PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Educación financiera digital en la formación inicial docente: competencias, estrategias y desafíos

Digital Financial Education in Initial Teacher Training: Competencies, Strategies, and Challenges

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0616

Constantino Paricela Huancollo*[1]
https://orcid.org/0000-0002-3856-7315
cparicelah@ispa.edu.pe

Lourdes Constanza Zubia-Pineda[1]
https://orcid.org/0009-0005-1248-0667
lzubia@ispa.edu.pe

Wilma Eudocia Borda-Soaquita[1]
https://orcid.org/0000-0001-5996-5243
wborda@ispa.edu.pe

Patricia Dorotea Flores-Huerta[1]
https://orcid.org/0009-0009-3919-8572
pflores@ispa.edu.pe

Recibido: 13/09/2026 **Aceptado:** 09/11/2026

RESUMEN

Se condujo una revisión sistemática con el protocolo PRISMA-LIGHT 2020, que sintetizó la evidencia de 2020 a 2026 sobre la educación financiera digital en la formación inicial docente. La identificación se hizo con una búsqueda web en portales de revistas y se incluyeron 18 estudios. El análisis temático, apoyado en cinco dimensiones de competencia, produjo siete categorías emergentes. Entre ellas estuvieron la capacitación docente, la modelación matemática, el sentido crítico y la mediación digital. Los métodos de evaluación combinaron escalas, los modelos estructurales, entrevistas y el análisis documental. La evaluación digital con grupo de control aparece solo en estudiantes ajenos a la docencia. Las brechas dominantes emergentes fueron la ausencia curricular explícita y la falta de intervenciones evaluadas en futuros docentes. Se concluye al respecto que el campo describe competencias y obstáculos, pero no demuestra qué estrategias digitales mejoran la preparación para enseñar, y se proponen implicaciones institucionales, éticas, curriculares y pedagógicas.

Palabras Clave: educación financiera, formación inicial docente, competencia digital, revisión sistemática, PRISMA 2020

1. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa
* Autor de correspondencia: cparicelah@ispa.edu.pe

ABSTRACT

A systematic review was conducted using the PRISMA-LIGHT 2020 protocol, which synthesized evidence from 2020 to 2026 on digital financial education in initial teacher education. Studies were identified through a web search of journal databases, and 18 studies were included. The thematic analysis, based on five dimensions of competence, yielded seven emerging categories. These included teacher training, mathematical modeling, critical thinking, and digital mediation. Evaluation methods combined rating scales, structural models, interviews, and document analysis. Digital evaluation with a control group was found only among students not pursuing a teaching career. The dominant emerging gaps were the absence of explicit curriculum coverage and the lack of evaluated interventions targeting future teachers. The study concludes that while the field describes competencies and obstacles, it does not demonstrate which digital strategies improve preparation for teaching; institutional, ethical, curricular, and pedagogical implications are proposed.

Keywords: financial education, initial teacher education, digital competence, systematic review, PRISMA 2020

INTRODUCCIÓN

La educación financiera dejó de ser un contenido accesorio y pasó a figurar en las agendas curriculares de numerosos sistemas educativos. Esa expansión colocó al profesorado en una posición delicada porque ahora se le exige enseñar materias que su propia formación no incluyó desde lo curricular. Lazaroto et al. (2026) examinaron 23 currículos de Pedagogía de universidades estatales de Paraná y encontraron una carga horaria reducida para Matemática y la ausencia explícita de la educación financiera. Esta omisión que delata un vacío en la formación inicial. Sosa Guillen (2026), sintetizó la literatura de 2021 a 2025 y situó al docente como el eje del éxito estudiantil, tanto por su capacitación como por su literacidad.

La mediación digital añadió una exigencia más, y al respecto Zhou et al. (2024) hallaron que estudiantes universitarios chinos reconocían la alfabetización financiera digital como una destreza emergente. Y Zhang et al. (2026) comunicaron que una plataforma de evaluación digital acompañó ganancias de +10,25 puntos en el grupo experimental frente a +1,38 en el control. Ninguno de los dos trabajos estudió a los futuros docentes, de modo que la transferencia hacia la formación inicial permanece sin documentarse. Entretanto, la evidencia sobre el profesorado se reparte entre niveles, países y diseños muy dispares, y casi nunca se lee o aborda desde la pregunta de cómo se prepara a quien debe enseñar.

