

Fecha de presentación: julio, 2025
 Fecha de aceptación: septiembre, 2025
 Fecha de publicación: octubre, 2025

FINANCIERA A DISTANCIA: ANÁLISIS DE UN CASO LATINOAMERICANO

DISTANCE LEARNING IN FINANCIAL EDUCATION: A LATIN AMERICAN CASE STUDY

Braulio Ibarra-Olea ^{1,2*}

E-mail: bibarra@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-3801>

Marcos Cabezas-González ¹

E-mail: mcabezasgo@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3743-5839>

Sonia Casillas-Martín ^{1*}

E-mail: scasillasma@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5304-534X>

¹Universidad de Salamanca. España.

²Universidad de Chile. Chile.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ibarra-Olea, B., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2025). Educación financiera a distancia: análisis de un caso latinoamericano. *Universidad y Sociedad* 17(S1). e5516.

RESUMEN

La educación financiera es un proceso fundamental para la gestión eficiente de los recursos. Los cursos abiertos, masivos y en línea (MOOC) ofrecen accesibilidad, comprensibilidad y desarrollar habilidades clave en competencia financiera. El artículo describe la implementación de una iniciativa latinoamericana, analizando su perfil sociodemográfico, tasas de término y niveles de satisfacción. Es un estudio de caso exploratorio, principalmente cuantitativo, no experimental y ex post facto. Se utilizaron datos de 27.953 inscritos del MOOC "Educación Financiera Ciudadana" de UAbierta de la Universidad de Chile. Los datos provienen de registros de usuarios, calificaciones, encuestas de inicio y cierre. El análisis se efectuó con SPSS Statistics v.28 y ATLAS.ti v.25, utilizando herramientas de inteligencia artificial de codificación, resumen y conversación. Como resultados, se obtuvo una tasa de finalización del 16,31%, inferior al total de los cursos de plataforma (16,99%) y superior al estándar internacional (10%). El perfil predominante es femenino, joven, con estudios universitarios y habilidades digitales medias-altas, residentes mayoritariamente en Chile. La satisfacción global fue alta (85,17%), destacando contenidos (89,65%) y materiales (88,14%), los foros obtuvieron calificación más baja (75,72%). Si bien existe un alto interés por las finanzas personales y la valoración es positiva; también se pide mayor aplicación práctica de las temáticas tratadas. Se concluye la necesidad de aplicar mejoras relacionadas con la actualización de contenidos y recursos, evaluaciones, y en la supervisión e interacción entre participantes y equipo docente; con tal de mantener una oferta atractiva y pertinente, que fomente el crecimiento de las tasas de finalización.

Palabras clave: Educación a distancia, Educación financiera, MOOC, Perfiles, Retención, Satisfacción.

ABSTRACT

Financial education is a fundamental process for the efficient management of resources. Massive open online courses (MOOCs) offer accessibility, comprehensibility, and the development of key financial literacy skills. The article describes the implementation of a Latin American initiative, analyzing its sociodemographic profile, completion rates, and satisfaction levels. It is an exploratory, mainly quantitative, non-experimental, and ex post facto case study. Data from 27,953 registrants of the MOOC "Citizen Financial Education" from UAbierta at the University of Chile were used. The data come from user records, grades, and start and end surveys. The analysis was performed with SPSS Statistics v.28 and ATLAS.ti v.25, using artificial intelligence tools for coding, summarizing, and conversation. The

results showed a completion rate of 16.31%, lower than the total for platform courses (16.99%) and higher than the international standard (10%). The predominant profile is female, young, with university studies and medium-high digital skills, mainly residing in Chile. Overall satisfaction was high (85.17%), with content (89.65%) and materials (88.14%) receiving high ratings, while forums received the lowest rating (75.72%). Although there is a high level of interest in personal finance and the assessment is positive, there is also a demand for greater practical application of the topics covered. It is concluded that improvements are needed in terms of updating content and resources, assessments, and supervision and interaction between participants and teaching staff, in order to maintain an attractive and relevant offering that encourages growth in completion rates.

Keywords: Distance education, Financial education, MOOC, Profiles, Retention, Satisfaction.

INTRODUCCIÓN

La educación financiera es un proceso educativo fundamental, que busca dotar a las personas del conocimiento y las habilidades necesarias para la gestión eficiente de sus finanzas mediante la toma de decisiones económicas informadas (Lasmiatun, 2024; Killins, 2017). Por otra parte; los Cursos Abiertos, Masivos y en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) son una aplicación generalizada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en educación abierta (Siddike et al., 2017); que permite entregar contenido de alta calidad, a través de una plataforma LMS, a cualquier persona con una computadora y conexión a internet (Bates, 2022). En este ámbito destacan principalmente los xMOOC como taxonomía de diseño altamente estructurada y mayormente utilizada por las instituciones de educación superior (Bates, 2022; Pili y Admiraal, 2016).

