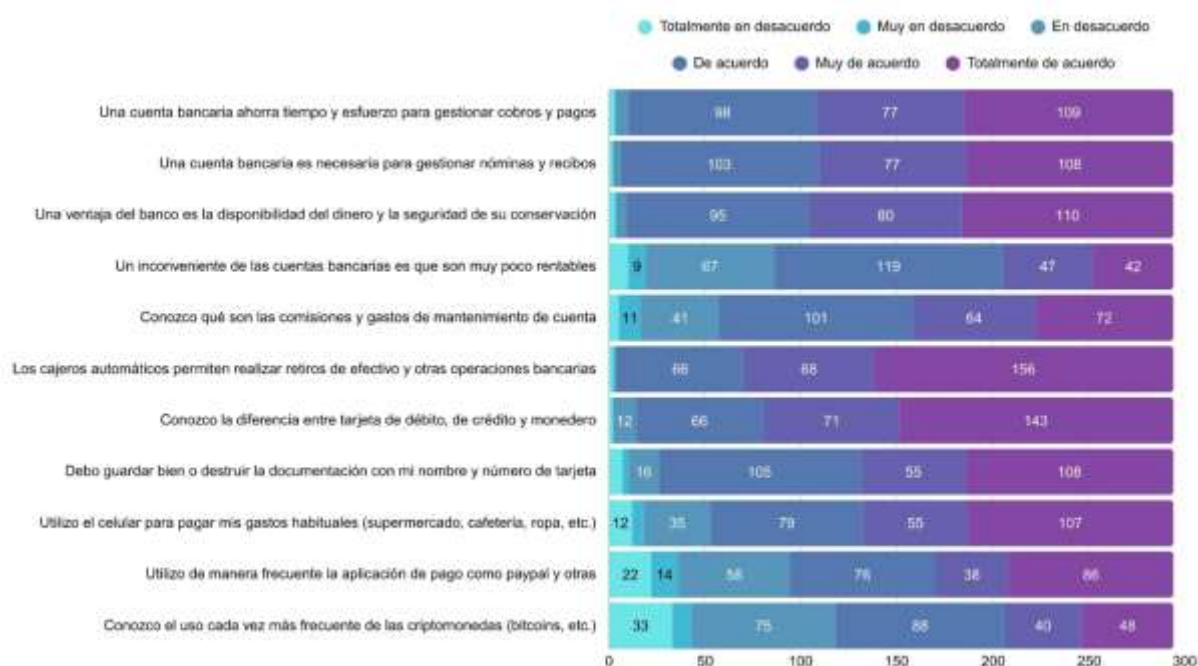
Entidades financieras y digitalización

Variable que busca conocer la percepción del estudiante sobre las entidades financieras, su uso/aplicación en diversas actividades de la vida cotidiana de ellos, el uso de tecnología

de la banca y pagos en línea y la seguridad y responsabilidad que trae consigo hacer uso de tarjetas de crédito/débito.

Figura 10.

Entidades financieras y digitalización



Como se puede observar en la figura 10 los estudiantes ven las cuentas bancarias como una ventaja para administrar de manera eficiente el efectivo, como una herramienta que saben manejar y que con las tarjetas de crédito/debito pueden llevar a cabo operaciones de una manera más sencilla, responsable y segura. También hacen referencia de hacer uso de aplicaciones y a través de sistemas de pago en línea como Paypal y similares. A su vez que conocen el uso de monedas digitales y su uso en los mercados actuales.

Consumo inteligente, responsable, saludable, ético, sostenible y solidario

El consumo responsable es aquel que busca que el individuo genere una compra consciente que va más allá solamente de adquirir un producto o servicio, sostiene una responsabilidad individual de las repercusiones que pueda traer al ambiente o al tejido social en el que se habita.

Figura 11.

Consumo inteligente, responsable, saludable, ético, sostenible y solidario



En la figura 11, podemos observar que los estudiantes reconocen que el consumidor inteligente es el que adquiere productos o servicios de manera responsable, prefiriendo productos saludables y amigables con el medio ambiente, teniendo un impacto positivo en el territorio que se encuentran, considerando cuidar el recurso en el presente para no perjudicar a generaciones futuras.

Discusión

En el libro Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas -AECA. (2023), titulado Importancia de la educación económico- financiera en alumnos del primer curso de administración de empresas, se aprecian resultados muy similares a los obtenidos, donde los estudiantes reconocen la educación financiera como aquella que ayuda a gestionar el dinero para tomar decisiones conscientes, muestran preocupación para administrar un ingreso que cubra sus gastos habituales, así como ahorrar dinero para cubrir deudas, imprevistos y prever el futuro. Asimismo, reconocen la importancia de la rentabilidad y el riesgo y proteger su información financiera a través de la seguridad desde lo personal y con entidades financieras, haciendo uso de tecnología para las transacciones financieras y reconocen que un consumo inteligente mejora la calidad de vida.

Por otro lado, la Encuesta Nacional sobre Educación Financiera (ENSAFI) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), muestra en sus resultados que 6 de cada 10 jóvenes entre 18 y 29 años registran algún tipo de ahorro, aunque estos son montos pequeños y que los hombres reportan mejores indicadores que las mujeres. En general la salud financiera es limitada en la población por la alta preocupación en deudas, estrés económico, con brechas importantes por género, así como por el nivel socioeconómico.

Conclusiones

De los resultados obtenidos podemos concluir que los estudiantes de la Universidad La Salle Noroeste del Área de Ciencias Económico Administrativas cuentan con una percepción favorable sobre la educación financiera, identificando de manera clara la relación entre los ingresos y egresos que dan como resultado un presupuesto. Poniendo en práctica la herramienta del ahorro y uso de prácticas positivas para mantener una seguridad financiera, incluyendo el de Instituciones Financieras, todo ello tomando decisiones conscientes y asegurándose de tener un impacto positivo en la sociedad.

De igual forma los estudiantes reconocen poner en práctica los elementos estudiados sobre educación financiera: ingresos, egresos, ahorro, presupuesto, e inversión y tener un conocimiento desde su formación para gestionarse de manera eficiente. La educación financiera es importante como una herramienta para la vida personal y profesional de los jóvenes estudiantes, pues podrán tomar decisiones informadas para un uso responsable del efectivo y productos financieros, consumiendo de manera responsable y forjando un patrimonio para un futuro.

La investigación cumple con su objetivo, pues logra identificar la percepción del estudiante en cuanto a la educación financiera, lo que permitirá establecer acciones para fortalecer su formación en el tópico enunciado.

Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos se genera un planteamiento de recomendaciones que servirán para hacer frente a las necesidades de fortalecimiento de tópicos específicos en Educación Financiera:

Crear una oferta de capacitación que fomente la educación financiera y su contribución al tejido social que incluya el cómo la educación financiera impactará los territorios en los que nos desarrollamos a través de la eficiencia en los recursos y de la economía como eje transversal. Asimismo, se recomienda educar sobre finanzas y emprendimiento para reconocer como el ahorro e inversión traen beneficios para el desarrollo de emprendimientos con metodologías ágiles y que den respuesta a las necesidades del entorno. Por otro lado, tópicos de importancia como el planear el futuro para dar herramientas que le ayuden a los jóvenes a saber gestionarse financieramente para prever el futuro y finanzas digitales y prevención de fraudes para reconocer el campo de las finanzas digitales y la incidencia que tiene en su papel de gestión financiera.

Aunado a lo anterior se deberá de generar vínculos con instituciones financieras (bancos), para acceder a la oferta de cursos y talleres sobre educación financiera. Además de establecer un programa de semilleros de educación financiera, que beneficie directamente a las Instituciones de Educación Básica para promover hábitos responsables en niños.

Referencias

- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA). (2023). *Importancia de la educación económico-financiera en alumnos del primer curso de administración de empresas*. <https://aeca.es/wp-content/uploads/2023/07/REP.pdf>
- Banco de México. (2020). *Reporte de estabilidad financiera*. Banco de México. <https://www.banxico.org.mx>
- Banco del Ahorro Nacional y Servicios Financieros (BANSEFI). (2017). *Educación financiera: Su dinero, su futuro*. BANSEFI.
- Bodie, Z., Kane, A., & Marcus, A. J. (2021). *Investments* (12th ed.). McGraw-Hill Education.
- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF). (2020). *En favor de una cultura financiera*. <https://www.condusef.gob.mx/?p=contenido&idc=1042&idcat=1>

- García, F., & Grifoni, A. (2022). *Financial literacy and financial education: Theory and evidence*. OECD Publishing.
- Gitman, L. J., & Zutter, C. J. (2016). *Principios de administración financiera* (14.^a ed.). Pearson Educación.
- INEGI. (2024). *Encuesta Nacional sobre Salud Financiera (ENSAFI) 2023*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463918196.pdf
- Keynes, J. M. (1936). *The general theory of employment, interest and money*. Macmillan.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2020). *Marketing management* (16th ed.). Pearson.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). *OECD/INFE toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion*.
https://www.oecd.org/en/publications/oecd-infe-toolkit-for-measuring-financial-literacy-and-financial-inclusion-2022_cbc4114f-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Financial incentives and retirement savings*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Ross, S. A., Westerfield, R. W., & Jaffe, J. (2019). *Fundamentos de finanzas corporativas* (14.^a ed.). McGraw-Hill.
- Villada, F., López, J., & Muñoz, N. (2017). El papel de la educación financiera en la formación de profesionales de la ingeniería. *Formación Universitaria*.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>

Capítulo 9. Educación tecnológica y competencias digitales en el plan de estudios de licenciatura en contaduría pública. Estudio exploratorio de la Universidad de Sonora.

Amelia Gardea Güereña

Universidad de Sonora

José Humberto López Caballero

Universidad de Sonora

Resumen

El presente estudio tiene como propósito analizar la percepción que tienen el estudiantado y las y los egresados de la licenciatura en contaduría pública de la Universidad de Sonora, respecto a la promoción de la educación tecnológica y el desarrollo de competencias digitales dentro del plan de estudios. El interés por abordar esta temática surge de la preocupación del cuerpo docente por garantizar la formación de profesionales capaces de responder a las demandas de un entorno laboral dinámico, digitalizado y altamente competitivo. Desde un enfoque metodológico mixto, la investigación incorpora dos vertientes. En la fase cuantitativa se aplicaron dos cuestionarios diferenciados: uno dirigido a estudiantes actualmente inscritos y otro, a egresadas y egresados del programa. Ambos instrumentos se focalizaron en tres ejes de análisis: 1) la pertinencia y actualización del plan de estudios en materia de educación tecnológica, 2) la suficiencia o insuficiencia de la formación recibida para el uso de herramientas digitales y, 3) los factores que podrían explicar las limitaciones, brechas o necesidades detectadas en la formación académica vinculada a competencias digitales. Complementariamente, la fase cualitativa consistió en una revisión documental orientada a contextualizar teórica y conceptualmente el objeto de estudio. Entre los ejes explorados destacan la educación en entornos digitales, la integración de la tecnología en los procesos formativos y el papel de las competencias digitales en la formación profesional. Los resultados buscan aportar elementos para la reflexión institucional y contribuir al fortalecimiento del plan de estudios, especialmente en lo referente a la actualización tecnológica, la alfabetización digital y la preparación de profesionistas acordes con los retos actuales de la práctica contable.

