



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

**EDUCACIÓN FINANCIERA, PERFIL
SOCIOECONÓMICO Y ESTABILIDAD ECONÓMICA
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE
CASO EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO
SUPERIOR DE HUATUSCO**

FINANCIAL EDUCATION, SOCIOECONOMIC PROFILE AND
ECONOMIC STABILITY IN UNIVERSITY STUDENTS: A CASE
STUDY AT THE INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE
HUATUSCO

Ricardo Dagoberto Cuevas González

Instituto Tecnológico Superior de Huatusco – México

Antonieta Donají Becerra Ferniza

Instituto Tecnológico Superior de Huatusco - México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24962

Educación financiera, perfil socioeconómico y estabilidad económica en estudiantes universitarios: estudio de caso en el Instituto Tecnológico Superior de Huatusco

Ricardo Dagoberto Cuevas González¹m243z2012@alum.huatusco.tecnm.mx<https://orcid.org/0009-0001-7097-2249>Tecnológico Nacional de México / Instituto
Tecnológico Superior de Huatusco
Huatusco, Veracruz, México**Antonieta Donají Becerra Ferniza**abecerraf@huatusco.tecnm.mx<https://orcid.org/0000-0001-5050-5136>Tecnológico Nacional de México / Instituto
Tecnológico Superior de Huatusco
Huatusco, Veracruz, México

RESUMEN

La educación financiera es una competencia que define, en buena medida, la capacidad de las personas para gestionar su bienestar económico presente y futuro. En este artículo se analiza la relación entre el perfil socioeconómico, la brecha de género y los niveles de educación financiera y estabilidad económica percibida en estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Huatusco (ITSH), en la ciudad de Huatusco, Veracruz, México, institución cuya población estudiantil proviene mayoritariamente de comunidades de la región cafetalera de las Altas Montañas. Se adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. La muestra fue de 120 estudiantes del octavo semestre en modalidades sabatina y abierta. El instrumento de 30 ítems se fundamentó en los indicadores de la OCDE (2005) y fue adaptado al contexto mexicano. La confiabilidad interna obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0.837$. Los resultados revelan correlaciones positivas y significativas entre educación financiera y estabilidad económica ($\rho = 0.44$, $p < .001$), y entre el perfil socioeconómico y ambas variables ($r = 0.38$ y $r = 0.30$, $p < .001$). La actitud financiera fue la dimensión que tuvo mayor impacto predictivo sobre la solvencia y liquidez ($r = 0.649$), mientras que el conocimiento financiero aislado no mostró correlaciones significativas. Se identificó una brecha de género estadísticamente significativa ($p = .039$) con raíces en la menor autonomía económica de las mujeres. Los hallazgos demuestran que es necesario incluir un módulo de finanzas personales en el ITSH para atender las deficiencias comprobadas.

Palabras clave: educación financiera, estabilidad económica, perfil socioeconómico, brecha de género, estudiantes universitarios, México

¹ Autor principal

Correspondencia: m243z2012@alum.huatusco.tecnm.mx

Financial education, socioeconomic profile and economic stability in university students: a case study at the Instituto Tecnológico Superior de Huatusco

ABSTRACT

Financial education is a competency that largely shapes people's ability to manage their present and future economic well-being. This article analyzes the relationship between socioeconomic profile, gender gap, and levels of financial education and perceived economic stability among students at the Instituto Tecnológico Superior de Huatusco (ITSH), located in Huatusco, Veracruz, Mexico, an institution whose student population comes mainly from communities in the coffee-growing region of Las Altas Montañas. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational approach was adopted. The sample consisted of 120 eighth-semester students enrolled in the Saturday and open modalities. The 30-item instrument was grounded in OECD (2005) financial literacy indicators and adapted to the Mexican context, yielding a Cronbach's alpha coefficient of $\alpha = 0.837$. Results reveal positive and significant correlations between financial education and economic stability ($\rho = 0.44$, $p < .001$), and between socioeconomic profile and both variables ($r = 0.38$ and $r = 0.30$, $p < .001$). Financial attitude was the dimension with the greatest predictive impact on solvency and liquidity ($r = 0.649$), while financial knowledge alone showed no significant correlations. A statistically significant gender gap was identified ($p = .039$), rooted in the lower economic autonomy of female students. The findings demonstrate the need to incorporate a personal finance module at ITSH to address the empirically documented deficiencies.

Keywords: financial literacy, economic stability, socioeconomic profile, gender gap, university students, Mexico

Artículo recibido 25 mayo 2026

Aceptado para publicación: 25 junio 2026



INTRODUCCIÓN

La gestión personal del dinero tardó mucho en ser tomada en serio como objeto de política pública. Durante buena parte del siglo XX se consideró un asunto privado, aprendido en el hogar o por ensayo y error, sin que los sistemas educativos sintieran la necesidad de abordarlo de manera sistemática. Fueron los datos acumulados sobre las consecuencias (endeudamiento crónico, incapacidad de planificar el retiro, exclusión del sistema financiero formal) lo que llevó a incluirlo en la agenda de los investigadores y los gobiernos (Lusardi y Mitchell, 2014). En México ese proceso llegó tarde y de forma irregular: décadas de iniciativas institucionales fragmentadas han producido avances modestos, el país ocupa el lugar 12 entre los integrantes del G20 en alfabetización financiera, con un índice de 57.62 %, por debajo de Francia, Canadá, China y Corea (Mungaray et al., 2021).

