

NIVEL DE COMPETENCIAS FINANCIERAS EN MIGRANTES HAITIANOS/AS DE UN PROGRAMA EPJA EN CHILE, SEGÚN EL MARCO PISA*¹

LEVEL OF FINANCIAL COMPETENCIES IN HAITIAN MIGRANTS OF A YAE PROGRAM IN CHILE, ACCORDIN TO THE PISA FRAMEWORK

 <https://doi.org/10.32735/S2735-61752025000224019>

Leyla Barría López²

leylabarrialopez81@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-8483-7076>
Universidad Católica del Maule
Talca, Chile

Andrea Vergara-Gómez³

avergarag@ucm.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6388-8412>
Universidad Católica del Maule
Talca, Chile

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un diagnóstico que se realizó a un grupo de migrantes haitianos/as que ingresan a la educación de personas jóvenes y adultas para validar estudios de enseñanza media en una ciudad de la zona centro sur de Chile. La muestra intencional estuvo compuesta por 30 alumnos/as. Para revisar resultados, se realizan preguntas de un test de selección única, centradas en las competencias en Educación Financiera y adaptadas de un instrumento preexistente, diseñado y validado para medir los niveles de educación financiera inicial. La metodología es de corte descriptivo, lo que permitió identificar el nivel de conocimientos financieros de los informantes y caracterizar algunas de sus habilidades para manejar situaciones económicas en la vida cotidiana, según la escala de niveles del modelo de estandarización PISA. Los resultados evidencian un bajo nivel de dominio en la aplicación y el análisis de contenidos financieros, mientras que las variables sexo y tiempo de residencia en el país muestran diferencias en el desempeño de los participantes. Estos resultados apuntan a la importancia de promover estrategias en educación financiera contextualizadas culturalmente y adaptadas a la realidad de la población migrante.

Palabras claves: competencias financieras; andragogía; migrantes haitianos.

ABSTRACT

This article presents the results of a diagnostic assessment conducted on a group of Haitian migrants entering youth and adult education to validate their secondary education studies in a

* Artículo recibido el 25 de octubre de 2025; aceptado el 29 de noviembre de 2025.

¹ El presente artículo forma parte de una investigación de postgrado.

² Profesora de Matemáticas. Estudiante de Magister en Didáctica de la Matemática de la Universidad Católica del Maule. Especialista en docencia de Educación de Adultos.

³ Profesora de Matemáticas. Magister en Didáctica de la Matemática. Doctora en Didáctica de la Matemática. Académica e Investigadora del Departamento de Matemática, Física y Estadística de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Católica del Maule. Miembro del Claustro del Doctorado en Didáctica de la Matemática de la misma casa de estudios. Líneas de Investigación: Formación de Profesores de Matemáticas; Didáctica de la Probabilidad y la Estadística.



city in south-central Chile. The purposive sample consisted of 30 students. To review the results, questions from a single-choice test focused on financial literacy competencies were adapted from a pre-existing instrument designed and validated to measure initial financial literacy levels. The methodology is descriptive, which allowed us to identify the respondents' level of financial knowledge and characterize some of their skills in managing economic situations in everyday life, according to the PISA standardization model's level scale. The results show a low level of proficiency in the application and analysis of financial content, while the variables of gender and length of residence in the country show differences in participants' performance. These results point to the importance of promoting culturally contextualized financial education strategies adapted to the reality of the migrant population.

Keywords: Financial competencies; andragogy; Haitian migrants.

Introducción

En el siglo XXI, el mundo se ha vuelto cada vez más complejo y globalizado, lo que ha generado una serie de desafíos financieros para las personas, como el aumento del costo de la vida, la inestabilidad económica y la creciente complejidad de los productos financieros (Ocampo, 2009). Estos aspectos afectan en especial a personas que emigran a otros países, cuestión que ha ido en aumento en los últimos años a nivel mundial (Stefoni, 2018). La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el 2023, reiteró su compromiso con la migración segura y regular, especialmente en el contexto de los conflictos y las crisis humanitarias.

Educación financiera y migración

En 2020 había en el mundo aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6% de la población mundial (OIM, 2022). La migración implica no sólo un cambio de país, sino que también un cambio del sistema financiero, lo que puede generar dificultades para los migrantes a la hora de comprender y adaptarse a los nuevos productos y servicios (Montaño, 2023). En este contexto, varios autores coinciden en que la educación financiera desempeña un papel importante, ya que puede ayudar a los migrantes a adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para tomar decisiones financieras informadas (Aldasoro, 2020; Roa & Carvallo, 2018; Reyes & Hernández, 2020). La falta de educación financiera es una realidad que afecta a gran parte de la población mundial, impactando con mayor fuerza a los grupos más vulnerables. Entre ellos, las mujeres, las personas de la tercera edad y los inmigrantes se encuentran en una situación de mayor desventaja, con limitado acceso a información y herramientas que les permitan tomar decisiones financieras responsables (Roa & Carvallo, 2018). En conclusión, la Educación Financiera es una herramienta importante que puede ayudar a los migrantes a adaptarse a los nuevos sistemas financieros y mejorar su calidad de vida.

En este sentido, los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han reconocido la importancia de la Educación Financiera y han promovido el desarrollo de programas de educación financiera dirigidos a diferentes grupos de población desde hace más de una década (OCDE, 2005). De hecho, se plantea que "la evolución constante en el paisaje financiero, económico, demográfico y político, así como las transferencias graduales de riesgo hacia los individuos, han convertido la educación financiera en una habilidad clave en las sociedades de hoy" (OCDE (2016, pág. 3). Desde el ámbito de la Educación, algunos autores proponen que la educación financiera contribuye directamente al bienestar de las personas, la economía y la sociedad (Gnan et al., 2007; Stango & Zinman, 2009; Lusardi & Mitchell, 2011). A su vez, la OECD en su informe: "Financial education for youth: A survey of OECD countries" analiza la importancia de la educación financiera para los jóvenes en los países de la OCDE:

La educación financiera es importante para los jóvenes porque les ayuda a desarrollar las habilidades y el conocimiento que necesitan para tomar decisiones financieras informadas y responsables. Estas habilidades y conocimientos pueden ayudarles a alcanzar sus metas financieras, como ahorrar para la jubilación, comprar una casa o iniciar un negocio. (OCDE, 2015, p. 13).