La literatura carece así de una síntesis que logre articular las competencias, estrategias formativas, los métodos de evaluación, y aquellos obstáculos propios de la formación inicial docente, con atención específica a lo digital. Para cubrir ese vacío, la población (P) se definió como futuros docentes en formación inicial, y la intervención (I) como la educación financiera con mediación digital. La comparación (C) se estableció frente a su ausencia o frente a enfoques no digitales, y los desenlaces (O) abarcaron competencias, métodos de evaluación, brechas curriculares y brechas pedagógicas. La pregunta quedó formulada así. ¿Qué competencias y estrategias de educación financiera

digital se reportan para la formación inicial docente, cómo se evalúan y qué brechas curriculares y pedagógicas limitan su incorporación?

El objetivo general consistió en sintetizar la evidencia publicada de 2020 a 2026 sobre la educación financiera digital en la formación inicial docente. Los objetivos específicos fueron identificar los modelos conceptuales de competencias empleados y describir las estrategias y los métodos de evaluación reportados. Se buscó, además, delimitar las brechas pedagógicas y curriculares que obstaculizan su incorporación y contrastar las categorías emergentes según las implicaciones educativas.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una revisión sistemática con el protocolo PRISMA-LIGHT 2020 (Page et al., 2021), versión abreviada que conserva las cuatro fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. La identificación se realizó mediante una búsqueda web en portales de revistas y plataformas editoriales de acceso abierto, entre ellos SciELO y Redalyc, sin exportar registros desde Scopus ni Web of Science. Dicha decisión condicionó la exhaustividad de la búsqueda y se discute tal punto como limitación.

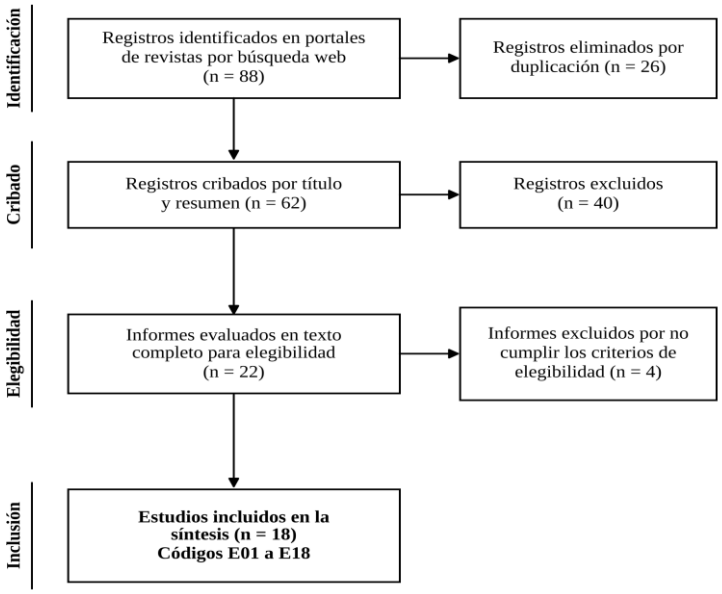
Los descriptores combinaron términos en español y en inglés, con equivalentes en portugués, como educación financiera, alfabetización financiera, formación inicial docente, futuros docentes y competencia digital. La ventana temporal abarcó de 2020 a 2026. Se incluyeron allí artículos revisados por pares que abordaran la educación o la alfabetización financiera en relación con la formación docente. La inclusión contempló que fuese de futuros docentes, de docentes en servicio o de documentos curriculares de formación, y que informaran competencias, estrategias, evaluación o brechas. Se excluyeron la literatura gris, las tesis y los trabajos sin componente docente.

La búsqueda base (5 al 10 de septiembre de 2026), produjo 86 registros y su actualización de noviembre de 2026 añadió 2 más, para un total de 88 (Figura 1). Tras retirar 26 duplicados se cribaron 62 títulos y resúmenes, de los cuales se excluyeron 40. Se evaluaron 22 textos completos. Cuatro de ellos no cumplieron con los criterios de elegibilidad y se incluyeron 18 estudios (codificados de E01 a E18). La pertinencia, principal o de apoyo, y la calidad metodológica (alta o media), se valoraron como dimensiones independientes sobre los 16 estudios del registro base. La calidad moduló la fuerza de las afirmaciones y no operó como criterio de exclusión automático. No se aplicó una herramienta formal de riesgo de sesgo, de ahí que la valoración deba entenderse como cualitativa.