El problema no es solo de cobertura, es de modelo. Los programas que se han puesto en marcha (desde la Semana Nacional de Educación Financiera (2008) hasta los materiales de la CONDUSEF y los módulos de la CNBV) rara vez incluyen mecanismos de evaluación de los resultados, su alcance en sectores vulnerables es bajo y la evidencia de que haya cambios de comportamientos a largo plazo es escasa. Como señala Juárez (2023), en los países en desarrollo los programas de educación financiera son relativamente recientes y frecuentemente orientados a poblaciones de bajos recursos, sin articularse con el sistema educativo formal. Esa desconexión es la brecha que este estudio propone empezar a cerrar, al menos en el contexto del ITSH.

Los jóvenes de los niveles medio-superior y universitarios son los segmentos donde una intervención educativa tiene mayor potencial de impacto, y también de los menos atendidos en la literatura mexicana. Son personas que por primera vez gestionan de forma autónoma ingresos propios (becas, trabajos de medio tiempo, primeros salarios) sin formación previa para hacerlo. A eso se suma la presión social de sostener un nivel de consumo visible con independencia de los ingresos disponibles, fenómeno documentado con claridad por Zakaria et al. (2012) y Denegri Coria et al. (2011). Las consecuencias no son solo individuales: Mungaray et al. (2021) documentaron que los estudiantes con menores competencias financieras reportan mayor estrés económico, mayor ausentismo y mayor probabilidad de abandono escolar. La educación financiera, en este sentido, no funciona como un complemento de cultura general sino como un mecanismo de retención académica.



El marco teórico de este estudio integra tres perspectivas que se articulan de forma coherente. La teoría del capital humano (Becker, 1964) concibe la educación financiera como una inversión con retornos económicos medibles, tanto en el comportamiento cotidiano como en la trayectoria económica de largo plazo. Las finanzas conductuales (Kahneman y Tversky, 1979) explican por qué incluso las personas con conocimiento suficiente toman decisiones subóptimas: los sesgos cognitivos (en particular el sesgo del presente) operan por debajo del nivel consciente y requieren soluciones focalizadas para contrarrestarlos, en lugar de limitarse a informar. El enfoque de bienestar económico (Lusardi y Mitchell, 2014; Mungaray et al., 2021) entiende la estabilidad financiera como una capacidad activa de planificar, ahorrar y resistir imprevistos, aplicable en dimensiones de solvencia, gestión de deuda y resiliencia futura.

La aportación empírica de este artículo cubre tres ausencias documentadas en la literatura. La primera es geográfica: la investigación sobre educación financiera en universidades mexicanas se concentra en el norte y centro del país; las instituciones del sistema TecNM en el interior de Veracruz y en particular en la región de las Altas Montañas, no cuentan con diagnósticos propios. La segunda es de género: las brechas documentadas por la ENIF (2018) y Amezcua García et al. (2014) no han sido verificadas en instituciones tecnológicas del sur y sureste del país, donde el contexto rural puede reforzar roles económicos diferenciados. La tercera es metodológica: el instrumento de 30 ítems empleado en esta investigación mide la estabilidad económica percibida de manera integral (solvencia, deuda y resiliencia), ofreciendo un modelo de medición replicable para instituciones similares. La hipótesis central plantea que un mayor nivel de educación financiera se correlaciona positivamente con una mayor estabilidad económica percibida entre los estudiantes del octavo semestre del ITSH.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional (Hernández Sampieri et al., 2014). El estudio se realizó en el Instituto Tecnológico Superior de Huatusco durante el semestre enero-junio de 2026.