Por otro lado, al hablar de la juventud y su formación, es importante tener en cuenta los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), una iniciativa de la OCDE que se ha convertido en un referente indispensable para comprender el estado actual de la educación a nivel global. Desde el año 2012, se agregó a esta evaluación un módulo de educación financiera que mide temas como el conocimiento de conceptos financieros, la resolución y el cálculo de problemas financieros. Los resultados revelan una preocupante falta de conocimientos financieros en una considerable porción de la población de cada país encuestado (Atkinson, 2012). También el Banco Mundial, en un informe publicado en 2012, recomendó que todos los países incluyeran la educación financiera en el plan de estudios escolar. El informe señaló que la educación financiera puede ayudar a las personas a tomar decisiones financieras informadas, lo que puede conducir a un mayor bienestar económico. Asimismo, recomienda que los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones educativas trabajen juntos para promover la educación financiera para los inmigrantes.

A nivel nacional, la población extranjera residente en Chile desde 2018 hasta 2022 ha tenido un aumento aproximado de 325.069 personas, según el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM). Así, a finales de diciembre de 2022, se registraron un total de 1.625.074 personas extranjeras. La cifra de 2022 representa un alza de 3,9% respecto de 2021 y un aumento de 25,0% respecto de 2018, al considerar estimaciones actualizadas para cada uno de esos años (INE-Serming, 2023). Esta progresión significativa de la población migrante en Chile involucra varios desafíos educativos, en los que inciden variables como la edad y el nivel de formación. La mayor parte de las personas extranjeras tiene entre 25 y 39 años, con la proporción más alta ubicada en el grupo 30 a 34 años (17,8% del total). A su vez, se estimó un total de 210.521 niños, niñas y adolescentes (menores de 20 años), lo que representa el 13,0% del total de la población extranjera. Respecto a la variación relativa de los colectivos de la población irregular en el período 2018-2022, los mayores crecimientos se presentan por parte de Venezuela, que pasó de 1.072 a 70.647 personas (crecimiento relativo de 6.490%); Bolivia, que pasó de 881 a 12.095 personas (1.273%), y Haití, que pasó de 315 a 4.104 personas (1.203%).

Lo señalado demanda la formulación de políticas que deben responder a las obligaciones del Estado de Chile para promover y garantizar los derechos de todas las personas, especialmente los de niños, niñas y adolescentes, mujeres en situación de riesgo y vulnerabilidad y otros grupos que requieren especial protección (Política Nacional de Migración y Extranjería [PNME], 2023). En Chile, se ha reportado la falta de implementación curricular de programas de educación financiera en los establecimientos educacionales, cuyo propósito sea fomentar que todos los estudiantes de formación secundaria, sean jóvenes o adultos, tengan la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades financieras necesarios para tomar decisiones informadas sobre su dinero (Céspedes, 2017). Esta necesidad también se reporta en los libros de texto de Educación Primaria en Chile, donde, además de presentar escasas actividades financieras, estas incorporan de manera deficiente los contextos, procesos, valores y actitudes orientadas al desarrollo de habilidades financieras (Moraga-Gutierrez et al., n.d.). La falta de

nociones financieras básicas en la población juvenil es una realidad preocupante, especialmente considerando su temprana participación en los mercados (Servicio Nacional del Consumidor de Chile [SERNAC], 2015). En respuesta a esta necesidad, SERNAC ha desarrollado el Programa Escolar de Educación Financiera (PEEF), como una respuesta a la necesidad de promover la educación financiera en la población, dicho programa de basa en un enfoque socio-cognitivo, El programa se dirige a estudiantes de enseñanza básica y media, y se implementa a través de un conjunto de materiales educativos, actividades pedagógicas y capacitaciones para docentes.

Diversas investigaciones han respaldado el enfoque socio-cognitivo en educación financiera. Autores como Diez-Martínez (2016) identificaron en adolescentes mexicanos/as limitaciones en el dominio de conceptos financieros. De manera similar Denegri et al. (2014), en estudiantes chilenos/as se observó que presentaban dificultades para comprender conceptos financieros como el ahorro, el endeudamiento, la inflación y el riesgo. Estas dificultades son aún mayores en estudiantes migrantes haitianos/as en Chile, debido a barreras culturales, sociales y lingüísticas. En este escenario, según el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2024), en las nuevas Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), aprobadas en octubre de 2024, se incorpora la Educación Financiera dentro del área de Matemática. Esta actualización constituye la primera renovación curricular de la modalidad desde hace más de dos décadas.

Educación financiera y Andragogía

La OCDE (2005) define la alfabetización financiera como el nivel de comprensión de conceptos y productos financieros, así como de los riesgos financieros, las habilidades, la motivación y la confianza para aplicar dicho conocimiento con el fin de tomar decisiones eficaces. Esta definición destaca que la educación financiera más allá del dominio de conceptos básicos, implica la capacidad de poner en práctica dichos conocimientos en situaciones reales de toma de decisiones financieras, Así lo señalan autores como Jappelli y Pagano, (1994) y Lusardi y Mitchell, (2014), quienes consideran que la educación financiera influye directamente en el bienestar financiero de las personas, como en el comportamiento responsable del dinero. También muestran dificultades para aplicar estos conceptos a su vida cotidiana. Considerando estas dificultades, (Denegri et al., 2014) hacen las siguientes recomendaciones para la intervención en materia de educación financiera y económica en Chile, centradas en la población adulta de los sectores socioeconómicos bajo y medio: intervenciones con enfoque de género, en el segmento de preadolescentes y adolescentes, y dirigidas a profesores y estudiantes de pedagogía. Asimismo, Moreira et al. (2017) señalan la importancia de las matemáticas financieras en la secundaria.