Palabras clave: educación, competencias digitales, contaduría, actualización tecnológica, Universidad de Sonora

Introducción

En la actualidad, las tecnologías digitales han adquirido un papel central en los procesos educativos, particularmente en la educación superior. El avance acelerado de la digitalización y la transformación de los entornos laborales han generado nuevas expectativas y exigencias tanto para las instituciones universitarias, como para los actores

involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, las y los estudiantes universitarios demandan con mayor frecuencia metodologías activas, dinámicas y contextualizadas, que incorporen el uso de herramientas tecnológicas y software especializado para la gestión, presentación y análisis de la información (Veloz-Segura, 2023).

No obstante, la incorporación de tecnologías en el aula no debe limitarse al uso instrumental de recursos digitales. Diversos autores (European Commission, 2022; UNESCO, 2023) coinciden en que el verdadero reto de la educación tecnológica reside en el desarrollo integral de las competencias digitales, entendidas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten al estudiantado utilizar de manera crítica, ética y eficaz las TIC y la comunicación en diferentes contextos académicos y profesionales. Desde esta perspectiva, la educación superior tiene la responsabilidad de propiciar entornos formativos que favorezcan no solo el acceso a herramientas digitales, sino también su apropiación significativa.

En el campo específico de la contaduría pública, la relevancia de la formación tecnológica resulta incuestionable. El ejercicio profesional del contador y la contadora se encuentra profundamente mediado por el uso de sistemas informáticos, software contable, plataformas de análisis de datos y herramientas digitales para la automatización de procesos financieros, fiscales, administrativos y de rendición de cuentas. En consecuencia, el estudiantado de esta licenciatura, debe egresar con las competencias necesarias para gestionar grandes volúmenes de información, elaborar reportes financieros, realizar cálculos y estimaciones complejas, así como apoyar la toma de decisiones organizacionales mediante el uso eficiente de tecnologías especializadas (Armas y Pérez, 2024; Rodríguez y Salinas, 2023).

La enseñanza del software en este tipo de programas educativos resulta un componente esencial para la formación integral del futuro profesionista. En un contexto donde los procesos contables y financieros se encuentran altamente digitalizados, el dominio de sistemas informáticos especializados permite al estudiantado aplicar, de manera práctica, los conocimientos teóricos adquiridos, optimizar la gestión de la información y responder con mayor eficiencia a las necesidades de las organizaciones.

Diversos estudios señalan que la incorporación sistemática de software contable en la formación universitaria, favorece el desarrollo de competencias técnicas, analíticas y operativas, además de fortalecer la capacidad de las y los estudiantes para interpretar datos financieros y apoyar la toma de decisiones estratégicas (Armas y Pérez, 2024; Sánchez y Torres, 2022;). En ese sentido, la universidad desempeña un papel clave al proporcionar experiencias de aprendizaje que simules escenarios reales del ejercicio profesional y reduzcan la brecha entre la formación académica y las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, la profesión contable enfrenta actualmente múltiples retos en materia tecnológica que exigen la actualización constante de las competencias profesionales. Entre estos desafíos destacan la automatización de procesos contables, la incorporación de sistemas de planificación de recursos empresariales, el uso de herramientas de análisis de datos, la inteligencia artificial aplicada a la auditoría y la creciente digitalización de los procesos fiscales y financieros. De acuerdo con la OECD (2023) y Rodríguez y Salinas (2023), estos cambios demandan que las personas contadoras públicas no solo posean habilidades técnicas para operar este tipo de sistemas, sino que también cuenten con competencias digitales avanzadas y complejas relacionadas con el análisis crítico de la información, la ciberseguridad, la ética profesional y la adaptación al cambio tecnológico. La falta de éste, puede limitar la competitividad de las y los egresados y afectar su desempeño profesional en un entorno cada vez más dinámico.

Ante este panorama, el presente documento constituye una investigación de carácter exploratorio orientada a analizar el estado actual de la formación tecnológica de las y los estudiantes de la licenciatura en Contaduría Pública de la Universidad de Sonora. El objetivo central del estudio es conocer y valorar, desde la percepción de estudiantes, egresados y docentes, el grado en que el plan de estudios y las prácticas formativas, promueven el desarrollo de competencias digitales pertinentes y de calidad, acordes con las demandas del entorno profesional actual.

Como punto de partida, la investigación plantea una hipótesis preliminar según la cual, la formación tecnológica ofrecida en la licenciatura presenta deficiencias significativas. Estas limitaciones, podrían atribuirse a diversos factores, entre los que destacan la posible obsolescencia de los programas de estudio, la insuficiencia de infraestructura tecnológica adecuada y los altos costos asociados a la adquisición y actualización de software contable especializado. Tales condiciones pueden generar brechas entre la formación académica y

las competencias solicitadas en el mercado laboral.

La justificación de este estudio, radica en la necesidad de generar evidencia empírica que permita valorar críticamente el papel de la educación tecnológica dentro del plan de estudios de la licenciatura en contaduría pública. En un contexto de transformación digital permanente, resulta fundamental identificar si la formación universitaria responde de manera efectiva a las exigencias profesionales actuales o sí, por el contrario, reproduce esquemas formativos que limitan la competitividad de las y los egresados. Así mismo, esta investigación busca aportar insumos para la toma de decisiones académicas e institucionales, orientadas a la actualización curricular, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y el diseño de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo integral de competencias digitales en quienes se conviertan en contadores y contadoras públicas.

El análisis se sustenta en los resultados de dos encuestas diseñadas y aplicadas específicamente para este estudio. La primera estuvo dirigida a estudiantes activos de la licenciatura, con el propósito de conocer su percepción sobre la educación tecnológica que reciben durante su formación académica. La segunda se aplicó a egresadas y egresados, así como también a docentes, con el fin de identificar las deficiencias, fortalezas y brechas existentes entre las competencias desarrolladas en la universidad y aquellas que son demandadas en el ejercicio profesional de la contaduría pública.

Finalmente, la elaboración del presente análisis se apoyó de la revisión de libros, artículos científicos y documentos institucionales relacionados con competencias digitales, educación superior, didáctica, informática aplicada, software contable y formación profesional del contador. Se consideraron, además, datos relevantes sobre la vida estudiantil, el desarrollo profesional de las y los egresados y los planes y programas de estudio vigentes en la Universidad de Sonora, con el propósito de contextualizar los hallazgos y aportar elementos para la reflexión académica y la mejora curricular.

Metodología

La evaluación de la educación tecnológica ofrecida a las y los estudiantes en contaduría pública de la Universidad de Sonora, se desarrolló a partir de un enfoque metodológico mixto. La elección de este enfoque responde a la necesidad de obtener una comprensión

integral del fenómeno estudiado, combinando el análisis de datos cuantitativos con la interpretación cualitativa del contexto institucional y formativo. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2023), los estudios mixtos permiten captar con mayor amplitud y profundidad la complejidad de los procesos educativos, al integrar mediciones más objetivas con los análisis de este tipo.

En la primera fase, la investigación se orientó hacia la recolección de información de tipo cuantitativa, con el propósito de identificar tendencias, percepciones y valoraciones generales sobre la formación tecnológica y el desarrollo de competencias digitales. Posteriormente, los hallazgos derivados de esta etapa dieron lugar a una fase cualitativa, destinada a contextualizar e interpretar las problemáticas detectadas, particularmente aquellas relacionadas con la infraestructura, costos de software, condiciones institucionales y preparación docente. En este sentido, el estudio adopta también un diseño descriptivo-exploratorio, al centrarse en caracterizar una realidad educativa específica y poco documentada (Guevara y Verdesoto, 2020).

La población de estudio estuvo conformada por dos grupos: a) estudiantes de licenciatura en contaduría pública de la Universidad de Sonora que habían cursado al menos el quinto semestre y, b) egresadas y egresados en ejercicio de la contaduría pública, algunos de los cuales se desempeñaban también como docentes. En el caso de las y los estudiantes, se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando a aquellos que, por su avance académico, contaban con una experiencia formativa suficiente para valorar la enseñanza tecnológica recibida. La encuesta fue aplicada aproximadamente al 7 por ciento del total de estudiantes que cumplen con este criterio, lo que representa una población cercana a los 2,000 alumnos y alumnas.

Por otra parte, se aplicaron 100 encuestas a profesionales, egresados de la misma licenciatura. Si bien no fue posible determinar con precisión el universo total de éstos, los participantes se caracterizaron por contar, en promedio, con menos de 10 años de experiencia laboral, lo que permite suponer que cursaron sus estudios en un periodo en el que ya se incorporaban asignaturas de informática y tecnología en el plan de estudios. La mayoría se desempeña en áreas relacionadas con la contabilidad, el análisis financiero y, en menor medida, con la docencia.

Para la fase cuantitativa se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios estructurados. Ambos fueron aplicados en modalidad virtual. El cuestionario para estudiantes estuvo compuesto por reactivos en torno a los siguientes temas: (1) Relevancia de la educación tecnológica, (2) suficiencia de asignaturas, (3) identificación del software contable indispensable, (4) uso y utilidad de los recursos tecnológicos del profesorado, (5) factores que limitan la formación tecnológica y (6) propuestas y acciones que podrían contribuir a mejorar la formación digital.

Así mismo, el cuestionario dirigido a profesionales en ejercicio estuvo integrado por reactivos orientados en los siguientes ejes: (1) uso de tecnología digital, (2) software contable y financiero más utilizado, (3) suficiencia de los conocimientos tecnológicos durante la formación universitaria, (4) valoración de la formación digital que se recibe actualmente, (5) factores institucionales que limitan la formación y (6) cambios necesarios para formar contadores/as públicos competitivos/vas. En ambos instrumentos se empleó principalmente una escala de medición de tipo Likert, con opciones de respuesta muy suficiente, suficiente, poco suficiente, insuficiente. También había algunas preguntas de opción múltiple y reactivos abiertos.

La investigación se desarrolló en dos fases claramente diferenciadas. En la fase cuantitativa, los datos obtenidos a partir de las encuestas fueron sistematizados y analizados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes. Este análisis permitió identificar tendencias generales, niveles de percepción y patrones de opinión respecto a la formación tecnológica y al desarrollo de competencias digitales promovidas en la universidad.