En este sentido, el uso de los MOOC para desarrollar la competencia financiera en la ciudadanía puede ofrecer numerosos beneficios en cuanto a accesibilidad, comprensibilidad y desarrollo de habilidades clave. En relación con la accesibilidad, no tienen requisitos específicos ni monetarios de inscripción para el público general (Bates, 2022); y la impartición mediante plataformas web facilita que una gran cantidad de estudiantes sigan el curso a su propio ritmo en cualquier momento y lugar (Serkina et al., 2023). Por tanto, se consideran opciones asequibles para aprender (Pashkov et al., 2020).

Por otra parte, la utilización de materiales gráficos y principalmente basados en video facilita la comprensión de los contenidos de educación financiera, especialmente en personas no familiarizadas con la temática o con escasa formación académica (Siddike et al., 2017). En este sentido, la implementación de MOOC con recursos

multimedia atractivos dentro de un diseño instruccional pertinente, promueven un aprendizaje significativo para los participantes (Yin et al., 2021).

Respecto del desarrollo de habilidades clave, los cursos MOOC en educación financiera puede mejorar las competencias de: a) trabajo colaborativo, mediante discusiones grupales y tareas en equipo; b) resolución de problemas, aplicando conceptos financieros a escenarios o casos verosímiles; y c) toma de decisiones informada, menester para el manejo de los recursos económicos (Compen et al., 2020). Este potencial hace del formato MOOC un instrumento adecuado para ofrecer programas cortos, efectivos y de bajo costo (Agasisti et al., 2023).

En los últimos años, las investigaciones muestran que cursos abiertos y masivos en educación financiera pueden lograr impactos positivos en las actitudes y comportamientos de los participantes; por ejemplo, en reducir el estrés y preocupación por las deudas estudiantiles (Salas-Velasco, 2024); en gestionar con mayor prudencia sus flujos de ingreso, gasto y ahorro (Lasmiatun, 2024); en generar emprendimientos por necesidad en contextos vulnerables (Potes et al., 2024); o en capacitar estudiantes terciarios próximos a egresar cuya formación no incluye asignaturas financieras (Mfeka et al., 2024).

En el contexto latinoamericano, si bien existen múltiples iniciativas de cursos abiertos y a distancia relacionados con la materia, publicados en plataformas como Coursera o edX; se han identificado sólo dos publicaciones en los últimos 5 años con resultados concretos de experiencias virtuales.

Por una parte, una experiencia ecuatoriana en alumnos de Bachillerato diseña e implementa una iniciativa de educación financiera, utilizando educación virtual como una de las metodologías en una muestra de 69 personas; obteniendo resultados positivos en adquisición de aprendizajes e interés en la materia por parte de los estudiantes, aunque efectuando supervisión continua en plataforma e incentivando su participación con bonificación en las calificaciones (Sarmiento et al., 2023). Por otra, una publicación mexicana analiza las percepciones y el impacto de un MOOC de finanzas personales en la vida de sus 800 participantes, basándose en los comentarios de los foros de discusión; destacándose una percepción positiva de los inscritos, indicando que la competencia mejor adquirida por ellos fue la de gestión de recursos financieros, junto con actualizar conocimientos respecto de las criptomonedas; y reconociendo que el sistema financiero tiene un impacto vital en sus competencias financieras y en el cumplimiento de metas personales (Barragán et al., 2023).

Este artículo tiene como objetivo describir el diseño e implementación de una iniciativa MOOC sobre educación financiera de alcance latinoamericano; y analizar sus

resultados respecto del perfil sociodemográfico, tasas de finalización y niveles de satisfacción de sus participantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Descripción de la iniciativa

El curso abierto Educación Financiera Ciudadana tiene como objetivo “entregar conceptos y herramientas a todas aquellas personas interesadas en reflexionar sobre el sistema económico actual, y en particular acerca de los hábitos y estrategias personales de organización de los recursos económicos, buscando un consumo crítico, responsable y eficiente” (Universidad de Chile, 2017a, p. 2).

La instancia fue estructurada siguiendo las características de la taxonomía xMOOC en cuatro módulos de contenido; que trataban temáticas basales de la educación financiera situadas al contexto chileno y latinoamericano, tales como: a) Comportamiento económico, contexto histórico y socioeconómico en Latinoamérica; b) Ahorro, inversión, crédito y administración de la deuda; c) Ciudadanía económica e inclusión financiera en América Latina; y d) Educación financiera en la familia y en la escuela (Universidad de Chile, 2017a, p. 3).