En educación financiera en personas adultas, Valdivieso (2017) evaluó el nivel de conocimientos financieros de 182 participantes de los programas de educación financiera del Banco de Loja durante el año 2016 e identificó que la variable sexo presenta una influencia significativa. Por el contrario, la variable cobertura no evidenció una relación estadísticamente relevante que influyera en el nivel de conocimiento. Otras investigaciones, como las de Mera y Guachamín, (2022), presentan resultados determinantes para impulsar la educación financiera en Ecuador. Otros estudios son los de Tene Medina et al. (2023), quienes implementan un test con estudiantes de Bachillerato en instituciones públicas y privadas en Ecuador, evidenciando que existen debilidades en el cálculo matemático involucrado en problemas financieros, como tasas de interés, inflación y otros. En el contexto chileno, también existen investigaciones en matemáticas orientadas a estudiantes haitianos/as de la educación de adultos. Un ejemplo es el estudio de Aravena-Díaz et al. (2020) en la zona centro sur de Chile, donde se caracterizaron las habilidades STEM en procesos de etnomodelado con estudiantes migrantes haitianos/as trabajadores/as de la modalidad EPJA. Sus resultados muestran la importancia de incorporar enfoques didácticos contextualizados que reconozcan las particularidades culturales y lingüísticas de este grupo. Este antecedente, aunque centrado en el área STEM, resulta

relevante para fundamentar la necesidad de avanzar en propuestas curriculares que integren la educación financiera en la asignatura de Matemática. En los últimos años, se observa un notable crecimiento de investigaciones y estudios que abordan el impacto de la migración en el ámbito educativo (e.g., Jiménez et al., 2018; Stefoni & Corvalán, 2019), pero son escasos o casi inexistentes las investigaciones o estudios que abordan la educación financiera con este grupo de la población.

Metodología

En la presente sección se describen los aspectos principales que sustentan el diseño metodológico.

Diseño del estudio

Esta investigación se basa en un trabajo previo de Tene Medina et al. (2023), quienes diseñan e implementan un test con estudiantes de bachillerato de instituciones públicas y privadas en Ecuador. Este instrumento sirvió como referente teórico y metodológico para organizar la distribución de las preguntas y la valoración de los procesos cognitivos definidos por la OCDE (identificación, aplicación, análisis y evaluación). Sin embargo, el instrumento aplicado en esta investigación fue diseñado específicamente para el contexto de estudiantes haitianos/as de un programa EPJA en la zona centro sur de Chile. Este cuestionario, compuesto por ítems de selección única, se construyó en base a situaciones financieras locales y cotidianas, tales como el uso de servicios bancarios básicos, el envío de remesas, la administración de deudas y la planificación de gastos. Dicho diseño permite medir con claridad y transparencia el nivel de logro de los estudiantes, considerando las barreras lingüísticas y las trayectorias educativas interrumpidas que caracterizan a esta población migrante.

En consecuencia, el instrumento no se orientó a la evaluación sumativa, sino que se concibió como un diagnóstico inicial, con el propósito de identificar los niveles de competencias financieras en un grupo en el que los estudios en Chile son aún escasos.

Contexto y participante

El contexto en el que se desarrolló esta investigación corresponde a un Liceo de Educación Media Científico- Humanista Vespertina, perteneciente a la red EPJA, ubicado en la zona centro sur de Chile, que tiene como proyecto educativo escolarizar gratuitamente a los jóvenes y adultos de la comuna. El establecimiento es de alta vulnerabilidad y acoge diversas culturas, pero, en su mayoría, a migrantes haitianos/as. Los estudiantes están en proceso de regularizar sus estudios de la enseñanza secundaria. La muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes haitianos/as, seleccionados de forma intencionada por su participación en programas de educación de jóvenes y adultos (EPJA) en la zona centro sur de Chile, con una edad promedio de aproximadamente 35 años y rango de edades entre los 18 y 51 años, con residencia en Chile desde menos de 6 meses hasta más de un año. El 66,67% pertenece al sexo masculino y 33,33% al sexo femenino.

Aspectos éticos

Para resguardar la integridad y los derechos de los participantes, se aplicó un consentimiento informado previo a la aplicación del instrumento. Este proceso es fundamental en la investigación social y educativa, especialmente para poblaciones en situación de vulnerabilidad o que enfrentan barreras lingüísticas y culturales, como los migrantes haitianos. Se proporcionó una explicación detallada de la finalidad del estudio (diagnóstico de educación financiera) y de la naturaleza de la participación, asegurando a los informantes su autonomía para decidir su incorporación. Además, se implementaron medidas rigurosas para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los datos. Esto implicó que la información recolectada se manejó de forma

codificada, desvinculada de cualquier identificador personal, asegurando el uso exclusivo de los datos con fines investigativos. El compromiso con la ética en la investigación implica la estricta adhesión a principios de no maleficencia, beneficencia, justicia y respeto a las personas, buscando maximizar los beneficios de la investigación mientras se minimizan los riesgos potenciales asociados a la exposición de datos sensibles o a la instrumentalización de los participantes.

En el ámbito de la investigación social, el consentimiento informado y la protección de la privacidad no son meros trámites administrativos, sino pilares de la validez científica y de la legitimidad ética, garantizando que la relación entre investigador y participante se fundamente en la confianza y el respeto mutuo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Diseño del instrumento

Para esta investigación se diseñó un cuestionario de selección única, tomando como referencia el trabajo de Tene Medina et al. (2023). Dicho estudio sirvió de guía metodológica para organizar la distribución de las preguntas en función de los procesos cognitivos definidos por la OCDE (2016) en el marco de la evaluación PISA en educación financiera. El cuestionario se compuso de 12 ítems, distribuidos en cuatro procesos de competencia financiera. Estos procesos son los que define la OCDE (2016):

- a) **Identificar información financiera:** Este proceso implica localizar y reconocer los datos financieros relevantes. Es el nivel más básico de comprensión, en el que los estudiantes deben ser capaces de identificar elementos clave de la información financiera en diferentes contextos.
- b) **Aplicar el conocimiento y la comprensión financiera:** Este proceso requiere que los estudiantes utilicen sus conocimientos financieros para resolver problemas prácticos y tomar decisiones informadas. Se espera que los estudiantes comprendan los conceptos financieros y los apliquen adecuadamente.
- c) **Analizar información en un contexto financiero:** Este proceso implica evaluar y sintetizar información financiera para comprender mejor situaciones o problemas complejos. Requiere habilidades analíticas para interpretar datos y extraer conclusiones significativas.
- d) **Evaluar cuestiones financieras:** Este proceso es el más avanzado y se centra en la capacidad de los estudiantes para juzgar y valorar situaciones financieras, tomar decisiones estratégicas y justificar sus elecciones con base en análisis financieros detallados.