Posteriormente, a partir de los resultados cuantitativos, la investigación adoptó un enfoque orientado a interpretar y contextualizar las problemáticas detectadas a partir de una revisión documental de bibliografía especializada sobre competencias digitales, educación superior, formación profesional del contador y la transformación digital, con el fin de contrastar los hallazgos empíricos con los planteamientos teóricos existentes. Así mismo, se analizaron documentos públicos, informes institucionales y fuentes digitales relacionadas con la infraestructura, los planes de estudio y la preparación docente de la Universidad de Sonora.

El proceso de análisis permitió situar los resultados de las encuestas dentro de un marco institucional y estructural más amplio, favoreciendo una comprensión equilibrada de las

condiciones que inciden directa e indirectamente en la formación tecnológica de las y los estudiantes. En cuanto a la validez y la confiabilidad del estudio, los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados a partir de la revisión de la literatura especializada en competencias digitales, la educación superior y la formación profesional, lo que aseguró una validez de contenido al garantizar que los reactivos se encontraban alineados con los objetivos de investigación.

Finalmente, la triangulación metodológica entre los datos cuantitativos, el análisis cualitativo y la revisión documental fortaleció la credibilidad de los resultados, al permitir contrastar distintas fuentes de información y ofrecer una interpretación más robusta del fenómeno estudiado.

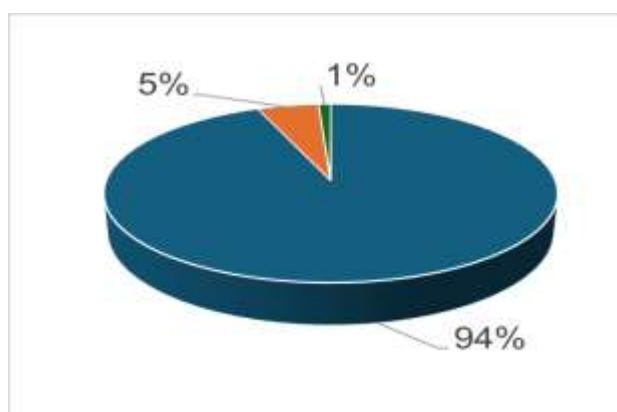
Resultados

Los resultados del estudio evidencian que las competencias digitales son percibidas por los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública de la Universidad de Sonora como un elemento central para el desempeño profesional. Esta percepción se alinea con el contexto contemporáneo de transformación digital derivado de las denominadas revoluciones 3.0 y 4.0, caracterizadas por la expansión del internet y el desarrollo acelerado de la inteligencia artificial, procesos que han modificado de manera sustantiva la dinámica económica y organizacional (Orejuela & Palacios Córdoba, 2023).

En este sentido, los datos obtenidos a través de las encuestas muestran que el 94% de los estudiantes considera muy importante el desarrollo de competencias digitales en la formación contable, mientras que solo un 6% les otorga una importancia media o baja. Este resultado refleja un alto nivel de conciencia entre el estudiantado respecto a la necesidad de dominar herramientas tecnológicas para responder a las exigencias actuales del mercado laboral.

Figura 1.

Importancia de las competencias digitales en la educación contable (estudiantes)



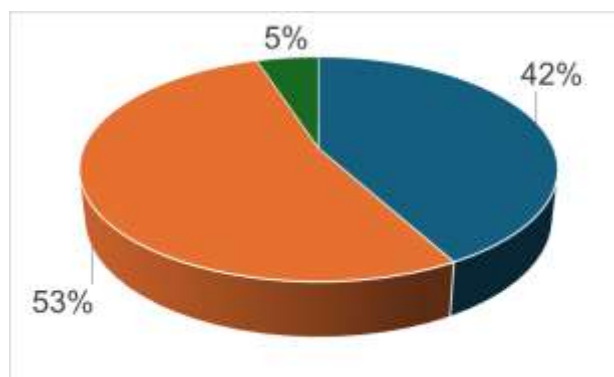
94% Muy importante / 5% Medianamente importante / 1% Poco importante

Fuente: elaboración propia

No obstante, esta valoración positiva contrasta con la percepción sobre la suficiencia de la formación tecnológica proporcionada por la universidad. Poco más de la mitad de los estudiantes (53 %) considera que el número de asignaturas relacionadas con tecnología digital es insuficiente; el 42 % estima que la oferta es adecuada, y un 5 % señala que, además de escasa, la formación podría mejorar mediante cursos más especializados y con docentes mejor preparados.

Figura 2.

Pertinencia del número de cursos impartidos sobre tecnología digital

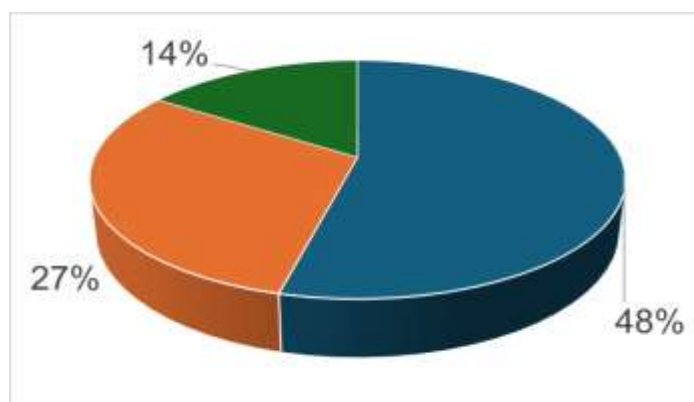


53% Resultan insuficiente / 42% Son suficientes / 5% Podrían mejorar. Fuente: elaboración propia

Al profundizar en las causas de esta percepción, los estudiantes identifican factores de tipo estructural que limitan el desarrollo de competencias digitales. Entre ellos destacan la carencia de infraestructura, equipo y software especializado (48 %), la necesidad de una mayor preparación del profesorado (27 %) y la obsolescencia del plan de estudios (14 %).

Figura 3.

Factores que inhiben el desarrollo de competencias digitales en los alumnos de contaduría pública



48% Carencia de infraestructura, equipo y software / 27% Mayor preparación de los maestros.
/ 14% Obsolescencia del plan de estudios.

El análisis de los programas de estudio revela que, si bien la Universidad de Sonora contempla asignaturas orientadas al uso de tecnologías —como Herramientas Básicas de Computación, Herramientas tecnológicas para negocios y Herramientas tecnológicas para la gestión de la información—, estas se enfocan principalmente en el manejo operativo del software, especialmente de CONTPAQi. Sin embargo, se observa una escasa promoción de habilidades analíticas, una limitada exposición a otros sistemas ampliamente utilizados en el sector (como Aspel) y una insuficiente integración de herramientas emergentes como la inteligencia artificial aplicada a la contabilidad.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman lo señalado por la literatura especializada respecto a la centralidad de las competencias digitales en el ejercicio profesional del contador público.

La elevada valoración que los estudiantes conceden a estas competencias coincide con lo planteado por Ribas y Sánchez Abrego (2023), quienes destacan que la eficiencia organizacional depende, en gran medida, de la capacidad de los profesionales para analizar información, proteger datos, automatizar procesos y adaptarse a entornos tecnológicos complejos.

Sin embargo, la percepción mayoritaria de insuficiencia en la formación tecnológica pone de manifiesto una brecha entre la formación universitaria y las demandas del entorno laboral, situación que ha sido documentada en diversos estudios sobre educación superior y digitalización (Pirinela-Espina, 2022). Esta brecha no responde únicamente a la cantidad de cursos ofrecidos, sino a la actualización de los contenidos, la diversidad de herramientas abordadas y la profundidad con la que se desarrollan habilidades analíticas y estratégicas.

Asimismo, la enseñanza del software contable presenta un enfoque predominantemente técnico-operativo, lo cual limita el desarrollo de competencias de orden superior, como el pensamiento crítico y la interpretación avanzada de información financiera. En un contexto donde el uso de inteligencia artificial, plataformas colaborativas y sistemas integrados de información es cada vez más común, esta limitación puede traducirse en desventajas competitivas para los egresados (Aguirre & Franco, 2021).

Por otro lado, los factores estructurales señalados por estudiantes y docentes —infraestructura, soporte técnico y capacitación docente— coinciden con problemáticas recurrentes en instituciones públicas de educación superior. Si bien la Universidad de Sonora ha destinado recursos importantes al área de Tecnologías de la Información, el crecimiento sostenido de la matrícula y la diversificación de necesidades académicas pueden explicar la percepción de insuficiencia detectada en los resultados.

Finalmente, los testimonios de egresados y profesores refuerzan la idea de que las dificultades identificadas no son exclusivas de esta institución, sino que responden a un fenómeno más amplio asociado a la aceleración de los cambios tecnológicos y organizacionales a nivel global. En este contexto, la formación contable requiere no solo actualización tecnológica, sino también el fortalecimiento de competencias transversales como la innovación, la colaboración y el aprendizaje permanente (Hernández-Valdez, 2021).

Conclusiones y recomendaciones

El estudio permite concluir que existe un consenso claro entre los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública sobre la importancia de las competencias digitales para su futuro desempeño profesional. No obstante, también se identifica una percepción generalizada de insuficiencia en la formación tecnológica que ofrece la universidad, particularmente en lo referente a infraestructura, actualización curricular y capacitación docente.

Los resultados sugieren que, aunque la Universidad de Sonora ha realizado esfuerzos significativos en materia de inversión tecnológica, estos resultan insuficientes frente al crecimiento de la matrícula y a la complejidad de las demandas del entorno profesional contable. Asimismo, se evidencia la necesidad de transitar de un enfoque técnico-operativo hacia uno más analítico y estratégico en la enseñanza del software contable.

A partir de los hallazgos del estudio, se proponen las siguientes recomendaciones: (a) fortalecer la infraestructura tecnológica, mediante la ampliación y actualización de los laboratorios de cómputo y la adquisición de licencias de software contable diversificado, acorde con las demandas del sector productivo; (b) actualizar los planes y programas de estudio, incorporando herramientas emergentes como la inteligencia artificial, el análisis automatizado de datos y plataformas colaborativas, con un enfoque orientado al desarrollo de habilidades analíticas y estratégicas, (c) impulsar la capacitación continua del profesorado en competencias digitales avanzadas, promoviendo no solo la formación técnica, sino también la innovación pedagógica en el uso de tecnologías educativas, (d) fomentar competencias transversales en los estudiantes, tales como el aprendizaje autónomo, la colaboración y la adaptabilidad, como elementos clave para enfrentar un entorno profesional en constante transformación. En suma, el desarrollo de competencias digitales en la formación contable constituye un proceso dinámico y permanente, que exige una revisión continua de las prácticas educativas y una estrecha vinculación entre la universidad y el entorno laboral.