Para cada estudio se extrajeron la autoría, el año, el país, el diseño, la muestra, la dimensión de competencia o la herramienta y la categoría emergente, datos que alimentaron la tabla 1. Los datos no consignados se marcaron como n. c. en lugar de inferirse.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios



Nota. Identificación por búsqueda web en portales de revistas. Registro base del 5 de septiembre de 2026 con actualización de noviembre de 2026. Elaboración propia a partir de Page et al. (2021).

El marco analítico adoptó cinco dimensiones. La dimensión financiera abarcó los conocimientos y las decisiones sobre dinero, ahorro, crédito y riesgo. La matemático-financiera contempló el razonamiento cuantitativo y la modelación. La digital estuvo referida al uso crítico de plataformas y servicios financieros mediados por tecnología, y la pedagógica a la transposición didáctica y la evaluación. La ético-crítica incorporó la ciudadanía y el consumo responsable, junto con la justicia social.

La síntesis siguió un análisis temático que combinó codificación deductiva, a partir de cinco dimensiones de competencia (financiera, matemático-financiera, digital, pedagógica y ético-crítica), con una codificación inductiva de categorías emergentes. Los modelos conceptuales y los métodos de evaluación se agruparon en dos ejes, y las brechas pedagógicas y curriculares conformaron un tercero.

RESULTADOS

Los 18 estudios proceden principalmente de Brasil (E08, E10, E12, E13 y E15), seguido de Chile (E03 y E05) y de Perú (E04 y E14). Sudáfrica y Austria aportaron un estudio cada una, y China otro más. Seis registros no consignaron el país de estudio en las fuentes consultadas. Predominaron los diseños cualitativos empíricos (5 estudios) y los cuantitativos (4), a los que se sumaron tres revisiones, dos análisis documentales y dos trabajos teóricos o ensayísticos. Dos registros, E11 y E13, no precisaron el diseño (Cuadro 1).

La dimensión pedagógica apareció reflejada en 7 estudios, la ético-crítica y la matemático-financiera en cuatro cada una, y por su parte la financiera y la digital en tres cada una. Entre los 16 estudios del registro base, Akcay et al. (2022) y Lazaroto et al. (2026) se clasificaron como de pertinencia principal por centrarse en los futuros docentes o en su

currículo, y los demás como de apoyo. La calidad se juzgó alta para Agumba y Dasoo (2024), Lazaroto et al. (2026), Youns et al. (2026) y Zhou et al. (2024), y media para los trabajos restantes. Los dos registros incorporados en la actualización, E03 y E14, no pasaron por esa valoración, de modo que sus afirmaciones se trataron con la cautela propia de un ensayo y de una síntesis de evidencia.

Tabla 1

Matriz de síntesis de los estudios incluidos

Cód.	Autoría & Año	País	Diseño	Muestra	Dimensión/Herramienta	Categoría emergente
E01	Agumba & Dasoo (2024)	Sudáfrica	Estudio de caso cualitativo	Docentes de ciencias económicas y de gestión, n. c.	Pedagógica. Formación docente	Capacitación y desarrollo profesional
E02	Akcay et al. (2022)	n. c.	Correlacional	Futuros docentes de primaria, n. c.	Financiera y matemático-financiera. Percepción, autoeficacia y actitudes	Disposiciones y bienestar del futuro docente
E03	Álvarez-Sepúlveda (2024)	Chile	Ensayo	No aplica	Ético-crítica. Formación ciudadana	Currículo y formación ciudadana
E04	Bernedo-Moreira et al. (2026)	Perú	Transversal multivariante	Egresados de secundaria, muestra amplia	Pedagógica. Ecuaciones estructurales	Capacitación y desarrollo profesional
E05	Cabrera-Baquedano et al. (2022)	Chile	Estudio de caso cualitativo	5 estudiantes de secundaria	Matemático-financiera. Ciclo de modelación	Modelación y matemática
E06	Cechovsky (2025)	Austria	Estudio cualitativo	12 docentes de escuelas vocacionales	Pedagógica. Entrevistas centradas en problemas	Principios didácticos e implementación
E07	Kristanto et al. (2025)	n. c.	Revisión sistemática	25 estudios	Matemático-financiera. Revisión de estrategias	Modelación y matemática
E08	Lazaroto et al. (2026)	Brasil	Análisis documental	23 currículos de Pedagogía	Curricular. Currículo prescrito	Currículo y formación ciudadana
E09	Louis et al. (2024)	n. c.	Revisión narrativa	28 textos	Pedagógica. Desarrollo profesional	Capacitación y desarrollo profesional
E10	Mazzi et al. (2024)	Brasil	Trabajo teórico	No aplica	Ético-crítica. Justicia social	Justicia social y sentido crítico
E11	Mustafa (2025)	n. c.	n. c.	n. c.	Pedagógica. Modelos de implementación escolar	Principios didácticos e implementación
E12	Santos et al. (2025)	Brasil	Análisis documental hermenéutico	Textos de una edición especial	Ético-crítica. Sentidos de la educación financiera	Justicia social y sentido crítico
E13	Santos & Groenwald (2025)	Brasil	n. c.	107 escolares	Matemático-financiera. Educación Matemática Realística	Modelación y matemática