La incorporación de estos procesos en la construcción del instrumento garantiza la coherencia con estándares internacionales y permite obtener una visión más precisa del nivel de alfabetización financiera de la población evaluada.

Los ítems del diagnóstico fueron diseñados en contextos financieros locales y cotidianos (por ejemplo, uso de cuentas bancarias, envío de remesas, endeudamiento y planificación de gastos). La clasificación de las preguntas según el tipo de proceso abordado se puede observar en la Tabla 1, donde también se describe el porcentaje de valoración respecto del total del instrumento en la escala evaluativa.

Tabla 1*Clasificación de las preguntas según proceso y porcentajes de evaluación asociados.*

Proceso	Preguntas	Porcentaje	Valor por pregunta %
Identificar información financiera	1	15%	3.75
	2		3.75
	3		3.75
	4		3.75
Aplicar el Conocimiento y la comprensión financiera	5	25%	8.33
	6		8.33
	7		8.33
Analizar el conocimiento y la comprensión financiera	8	25%	12.5
	9		12.5
	10		11.67
Evaluar cuestiones financieras	11	35%	11.67
	12		11.67
Total		100%	

Fuente: elaboración propia.

Para facilitar la comprensión del tipo de pregunta en la Tabla 2 se presenta un ejemplo de un ítem del cuestionario con la respectiva justificación del proceso asociado.

Tabla 2*Ejemplo de Ítem del cuestionario del proceso de Identificar Información Financiera.*

Proceso	Ejemplo de Ítem									
Identificar Información Financiera	<p>Pregunta 1: Detalle de Remuneración.</p> <p>La empresa donde trabaja Moisés le ingresa su sueldo del mes en su cuenta Bancaria.</p> <p>Detalle de remuneraciones del presente mes de Mayo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Período</th> <th>Descuentos</th> <th>Sueldo Líquido (Neto)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Del 1 al 31 de Mayo</td> <td>\$ 50.000</td> <td>\$ 450.000</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sueldo bruto Anual acumulado:</td> <td>\$ 2.500.000</td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuánto dinero depositó la empresa a la cuenta de Moisés el 31 de Mayo?</p> <p>a. \$50.000 b. \$500.000 c. \$450.000 d. \$2.500.00</p>	Período	Descuentos	Sueldo Líquido (Neto)	Del 1 al 31 de Mayo	\$ 50.000	\$ 450.000	Sueldo bruto Anual acumulado:		\$ 2.500.000
Período	Descuentos	Sueldo Líquido (Neto)								
Del 1 al 31 de Mayo	\$ 50.000	\$ 450.000								
Sueldo bruto Anual acumulado:		\$ 2.500.000								
Justificación del Ítem	Identificar correctamente la cantidad correspondiente al sueldo líquido, ya que esa es la que se deposita en la cuenta bancaria de Moisés después del descuento.									

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de los resultados se utilizaron los niveles establecidos por el modelo PISA Financiera, clasificados según el rango de puntaje obtenido en la evaluación. Estos niveles han sido adaptados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006), siguiendo el enfoque aplicado por Tene Medina et al. (2023). En la Tabla 3 se detallan los niveles y sus definiciones.

Tabla 3

Niveles de logro de Educación Pisa, según porcentaje de calificación de evaluación.

Niveles de educación	Porcentaje de calificación	Definición de calificación
Nivel 1	0 % – 20 %	Los estudiantes distinguen los productos, términos financieros generales y conceptos básicos.
Nivel 2	21 % – 40 %	Los estudiantes comienzan a aplicar conocimientos e información sobre temas financieros y productos financieros cotidianos.
Nivel 3	41 % – 60 %	Aplican los conocimientos comprendidos en situaciones financieras relevantes que los podrían afectar.
Nivel 4	61 % – 80 %	Aplican conocimientos menos comunes, pero de gran importancia para la vida adulta.
Nivel 5	81 % – 100 %	Aplican conocimientos de una amplia variedad de términos y productos financieros que son cruciales a largo plazo.

Fuente: elaboración propia.

Nota. Tomado de la Tesis Nivel de educación financiera en estudiantes de bachillerato de instituciones públicas y privadas en Ecuador (Tene Medina, M. M., Hernández-Ocampo, S. E., López-Lapo, J. L., & Peña Vélez, M. J. p. 4, 2023).

Validación del Instrumento

Para validar el instrumento, se invitó a cuatro investigadores en Didáctica de la Matemática, seleccionados por su experiencia en el diseño de instrumentos de evaluación y por su trayectoria investigativa en el área. Estos expertos evaluaron la validez del contenido del instrumento (Lawshe, 1975) mediante sus aportes y calificaciones. La valoración de los jueces estuvo orientada a identificar la claridad, la relevancia y la dificultad del cuestionario, de acuerdo con el objetivo de la investigación, para medir competencias en educación financiera en jóvenes y adultos haitianos, siguiendo un proceso con criterios e indicadores detallados y explícitos. El instrumento fue evaluado por los expertos utilizando tres criterios fundamentales:

Criterios de evaluación de expertos

Claridad: ¿La redacción de la pregunta es clara y comprensible?

Relevancia: ¿La pregunta es relevante para el objetivo del instrumento?

Dificultad: ¿Es apropiado el nivel de dificultad de la pregunta para la población objetivo?