Bibliografía

Aguirre Franco, B. A., Franco Ortega, R. S., & Campoverde Aguirre, R. (2021). Adaptación de los contadores a la evolución de las herramientas contables en la era digital.

Liderazgo Estratégico, 11(1), 27–47. <https://doi.org/10.29393/RCET13-2ECMV10002>

- Area, M., & Pessoa, T. (2021). De la alfabetización digital a la competencia digital: Propuestas para la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–20. <https://doi.org/10.6018/red.450721>
- Armas, A. J., Pérez, E. A., & Gómez, I. P. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la contabilidad moderna: Desafíos y oportunidades del siglo XXI. *Revista Científica*, 2(3), 1–15.
- Armas, L., & Pérez, J. (2024). *Transformación digital y competencias tecnológicas en la formación del contador público*. Editorial Académica Universitaria.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2023). Competencia digital docente en la educación superior: Retos y perspectivas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (66), 9–26. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.100104>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103–110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392>
- European Commission. (2022). *The digital competence framework for citizens (DigComp 2.2)*. Publications Office of the European Union.
- Fuentes Hernández, C. P. (2021). Financiamiento de la educación superior: El panorama mexicano. *Revista Digital Universitaria*, 22(5). https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v22_n5_a10.pdf
- González, M. (2023). El nuevo paradigma: La evolución de la educación digital en las universidades postpandemia. *Revista de Educación Superior*, 15(2), 45–58.
- González Ochoa, L. N. (2022). El financiamiento de la educación superior pública en México. *Revista Jurídica Jalisciense*, 3(5). <https://revistajuridicajalisciense.cucsh.udg.mx/index.php/RJJ/article/view/145>
- Guevara Albán, G. P., & Verdesoto Argüello, A. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas). *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 5(3), 164–188. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1806>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw Hill Education.
- Hernández-Valdez, D. E. (2021). *Uso de TIC en la enseñanza: Un análisis con perspectiva de innovación educativa a partir de la percepción del profesorado en una universidad pública de México* (Tesis de maestría). Universidad de Sonora.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

- Orejuela Vega, J. C., Palacios Córdoba, J. S., Hinestroza Palacios, A. S., Ortiz Muñoz, D., & Leudo Murillo, E. E. (2023). Competencias digitales en la prestación de servicios contables ante la irrupción de la revolución 4.0. *Dictamen Libre*, (33), 33–46. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.33.11159>
- Pirela-Espina, W. (2022). Brecha digital y calidad de la educación universitaria en Latinoamérica durante el Covid-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 43–57. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061104>
- Ribas, F., Sánchez Abrego, D., Metilli, G., & Provasi, M. (2021). Transformación digital y profesión contable: Reflexiones desde el ejercicio profesional y la formación de contadores públicos. En *XVII Simposio Regional de Investigación Contable*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/132395>
- Rodríguez, M., & Salinas, R. (2023). Digitalización y nuevas competencias en la profesión contable. *Revista Iberoamericana de Contabilidad y Finanzas*, 12(2), 45–62.
- Sánchez, P., & Torres, L. (2022). Integración del software contable en la enseñanza universitaria: Implicaciones para la formación profesional. *Revista de Educación Contable*, 8(1), 21–38.
- Tesorería General. (2024). *Presupuesto de ingresos y egresos del fideicomiso de cuotas 2024 autorizado por el Colegio Universitario*. Universidad de Sonora. <https://tesoreria.unison.mx/wp-content/uploads/2025/03/Informe-de-actividades-del-01-de-enero-al-31-de-marzo-de-2024.pdf>
- UNESCO. (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing.
- Universidad de Sonora. (2024). *Presupuesto de ingresos y egresos*. https://planeacion.unison.mx/pdf/normatividad/presupuesto_ingresosyegresos2024.pdf
- Universidad de Sonora. (2025). *Licenciatura en contaduría pública*. <https://contabilidad.unison.mx/licenciatura-en-contaduria-publica-2/>
- Veloz-Segura, M. (2023). Estrategias didácticas mediadas por tecnología en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 33–48.
- Veloz Segura, V. T., Veloz Segura, E. A., & Veloz Segura, J. A. (2023). Recursos digitales en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 8(8), 2208–2221.

Capítulo 10. Diagnóstico del nivel de educación financiera en las comunidades rurales del municipio de Cajeme

Germán León Rochín

Universidad Tecnológica del Sur de Sonora

Karla Denisse Espinoza Gracia

Universidad Tecnológica del Sur de Sonora

Nora Edith Meza Ramírez

Universidad Tecnológica del Sur de Sonora

Resumen

El presente capítulo explora el nivel de educación financiera de las comunidades rurales en el municipio de Cajeme, Sonora, a partir de conocimientos, competencia y gestión. Se empleó un enfoque cuantitativo y descriptivo, aplicando un instrumento a 346 participantes, para identificar su nivel de educación financiera y su relación con variables sociodemográficas como el género y escolaridad. Los resultados muestran que el 67% de la población de las comunidades rurales presentan un nivel medio de conocimiento y competencia financiera, con diferencias mínimas entre hombres y mujeres. En cuanto al nivel educativo, los porcentajes más representativos se concentraron en preparatoria, licenciatura o ingeniería y secundaria, confirmando una relación positiva entre mayor escolaridad y mejores niveles de alfabetización financiera. No obstante, en la dimensión de gestión financiera presenta mayores rezagos, con un 41% de los participantes ubicados en el nivel bajo, lo que evidencia dificultades para aplicar los conocimientos adquiridos en la administración cotidiana de los recursos. Se concluyó que la educación financiera en las comunidades rurales se encuentra en un nivel medio en cuanto a conocimiento y competencia, pero con limitaciones en su gestión, lo que refuerza la necesidad de fortalecer programas de formación, contextualizados a su realidad económica.

Palabras clave: Educación financiera, comunidades rurales, conocimiento, competencia, gestión.

Introducción

La educación financiera constituye un componente esencial que impacta directamente en la forma en que las personas y familias organizan y administran su vida económica. Diversos estudios han señalado que las condiciones financieras del individuo dependen, en gran medida de su nivel de alfabetización financiera y de su capacidad para comprender, interpretar y aplicar información económica en la toma de decisiones (Kasali et al., 2015; Lusardi y Mitchell, 2014). A nivel global, este tema ha adquirido mayor relevancia, debido a que el acceso a productos y servicios financieros se ha vuelto más complejo, sin embargo, para la población vulnerable, específicamente en zonas rurales, este acceso continúa siendo limitado (Náñez, 2022). En estos contextos, la combinación de bajo nivel escolar, barreras culturales, infraestructura bancaria limitada e información confiable poco disponible, incrementa la vulnerabilidad económica de la población, haciendo difícil una planificación del gasto, el ahorro formal y del uso adecuado del crédito (Dewi, 2022; Lusardi y Mitchell, 2014). Esta situación se hace latente en México, donde diversos estudios han evidenciado rezagos en el nivel de educación financiera en comunidades rurales y, aunque algunos autores identifican brechas de género, estas son mínimas en ciertas regiones, por lo que resulta importante analizarlas de forma específica, de acuerdo a sus características (Náñez, 2022).

La literatura demuestra una relación positiva entre el acceso a servicios financieros y el desarrollo económico y social, no obstante, las comunidades rurales suelen estar alejadas de estos recursos, lo que limita su inclusión y las hace más vulnerables a problemas como el endeudamiento excesivo o a la exclusión de beneficios financieros (OIT, 2019). En este sentido, estudios coinciden en que la educación financiera no debe entenderse únicamente como un conjunto de conocimientos técnicos, sino como un proceso que integre su comprensión y competencia, para aplicarlos en situaciones reales y la administración cotidiana de los recursos económicos (OECD, 2018).

En este escenario, la educación financiera se vuelve un elemento clave para reducir la pobreza, impulsar la prosperidad y fomentar decisiones económicas más acertadas que repercutan en el bienestar tanto individual como colectivo (Asobancaria, 2012; Mejía, 2015). Asimismo, contar con formación financiera incrementa la probabilidad de desarrollar prácticas positivas de administración del dinero (Prihartono y Asandimitra, 2018). En esta misma línea, se destaca que la educación financiera constituye una forma de inversión en

capital humano, pues fortalece la capacidad de las personas a analizar información, planificar a futuro, acumular riqueza y manejar de manera responsable la deuda (Lusardi et al., 2013). Sin embargo, otros estudios señalan que el conocimiento financiero no siempre se traduce en gestión adecuada, especialmente en comunidades rurales donde persisten condiciones estructurales que limitan la aplicación práctica de los aprendido (Kempson y Atkinson, 2009).

Con base en lo anterior, la presente investigación busca responder la pregunta: ¿Cuál es el nivel de conocimiento, competencia y gestión financiera de los habitantes de las comunidades rurales de Cajeme? La relevancia de este estudio radica en ofrecer un diagnóstico integral que permita identificar las necesidades de alfabetización financiera y patrones diferenciados, reconociendo que las zonas rurales no son homogéneas. La evidencia generada servirá como base para el diseño de programas educativos contextualizados y políticas públicas orientadas a fortalecer la educación financiera, reducir la vulnerabilidad económica y promover prácticas que contribuyan al bienestar social de las comunidades rurales del municipio.

Método

Para llevar a cabo este estudio, se adoptó una orientación cuantitativa con un diseño descriptivo. El muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, resultando una muestra de 346 habitantes de las comunidades rurales del municipio de Cajeme, Sonora, México, integrada por 167 hombres y 179 mujeres.

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario con base en la metodología de McMillan y Schumacher (2005), el cual incluyó un apartado de datos sociodemográficos y tres dimensiones para medir la educación financiera. La primera dimensión, conocimiento, estuvo conformada por cinco ítems basados en Dewi (2022) y presentó un alfa de Cronbach de .872. La segunda dimensión, Competencia, estuvo conformada por 4 ítems derivados de la propuesta de Lusardi et al. (2013), con un alfa de Cronbach de .858, la tercera dimensión, Gestión, incluyó seis ítems tomados de Prihartono y Asandimitra (2018) así como de Refera y Kolech (2015), alcanzando un alfa de Cronbach de .856.

Todas las afirmaciones se midieron mediante una escala tipo Likert de cinco puntos. La aplicación de la encuesta se realizó de manera presencial, garantizando la confidencialidad

y anonimato de los participantes. Una vez recopilada la información, los datos fueron procesados y analizados con el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 2021, a través de un análisis de frecuencia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis descriptivo de la variable educación financiera. En primer lugar, se describen los hallazgos en función del nivel de conocimiento; posteriormente se abordan los relacionados con el nivel de competencia y, finalmente, con el nivel de gestión, considerando la participación de las comunidades rurales de Cajeme.