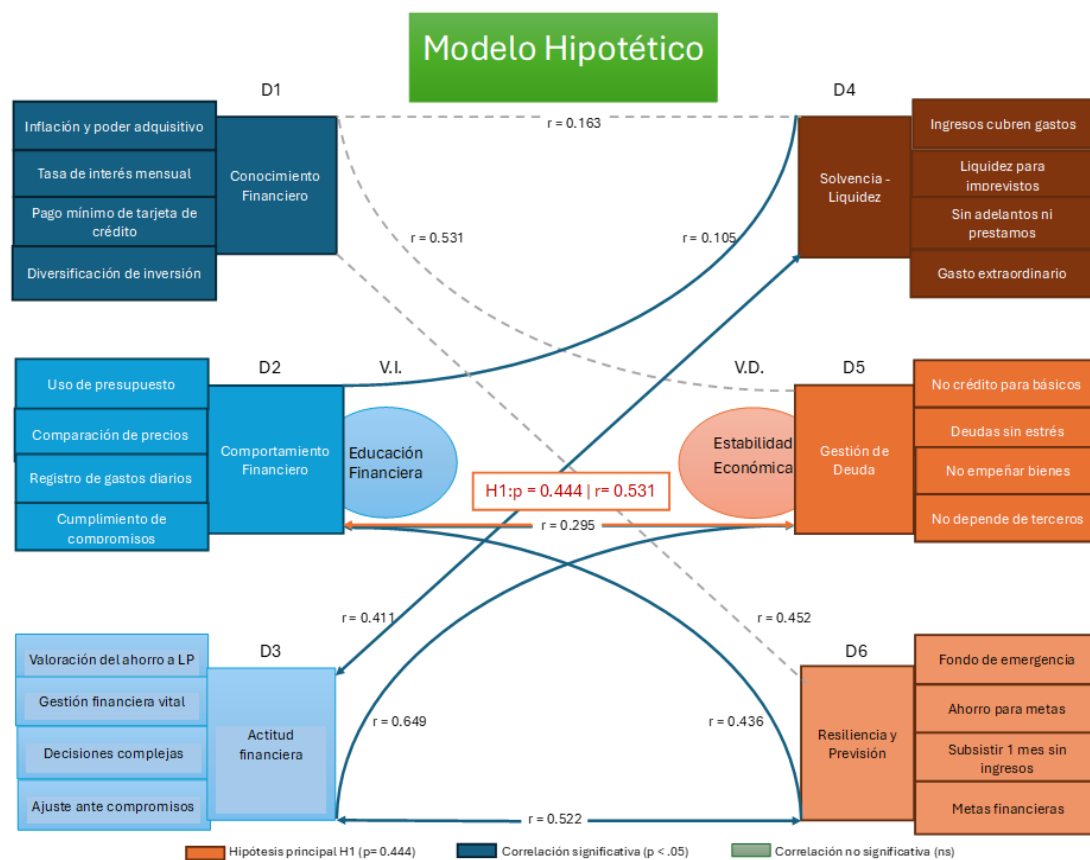
Modelo hipotético de la investigación

La transformación de las variables en indicadores observables se realizó a través de un modelo hipotético de tipo correlacional que articula la variable independiente (Educación Financiera) con la



variable dependiente (Estabilidad Económica) a través de sus respectivas dimensiones e indicadores (Figura 1). La Educación Financiera se compone de elementos claves como el conocimiento financiero, comportamiento financiero y actitud financiera. La Estabilidad Económica se operativiza en solvencia y liquidez, gestión de deuda, resiliencia y previsión futura. Se postulan dos hipótesis: H1, que establece una correlación positiva entre las puntuaciones globales de ambas variables, y H2, que especifica esa relación a nivel dimensional.

Figura 1. Modelo hipotético de la relación entre educación financiera y estabilidad económica (ITSH, n = 120)



Nota. V.I. = Variable Independiente; V.D. = Variable Dependiente. Los coeficientes sobre las flechas corresponden a r de Pearson (análisis dimensional, $n = 120$). *** $p < .001$; ** $p < .01$; ns = no significativo ($p > .05$). Elaboración propia.

Contexto y población

El ITSH es una institución del Tecnológico Nacional de México ubicada en Huatusco, Veracruz, en la región de las Altas Montañas. Su zona de influencia es predominantemente rural y la actividad económica central gira en torno al ciclo del café y la caña de azúcar, lo que genera patrones de flujo de efectivo marcadamente estacionales: los ingresos familiares se concentran entre octubre y enero

(cosecha del café), con períodos de baja liquidez el resto del año. Una proporción significativa de los estudiantes del ITSH proviene de hogares donde los mecanismos de ahorro son informales (tandas, guardado en casa, préstamos entre vecinos). Es este contexto, el que condiciona directamente la relación que los estudiantes tienen con el dinero y hace que los hallazgos de este estudio tengan características específicas que no pueden extrapolarse sin verificación a otros contextos.

La población estuvo conformada por 199 estudiantes del octavo semestre en las modalidades sabatina y abierta, de los programas de Ingeniería Industrial, Contaduría Pública, Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería en Gestión Empresarial. La muestra final fue de 120 estudiantes, número que supera el mínimo de 118 calculado mediante fórmula para poblaciones finitas a un nivel de confianza del 95 % y margen de error del 5 %. Los criterios de inclusión fueron: ser alumno regular del octavo semestre en los programas señalados y otorgar consentimiento informado.

Instrumento de recolección de datos

Se diseñó un cuestionario estructurado de 30 ítems organizado en cuatro secciones. La Sección I (Q1–Q6) recogió el perfil socioeconómico mediante preguntas de opción múltiple. La Sección II (Q7–Q18) midió la educación financiera en tres dimensiones: conocimiento financiero (Q7–Q10, escala de certeza 1–5), comportamiento financiero (Q11–Q14, escala Likert 1–5) y actitud financiera (Q15–Q18, escala Likert 1–5). La Sección III (Q19–Q30) midió la estabilidad económica percibida en tres subdimensiones: solvencia y liquidez (Q19–Q22), gestión de deuda (Q23–Q26) y resiliencia y previsión futura (Q27–Q30), todas con escala Likert 1–5. El instrumento se fundamentó en los indicadores de alfabetización financiera de la OCDE (2005) y en la metodología de la ENIF (2018), adaptados al contexto de educación superior en una región de economía agrícola estacional como lo es Huatusco.