Escala de evaluación:

1: Muy Bajo 2: Bajo 3: Medio 4: Alto 5: Muy Alto

Los expertos calificaron cada ítem del instrumento en una escala del 1 al 5 (Muy bajo a Muy alto), basándose en los tres criterios para cada una de las 12 preguntas del instrumento. Para realizar el análisis se utilizó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), según Hernández-Nieto (2002), para cuantificar la validez de cada ítem respecto de los tres criterios clave. Se consideró que un CVC superior o igual a 0.80 para conservar cada ítem, pues este valor indica una alta validez del ítem. Los ítems con CVC inferior deben ser revisados y ajustados. En la Tabla 4 se muestra un ejemplo de la valorización de los jueces para la pregunta 1, junto con el cálculo de CVC por criterios y CVC Total.

Tabla 4*Valorización de Criterio de la pregunta N°1*

Pregunta 1		Proceso Nivel 1: Identificar información financiera.							
Criterios/ Expertos	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	X	CVCi	Pei	CVC	
Claridad	5	4	3	5	4.25	0.85	0.00391	0.84609	
Relevancia	5	5	5	5	5	1	0.00391	0.99609	
Dificultad	5	5	5	2	4.25	0.85	0.00391	0.84609	
							CVC Total	0.89609	

Fuente: elaboración propia.

Cada una de las 12 preguntas del instrumento reporta un CVC total superior a 0.8, lo que implicó que no fue necesario realizar ajustes. Estos indicadores se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5*CVC Total de las 12 preguntas del cuestionario.*

Preguntas	Proceso	CVC TOTAL
Pregunta 1.	Identificar información financiera	0.92943
Pregunta 2.		0.89609
Pregunta 3.		0.91276
Pregunta 4.		0.86276
Pregunta 5.		0.92943
Pregunta 6.	Aplicar el conocimiento y la comprensión financiera.	0.94609
Pregunta 7.		0.94609
Pregunta 8.		0.99609
Pregunta 9.		0.84609
Pregunta 10.	Analizar información en un contexto financiero.	0.87943
Pregunta 11.		0.96276
Pregunta 12.	Evaluar asuntos financieros.	0.81276

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

Para el análisis se utilizó la estadística descriptiva, que incluyó el cálculo de frecuencias absolutas, relativas y acumuladas, así como de medidas de tendencia central. Los datos se organizaron y procesaron en Microsoft Excel para la organización inicial y la construcción de tablas y gráficos básicos. También se utilizó Google Colab con Python (con apoyo de librerías como pandas, numpy y matplotlib) para la verificación de cálculos estadísticos y la generación de visualizaciones complementarias (como se observa en las Figuras 1 a 9).

Resultados

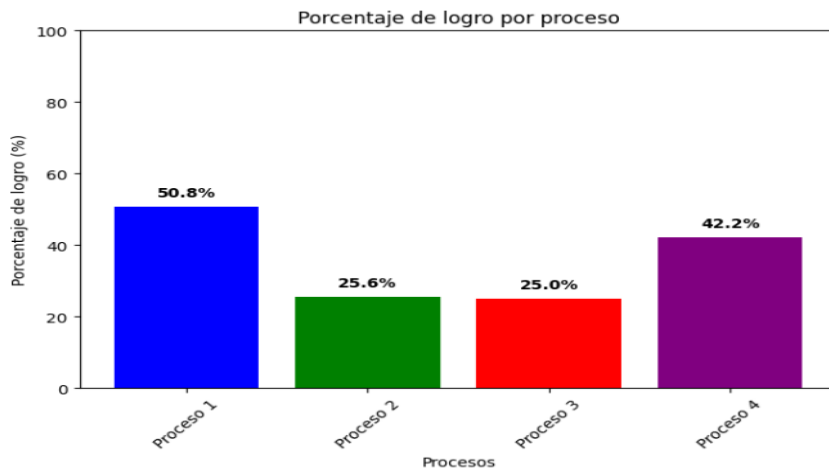
A continuación, se comparten los resultados según los tipos de procesos y diferenciación en desempeño según sexo y tiempo de permanencia en el país. Además, se analiza la distribución de los resultados de acuerdo con los niveles PISA de Educación Financiera.

1. Rendimiento por Procesos

La Figura 1 sintetiza el rendimiento por Proceso: el Proceso 1 (Identificar) alcanzó el mejor rendimiento (50.8%) de logro, seguido del Proceso 4 (Evaluar) con un (42.2%). En cambio, los Procesos 2 (Aplicar) y 3 (Analizar) presentaron los porcentajes más bajos (25.6 % y 25 %), reflejando dificultades significativas en el uso práctico y análisis de la información financiera. Cabe resaltar que los mejores resultados corresponden a dos procesos que se encuentran en los niveles extremos de progresión en el desarrollo de la competencia financiera, pues el proceso 1 corresponde a un nivel reproductivo, mientras que el proceso 4 corresponde a un nivel reflexivo y crítico. Esto probablemente se debe a que las preguntas del proceso 4 (Evaluar) requieren del análisis de aspectos más bien cualitativos antes que calculatorios.

Figura 1

Porcentaje de logro por procesos.



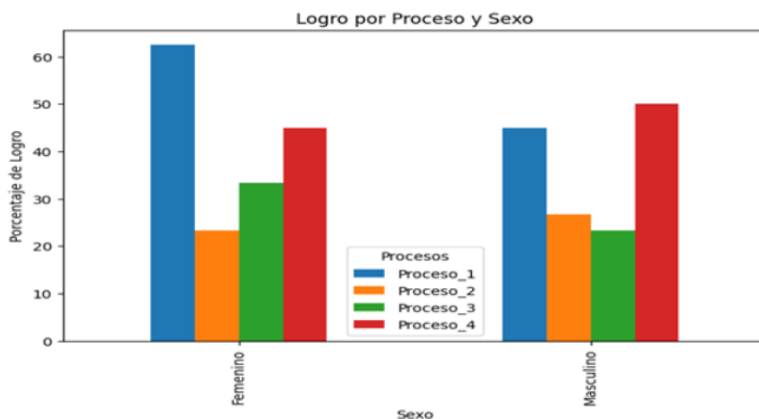
Fuente: elaboración propia.