La tabla 1 muestra las frecuencias de las comunidades que conformaron la muestra de estudio. Se puede observar que la comunidad que tuvo la mayor representación en la muestra fue la de Esperanza, con 24% de los participantes (84 personas), seguida de Pueblo Yaqui con el 22% (74 personas). En tercer lugar, se encuentra Providencia, que aportó el 19% de la muestra (67 personas), mientras que Cócorit y Tobarito tuvieron una participación cercana, con el 18% (62 personas) y 17% (59 personas), respectivamente. Lo anterior refleja una distribución equilibrada de las comunidades de Cajeme, lo que permite tener una visión representativa de la educación financiera en distintas zonas rurales del municipio.

Tabla 1.

Análisis de frecuencias de las comunidades de la muestra de estudio

Comunidad donde vive	Frecuencia	Porcentaje (%)
Cócorit	62	18
Esperanza	84	24
Pueblo Yaqui	74	22
Tobarito	59	17
Providencia	67	19
Total	346	100

En cuanto al nivel de conocimiento, la tabla 2 expone que el mayor porcentaje de los participantes se ubica en un nivel medio, con 233 personas, que representan el 67% del total de la muestra. En contraste, el 17% de los encuestados (58 personas) reporta un nivel medio, mientras que el 16% confirma tener un nivel alto.

Tabla 2.

Nivel de conocimiento en educación financiera por población total

Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	58	17
Medio	233	67
Alto	55	16

En el mismo contexto, la tabla 3 muestra el nivel de conocimiento de la variable de estudio. Se observa que Providencia concentra el mayor porcentaje de personas en el nivel medio de conocimiento (19%, equivalente a 64 personas), seguido de Esperanza, dónde el 15% de los participantes muestran este mismo nivel de conocimiento (52 personas), sin embargo, es importante resaltar que esta localidad reporta el porcentaje más elevado en nivel bajo (7%, 24 personas) de nivel bajo de conocimiento.

En Cócorit predomina igualmente el nivel medio (10%, 35 personas), seguido del nivel bajo (5%, 17 personas) y con una menor proporción en el nivel alto (3%, 10 personas). Por su parte, Pueblo Yaqui se identifica como la comunidad con el mayor número de personas en el nivel alto de conocimiento (8%, 28 personas), superando incluso a quienes se ubican en el nivel bajo (1%, 3 personas), aunque la mayoría se mantiene en el nivel medio (12%, 43 personas). Finalmente, en Tobarito, la distribución se concentra en el nivel medio (11%, 39 personas) con porcentajes similares en nivel bajo (3%, 11 personas) y nivel alto (3%, 9 personas).

Tabla 3.*Nivel de conocimiento en educación financiera por comunidad donde vive*

Comunidad donde vive	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Cócorit	17 (5%)	35 (10%)	10 (3%)
Esperanza	24 (7%)	52 (15%)	8 (2%)
Pueblo Yaqui	3 (1%)	43 (12%)	28 (8%)
Tobarito	11 (3%)	39 (11%)	9 (3%)
Providencia	3 (1%)	64 (19%)	0

La tabla 4, presenta el nivel de conocimiento en educación financiera de acuerdo con el género de los participantes. En el caso de los hombres, 115 se ubican en este nivel (33.2%), mientras que 26 se encuentran en el nivel bajo (7.6%) y la misma cantidad en el nivel alto (7.6%). En cuanto a las mujeres, se observa una distribución similar, con 118 en el nivel medio (34.1%), 32 en nivel bajo (9.2%) y 29 en nivel alto (8.3%).

Tabla 4.*Nivel de conocimiento en educación financiera por género*

Género	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Hombre	26 (7.6%)	115 (33.2%)	26 (7.6%)
Mujer	32 (9.2%)	118 (34.1%)	29 (8.3%)

La tabla 5 expone la distribución del nivel de conocimiento en educación financiera según el nivel de estudios de los participantes. En primer lugar, las personas sin estudios formales participan en los niveles bajo (1.2%) y medio (1.7%), sin presencia en el nivel alto. En el caso de quienes cuentan con educación primaria, la mayoría se concentra en el nivel medio (5.2%), aunque también se presentan porcentajes en nivel bajo (2.6%) y en nivel alto (2.0%), lo que refleja una base limitada de conocimientos. Entre los participantes con

educación secundaria, sobresale el nivel medio (12.1%), seguido del nivel bajo (7.8%) y en menor medida el nivel alto (3.8%). Esta tendencia se repite en el grupo con estudios de preparatoria, donde el nivel medio alcanza el porcentaje más alto (13.0%), acompañado de un 11.8% en nivel bajo y un 2.9% en nivel alto.

Por otro lado, en el grupo de Licenciatura o Ingeniería se observa un nivel medio (14.5%), y en el nivel alto un 4.3%, lo que sugiere que el poseer un nivel de estudios superiores y un mayor dominio de conceptos financieros. En posgrado, aunque la participación es reducida, existe una proporción semejante entre el nivel medio (2.3%) y alto (2.0%). Finalmente, en el nivel técnico, la mayor proporción se ubica en el nivel medio (3.2%), con porcentajes mínimos en nivel bajo (0.6%) y alto (0.9%).

Tabla 5.

Nivel de Conocimiento en educación financiera por nivel educativo

Nivel de estudios	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Sin estudio formal	4 (1.2)	6 (1.7)	0
Primaria	9 (2.6)	18 (5.2)	7 (2)
Secundaria	27 (7.8)	42 (12.1)	13 (3.8)
Preparatoria	41 (11.8)	45 (13)	10 (2.9)
Licenciatura o Ingeniería	26 (7.5)	50 (14.5)	15 (4.3)
Posgrado	2 (0.6)	8 (2.3)	7 (2)
Nivel técnico	2 (0.6)	11 (3.2)	3 (.9)

A continuación, se describen los resultados de la variable de estudio, con relación al nivel de competencia que poseen los participantes. En la tabla 6, se tiene que 209 personas que representan el 60% de la muestra, se ubican en un nivel medio de competencia. En contraste, los niveles bajo con 68 y 69 personas en nivel alto, equivalentes al 20% cada uno.

Tabla 6.*Nivel de competencia en educación financiera por población total*

Nivel de competencia	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	68	20
Medio	209	60
Alto	69	20

Ahora bien, la tabla 7 muestra la distribución del nivel de competencia en educación financiera según la comunidad de residencia. En Providencia los participantes se ubican en los niveles medio (11.3%) y alto (8.1%), sin presencia en el nivel bajo. Esto sugiere un mayor grado de consolidación en las competencias financieras de esta comunidad en comparación con las demás. En Pueblo Yaqui se concentra la proporción más alta en el nivel medio (15.0%) y también un porcentaje significativo en el nivel alto (4.3%), mientras que el nivel bajo apenas alcanza el 2.0%. Por su parte, en Esperanza, la mayoría de los participantes se ubica en el nivel medio (13.0%), pero resalta el mayor porcentaje en nivel bajo (9.0%) con relación con las otras comunidades, lo que indica una distribución más desigual de las competencias.

En Cócorit y Tobarito también predomina el nivel medio (9.5% y 11.6%, respectivamente), con porcentajes reducidos en los niveles bajo y alto, lo que refleja una tendencia hacia la competencia intermedia, pero sin un avance notable hacia niveles más elevados.

Tabla 7.*Nivel de competencia en educación financiera por comunidad donde vive*

Comunidad donde vive	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Cócorit	18 (5.2)	33 (9.5)	11 (3.2)
Esperanza	31 (9)	45 (13)	8 (2.3)
Pueblo Yaqui	7 (2)	52 (15)	15 (4.3)

Tobarito	12 (3.5)	40 (11.6)	7 (2)
Providencia	0	39 (11.3)	28 (8.1)

La tabla 8 presenta el nivel de competencia por género, donde se percibe que entre hombres y mujeres hay una similitud en los resultados obtenidos. Las mujeres tienen una porción ligeramente mayor en el nivel bajo de competencia con el 10.4% del total, comparado con los hombres que fue del 9.2%. Por otro lado, la mayor parte de la población se concentra en el nivel medio de competencia, el 32.4% representado por las mujeres y el 28.0% por los hombres. En el nivel alto de competencia los hombres tienen un porcentaje de 11.0% ligeramente superior al de las mujeres que fue del 9.0%.

Tabla 8.

Nivel de competencia en educación financiera por género

Género	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Hombre	32 (9.2)	97 (28.0)	38 (11.0)
Mujer	36 (10.4)	112 (32.4)	31 (9.0)

Por otro lado, la tabla 9 aborda el nivel de competencia en educación financiera por nivel educativo. El nivel bajo de competencia está más concentrado en las personas con preparatoria con el 7.2% (25 personas), de igual forma, el nivel medio está representado por 59 (17.1%) personas con estudios de preparatoria. En cuanto al nivel alto, los porcentajes son más bajos en casi todos los niveles educativos, pero las personas con secundaria, destacan con el 4.9% equivalente a 17 participantes.

Tabla 9.

Nivel de competencia en educación financiera por nivel educativo

Nivel de estudios	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)

Sin estudio formal	2 (0.6)	4 (1.2)	4 (1.2)
Primaria	4 (1.2)	17 (4.9)	13 (3.8)
Secundaria	14 (4.0)	51 (14.7)	17 (4.9)
Preparatoria	25 (7.2)	59 (17.1)	12 (3.5)
Licenciatura o Ingeniería	21 (6.1)	57 (16.5)	13 (3.8)
Posgrado	1 (0.3)	11(3.2)	5 (1.4)
Nivel técnico	1 (0.3)	10 (2.9)	5 (1.4)

Después de la exposición de los hallazgos anteriores sobre la educación financiera y su relación con el conocimiento y la competencia, se presentan a continuación los resultados sobre el nivel de gestión financiera. En la tabla 10 se identifica que el 41% de los encuestados (143 personas) tienen un nivel bajo en la gestión de sus finanzas, mientras que el 37% (126 personas) se encuentran en un nivel medio, lo que indica que tienen algunas habilidades de gestión financiera, pero aún carecen de las prácticas necesarias para un manejo óptimo de sus recursos financieros. Por último, solo el 22% de la población encuestada (77 personas) reportan un nivel alto de gestión financiera, este bajo porcentaje sugiere que sólo una minoría de los habitantes de estas comunidades rurales está tomando decisiones efectivas, como el ahorro a largo plazo o la planificación para el futuro.

Tabla 10.