Este curso fue diseñado por un equipo académico multidisciplinario de las áreas de Psicología, Comunicación, Finanzas e Historia de la Universidad de La Frontera (Temuco, Chile) y la Universidad de Chile. Además, tenía una carga lectiva de 25 horas, repartidas en 5 semanas de duración, sus contenidos fueron entregados a ritmo del instructor y se dictó en lengua española. También contaba con la posibilidad de certificación voluntaria para quienes aprobaban la instancia.

Cada módulo fue dotado de videoclases, videoentrevista, lecturas obligatorias, materiales complementarios, foro de discusión y evaluación mediante un cuestionario automatizado. Para concluir el curso, los participantes debían resolver una evaluación final de respuesta abierta que era revisada por sus pares (P2P).

El MOOC Educación Financiera Ciudadana se dictó en ocho ediciones entre los años 2017 y 2023 a través de la plataforma UAbierta de la Universidad de Chile (<https://uabierta.uchile.cl/>), sitio web basado en el sistema de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) de código abierto Open edX.

UAbierta es un proyecto creado en julio de 2015 bajo el alero de la Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas (IBJGM), un proyecto institucional de la Universidad de Chile orientado a revitalizar las humanidades, las ciencias sociales, las artes y la comunicación (Universidad de Chile, 2017b). Inicialmente, el proyecto tenía como objeto diseñar un piloto de producción y ejecución de tres cursos masivos centrados en estas áreas del

conocimiento; instancia financiada con fondos del Ministerio de Educación de Chile y patrimonio propio de la institución.

Gracias a los resultados del piloto, UAbierta implementó 21 programas formativos que abordaban temáticas de interés público, impacto social y análisis crítico; tales como feminismo, transición energética, cambio climático, migraciones, interculturalidad, finanzas personales, agricultura campesina o patrimonio cultural. UAbierta permitió establecer una innovadora línea de formación general en el contexto iberoamericano, en la cual han participado más de 330.000 personas.

Metodología

El presente estudio se construye como un estudio de caso exploratorio, de tipo eminentemente cuantitativo, no experimental y ex post facto (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023); con aspectos longitudinales y transversales; en tanto los datos utilizados se han recolectado durante los años de ejecución de la iniciativa UAbierta, lo que permite conocer la evolución en el tiempo que experimentaron las variables poblacionales que son objeto de estudio (Kerlinger y Lee, 2002); y describir en profundidad el perfil de los participantes con la información más reciente reportada a través de las encuestas.

Los instrumentos de recolección de los datos son cuatro: a) Registro de usuarios, que almacena los principales datos de los usuarios al momento de crear la cuenta en la plataforma; b) Registro de calificaciones, que reúne la información de notas semanales y finales de los participantes; c) Encuestas de inicio, que tiene como objetivo robustecer el perfil sociodemográfico de los inscritos en cada curso; y d) Encuestas de cierre, que tiene por objeto conocer el nivel de satisfacción de los inscritos respecto del contenido, materiales, foros, evaluaciones y organización de los cursos.

Mientras la encuesta de inicio tiene 21 ítems y se muestra en el módulo de bienvenida de cada MOOC, la encuesta de cierre contiene 34 ítems de selección única, múltiple, Likert de cinco puntos y texto abierto. Tanto la encuesta inicial como la final son de contestación voluntaria, y cuentan con el tamaño de muestra representativo para una población de 27.953 usuarios, con un nivel de confianza de 95% y margen de error igual a 5% (n mínimo = 379).

Los datos cuantitativos fueron preprocesados en Microsoft Excel; siendo verificados, depurados, ordenados, codificados y unificados en una tabla de casos. El análisis se realizó en el software IBM SPSS Statistics v.28, que permite gestionar grandes volúmenes de datos mediante procedimientos estadísticos avanzados y técnicas de modelamiento.

Los cuestionarios fueron confeccionados por el comité organizador de UAbierta en 2015, compuesto por académicos y profesionales de la educación que fueron parte de las etapas iniciales del proyecto; y sus datos han sido ya utilizados para algunas publicaciones puntuales durante la primera etapa del proyecto (Feller, 2016; Salinas et al., 2021; Universidad de Chile, 2017b;).

Se evaluó la fiabilidad de los 27 ítems de escala Likert que miden la satisfacción en la encuesta final; mediante un complemento desarrollado para IBM SPSS por Hayes y Coutts (2020). Se obtuvieron valores de Alpha (α) de Cronbach y Omega (ω) de McDonald de $\alpha = 0,967$ y $\omega = 0,965$; respectivamente. Dichos guarismos sugieren una alta o excelente consistencia interna (Colorado et al., 2025); aunque la interpretación de valores por sobre 0,9 podrían evidenciar redundancia en algunos ítems para medir un mismo constructo (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023).