Diferencias por sexo

En cuanto a las diferencias según sexo, las informantes que se declaran bajo el sexo femenino muestran mejores desempeños que el sexo masculino en los Procesos 1 y 3 (Identificación y Análisis), con porcentajes de 63% y 33% respectivamente (Figura 2). Por su parte, los hombres obtuvieron mejores resultados en los Procesos 2 y 4 (Aplicación y Evaluación). Esto sugiere que existirían diferencias en el tipo de competencias que requieren seguir siendo investigadas, por ejemplo, considerando muestras más grandes de informantes.

Figura 2

Logro por proceso según sexo.



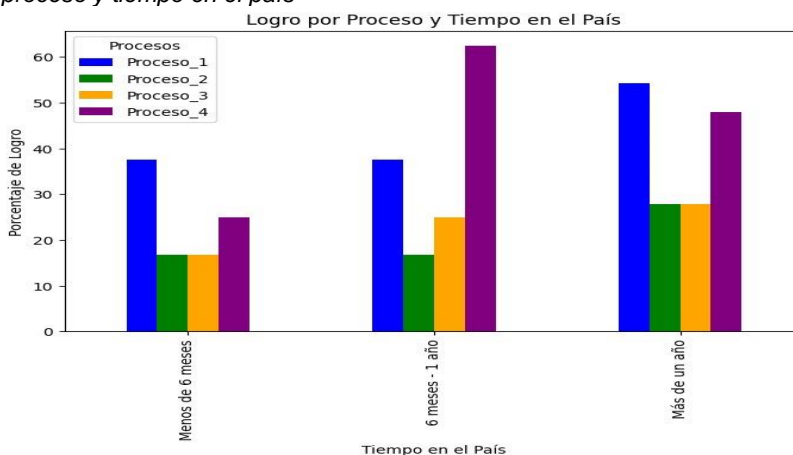
Fuente: elaboración propia.

Rendimiento según el tiempo en el país

La variable tiempo de permanencia en el país también fue considerada en el análisis. La Figura 3 muestra que el tiempo de permanencia en Chile influye directamente en el rendimiento: los estudiantes con menos de 6 meses en el país obtuvieron los porcentajes más bajos en casi todos los procesos. En este grupo, el Proceso 1, asociado al nivel de progresión más elemental, reporta un porcentaje de desempeño de 37.5%, mientras que los Procesos 2 y 3, que son de mayor complejidad, no superan el 17%. Por otro lado, a diferencia de lo esperado, se evidencia un aumento en el desempeño en el Proceso 4, en el cual se llega al 25%. Este último resultado puede explicarse nuevamente por el carácter cualitativo en el que se expresan las preguntas de este proceso. Entre 6 meses y 1 año, se observa una mejora, especialmente en el Proceso 4 (62%). Aquellos migrantes con más de un año en el país presentan los mejores resultados: 55% en el Proceso 1 y 48% en el Proceso 4, mientras que los Procesos 2 y 3 también muestran un alza respecto a los demás grupos.

Figura 3

Logro por proceso y tiempo en el país



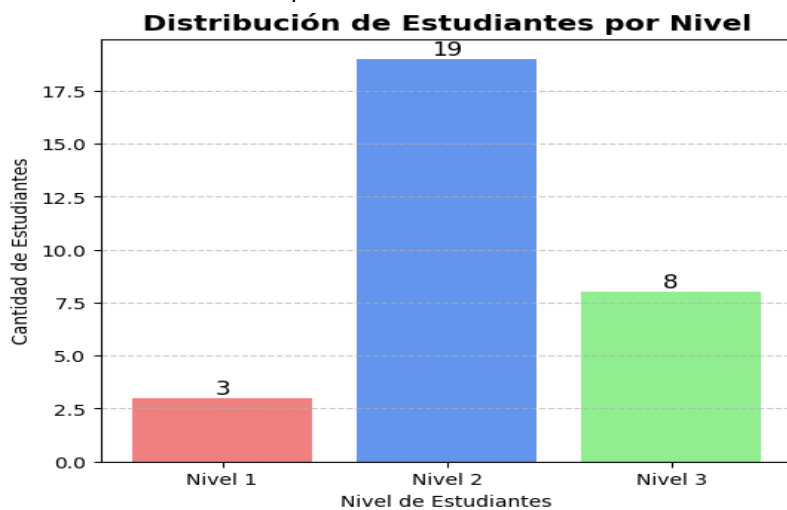
Fuente: elaboración propia.

Distribución por Niveles PISA

En cuanto a los resultados según nivel de logro, se observa una distribución no uniforme. La Figura 4 muestra la distribución de los 30 estudiantes informantes considerando los niveles de desempeño definidos en el modelo de estandarización de PISA. La mayoría de los participantes (63.3%) se encuentran en el Nivel 2 (21% - 40% de logro), un 26.7% en el Nivel 3 (41% - 60% de logro) y un 10% en el Nivel 1 (0%–20%). Ningún informante alcanzó los Niveles 4 y 5 (61% - 100%). Esto confirma un rezago en competencias financieras avanzadas y la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes migrantes aplicar y analizar conceptos y procedimientos financieros en contextos reales.

Figura 4

Distribución de estudiantes por nivel.



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos de este estudio muestran que la mayoría de los estudiantes haitianos de educación adulta se concentran en los niveles iniciales de alfabetización financiera, ubicándose principalmente en el Nivel 2 de la escala PISA. Esto indica que logran reconocer y manejar información básica, pero enfrentan serias limitaciones al aplicar o analizar contenidos financieros en contextos cotidianos. Esta situación puede explicarse por factores asociados a barreras lingüísticas, a trayectorias educativas interrumpidas y a la falta de familiaridad con el sistema financiero chileno (Martínez & Miranda, 2017; Montaña, 2023).