Nivel de gestión en educación financiera por población total

Nivel de gestión	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	143	41
Medio	126	37
Alto	77	22

El análisis por comunidad, se observa en la tabla 11, identificando que Providencia tiene un nivel de gestión bajo con el 14.5 % del total de los encuestados, seguido de Esperanza con

el 10.4% y Cócorit con el 9.0%. Por otro lado, el nivel medio de gestión está más representado por Pueblo Yaqui con el 11.6%, mientras que en el nivel alto tiene su mayor porcentaje en Tobarito con el 6.9%.

Tabla 11.

Nivel de gestión en educación financiera por comunidad donde vive

Comunidad donde vive	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Cócorit	31 (9.0)	15 (4.3)	16 (4.6)
Esperanza	36 (10.4)	32 (9.2)	16 (4.6)
Pueblo Yaqui	14 (4)	40 (11.6)	20 (5.8)
Tobarito	12 (3.5)	23 (6.6)	24 (6.9)
Providencia	50 (14.5)	16(4.6)	1 (0.3)

Al analizar el nivel de gestión en educación financiera por género, los porcentajes de hombres y mujeres se distribuyen de manera similar en los tres niveles, mismos que se observan en la tabla 12. Poco más de la mitad de la población total, con un nivel de gestión bajo, son mujeres con el 21.1%, y la otra mitad son hombres con el 20.2%. La misma tendencia se mantiene en el nivel medio con 19.1% en las mujeres y el 17.3% en los hombres; así mismo en el nivel alto las mujeres presentan un 11.6% y los hombres con un 10.7%.

Tabla 12.

Nivel de gestión en educación financiera por género

Sexo	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Hombre	70 (20.2)	60 (17.3)	37 (10.7)
Mujer	73 (21.1)	66 (19.1)	40 (11.6)

Por último, la tabla 13 muestra los resultados obtenidos en la gestión en educación financiera por el nivel educativo de los participantes; se observa que la mayor proporción de las personas con nivel bajo de gestión se encuentra en aquellos que su nivel de estudios es preparatoria con el 9% y secundaria con el 4.6%, aunque las personas con licenciatura también contribuyen con el 3.2%. No obstante, se identifica también que el nivel medio de gestión es más prevalente en las categorías de licenciatura o ingeniería con el 15.6%, preparatoria con el 14.7% y secundaria con el 14.2%. Finalmente, en el nivel alto de gestión se concentran los que tienen nivel de escolaridad de licenciatura o ingeniería, quienes representan el 7.5% del total de la muestra. Le siguen los que tienen secundaria con el 4.9% y preparatoria con el 4.0%.

Tabla 13.

Nivel de Gestión en Educación Financiera por Nivel Educativo

Nivel de estudios	Nivel bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Sin estudio formal	2 (0.6)	8 (2.3)	0 (0.0)
Primaria	5 (1.4)	21 (6.1)	8 (2.3)
Secundaria	16 (4.6)	49 (14.2)	17 (4.9)
Preparatoria	31 (9.0)	51 (14.7)	14 (4.0)
Licenciatura o Ingeniería	11 (3.2)	54 (15.6)	26 (7.5)
Posgrado	0 (0.0)	9 (2.6)	8 (2.3)
Nivel técnico	0 (0.0)	12 (3.5)	4 (1.2)

Discusión

Los datos anteriores indican que la mayoría de los habitantes de las comunidades rurales de Cajeme posee un nivel medio de conocimiento financiero, lo que refleja nociones básicas en este tema e insuficiente para tomar decisiones informadas. El reducido porcentaje en el nivel alto confirma que son pocos los individuos capaces de aplicar estrategias financieras

en la gestión de sus recursos, lo que limita su capacidad para planear, evaluar riesgos o adoptar prácticas económicas más eficientes. Este hallazgo coincide con lo planteado por Kasali et al. (2015), quienes señalan que las condiciones financieras de las personas, dependen en gran medida de su nivel de alfabetización financiera.

El panorama evidencia que en todas las comunidades predomina el nivel medio, lo que puede estar relacionado con factores como el acceso limitado a información financiera y con una experiencia reducida en el uso de instrumentos formales. Este comportamiento refleja diferencias mínimas entre hombres y mujeres; aunque ellas presentan una proporción ligeramente mayor en el nivel alto, la variación no resulta sustancial. Esto refuerza la idea de que, en contextos rurales, los retos y oportunidades para fortalecer el conocimiento financiero, son similares para ambos grupos de género. La ausencia de diferencias significativas entre género, también ha sido identificada en estudios como el de Nández (2022), donde afirma que las restricciones estructurales tienden a afectar de manera homogénea a toda la población.

Asimismo, los resultados demuestran que la educación formal ejerce una influencia positiva en el nivel de conocimiento financiero, observándose mayor presencia de niveles altos conforme se incrementa la escolaridad. No obstante, en los grupos de secundaria y preparatoria persiste un porcentaje importante de personas en el nivel bajo, lo que indica la necesidad de fortalecer la formación financiera desde etapas educativas tempranas. Este hallazgo coincide nuevamente con lo planteado por Kasali et al. (2015), quienes declaran que las condiciones financieras de las personas, dependen en gran medida de su alfabetización financiera, y advierten que un conocimiento limitado restringe la capacidad de tomar decisiones informadas.

En ese sentido, Lusardi et al. (2013) señalan que una formación financiera limitada, genera riesgos a largo plazo como el sobreendeudamiento o la incapacidad de planificar, situación que se hace más visible en las zonas rurales donde el acceso servicios financieros es escaso, lo que coincide con lo descrito por la OIT (2019), donde se enfatiza que la lejanía de los recursos financieros fomenta exclusión y vulnerabilidad.

En cuanto a la competencia financiera, los resultados reflejan también un predominio del nivel medio, lo que sugiere que los habitantes de las comunidades poseen habilidades básicas para aplicar sus conocimientos. Esta tendencia respalda lo planteado por Prihartono y Asandimitra (2018), quienes argumentaron que contar con formación financiera

incrementa las probabilidades de desarrollar prácticas positivas de administración del dinero. Sin embargo, la persistencia de proporciones importantes en niveles bajos demuestra un reto similar al observado en otros contextos rurales de América Latina, donde la exclusión financiera limita las oportunidades de aplicar lo aprendido en entornos reales (Náñez, 2022).

Entre las comunidades evaluadas resalta el caso de Providencia, pues presenta altos niveles de competencia, pero un fuerte rezago en gestión, lo que sugiere que disponer de habilidades cognitivas, no garantiza su correcta aplicación práctica. Por el contrario, Esperanza muestra rezago tanto en conocimiento como en competencia, mientras que Pueblo Yaqui sobresale con mayores porcentajes en niveles altos en los tres componentes, posiblemente por una mayor exposición a actividades económicas formales o a programas de capacitación, lo que coincide con lo propuesto por Lusardi et al. (2013) sobre la educación financiera como inversión en capital humano.

Respecto a la gestión financiera, los resultados muestran una mayor concentración de personas en el nivel bajo (41%), seguido del nivel medio (37%), lo que indica que, aunque los participantes poseen conocimientos y habilidades básicas, estas no siempre se traducen en conductas financieras eficientes. Lo anterior confirma lo señalado por Kempson y Atkinson (2009), quienes sostienen que el conocimiento financiero no necesariamente determina la capacidad de gestionar el dinero. La separación entre el saber y el hacer, ha sido documentada en la literatura, subrayando que la educación financiera debe reflejarse en acciones responsables como el ahorro, la planeación o el uso adecuado del crédito (Asobancaria, 2012; Mejía, 2015).

Estos resultados indican que un mayor nivel educativo parece estar relacionado con una mejor gestión financiera, sin embargo, no garantiza un correcto nivel de gestión, pues hay otros factores que podrían estar influyendo en la forma en que las personas de estas comunidades administran su dinero, tales como el tipo de empleo, la estabilidad laboral o la antigüedad en actividades remuneradas, elementos que Refera y Koleh (2015) describen como determinantes en el desarrollo de prácticas responsables y eficientes.

Asimismo, estudios como el de Baquero et al. (2019), muestran que, incluso con un nivel bajo de escolaridad, los individuos pueden mejorar su capacidad de ahorro, crédito e inversión, cuando participan en programas de capacitación adaptados a su contexto. Las limitaciones observadas en Cajeme sobre la capacidad de gestión, refuerzan lo señalado

por la OIT (2019) acerca de que la lejanía y escasez de servicios financieros, incrementan la vulnerabilidad de las comunidades rurales a enfrentar riesgos económicos.

Conclusiones

El análisis realizado permitió concluir que la educación financiera en las comunidades rurales de Cajeme se encuentra en un nivel medio, con escasa presencia en el nivel alto. Lo anterior refleja avances en cuanto a conocimiento y competencias, pero también limitaciones importantes en la capacidad de gestión, evidenciando que los participantes poseen las bases para comprender conceptos financieros, pero carecen de herramientas para aplicarlos de forma efectiva en la administración cotidiana de sus recursos.

Así mismo, se observó que factores como el nivel educativo, influyen de forma directa en los niveles alcanzados, confirmando que la formación académica constituye un elemento importante para fortalecer la alfabetización financiera con impacto en el bienestar económico de las personas. Sin embargo, el hecho de que individuos con niveles educativos más altos, aún no dominen la gestión de sus recursos financieros, deja ver que la educación formal, por sí sola, no garantiza una práctica responsable de las finanzas personales.

Es importante destacar que, en cuanto al género, hubo diferencias mínimas, lo que indica que las brechas en educación financiera, afecta por igual tanto a hombres como a mujeres. En contraste, las comunidades sí muestran particularidades, es decir, algunas presentan fortalezas que pueden vincularse con un mayor acceso a información o experiencias financieras, mientras que otras reflejan rezagos que las colocan en mayor situación de vulnerabilidad.

En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto que la educación financiera debe ser entendida no sólo como un conocimiento técnico, sino como una competencia integral que requiere formación continua y adaptación al contexto. El estudio aporta, en este sentido, un diagnóstico puntual que puede servir como base para el diseño de estrategias pertinentes, orientadas a cerrar las brechas identificadas y promover decisiones financieras que fortalezcan el bienestar económico y social de las comunidades rurales de Cajeme.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos del estudio, se recomienda diseñar programas de formación en educación financiera que permitan ampliar el conocimiento y fortalecer la capacidad de manejo de las finanzas personales y la administración de sus recursos económicos. Dichos programas deben responder a las necesidades identificadas en las comunidades rurales de Cajeme, priorizando las de mayor rezago.

Asimismo, se propone fortalecer la cultura financiera a través de talleres comunitarios que promuevan la participación activa de los habitantes y desarrollen hábitos responsables de ahorro, planificación y uso del dinero; dichas iniciativas pueden complementarse con el acercamiento de instituciones financieras y educativas, que garanticen que el contenido responda a las necesidades reales, y que las herramientas sean prácticas y aplicables a la vida cotidiana.