E14	Sosa Guillen (2026)	Perú	Síntesis de evidencia	Corpus de 2021 a 2025, n. c.	Digital y pedagógica. Competencias docentes	Capacitación y desarrollo profesional
E15	Sousa et al. (2023)	Brasil	Cualitativo exploratorio	16 docentes	Curricular y pedagógica. Cuestionario	Principios didácticos e implementación
E16	Youns et al. (2026)	n. c.	Cuantitativo	1.225 futuros docentes	Financiera y ético-crítica. PLS-SEM	Disposiciones y bienestar del futuro docente
E17	Zhang et al. (2026)	n. c.	Diseño y desarrollo, pre y posprueba	60 estudiantes de negocios	Digital. Plataforma de evaluación FLIA-hub	Mediación digital y evaluación
E18	Zhou et al. (2024)	China	Cualitativo exploratorio	25 estudiantes universitarios	Digital y financiera. Análisis cualitativo	Mediación digital y evaluación

Nota. n. c. = dato no consignado en las fuentes consultadas. Los códigos se asignaron por orden alfabético de autoría. Elaboración propia.

Organizaron el corpus 7 categorías emergentes (cuadro 1). La capacitación y el desarrollo profesional docente reunió cuatro estudios. Bernedo-Moreira et al. (2026) estimaron un efecto casi unitario de la capacitación sobre el uso de recursos pedagógicos (β= 0,938) y atribuyeron a esa vía indirecta el 89 % del impacto sobre la educación financiera. Louis et al. (2024) delinearon a partir de 28 textos un modelo de desarrollo profesional con seis características. Estas fueron el enfoque en el contenido, la coherencia, la apropiación, el aprendizaje activo, la duración y la participación colectiva.

En cuanto a las disposiciones y el bienestar, Youns et al. (2026) trabajaron con 1.225 futuros docentes mediante PLS-SEM, pero se centraron en la reputación académica y empleabilidad, el apoyo institucional y el bienestar financiero, y no la preparación para enseñar. La modelación encontró aportes en Cabrera-Baquedano et al. (2022), que describieron tres tipos de tránsito en el ciclo de modelación de cinco estudiantes chilenos de secundaria, vinculados con su nivel de alfabetización financiera. Identificaron Kristanto et al. (2025) estrategias de integración en la instrucción matemática, como los marcos de tareas, los modelos de aprendizaje, los medios y la modificación curricular. Los principios didácticos se vieron reflejados en Cechovsky (2025), quien halló que los docentes vocacionales austríacos valoraron la orientación al problema y al mundo de vida. Finalmente, Sousa et al. (2023) constataron con 16 docentes que la práctica transversal de la educación financiera conforme a la BNCC aún no estaba implementada.

Los temas de currículo y formación ciudadana contaron con Álvarez-Sepúlveda (2024), la cual insistió en abordar el tema de manera transversal en todas las asignaturas. Santos et al. (2025) se enfocó en la justicia social, y allí mostraron que los investigadores destacan la reflexión crítica, la justicia social, el consumo adecuado y la toma de decisiones cotidianas. Dentro de la mediación digital, Zhou et al. (2024) entrevistaron a 25 estudiantes universitarios y describieron la protección del consumidor y la alfabetización financiera digital como habilidades emergentes. Mientras que Zhang et al. (2026) evaluaron con 60 estudiantes de negocios una plataforma de evaluación digital con unas ganancias mayores que las del control (Cuadros 2 y 3).