Al comparar estos resultados con los reportados por Tene Medina et al. (2023), se observa una tendencia similar en el predominio de niveles bajos de competencia financiera, lo que confirma la pertinencia de utilizar los procesos definidos por la OCDE (2016) como marco de análisis. En ambos estudios, la mayor concentración de estudiantes en niveles intermedios refleja que, si bien existe reconocimiento de información básica, la transferencia al análisis y la evaluación sigue siendo un desafío.

Del mismo modo, al contrastar con investigaciones en población chilena, se evidencian dificultades semejantes para trasladar los conocimientos financieros a la vida real o la experiencia práctica (Denegri et al., 2014; Díez-Martínez, 2016). Sin embargo, en el caso de la población migrante haitiana, estas limitaciones parecen intensificarse, lo que refuerza la idea de

que la condición migratoria supone un desafío adicional (Stefoni, 2018). La variable sexo mostró diferencias relevantes: las mujeres obtuvieron mejores resultados en los procesos de identificación y análisis, mientras que los hombres destacaron en la aplicación y la evaluación. Este patrón se asemeja parcialmente a lo señalado por Valdivieso (2017), quien identificó diferencias de género en el desempeño financiero de adultos en programas educativos.

Por otro lado, el tiempo de residencia en Chile resultó ser un factor determinante. Los estudiantes con más de un año en el país alcanzaron mejores resultados que aquellos con estancias más cortas, lo que sugiere que la adaptación cultural y lingüística que logra el paso del tiempo facilita la incorporación de nuevas competencias financieras. Este hallazgo coincide con lo planteado por la OCDE (2016) y Lusardi y Mitchell (2014), quienes destacan que la educación financiera es un proceso acumulativo y progresivo, en el que la experiencia práctica y el tiempo son factores clave para mejorar el desempeño.

En conjunto, estos resultados aportan una mirada inédita al caso chileno, donde la alfabetización financiera de personas migrantes adultas ha sido poco estudiada (Stefoni & Corvalán, 2019). En esta misma línea, aunque en un ámbito distinto al financiero, Aravena-Díaz et al. (2020) realizaron un estudio con estudiantes haitianos/as trabajadores/as de EPJA en la zona centro sur de Chile, caracterizando sus habilidades STEM en procesos de etnomodelado. Sus hallazgos refuerzan la importancia de diseñar enfoques didácticos contextualizados que consideren las particularidades culturales y lingüísticas de esta población. Este antecedente respalda la necesidad de que, al igual que en el área de matemáticas, la educación financiera en EPJA se estructure desde un enfoque intercultural y situado. La investigación refuerza la necesidad de implementar programas de educación financiera diseñados con enfoque andragógico e intercultural, que conecten los contenidos financieros con experiencias concretas como el manejo de remesas, el endeudamiento cotidiano o el uso de servicios bancarios básicos (OCDE, 2005; Roa & Carvallo, 2018; Céspedes, 2017).

Finalmente, retomando lo señalado por Tene Medina et al. (2023), los procesos de identificar, aplicar, analizar y evaluar constituyen un marco metodológico válido para interpretar los niveles alcanzados por los estudiantes haitianos. No obstante, este estudio revela que el tránsito hacia niveles más avanzados (4 y 5) es complejo y podría no responder a trayectorias estrictamente lineales o progresivas, lo que resalta la relevancia de desarrollar políticas públicas y educativas en educación financiera (e.g., Céspedes, 2017; Jappelli & Pagano, 1994; Lusardi & Mitchell, 2014), que favorezcan el enfoque intercultural, y promueva la participación de personas migrantes en la vida económica y social del país receptor.

Conclusiones

En este estudio, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes migrantes haitianos/as de un programa EPJA, de la zona centro sur de Chile, se ubican en el Nivel 2 de la escala PISA en competencias financieras. Esto significa que son capaces de reconocer y manejar información básica, pero presentan dificultades importantes al aplicar sus conocimientos en problemas cotidianos más complejos y, en mayor medida, al analizar situaciones que requieren comparar alternativas o proyectar consecuencias financieras.

Se observaron diferencias por sexo: las mujeres destacaron en identificación y análisis, mientras que los hombres lo hicieron en la aplicación y la evaluación. Asimismo, el tiempo de residencia en Chile resultó clave, pues quienes llevaban más de un año en el país obtuvieron mejores desempeños, lo que muestra cómo la adaptación cultural y lingüística influye en la comprensión financiera. Estos hallazgos coinciden con lo reportado en otros estudios en Chile y en América Latina (Denegri et al., 2014; Diez-Martínez, 2016), que evidencian las mismas dificultades en los procesos de aplicación y análisis. A nivel internacional, se alinean con lo planteado por Lusardi y Mitchell (2014), quienes sostienen que la educación financiera es un proceso progresivo que requiere tiempo y práctica.

El estudio se desarrolló con una muestra de 30 estudiantes haitianos/as migrantes de un programa EPJA en la zona centro sur de Chile. Aunque este número no permite generalizar los resultados a toda la población migrante, sí ofrece una mirada significativa de la realidad educativa de este grupo en un contexto específico. En cuanto al instrumento, fue diseñado y validado por expertos para esta investigación, tomando como referencia el trabajo de Tene Medina et al. (2023). El cuestionario se elaboró con preguntas de selección única en contextos financieros cotidianos, lo que permitió una mejor comprensión y respuestas más cercanas a la experiencia real de los estudiantes haitianos/as en Chile. Asimismo, se mantuvo la organización de los procesos cognitivos definidos por la OCDE (identificación, aplicación, análisis y evaluación) y la distribución porcentual de los niveles de desempeño, lo que aportó solidez al diagnóstico. De esta manera, los resultados obtenidos no buscan equipararse con otros estudios internacionales, sino que se entienden como un diagnóstico inicial y contextualizado, especialmente relevante en un ámbito donde los estudios sobre población migrante en Chile aún son escasos.

Este diagnóstico inicial constituye una base relevante para fortalecer la educación financiera de estudiantes migrantes haitianos/as en programas EPJA, quienes representan una parte significativa de la matrícula en algunas instituciones. Se recomienda ampliar la muestra a otros establecimientos y regiones, así como complementar con enfoques cualitativos que profundicen en las prácticas financieras y en las barreras culturales y lingüísticas. Con ello, se podrán diseñar programas educativos andragógicos e interculturales más pertinentes, favoreciendo la integración social y laboral de una población en la que aún existen pocos estudios en Chile.