Validez, confiabilidad y análisis estadístico

La confiabilidad interna se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach: $\alpha = 0.837$ para la escala total de 24 ítems cuantitativos, valor superior al umbral de 0.70 aceptable en ciencias sociales (Nunnally y Bernstein, 1994). La subescala de estabilidad económica obtuvo $\alpha = 0.837$ de forma independiente. Para la validez de constructo se aplicó el Modelo de Rasch politómico (Partial Credit Model; Masters, 1982) mediante el paquete eRm (Mair et al., 2021) en jamovi, permitiendo evaluar el ajuste de los ítems y transformar las medidas ordinales en medidas de intervalo (Bond y Fox, 2015). Los análisis



estadísticos incluyeron estadística descriptiva, correlaciones de Pearson y Spearman (adoptando Spearman como medida primaria entre las variables principales por la asimetría detectada en la escala de educación financiera) y prueba t de Student para muestras independientes. Todos los análisis se realizaron con $\alpha = 0.05$.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Perfil sociodemográfico y socioeconómico

La muestra quedó conformada por 120 estudiantes: 62 mujeres (51.7 %) y 58 hombres (48.3 %). La mayor parte de la población estudiada se concentró en el rango de 20 a 24 años ($n = 78$, 65.0 %), seguido por el de 30 a 34 años ($n = 12$, 10.0 %), el de 25 a 29 años ($n = 11$, 9.2 %), el de 40 años o más ($n = 10$, 8.3 %) y el de 35 a 39 años ($n = 9$, 7.5 %). La presencia de grupos de mayor edad es característica de las modalidades sabatina y abierta, que atienden principalmente a trabajadores que combinan responsabilidades laborales y académicas.

Tabla 1. Distribución de la muestra por grupo de edad y género

Grupo de edad	Hombres n (%)	Mujeres n (%)	Total n (%)
20 a 24 años	37 (31.7)	41 (34.2)	78 (65.0)
25 a 29 años	3 (2.5)	8 (6.7)	11 (9.2)
30 a 34 años	7 (5.8)	5 (4.2)	12 (10.0)
35 a 39 años	3 (2.5)	6 (5.0)	9 (7.5)
40 años o más	8 (6.7)	2 (1.7)	10 (8.3)
Total	58 (48.3)	62 (51.7)	120 (100.0)

Fuente: Elaboración propia.

El perfil socioeconómico revela una dinámica de gran relevancia para interpretar los datos. El 49.2% trabaja tiempo completo, el 15.0% de manera independiente, el 15.8% a medio tiempo y el 20.0% depende de apoyo familiar o beca. El 30.0% se identifica como proveedor principal o co-proveedor del hogar, el 34.2% como económicamente independiente y el 35.8% como dependiente. El 58.3% cubre sus gastos académicos con ingresos propios. Ante una emergencia económica, el 53.3% recurriría a su

fondo de ahorro, el 26.7% a familiares o amigos, el 9.2% a crédito formal y el 10.8% declaró no tener ninguna fuente inmediata definida. La falta de una red de seguridad financiera en uno de cada diez estudiantes está estrechamente ligada a la vulnerabilidad en la dimensión de resiliencia que se aborda posteriormente.

La diferencia por género en el perfil socioeconómico es estructural y condiciona el análisis posterior. La Tabla 2 presenta la distribución desagregada por género de las tres variables que mejor capturan esa asimetría: situación laboral, rol económico en el hogar y fuente de recursos ante una emergencia económica.

Tabla 2. Perfil socioeconómico desagregado por género (n = 120)

Variable / Categoría	Hombres n = 58 (%)	Mujeres n = 62 (%)
SITUACIÓN LABORAL		
Trabaja tiempo completo (empleado)	33 (56.9)	26 (41.9)
Trabaja de manera independiente	8 (13.8)	10 (16.1)
Trabaja medio tiempo	11 (19.0)	8 (12.9)
No trabaja / depende de beca o familia	6 (10.3)	18 (29.0)
ROL ECONÓMICO EN EL HOGAR		
Proveedor principal o co-proveedor	24 (41.4)	12 (19.4)
Económicamente independiente	17 (29.3)	24 (38.7)
Dependiente del apoyo familiar	17 (29.3)	26 (41.9)
FUENTE ANTE EMERGENCIA ECONÓMICA		
Fondo de ahorro / recursos propios	33 (56.9)	31 (50.0)
Crédito formal (tarjeta, préstamo)	7 (12.1)	4 (6.5)

Apoyo de familiares o amigos	15 (25.9)	17 (27.4)
Sin fuente inmediata definida	3 (5.2)	10 (16.1)

Nota. Los porcentajes se calculan sobre el total de cada género (hombres n = 58; mujeres n = 62).

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 2 hacen visible la asimetría con la precisión que un análisis de género requiere. En situación laboral, la diferencia más significativa es la del segmento que no trabaja y depende de apoyo externo: 29.0 % de las mujeres frente a 10.3 % de los hombres. En el rol económico en el hogar, el 41.4 % de los hombres se identifica como proveedor principal o co-proveedor, frente al 19.4 % de las mujeres; en cambio, el 41.9 % de las mujeres es dependiente del apoyo familiar, condición que solo afecta al 29.3 % de los hombres. En la dimensión de resiliencia ante emergencias, el dato más revelador es que el 16.1 % de las mujeres declara no tener ninguna fuente inmediata definida, el triple del porcentaje correspondiente en los hombres (5.2 %). Esta acumulación de asimetrías confirma que la brecha de género en educación financiera que se documenta en las secciones siguientes no es un problema de percepción, más bien es el resultado directo de una menor exposición estructural a la toma de decisiones financieras autónomas, consistente con lo reportado por la ENIF (2018) y Amezcua García et al. (2014).