Es importante incorporar la educación financiera en los planes de estudios de las escuelas de nivel básico y medio superior, con el propósito de formar nuevas generaciones con mejores hábitos financieros, considerando la colaboración entre gobierno, instituciones financieras y universidades, para acercar contenido, herramientas y materiales del tema, alineada al tipo de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda impulsar investigaciones complementarias que profundicen en la relación entre educación financiera y variables como ahorro, endeudamiento, inclusión financiera y emprendimiento en contextos rurales, lo que permitirá generar propuestas más precisas para fortalecer el bienestar económico y social de las comunidades rurales de Cajeme.

Referencias

- Asobancaria (2012). *Informe de Inclusión Financiera 2012*. Asobancaria. Semana Económica. (Ed.1167).
- Baquero, E., Rocha, P., & Hernández, J. (2019). La educación financiera y el sector rural: Caso de estudio Pasca, Cundinamarca. *Revista Universidad de La Salle*, 1(79), 277–293. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.15>
- Dewi, I. (2022). How do demographic and socioeconomic factors affect financial literacy and its variables? *Cogent Business and Management*, 9(1), 1–12.

<https://doi.org/10.1080/23311975.2022.2077640>

- Kasali, T.A., Ahmad, S.Z., & Ean, L.H. (2015). Does Microfinance Operation Have Effect On Poverty Alleviation In Nigeria?. *European Journal of Contemporary Economics & Managemen*, 2(2), 54–69. <http://dx.doi.org/10.19044/elp.v2no2a4>
- Kempson, E. & Atkinson, A. (2009). *Measuring levels of financial literacy at an international level*. OECD.
- Lusardi, A., Michaud, P., & Mitchell, O. (2013). Optimal financial literacy and wealth inequality. *NBER Working Paper Series, No. 18669*. National Bureau of Economic Reserch. <http://www.nber.org/papers/w18669>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Mejía, G. (2015). Impacto de las capacidades financieras en el bienestar de los empleados I Editorial bienestar de los empleados. *RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática*, 4(11), 1–23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637967184003>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Náñez A. & Luis, S. (2022). *Exclusión Financiera en Zonas Rurales y Escasamente Pobladas: Análisis de la situación actual y futuro en Castilla y León*. Noviembre.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018). *OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion*. OECD. <https://www.oecd.org/financial/education>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2019). *Desarrollo de la economía rural por medio de la inclusión financiera: el papel del acceso a la financiación*. OIT. https://www.ilo.org/global/topics/economic-and-social-development/rural-development/WCMS_436225/lang--es/index.htm
- Prihartono, M. R. D. & Asandimitra, N. (2018). Analysis Factors Influencing Financial Management Behaviour. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(8), 308–326. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i8/4471>
- Refera, M. K., & Kolech, B. (2015). Personal financial management capability among employees in Jimma Town, Southwest Ethiopia: A pilot study. *European Journal of Contemporary Economics and Management*, 2(2), 29–53. <https://doi.org/10.19044/elp.v2no2a3>

Semblanzas de los autores

Marco Alberto Núñez Ramírez

Doctor en Ciencias de la Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador en el Instituto Tecnológico de Sonora. Integrante del Cuerpo Académico ITSON-33 “Administración y Desarrollo de las Organizaciones” y de la Red Internacional de Investigación sobre Comportamiento, Empresa y Turismo (RIICET).

Andrea Guadalupe Ruiz Benitez

Es profesora por asignatura en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es Licenciada en Economía y Finanzas, cuenta con una Maestría en Gestión Financiera y obtuvo el grado de Doctora en Gestión Estratégica de las Organizaciones por la misma institución. Actualmente funge como encargada del Centro de Investigaciones Económicas y de Negocios (CIEN), donde coordina proyectos académicos y de investigación orientados al fortalecimiento de la capacidad y la competitividad académica de la Dirección de Ciencias Económico Administrativas.

Claudia Esther Olguín Argüelles

Licenciada en Contaduría Pública, Maestría en Gestión Financiera de Negocios, Doctorado en Gestión Estratégica de las Organizaciones por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), profesor auxiliar en ITSON, impartiendo clases en el departamento de Contaduría y Finanzas, actualmente es responsable de las acreditaciones por organismos externos de CACECA y CIEES, de las carreras de LCP Y LEF. Miembro de la Red Internacional de Investigación sobre Comportamiento, Empresa y Turismo (RIICET).

Angelita Pacheco Martínez

Docente con 7 años de experiencia en educación superior y media superior. Estudió ingeniería química, así como dos maestrías, una en Ingeniería en Logística y Sistemas de Calidad y la otra en Educación. Es autora de un capítulo de libro y de diversas ponencias que ha presentado en eventos académicos. Sus líneas de trabajo se refieren a competencias socioemocionales, habilidades docentes, bienestar subjetivo, autoeficacia académica y el involucramiento parental en contextos educativos. Actualmente estudia el Doctorado en Educación en el Instituto Tecnológico de Sonora.

Cristina Lizeth Ramírez Cuevas

Es maestra en Administración de Negocios por la Universidad de Guadalajara y doctorante en administración. Actualmente, colabora como académica en el Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Donde participa en actividades de docencia e investigación en el ámbito de la gestión organizacional. Sus líneas de investigación se enfocan en la agilidad organizacional y su relación con variables como la innovación abierta, el desempeño organizacional, y el desarrollo de capacidades dinámicas en distintos contextos empresariales.

César Omar Mora Pérez

Es doctor en Estudios Fiscales con orientación en Hacienda Pública, cuenta además con las maestrías en Administración y en Tecnologías de la Información. Es académico del Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara en donde actualmente es el Jefe del Departamento. Cuenta con experiencia en el sector público, privado y social. Es además

presidente del Colegio de Administradores de Jalisco A. C. Sus líneas de investigación son Hacienda Pública, Sostenibilidad, Rendición de Cuentas y Gestión e Innovación.

Mara del Rosario López Rodríguez

Es Doctora en Educación, Maestra en Administración y Desarrollo de Negocios y Licenciada en Administración y Finanzas. Se desempeña como Profesora de Tiempo Completo en el Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico Superior de Guasave, donde desarrolla actividades de docencia, investigación y vinculación académica. Es miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIT), del Cuerpo Académico en Formación ITESGUA-05 "Ingeniería y Estrategia Empresarial", así como de la Red de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional (RILCO) y de la Red Internacional de Investigación sobre Comportamiento, Empresa y Turismo (RIICET). Cuenta con Reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP. Sus líneas de investigación se enfocan en la gestión empresarial, desarrollo de negocios, emprendimiento y educación en ingeniería. Ha participado en proyectos de investigación y ha publicado capítulos de libro y artículos en revistas académicas.

Carmen María González Rodríguez

Carmen María González Rodríguez, docente del Departamento de Ciencias Económico Administrativas en el Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Los Mochis, cuenta con estudios de Licenciatura en Contaduría, Especialidad en Dirección de Recursos Humanos, Maestría en Administración, Maestría en Educación y es Doctorante en Gestión Empresarial. Experiencia docente de más de dos décadas en nivel medio superior, superior y posgrado. Experiencia en Dirección de tesis de licenciatura, lectora de tesis de maestría y sinodal en licenciatura. Artículos realizados en líneas de investigación de Cultura de Paz, Inteligencia Artificial en la Educación, Educación y Clima, Inclusión y Equidad Laboral. Miembro del H. Consejo Directivo Nacional del COMIGE. Emprendedora Social. Ha sido ponente y facilitadora de diversas conferencias, cursos y talleres en diferentes instituciones educativas y empresariales de México.

Altayra Geraldine Ozuna Beltrán

Doctora en Economía y Desarrollo Social por la Universidad de Baja California, Profesor de Tiempo Completo de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Académico certificado por la Asociación Nacional de Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA). Líneas de investigación: Finanzas personales, Finanzas Conductuales y Educación Financiera. Miembro de la Red Internacional de Investigación sobre Comportamiento, Empresa y Turismo (RIICET).

Cynthia Zaraith Orozco Atondo

Licenciatura en Contaduría Pública, Maestría en Administración en Negocios Área Finanzas, Maestría en Administración en Negocios Área Mercadotecnia, Doctor en Administración Educativa; Profesor Investigador de Tiempo Completo, Universidad de Sonora, Departamento de Administración; Hermosillo, Sonora, México.

Daniel Iván Álvarez Avilez

Licenciado en Administración y Maestro en Finanzas por la Universidad de Sonora, Maestro en Administración Global de Negocios por la Universidad del Valle de México. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Económicas y Administrativas en la Universidad de Sonora. Se desempeña como Maestro de Asignatura adscrito al Departamento de Administración de la Universidad de Sonora, donde participa en actividades de docencia e investigación. Cuenta con experiencia académica previa en instituciones de educación superior como la

Universidad Tecmilenio, la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Unilíder. Ha colaborado como autor, asesor y evaluador en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación se enfocan en la sostenibilidad financiera, el análisis de las MIPYMES y las finanzas corporativas.

Yara Landazuri Aguilera

Contadora Pública, egresada del Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con maestría en Administración por la misma institución y con el grado de Doctora en Filosofía con especialidad en Administración por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se desempeña como profesora investigadora de tiempo completo en el Departamento de Contaduría y Finanzas del Instituto Tecnológico de Sonora, donde ha impartido docencia en las áreas de finanzas corporativas y mercados financieros. Cuenta con la certificación como Contadora Pública otorgada por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Sus líneas de investigación se centran en la responsabilidad social, la competitividad, las finanzas y la educación financiera. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y ha sido invitada a colaborar en foros de empoderamiento femenino.

María Elvira López Parra

Contadora Pública, Maestra en Docencia y Doctora en Planeación Estratégica por el ITSON. Su trayectoria une la práctica profesional en auditoría con una destacada carrera académica iniciada en el 2000. Ha ocupado liderazgos clave, destacando la Directora de Ciencias Económico Administrativas (2020-2024), jefa Dpto. Contaduría y Finanzas (2009-2010) y coordinadora Tutorías del Noroeste en ANUIES (2023-2024). Obtención del Premio Nacional de Contaduría Pública (2005), reconocimiento como profesora distinguida, certificada como Consultora de Negocios por CONOCER (2006), acreditada como Técnico SEDATU y consultora PYME por la Secretaría Economía (2013), certificada por ANFECA, perfil PRODEP y miembro del SNII (2026-2029). Su productividad académica incluye la publicación de libros y artículos internacionales sobre desempeño organizacional, finanzas y economía del comportamiento. Además de su labor como editora de revistas científicas, participa activamente en comités de ética y redes de innovación. Su perfil considera la investigación de alto nivel, la gestión institucional y la consultoría.