La lectura transversal del Cuadro 3 reveló una asimetría porque la categoría con más estudios (capacitación docente), se sustentó en los diseños asociativos y en modelos conceptuales, observándose en paralelo que la mediación digital que era el núcleo del objetivo de esta revisión, reunió solo dos estudios y ninguno con futuros docentes. La categoría de disposiciones fue la única con futuros docentes pero no llegó a examinar la

enseñanza. En otras palabras, la evidencia abundó donde menos se necesitaba para responder la pregunta formulada y escasea donde más se necesita.

Tabla 2

Agrupación temática de modelos conceptuales, métodos de evaluación y brechas

Agrupación temática	Estudios	Síntesis
Modelos conceptuales	E04, E09, E14	Capacitación como detonante de competencia docente, con modelo mediacional (E04) y modelo de desarrollo profesional de seis características (E09). La competencia pedagógica y la literacidad del docente se postulan como eje (E14).
	E05, E07, E13	Modelación matemática y Educación Matemática Realística como vehículo para integrar finanzas y matemática.
	E10, E12	Marcos críticos que sitúan la justicia social y la reflexión crítica en el centro de la educación financiera.
Métodos de evaluación	E02, E04, E16, E17	Escalas, modelos de ecuaciones estructurales y diseños pre y posprueba con grupo de control.
	E01, E06, E15, E18	Entrevistas, cuestionarios y análisis temático o de contenido sobre concepciones y experiencias.
	E05, E08, E12	Análisis de tareas de modelación y análisis documental de currículos y textos.
Brechas pedagógicas y curriculares	E08, E15, E03	Ausencia explícita del tema en currículos prescritos y práctica transversal no implementada, con demanda de abordaje transversal.
	E01, E06, E09	Formación insuficiente que conduce a enfoques fragmentados, y necesidad de integrar la didáctica financiera en la formación docente.
	E04, E16, E17, E18	Evidencia limitada para la formación inicial. Diseños transversales sin causalidad, estudios con estudiantes no docentes y desenlaces ajenos a la enseñanza.

Nota. Un mismo estudio puede alimentar más de una agrupación. Elaboración propia.

Tabla 3

Matriz multidimensional comparativa de las categorías emergentes y sus implicaciones educativas

Categoría emergente	Dimensión predominante	Evidencia y alcance	Implicación educativa
Capacitación y desarrollo profesional	Pedagógica	Cuatro estudios con diseños heterogéneos. Efectos asociativos y modelos conceptuales sin demostración causal.	Programas de capacitación con contenido, coherencia, aprendizaje activo y uso guiado de recursos.
Disposiciones y bienestar del futuro docente	Financiera y ético-crítica	Dos estudios con futuros docentes que miden percepciones, autoeficacia y bienestar.	Diagnóstico de la propia alfabetización financiera del futuro docente antes de enseñar.
Modelación y matemática	Matemático-financiera	Tres estudios con escolares y una revisión. Tareas concretas y evaluables.	Tareas de modelación en la formación, sin reducir el tema a aritmética contextualizada.

Principios didácticos e implementación	Pedagógica y curricular	Tres estudios con docentes en servicio y revisión de modelos.	Didáctica financiera con orientación al problema y al mundo de vida.
Currículo y formación ciudadana	Curricular	Un análisis de 23 currículos y un ensayo.	Componente explícito y transversal en los planes de Pedagogía.
Justicia social y sentido crítico	Ético-crítica	Un trabajo teórico y un análisis documental.	Reflexión crítica y justicia social frente a una lectura individualista.
Mediación digital y evaluación	Digital	Dos estudios con estudiantes no docentes.	Evaluación digital con grupo de comparación, probada primero en futuros docentes.

Nota. Las implicaciones se derivan de la síntesis y requieren contraste empírico en formación inicial docente. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El corpus dibujó un campo donde la figura del docente concentró casi todas las explicaciones aunque los autores consultados discrepaban sobre el mecanismo. Bernedo-Moreira et al. (2026) señalaron que la capacitación actuó sobre todo a través de los recursos pedagógicos. Lo señalado hasta el punto de que su efecto directo se volvió marginal una vez controlada la mediación. Agumba y Dasoo (2024) ofrecieron una lectura distinta. Observaron que la formación deficiente empujó a los docentes sudafricanos hacia unos enfoques fragmentados y recomendaron el diseño de programas que incorporasen los puntos de vista, sus experiencias y los respectivos contextos. La primera postura ubica el motor en la dotación y el uso de materiales. La segunda lo ubicó en la agencia del profesorado. Conviene recordar, que el diseño de Bernedo-Moreira et al. (2026) fue transversal y no autoriza la realización de inferencias causales, ya que su muestra procedía de egresados de secundaria y no de futuros docentes. La mediación casi completa que informan los autores describía asociaciones y no un mecanismo formativo demostrado.