Referencias

- Aldasoro, B. (2020). *Mejores prácticas sobre iniciativas para promover la inclusión financiera de receptores de remesas en el ámbito rural*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Aravena-Díaz, M., Rodríguez, M., & Barría, L. (2020). Caracterización de las habilidades STEM en procesos de etnomodelado con alumnos/as trabajadores/as migrantes haitianos/as de la ciudad de Talca. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 397–419. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200397>
- Atkinson, A. (2012). *Measuring financial literacy*. OECD Publishing.
- Bottazzi, L., & Lusardi, A. (2021). Estereotipos en educación financiera: Evidencia de PISA. *Journal de Finanzas Corporativas*, 71, 101831. <https://doi.org/10.1016/j.jcorpfin.2020.101831>
- Céspedes, J. (2017). Análisis de la necesidad de la educación financiera en la formación colegial. *Pensamiento Crítico*, 22(2), 97–126. <https://doi.org/10.15381/pc.v22i2.14333>
- Denegri, M. C., Del Valle, C. V., González, Y. G., Etchebarne, S. L., Sepúlveda, J. A., & Sandoval, D. G. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos?: Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 75–96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100005>
- Diez-Martínez, E. (2016). Alfabetización socioeconómica y financiera en adolescentes mexicanos del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 130–143. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/861>
- Frisancho, V. (2019). Educación financiera en la escuela secundaria: Evaluación de impacto de Finanzas en mi Colegio. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001810>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Huchín, L. A., & Damián, J. (2011). La educación financiera en estudiantes de educación básica: Un diagnóstico comparativo entre escuelas urbanas y rurales. Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/7554>

- Jappelli, T., & Pagano, M. (1994). Saving, growth, and liquidity constraints. *American Economic Review*, 84(3), 219–230.
- Lobos, J., & Lobos, F. (2018). La educación financiera y su rol en el desarrollo e inserción social de los jóvenes. *Revista Chilena de Economía y Sociedad*, 12(2), 62–74. <https://n9.cl/4y29g>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy and retirement planning: Evidence and implications for policy. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 449–474.
- 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>
- Martínez, A., & Miranda, P. (2017). La migración haitiana en Chile: Desafíos y oportunidades. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.
- Mera, A., & Guachamín, M. (2022). Determinantes que impulsan la educación financiera en Ecuador. *Revista Publicando*, 9(33), 19–35.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *El Ministerio de Educación presenta nuevas bases curriculares de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. <https://www.mineduc.cl>
- Montaño, A. M. P. (2023). Entendiendo el sistema financiero: Importancia de la educación financiera para la población migrante en Estados Unidos. *Voces de la Educación*, 15–38.
- Moraga-Gutiérrez, J. I., Díaz-Levicoy, D., & Salcedo, A. (s.f.). Análisis de las actividades sobre educación financiera en los libros de texto públicos de matemática de educación primaria en Chile. *Revista Chilena de Educación Matemática*.
- Moreira, S., Brim, J. D. F. H., Pinheiro, N. A. M., & Silva, S. D. C. R. D. (2017). Enseñanza de matemáticas financieras a estudiantes de 8º y 9º año de educación básica: Una propuesta desde la perspectiva de la educación matemática crítica. *Revista Espacios*, 38(30), 1–10. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p08.pdf>
- Ocampo, J. A. (2009). Impactos de la crisis financiera mundial sobre América Latina. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.
- OCDE. (2005). *Principios y buenas prácticas para la concienciación y educación financiera*. Banco de España. http://www.bde.es/webbde/es/secciones/prensa/EdU_Financiera_final.pdf
- OCDE. (2006). *Assessing financial literacy: PISA framework*. OECD Publishing.
- OCDE. (2015). *Financial education for youth: A survey of OECD countries*. OECD Publishing.
- OCDE. (2016). *Financial education in Europe: Trends and recent developments*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *OECD/INFE 2023 international survey of adult financial literacy* (OECD Business and Finance Policy Papers, No.39). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56003a32-en>
- OIM. (2022). *Informe sobre migraciones en el mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang>
- ONU. (2023). *Informe sobre migración internacional*. Naciones Unidas. <https://www.un.org>
- Política Nacional de Migración y Extranjería. (2023). *Ley Chile-Decreto 181 (27-dic-2023)*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Reichelstein, J., Salas, C., & Zia, B. (2014). Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature. *The World Bank Research Observer*, 30(2), 1–77. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkv009>
- Reyes-Martínez, J., & Hernández-Hernández, J. A. (2020). La migración y sus implicaciones financieras. *Revista de Economía Aplicada*, 28(1), 23–42.
- Roa, M. J., & Carvallo, O. A. (2018). Inclusión financiera y el costo del uso de instrumentos financieros formales: Las experiencias de América Latina y el Caribe. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- SBS. (2015). *Normativa Programa Educación y Cultura Financiera*. Superintendencia de Banca, Seguros y AFP (Perú).
- SERNAC. (2015). *Programa Escolar de Educación Financiera*. Servicio Nacional del Consumidor. https://www.sernac.cl/portal/607/articles-62678_imagen_portada.pdf

- Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG) & Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2023). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile 2022*.
https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2022-resultados.pdf?sfvrsn=869dce24_4
- SERMIG – Banco Mundial. (2022). *Encuesta nacional de migración 2022*.
- Stefoni, C. (2018). Panorama de la migración internacional en América del Sur. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/43584>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201–215.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Tene Medina, M. M., Hernández-Ocampo, S. E., López-Lapo, J. L., & Peña Vélez, M. J. (2023). Nivel de educación financiera en estudiantes de bachillerato de instituciones públicas y privadas en Ecuador: Diferencias entre los sistemas. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e.186. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e186>
- World Bank. (2012). *Financial education in schools: Policy guidance, challenges and case studies*. World Bank. <https://documents.worldbank.org>