Estadísticos descriptivos de las variables principales

La media global de la escala de educación financiera fue de 3.79 (DE = 0.60), con la actitud financiera como dimensión más alta (M = 4.02, DE = 0.61), seguida por el comportamiento financiero (M = 3.77, DE = 0.78) y el conocimiento financiero (M = 3.59, DE = 1.25). En la escala de estabilidad económica la media global fue de 3.66 (DE = 0.61). La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos completos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos por dimensión e ítem de las variables principales (n = 120)

Dimensión / Ítem	M	DE
EDUCACIÓN FINANCIERA (escala total)	3.79	0.60
Conocimiento Financiero (Q7–Q10)	3.59	1.25
Q7. Inflación y poder adquisitivo	3.16	1.81

Q8. Tasa de interés mensual	3.87	1.59
Q9. Pago mínimo en tarjeta de crédito	3.28	1.83
Q10. Diversificación de inversión	4.05	1.54
Comportamiento Financiero (Q11–Q14)	3.77	0.78
Q11. Planeación o presupuesto al recibir ingreso	3.73	1.18
Q12. Comparar precios y calidad	4.20	0.89
Q13. Registro cotidiano de gastos (app / Excel / libreta)	2.62	1.44
Q14. Cumplimiento puntual de compromisos financieros	4.53	0.85
Actitud Financiera (Q15–Q18)	4.02	0.61
Q15. Priorizar ahorro para metas a largo plazo	4.06	0.86
Q16. Gestión financiera como competencia vital	4.36	0.66
Q17. Capacidad para decisiones financieras complejas	3.54	1.04
Q18. Ajuste de estilo de vida ante compromisos excesivos	4.11	0.82
ESTABILIDAD ECONÓMICA (escala total)	3.66	0.61
Solvencia y Liquidez (Q19–Q22)	3.65	0.75
Q19. Ingresos cubren gastos del periodo	3.73	0.98
Q20. Liquidez inmediata para imprevistos	3.38	1.10
Q21. No necesita adelantos ni préstamos	4.32	0.77
Q22. Puede hacer gasto extraordinario sin comprometer lo escolar	3.17	1.13
Gestión de Deuda (Q23–Q26)	4.19	0.51
Q23. No usa crédito para cubrir necesidades básicas	4.08	0.84

Q24. Las deudas no le generan estrés académico	4.08	0.82
Q25. No ha empeñado bienes para cubrir urgencias	4.58	0.68
Q26. No depende de terceros ante imprevistos mayores	4.02	0.80
Resiliencia y Previsión Futura (Q27–Q30)	3.15	0.96
Q27. Fondo de emergencia equivalente a al menos 1 mes	3.06	1.17
Q28. Ahorra o invierte activamente para titulación	3.28	1.22
Q29. Podría subsistir más de 1 mes sin su fuente de ingresos	3.01	1.27
Q30. Tiene metas financieras escritas con plazos definidos	3.26	1.21

Nota. M = media aritmética, DE = desviación estándar. Escala Likert 1–5. En Q21–Q26, valores altos indican ausencia del problema (ítems de interpretación invertida).

Fuente: Elaboración propia.

Dos contrastes dentro de los datos merecen atención especial porque son los que tienen mayor valor diagnóstico para el diseño de intervenciones. El primero es la diferencia entre el ítem Q14 (cumplimiento puntual de compromisos financieros, $M = 4.53$, la media más alta del instrumento) y el Q13 (registro cotidiano de gastos, $M = 2.62$, la más baja de toda la escala de educación financiera). Los estudiantes del ITSH pagan lo que ya deben, pero no registran lo que están gastando. Esta distinción es crucial: la responsabilidad ante obligaciones contraídas no equivale a una gestión activa del flujo de dinero. Sin registro de gastos no hay presupuesto real; sin presupuesto, los denominados gastos hormiga (pequeñas erogaciones diarias que individualmente parecen irrelevantes pero que acumuladas pueden representar entre el 15 % y el 25 % del ingreso mensual) se vuelven invisibles y consumen recursos que podrían dirigirse al ahorro (CONDUSEF, 2024).

El segundo contraste es el que existe entre la actitud financiera ($M = 4.02$) y la resiliencia futura ($M = 3.15$, la subdimensión de estabilidad más débil). El ítem Q16 ("la gestión financiera es una competencia vital para mi vida") obtuvo la media más alta de todo el instrumento ($M = 4.36$). Sin embargo, el Q29 (capacidad de subsistir más de un mes si se perdiera la principal fuente de ingresos) alcanzó la media más baja ($M = 3.01$). Los estudiantes valoran profundamente la gestión financiera pero no han

construido el colchón que esa valoración debería producir. Esta brecha entre actitud declarada y comportamiento efectivo es exactamente el fenómeno que Kahneman y Tversky (1979) describieron mediante el mecanismo del descuento hiperbólico: el momento de ahorrar siempre puede postergarse, mientras que el momento de gastar siempre es el presente.