Los dos únicos estudios que se ocuparon directamente de los futuros docentes midieron disposiciones. Akcay et al. (2022) relacionaron la percepción de habilidades del siglo XXI y la autoeficacia en alfabetización matemática con las actitudes y conductas financieras, lo que hicieron a partir de un diseño correlacional que no prueba la causalidad. Youns et al. (2026) modelaron con PLS-SEM la reputación académica percibida desde el apoyo institucional, la competencia docente, la empleabilidad y el bienestar financiero. Ambos trabajos informaron sobre quién llega a la formación y con qué condiciones, pero ninguno informa qué ocurre dentro de ella.

Una discrepancia análoga separó a Sosa Guillen (2026) de Louis et al. (2024). La primera concluyó que la capacitación y la literacidad del docente constituían el principal predictor del éxito estudiantil. Louis et al. (2024) dijeron que los segundos construyeron un modelo conceptual de desarrollo profesional a partir de una revisión narrativa que por su naturaleza no demostró efectos. Los trabajos coinciden en el diagnóstico pero difieren en el grado de certeza con que lo formulan. Dicha diferencia importa porque la capacitación aparece en el corpus como la palanca preferida de política, y su respaldo empírico en formación inicial es más delgado que el sugerido por los textos de síntesis.

En el plano curricular, Lazaroto et al. (2026) y Sousa et al. (2023) tuvieron aportes convergentes. Los primeros documentaron la ausencia explícita del tema dentro de los currículos prescritos de Pedagogía, y los segundos, la falta de implementación transversal en un campus técnico pese a la BNCC. La coincidencia fortaleció la hipótesis de la existencia de un desfase entre las normas y la práctica. Aunque se aclara que los niveles

estudiados por ellos difieren, pues uno atañe a la formación inicial y el otro a docentes en servicio. Álvarez-Sepúlveda (2024) añadió desde Chile el argumento ciudadano y reclamó un abordaje transversal, con lo cual desplazó la responsabilidad desde el docente individual hacia el diseño institucional.

Entre quienes estudiaron a docentes en servicio hay un acuerdo notable. Cechovsky (2025) concluyó que la didáctica financiera debería integrarse dentro de los currículos de formación docente. Agumba y Dasoo (2024) llegaron a establecer una recomendación afín desde un contexto distinto. Que dos estudios cualitativos de países y niveles diferentes coincidiesen en pedir una formación inicial específica reforzó la plausibilidad de la demanda. Sin embargo, su muestra reducida de 12 docentes en el primer caso limitó la generalización. Por su parte, Mustafa (2025) revisó las modalidades de incorporación escolar sin establecer la superioridad de ninguna, y esa ausencia de un criterio comparativo explicaría el que el campo acumule propuestas sin jerarquizarlas.

El debate sobre el sentido de la educación financiera enfrenta a dos tradiciones, siendo la primera la de Cechovsky (2025), quien registró que los docentes vocacionales prefieren que el alumnado aprenda primero a actuar como persona privada antes de afrontar la perspectiva empresarial o sistémica. La investigación previa que ese trabajo recoge indicó que el profesorado tiende a reducir el tema a la gestión del dinero personal. En cambio, Mazzi et al. (2024) y Santos et al. (2025), se situaron en el centro la reflexión crítica y la justicia social. Si la formación inicial adoptara solo la primera tradición, reproduciría inexorablemente la lectura individualista que la segunda cuestiona. Si asumiera solo la segunda, correría el riesgo de descuidar las destrezas de manejo cotidiano que los propios docentes consideran prioritarias.

Cabrera-Baquedano et al. (2022), Santos y Groenwald (2025) y Kristanto et al. (2025) convergen en usar la matemática como un vehículo. Si bien Santos y Groenwald (2025) trabajaron con 107 escolares, no incorporaron una comparación causal. Esa vía ofrece tareas concretas y evaluables pero podría estrechar el campo hasta una aritmética contextualizada. Este fue un riesgo que el marco crítico de Mazzi et al. (2024) permitió contrarrestar al ampliar el horizonte hacia la justicia social. En cuanto a lo digital, Zhou et al. (2024) y Zhang et al. (2026) aportaron lo más cercano a una evidencia directa. El primero de ellos identificó la alfabetización financiera digital y la protección del consumidor como destrezas emergentes. El otro asoció una plataforma de evaluación con ganancias mayores en el grupo experimental, aclarando que identificaron unas discrepancias internas en las ganancias reportadas. Sin embargo, ambos estudiaron a estudiantes universitarios y solo dos de los participantes de Zhou et al. (2024) pertenecían al ámbito educativo. Youns et al. (2026) sí estudiaron a 1.225 futuros docentes pero no examinaron la preparación para enseñar la educación financiera digital.