Valeria Carolina León Ramírez

Es Licenciada en Contaduría Pública y Maestra en Administración y Desarrollo de Negocios por el Instituto Tecnológico de Sonora. Actualmente se desempeña como Profesora de Horario Libre en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde realiza actividades de docencia e investigación. Sus líneas de investigación se enfocan en la educación financiera, el emprendimiento universitario, el bienestar subjetivo, las capacidades de absorción y la gestión de micro y pequeñas empresas. Entre sus trabajos de autoría destacan *“Habilidades financieras para la administración de la micro y pequeña empresa: situación y determinantes en Tamaulipas”* y *“Absorptive Capacities and Innovation in Graduated Companies from a Business Incubator in the North of Mexico”*, publicados en capítulos de libro y revistas académicas. Ha participado en diversas publicaciones científicas de alcance nacional e internacional, contribuyendo al análisis del desarrollo económico, la innovación y el bienestar social en contextos regionales.

Jorge Antonio Espindola Alvarez

Es Doctor y catedrático de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, adscrito a la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-RODHE, donde se desempeña como docente y

Coordinador de Vinculación, impulsando activamente la relación universidad empresa sociedad. Cuenta con una sólida experiencia en emprendimiento, transferencia y comercialización de la tecnología, innovación y desarrollo de proyectos, así como en capacitación industrial para sectores productivos, particularmente en contextos industriales y de servicios. Su labor docente se apoya en metodologías activas de aprendizaje, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), orientadas a la aplicación práctica del conocimiento y al fortalecimiento de competencias profesionales en los estudiantes. Sus líneas de investigación y profesional docente se centran en el emprendimiento universitario, la gestión de proyectos, la vinculación académica con el sector productivo, el desarrollo de capacidades para la innovación y la formación de talento humano para la industria, desarrollo de procesos y calidad en la industria. Ha participado en el diseño de programas de capacitación, cursos especializados y actividades de vinculación que contribuyen al fortalecimiento del ecosistema educativo y empresarial de la región fronteriza de Tamaulipas.

Hugo Américo López Leal

Profesional con una sólida trayectoria en labores de apoyo, gestión y dirección ejecutivo-administrativa en el ámbito de la educación superior. Es Doctor en Diseño y Responsabilidad Social Empresarial por el Centro de Desarrollo de Estudios Superiores de Chihuahua, Maestro en Gestión de la Calidad y Licenciado en Comercialización Agroindustrial por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente se desempeña como Secretario Técnico y Profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Rodhe de la UAT, institución en la que ha ocupado diversos cargos estratégicos vinculados a la participación estudiantil, la vinculación y los asuntos académicos. Es miembro del Grupo Disciplinar “Análisis y Mejora de Procesos”, con línea de investigación en diseño, gestión, calidad, mejora de procesos sostenibles y humanistas. Su perfil se distingue por un alto sentido de responsabilidad social, capacidad de análisis, asertividad y trabajo en equipo.

Olga María Castro Gastélum

Doctora en Ciencias Económicas Administrativas, Maestra en Administración de Agronegocios, Licenciada en Administración, Consultora Empresarial con 23 años de experiencia en planes de Negocios y Proyectos de Inversión, asesoría y capacitación a Micro, pequeña y mediana empresa con programas de la Secretaría de Economía del Estado y Federal. Cuenta con certificaciones en estándares de competencia laboral emitidas por el CONOCER en CCON147.03 – Consultoría General, EC0076 – Evaluación de la competencia de candidatos con base en Estándares de Competencia, EC0076 – Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal. Con 19 años de experiencia como docente universitaria en diversas instituciones públicas y privadas. Actualmente Responsable de la Maestría en Valuación en Instituto Tecnológico de Sonora. Además, de ingresar al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII como candidato a partir de enero de 2026 con las líneas de investigación de Responsabilidad Social y Emprendimiento.

Myrna Patricia Martínez Barraza

Licenciada en Administración y Maestra en Incubación y Aceleración de Empresas. Desde 2022 se desempeña como Profesora Auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora, adscrita al Departamento de Ciencias Administrativas, donde contribuye a la formación integral del estudiantado en áreas vinculadas con el emprendimiento y la axiología en el ejercicio profesional, promoviendo la toma de decisiones éticas y el compromiso social. Sus líneas de investigación se centran en el emprendimiento y la responsabilidad social, Cuenta con

certificaciones en los estándares de competencia: evaluación de la competencia de candidatos con base en estándares de competencia y Desarrollo de la creatividad e innovación de un producto o servicio dentro de una organización, otorgados por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). En 2025 fue distinguida por el Programa de Reconocimiento al Personal Académico Auxiliar, como resultado de su compromiso con la docencia y la mejora continua.

Fernando Luque Stewart

Es Licenciado en Economía y Finanzas, con formación orientada al análisis económico, la planeación financiera y el desarrollo de proyectos con impacto social. Actualmente labora en el Instituto Tecnológico de Sonora, donde participa en actividades académicas y de apoyo a la formación profesional de estudiantes, colaborando en procesos administrativos, de investigación y vinculación. Sus principales líneas de investigación se centran en la responsabilidad social y el emprendimiento, áreas desde las cuales busca promover modelos de negocio sostenibles, incluyentes y con impacto positivo en la comunidad. Tiene especial interés en el fortalecimiento de proyectos productivos locales, la educación financiera y la creación de iniciativas que contribuyan al desarrollo económico y social

Ricardo Alonso Carrillo Armenta

Licenciado en Administración, Licenciado en Administración de Empresas Turísticas, Maestro en Administración y Desarrollo de Negocios y Doctor en Ciencias Económicas Administrativas. Docente de tiempo completo en la Universidad La Salle Noroeste. Coordinador de Planeación y Efectividad, dedicándose a la línea de investigación Transformación digital de negocios, administración general y marketing.

Rosalva Irma Castro Álvarez

Licenciada en Administración por el Instituto Tecnológico de Sonora. Obtuvo la maestría en Administración con un enfoque en Mercadotecnia en el Tecnológico de Monterrey y el grado de Doctora en Ciencias Económico Administrativas por la UCI México. Actualmente, se desempeña como docente e investigadora en la Universidad La Salle Noroeste, donde colaboro en la formación de profesionales en el área Ciencias Económico Administrativas, en las carreras Lic. en Mercadotecnia, Lic. en Recursos Humanos, Lic. en Comercio Internacional y Lic. en Finanzas. Se ha enfocado la enseñanza universitaria y en el análisis de problemáticas organizacionales desde una perspectiva estratégica. Línea de investigación se centra en el área de mercadotecnia y gestión y desempeño organizacional.

María del Carmen Vásquez Torres

Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del desempeño. Profesor Investigador de Tiempo completo en el Instituto Tecnológico de Sonora, desde 1999 a la fecha en el Departamento de Ciencias Administrativas. Líneas de investigación Responsabilidad Social Universitaria, Mejora del Desempeño y Cultura Organizacional. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI); reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP); así como Académico Certificado en Administración, por la Asociación Nacional y Facultades en Contaduría y Administración (ANFECA). Maestra distinguida por el programa de estímulos al desempeño docente del 2002 a la fecha; Reconocimiento a la Capacidad Académica; integrante del cuerpo académico en consolidación ITSON-CA-35 Modelos de negocios en las organizaciones, reconocido ante PRODEP en 2024. Evaluador de artículos científicos de Revistas internacionales, así como de Ponencias de Congresos Nacionales e Internacionales.

Nora Edith Meza Ramirez

Doctora en Gestión Estratégica de las Organizaciones por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Maestra en Administración de Negocios con especialidad en Recursos Humanos por la Universidad Tecmilenio y Licenciada en Administración por ITSON. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad Tecnológica del Sur de Sonora (UTS), en el programa educativo de Negocios y Mercadotecnia, y colabora en proyectos estratégicos como la acreditación de la calidad de los programas educativos, el rediseño de procesos académicos, impulso a la vinculación con el sector productivo, la apertura de nuevas carreras, la gestión de recursos para capacitación y equipamiento, entre otros. Mis líneas de investigación se centran en la Administración y Gestión, especialmente en la Responsabilidad Social Empresarial, Gestión Estratégica del Capital Humano y el Desempeño Organizacional, con interés en las Pequeñas y Medianas empresas (Pymes). Su trabajo académico busca generar conocimiento para contribuir al desarrollo sostenible y a la competitividad.

Germán León Rochín

Licenciado en Economía y Finanzas, Maestro en Administración y Desarrollo de Negocios, Doctor en Gestión Estratégica de las Organizaciones por el Instituto Tecnológico de Sonora. Docente de Tiempo Completo, y actualmente Director de los Programas Educativos en Negocios, Administración y Contaduría en la Universidad Tecnológica del Sur de Sonora, ha sido Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación de la misma institución, además de gestor de recursos financieros y proyectos universitarios. Fue colaborador y desarrollador de contenidos para la Universidad Abierta y a Distancia de México, así como docente universitario desde el 2009 y autor del libro Función e Importancia de la Implantación y Evaluación de Estrategias, además de artículos científicos bajo las líneas de investigación de gestión, administración y educación universitaria. Antes de su inicio en el servicio público, se desempeñó como presidente del consejo de administración de una sociedad productiva y comercial.

Karla Denisse Espinoza Gracia

Es Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Maestra en Docencia por el Instituto del Desierto de Santa Ana (IDESA) y Doctora en Gestión Estratégica de las Organizaciones por el ITSON. Cuenta con experiencia profesional en el área de recursos humanos, realizando actividades de reclutamiento y selección de personal, evaluación psicométrica, estudios socioeconómicos y sociolaborales, así como la impartición de conferencias y talleres. Ha colaborado como profesora por asignatura en el Instituto Tecnológico de Sonora, la Universidad Interamericana para el Desarrollo y la Universidad Tecnológica del Sur de Sonora, participando en la elaboración de programas académicos, planes de clase, asesorías a estudiantes, procesos de ingreso, organización de eventos y coordinación de academia. Asimismo, se encuentra certificada por el CONOCER. Sus líneas de investigación se centran en la gestión del talento humano, clima y satisfacción laboral, factores psicosociales, desempeño laboral e intervención en contextos organizacionales.

Amelia Güereña Gardea

Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Contaduría en la Universidad de Sonora (UNISON), campus Hermosillo. Sus líneas de investigación son Auditoría, Contabilidad Básica y Contabilidad Superior.

José Humberto López Caballero

Profesor Investigador de tiempo completo del Departamento de Contaduría en la Universidad de Sonora (UNISON) campus Hermosillo. Actualmente cuenta con perfil PRODEP. En sus líneas de investigación destacan los temas de Auditoría, Fiscal y turismo.