Correlaciones entre variables principales

La Tabla 4 presenta la matriz de correlaciones entre las variables del estudio. La correlación entre educación financiera y estabilidad económica resultó positiva y estadísticamente significativa en ambas pruebas: r de Spearman = 0.44, r de Pearson = 0.53 (ambas $p < .001$). Esto permite rechazar la hipótesis nula con plena confianza estadística.

Tabla 4. Matriz de correlaciones entre variables principales ($n = 120$)

Correlación	Coefficiente	r	p-valor	R^2	Interpretación
EF total — EE total (hipótesis principal)	Spearman (ρ)	0.44	< .001	0.197	Moderada positiva
EF total — EE total (verificación)	Pearson (r)	0.53	< .001	0.282	Moderada-alta positiva
Perfil socioeconómico — EF	Pearson (r)	0.38	< .001	0.144	Moderada positiva
Perfil socioeconómico — EE	Pearson (r)	0.30	< .001	0.090	Baja-moderada positiva

Nota. EF = Educación Financiera; EE = Estabilidad Económica. R^2 = coeficiente de determinación (varianza explicada). Para la hipótesis principal se reporta R^2 tanto del coeficiente de Spearman ($\rho^2 = 0.197$) como del de Pearson ($r^2 = 0.282$). El R^2 de Pearson (0.282) es la estimación lineal de referencia citada en el cuerpo del artículo. $p < .001$ en todos los casos.

Fuente: Elaboración propia.

La magnitud moderada de la correlación (y no alta) es un resultado honesto y esperado. La estabilidad económica depende también del nivel de ingreso, de la composición familiar, de las condiciones del mercado laboral regional y de la experiencia previa de gestión de recursos. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0.282$) indica que el 28.2 % de la varianza en la estabilidad económica puede

explicarse por los niveles de educación financiera, un efecto de magnitud sustancial en investigación correlacional con variables latentes medidas a través de escalas de autoevaluación. Lo relevante es que, con toda esa varianza no controlada, quienes tienen mayor educación financiera tienden consistentemente a reportar mayor estabilidad. Ese resultado es coherente con los planteamientos de la teoría del capital humano (Becker, 1964) y con los hallazgos de Denegri et al. (2009) para el contexto latinoamericano, donde la relación entre formación financiera y bienestar económico resulta más pronunciada precisamente en estudiantes de contextos socioeconómicos más vulnerables.

El perfil socioeconómico mostró correlaciones significativas con ambas variables. La asociación más fuerte fue con la educación financiera ($r = 0.38$, $R^2 = 0.144$), lo que confirma que la autonomía económica previa favorece el desarrollo de competencias financieras, aunque no la determina de forma exclusiva. La correlación con estabilidad económica ($r = 0.30$, $R^2 = 0.090$) es más moderada, lo que indica que estudiantes con perfiles socioeconómicos similares pueden exhibir niveles de estabilidad muy distintos dependiendo de sus competencias financieras. Este resultado respalda la premisa de que la educación financiera tiene valor propio como factor protector, independientemente del punto de partida.

Análisis dimensional: la actitud importa más que el conocimiento

El análisis de correlaciones entre dimensiones específicas de educación financiera y subdimensiones de estabilidad económica (Tabla 5) es el que produce los hallazgos más accionables del estudio.

Tabla 5. Correlaciones de Pearson entre dimensiones de educación financiera y subdimensiones de estabilidad económica ($n = 120$)

Dimensión EF	Solvencia y liquidez	Gestión de deuda	Resiliencia y previsión
Conocimiento financiero	0.163 (ns)	0.105 (ns)	0.068 (ns)
Comportamiento financiero	0.411 ***	0.295 **	0.452 ***
Actitud financiera	0.649 ***	0.436 ***	0.522 ***

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; ns = no significativo ($p > .05$). EF = educación financiera.

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión de conocimiento financiero no mostró correlaciones estadísticamente significativas con ninguna subdimensión de estabilidad económica (todos $p > .05$). Este hallazgo es coherente con la literatura de finanzas conductuales: saber qué es la inflación, entender cómo funciona una tasa de interés o conocer la diferencia entre ahorro e inversión no produce por sí solo comportamientos más solventes ni mayor resiliencia económica. El conocimiento necesita estar anclado en actitudes y en prácticas concretas para generar cambio observable (Kahneman y Tversky, 1979; Singer, 2008). Para el ITSH, esto tiene una implicación curricular directa: un módulo de educación financiera diseñado exclusivamente alrededor de conceptos tendrá impacto limitado. El énfasis debe estar en construir hábitos y en trabajar la disposición psicológica hacia el dinero.

La actitud financiera presentó las correlaciones más fuertes de todo el análisis dimensional. Su asociación con solvencia y liquidez ($r = 0.649$, $p < .001$) es la más alta del estudio, lo que indica que la disposición del estudiante a priorizar el ahorro, valorar la gestión financiera como competencia vital y ajustar su gasto social cuando es necesario son los factores más directamente vinculados a su capacidad de mantenerse económicamente estable. El comportamiento financiero, por su parte, mostró su asociación más alta con la resiliencia y previsión futura ($r = 0.452$, $p < .001$): son las prácticas concretas de gestión cotidiana (presupuestar, registrar, comparar) las que construyen a lo largo del tiempo la capacidad de planear el futuro económico. Denegri et al. (2009) encontraron un patrón similar en universitarios latinoamericanos: las intervenciones orientadas a modificar conductas financieras específicas producían mejoras más duraderas que las basadas exclusivamente en transmisión de información.