Observado desde el marco de cinco dimensiones el desequilibrio es nítido. La dimensión pedagógica reunió la mayor densidad de estudios y la digital la menor. Una formación inicial que quiera enseñar educación financiera digital tendría por tanto que apoyarse en la evidencia pedagógica abundante pero no digital, y en esa evidencia digital escasa pero no vinculada al docente. Combinarlas exigiría tomar decisiones de diseño que la literatura aún no alcanza a validar, como el momento del currículo en que conviene introducir las plataformas, el grado de guía que requiere el uso de recursos digitales, el tipo de tarea de modelación y los indicadores que permitirían juzgar si el futuro docente enseña mejor.

La laguna de conocimiento quedó así delimitada con precisión. No se halló en el corpus ninguna intervención de educación financiera digital, implementada y evaluada en futuros docentes, que midiese las competencias de enseñanza. La evidencia digital

procedía de estudiantes que no se preparan para enseñar, y los aportes sobre los futuros docentes midió solo las disposiciones, y aspectos de la autoeficacia o reputación. La evidencia curricular ilustró las ausencias sin evaluar propuestas para superarlas.

El aporte de esta revisión resulto triple, iniciando con que estructuró un mapa de siete categorías que ordenaron una literatura dispersa, delimitaron con precisión una laguna que no se había formulado en estos términos y dejó constancia explícita de los límites del procedimiento. De esta forma otros equipos podrán replicar la búsqueda o corregirla con bases bibliográficas.

Una agenda coherente con esa laguna pediría diseños cuasiexperimentales en cohortes de Pedagogía, con una medición previa (pretest) y posterior (posttest) y con grupo de comparación. Convendría también integrar el componente digital en tareas de modelación y medir desempeño docente observable, además del conocimiento o actitud. Los estudios deberían informar con detalle el país, la muestra y el diseño, pues la omisión de esos datos dificultaría la comparación y la replicación.

Las conclusiones deben leerse con cautela debido a que la identificación por búsqueda web no equivale de por si a una exportación sistemática de bases. Además, seis estudios no consignan el retrato de país, dos no precisan el diseño en las fuentes consultadas y la heterogeneidad de las poblaciones impide cualquier síntesis cuantitativa.

CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo general, la evidencia de 2020 a 2026 mostró que la educación financiera digital en la formación inicial docente se apoyó en los modelos de competencia multidimensionales, con un eje en la capacitación del profesorado y en la modelación matemática, junto con principios didácticos de problematización. Los métodos de evaluación combinaron escalas, el uso de modelos estructurales, entrevistas y análisis documental. La evaluación digital con grupo de control solo aparece en estudiantes ajenos a la docencia. Las brechas dominantes fueron la ausencia curricular explícita y la falta de intervenciones evaluadas en futuros docentes. En términos de la pregunta PICO, el corpus describió las competencias y obstáculos, pero no pudo precisar qué estrategias digitales mejorarían la preparación para enseñar.

Las implicaciones además de institucionales y éticas, resultan ser curriculares y pedagógicas. Las instituciones formadoras necesitan asignar horas y responsables a un componente explícito de educación financiera dentro de Pedagogía, con unos indicadores de competencia verificables. Desde la ética, la formación debe resistir la reducción del tema a la administración del dinero personal, llegar a incorporar la reflexión crítica y la justicia social. Además, debe atender la protección de datos y del consumidor en entornos digitales. Dentro de lo curricular, sería pertinente articular el componente con la matemática y con la competencia digital docente en lugar de añadirlo como asignatura aislada. Con base en lo pedagógico, las tareas de modelación, la orientación al problema y el uso guiado de recursos digitales ofrecen un punto de partida, siempre que se evalúen mediante diseños con grupo de comparación y medidas de desempeño docente. La agenda de investigación inmediata consiste en probar esas estrategias en cohortes de futuros docentes.