Contraste del modelo hipotético

El contraste sistemático del modelo hipotético con los datos empíricos se presenta en la Tabla 6. La hipótesis H1 se confirma con solidez: la correlación global entre educación financiera y estabilidad económica es positiva, moderada y significativa ($p = 0.444$; $r = 0.531$, $p < .001$; $R^2 = 0.282$). La hipótesis H2 se confirma parcialmente: las seis rutas que involucran comportamiento y actitud financiera resultaron significativas, mientras que las tres rutas del conocimiento financiero no alcanzaron el umbral convencional de $p < .05$. Este hallazgo es coherente con los postulados de las finanzas conductuales (Kahneman y Tversky, 1979): el conocimiento conceptual no produce por sí solo cambios en el

bienestar económico observable si no está articulado con disposiciones y prácticas concretas. Singer (2008) argumentó que las intervenciones educativas que solo transmiten conceptos tienen un impacto limitado; las que construyen hábitos y actitudes producen cambios conductuales más duraderos.. Los datos del ITSH ofrecen evidencia empírica local de ese mismo principio.

Tabla 6. Contraste del modelo hipotético con los resultados empíricos (n = 120)

Hipótesis	Relación propuesta	r	p	Decisión
H1	EF total → EE total ($\rho = 0.444$ / $r = 0.531$)	$R^2 = 0.282$	$< .001$	Se acepta ✓
H2a	Conocimiento → Solvencia	0.163	0.074	Se rechaza X
H2b	Conocimiento → Gestión Deuda	0.105	0.256	Se rechaza X
H2c	Conocimiento → Resiliencia	0.068	0.463	Se rechaza X
H2d	Comportamiento → Solvencia	0.411	$< .001$	Se acepta ✓
H2e	Comportamiento → Gestión Deuda	0.295	0.001	Se acepta ✓
H2f	Comportamiento → Resiliencia	0.452	$< .001$	Se acepta ✓
H2g	Actitud → Solvencia	0.649	$< .001$	Se acepta ✓
H2h	Actitud → Gestión Deuda	0.436	$< .001$	Se acepta ✓
H2i	Actitud → Resiliencia	0.522	$< .001$	Se acepta ✓

Nota. EF = Educación Financiera; EE = Estabilidad Económica. ns = no significativo. Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Brecha de género, situación laboral y grupo de edad



La prueba t de Student confirmó una diferencia estadísticamente significativa en educación financiera entre hombres ($M = 3.91$, $DE = 0.67$) y mujeres ($M = 3.68$, $DE = 0.51$), con $t = 2.09$, $p = .039$. En estabilidad económica la diferencia apuntó en la misma dirección (3.76 vs. 3.57) pero no alcanzó el umbral convencional de significancia ($t = 1.76$, $p = .081$). Esta brecha no es un fenómeno cognitivo sino estructural: como lo evidencia la Tabla 2, el 29.0 % de las mujeres no trabaja y depende de apoyo externo (frente al 10.3 % de los hombres) y el 16.1 % no tendría ninguna fuente de recursos ante una emergencia, el triple del porcentaje correspondiente en hombres (5.2 %). La menor participación laboral de las estudiantes se traduce en menor exposición a decisiones financieras reales y, por tanto, en menor desarrollo de las competencias que el instrumento mide. Que esta brecha persista en un entorno de educación superior confirma que el acceso a la universidad no compensa por sí solo las desigualdades estructurales de partida, resultado consistente con Amezcua García et al. (2014) y con la ENIF (2018). El análisis por grupo de edad muestra una tendencia general ascendente: a mayor edad, mayor educación financiera y mayor estabilidad económica percibida. El grupo de 40 años o más obtuvo las medias más altas en ambas variables ($EF = 4.66$; $EE = 4.44$), mientras que el grupo mayoritario de 20 a 24 años presentó las más bajas ($EF = 3.62$; $EE = 3.54$). Sin embargo, el grupo de 35 a 39 años constituye una excepción que merece atención: con una media de educación financiera de 3.79, su estabilidad económica ($M = 3.31$) es la segunda más baja de la muestra. Esto sugiere que en ese rango de edad pueden acumularse presiones financieras de largo plazo (deudas contraídas, cargas familiares mayores, gastos de vivienda) que comprometen la estabilidad incluso cuando el nivel de competencia financiera es razonable.

CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia empírica sobre una realidad que el ITSH no había documentado antes: la relación entre la educación financiera y la estabilidad económica de sus estudiantes es real, consistente y estadísticamente significativa ($p = 0.44$, $p < .001$). Tres conclusiones emergen con claridad de los datos.