REFERENCIAS

Agumba, H. O., & Dasoo, N. (2024). Economic and management sciences teachers' experiences of teaching financial literacy: Implications for teacher training. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23*(8), 532–555. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.27

Akcay, A. O., Semercioglu, M. S., & Güllü, H. (2022). The relationship between pre-service primary school teachers' perception of 21st-century skills, mathematical literacy self-efficiency, and financial literacy attitudes and behaviors. *Mimbar Sekolah Dasar, 9*(1), 81–97. https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i1.41270

Álvarez-Sepúlveda, H. A. (2024). Educación financiera para la ciudadanía: Desafíos y perspectivas en el contexto chileno. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(1), 18–24. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.441

Bernedo-Moreira, D. H., Papanicolau-Denegri, J. N. A., Hervacio-Lermo, D. M., & Romero-Carazas, R. (2026). Modelado multivariante aplicado a la educación financiera: Impacto de la capacitación docente y los recursos pedagógicos. *Revista de Ciencias Sociales, 32*(1), 387–402. https://doi.org/10.31876/rcs.v32i1.45212

Cabrera-Baquedano, A., Huincahue, J., & Gaete-Peralta, C. (2022). Tránsitos al ajustar modelos matemáticos interdisciplinares: El caso de la alfabetización financiera. *Uniciencia, 36*(1), 702–721. https://doi.org/10.15359/ru.36-1.45

Cechovsky, N. (2025). Exploring the didactic principles of vocational teachers in financial education: An interview study. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 12*(3), 360–382. https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.3.3

Kristanto, M. V. A., Nurhasanah, F., Setiawan, R., & Shahrill, M. (2025). Mathematics instruction as a bridge for elevating students' financial literacy: Insight from a systematic literature review. *Open Education Studies, 7*(1), Artículo 20250112. https://doi.org/10.1515/edu-2025-0112

Lazaroto, J., Camacho Bezerra, R., & Silva Caetano, R. (2026). Análisis del currículo prescrito en Pedagogía: Educación financiera en la formación docente de las universidades estatales de Paraná. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, 12*(23), 1–18. https://doi.org/10.55560/arete.2026.23.12.2

Louis, S., Siswandari, S. & Noviani, L. (2024). Essential components of teacher professional development for financial literacy: A literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 18*(2), 570–578. https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21274

Mazzi, L. C., Hartmann, A. L. B., & Pessoa, C. A. S. (2024). Educação financeira e justiça social: Reflexões no âmbito da educação matemática. *Bolema, 38*, Artigo e240044. https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a240044

Mustafa, N. (2025). Implementation models of financial education in schools. *Educational Process: International Journal, 18*, Article e2025472. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.18.472

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Santos, J. G. dos, Lima, J. A. R., & Mazzi, L. C. (2025). Compreensões de pesquisadores sobre a importância da educação financeira na educação básica. *Bolema, 39*, Artigo e250142. https://doi.org/10.1590/1980-4415v39a250142

Santos, J. S. dos, & Groenwald, C. L. O. (2025). O tema contemporâneo transversal educação financeira escolar articulado à educação matemática realística na educação básica. *Acta Scientiae, 27*(3), 1–28. https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.8368

Sosa Guillen, A. C. (2026). El eslabón crítico: Replantear las competencias del docente para superar los retos de la educación financiera digital. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 7*(1), 1–17. https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5209

Sousa, R. de A., Lobão, M. S. P., & Freitas, R. G. de A. (2023). Educação financeira à luz da BNCC: Concepções de docentes do ensino profissional e tecnológico. *Educação e Pesquisa, 49*, Artigo e251296. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251296

Youns, M. A., Al-Mazkour, M. A. A., & Elwakil, F. R. (2026). Underexplored pathways to perceived academic reputation in Arab teacher education: The roles of institutional support, faculty competence, employability skills, and financial well-being. *Education Sciences, 16*(8), Article 1237. https://doi.org/10.3390/educsci16081237

Zhang, Y., Abd Majid, M. Z., & Mansor, A. Z. B. (2026). Enhancing financial literacy through innovative assessment: Development and evaluation of the FLIA-hub for business students. *WSEAS Transactions on Business and Economics, 23*, 703–716. https://doi.org/10.37394/23207.2026.23.55

Zhou, Y., Hussin, M., & Abd Majid, M. Z. (2024). Re-conceptualizing financial literacy in China's higher education: An exploratory qualitative study. *Journal of Pedagogical Research, 8*(4), 147–162. https://doi.org/10.33902/JPR.202429591