Primera: el conocimiento financiero por sí solo no produce estabilidad económica. Es la actitud (la disposición activa a ahorrar, planificar y ajustar el gasto) la dimensión que predice con mayor fuerza la solvencia cotidiana ($r = 0.649$). Esta conclusión tiene una implicación curricular directa: no alcanza con



enseñar conceptos. El diseño de cualquier intervención educativa en este campo debe centrarse en construir hábitos concretos y en trabajar la disposición psicológica hacia el dinero. Singer (2008) argumentó que la integración curricular (no los talleres aislados) es el mecanismo más efectivo para lograr cambios conductuales duraderos, y los datos del ITSH apoyan ese argumento.

Segunda: el déficit más urgente y más corregible que los datos revelan es el registro cotidiano de gastos ($M = 2.62$, la media más baja de toda la escala de educación financiera), en contraste con una actitud financiera muy favorable ($M = 4.02$) y una valoración altísima de la gestión financiera como competencia vital ($M = 4.36$). Los estudiantes del ITSH quieren gestionar bien su dinero pero no llevan seguimiento de sus egresos. Esa es la brecha más accionable: una práctica simple, enseñable en una sola sesión y sin costo, que puede tener efecto inmediato sobre la percepción de control financiero y, a mediano plazo, sobre la capacidad de construir el fondo de emergencia que el 10.8 % de los participantes declaró no tener.

Tercera: la brecha de género en educación financiera ($p = .039$) tiene raíces estructurales que no desaparecen con el acceso a la universidad. Como evidencia la Tabla 2, las estudiantes mujeres presentan tasas de dependencia económica y de ausencia de red de seguridad financiera significativamente más altas que los hombres. Diseñar intervenciones sin considerar esa asimetría es reproducirla. El ITSH tiene datos propios para actuar con perspectiva de género, incorporando en cualquier módulo de finanzas personales una dimensión específica orientada a fortalecer la autonomía financiera de las estudiantes y a visibilizar referentes femeninos de gestión financiera exitosa.

Las principales limitaciones del estudio son el diseño transversal —que no permite establecer causalidad— y el muestreo por conveniencia, que circunscribe los resultados al ITSH. Para investigaciones futuras se recomienda ampliar la muestra a otras instituciones del TecNM en la región, adoptar un diseño cuasi-experimental que permita evaluar el efecto de intervenciones específicas y analizar con mayor profundidad la dimensión de resiliencia futura, que fue consistentemente la más débil en esta muestra y la que más directamente se asocia con el riesgo de deserción escolar por razones económicas. En un país que ocupa el lugar 12 del G20 en alfabetización financiera, cada institución que documenta sus propios déficits y actúa sobre ellos acorta esa distancia un poco.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezcu García, C., Heredia Espinoza, A., & Ramírez Barreto, M. E. (2014). Cultura financiera en México: Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales*, 20(3), 45–60. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373550473003.pdf>
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (3.^a ed.). Routledge.
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores e Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF) 2018: Reporte de resultados*. CNBV/INEGI. <https://www.gob.mx/cnbv/documentos/encuesta-nacional-de-inclusion-financiera-2018>
- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros [CONDUSEF]. (2024, junio 25). *Encuesta Nacional sobre Salud Financiera (ENSAFI) 2023*. <https://www.condusef.gob.mx/?p=contenido&idc=2448&idcat=1>
- Denegri, M., Cabezas, D., Páez, D., & Vargas, M. (2009). Impacto de un programa de educación económica en el conocimiento y actitudes en estudiantes universitarios. *Psykhé*, 18(2), 1–12. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000200001>
- Denegri Coria, M., Cabezas Gaete, D., Del Valle Rojas, C., González Gómez, Y., & Sepúlveda Aravena, J. (2011). Escala de Actitudes hacia el Endeudamiento: validez factorial y perfiles actitudinales en estudiantes universitarios chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(2), 497–509. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-2.eaev>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Juárez, M. (2023). Evaluación del impacto de los programas de educación financiera en México. *Economía Informa*, 439, 45–62.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263–291. <https://doi.org/10.2307/1914185>



- 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>
- Mair, P., Hatzinger, R., Maier, M. J., Rusch, T., & Debelak, R. (2021). eRm: Extended Rasch Modeling (Versión 1.0.2) [Paquete de R]. CRAN. <https://CRAN.R-project.org/package=eRm>
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174. <https://doi.org/10.1007/BF02296272>
- Mejía, S. H., García-Santillán, A., & Moreno-García, E. (2022). Financial literacy and its relationship with sociodemographic variables. *Economics and Sociology*, 15(1). <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2022/15-1/3>
- Moreno-García, E., García-Santillán, A., & Gutiérrez-Delgado, L. (2017). Nivel de educación financiera en escenarios de educación superior. Un estudio empírico con estudiantes del área económico-administrativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 163–183. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2017.22.234>
- Mungaray, A., González 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>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2005). Improving financial literacy: Analysis of issues and policies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>
- Rojas Dónjuan, C. A. (2018). Importancia de la educación financiera. *Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión*, 52(55).
- Singer, P. (2008). Financial education for college students. En J. J. Xiao (Ed.), *Handbook of consumer finance research* (pp. 325–336). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-75734-6_20
- Zakaria, R. H., Jaafar, N. I. M., & Marican, S. (2012). Financial behavior and financial position: A structural equation modelling approach. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 12(10), 1396–1402. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2012.12.10.79>