Posterior al análisis cuantitativo, se generó un análisis temático exploratorio de los comentarios abiertos que los participantes añadieron en la encuesta final. Para este procedimiento se utilizó el software ATLAS.ti v.25, paquete informático que permite la codificación de datos, creación de redes conceptuales, formular preguntas y redactar informes. Además, ofrece herramientas de codificación intencionada, resumen y conversación potenciada con modelos de inteligencia artificial de OpenAI; las cuales fueron utilizadas para analizar estas aportaciones. Este procedimiento se llevó a cabo siguiendo las orientaciones de Boté-Vericad y Lopezosa (2024). Todos los resultados obtenidos con ayuda de las herramientas de inteligencia artificial han sido revisados de forma rigurosa y crítica por los autores, con tal de asegurar su precisión y veracidad.

A lo largo de las ocho ediciones del MOOC, se recolectaron 980 mensajes abiertos, que responden a la pregunta "Si deseas, puedes hacer alguna sugerencia para mejorar el curso". Los comentarios fueron descargados desde los formularios de encuesta, siendo unificados en un archivo TXT y cargados en ATLAS.ti.

La codificación intencionada fue realizada con la siguiente instrucción (prompt):

"Mi intención es analizar los comentarios y determinar si tienen información respecto de la satisfacción de los cursos de UAbierta, en función de las siguientes dimensiones: 1) satisfacción con los contenidos; 2) satisfacción con los materiales (videos, entrevistas, materiales, documentos, entre otros); 3) satisfacción con los foros de discusión; 4) satisfacción con las evaluaciones (cuestionarios, evaluación final, evaluación por pares); 5) satisfacción con la organización del curso (comunicaciones del equipo organizador, avisos, mesa de ayuda, correo de soporte, entre otros). Además, necesito saber si los

comentarios son de tipo: a) agradecimiento; b) sugerencias de mejora; c) otro tipo de comentarios."

Como producto a partir de esta directriz, ATLAS.ti entregó las siguientes preguntas orientadoras para organizar la codificación:

- ¿Qué nivel de satisfacción expresan los comentarios respecto de los contenidos de los cursos?
- ¿Cómo valoran los participantes los materiales utilizados en los cursos?
- ¿Qué opinan los usuarios sobre los foros de discusión en los cursos?
- ¿Cuál es la percepción de los participantes sobre las evaluaciones del curso?
- ¿Cómo evalúan los estudiantes la organización del curso y las comunicaciones del equipo?
- ¿Qué tipo de comentarios predominan entre los participantes: ¿agradecimientos, sugerencias de mejora u otros?

La codificación intencionada con inteligencia artificial extrajo 2.854 citas, agrupadas en 647 códigos. Posteriormente, se utilizó el chat conversacional con inteligencia artificial para generar resúmenes por cada dimensión, aplicando como insumo las preguntas anteriormente indicadas. A continuación, se presenta como ejemplo la instrucción realizada respecto de la dimensión de contenidos:

"Analiza las citas codificadas bajo el código "Satisfacción Contenidos" y responde la siguiente pregunta: "¿Qué nivel de satisfacción expresan los comentarios respecto a los contenidos de los cursos?". Por favor, entrega un análisis en prosa completa, con redacción formal y estructura académica. El texto debe ser extenso y detallado, integrando una interpretación general del tono emocional predominante y diferenciando, si corresponde, opiniones positivas, negativas o neutras. Además, incluye ejemplos concretos extraídos directamente de las citas codificadas, indicando entre paréntesis el nombre del documento o comentario del que provienen. Organiza el análisis en párrafos temáticos, profundos y detallados en su extensión, y termina con un comentario de cierre sintético sobre el nivel de satisfacción percibido en esta dimensión".

Este tipo de instrucción tiene por objeto guiar a la inteligencia artificial en el uso de los códigos anteriormente generados dentro de la dimensión correspondiente, y extraer comentarios de los participantes en tonos positivos (como agradecimientos), negativos (críticas explícitas al curso) o neutros (sugerencias de mejora sobre los recursos); ejemplificando con citas textuales.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

A continuación, se describen los resultados del MOOC, en cuanto al: a) perfil sociodemográfico y tasas de

retención; b) Niveles de satisfacción; c) Relaciones entre niveles de satisfacción y variables; y d) Comentarios libres de los participantes.

Perfil sociodemográfico y tasas de retención

En términos generales, el MOOC tiene un total de 27.953 personas inscritas, de las cuales 4.558 finalizaron exitosamente la experiencia, lo que representa una tasa de término de 16,31%; levemente inferior al general de la plataforma UAbierta (16,99%), pero superior al 10% que normalmente exhiben los cursos abiertos en línea (García-Peñalvo et al., 2018). Estos valores son ampliamente mayores a los trabajos de Barragán et al. (2023) y Sarmiento et al. (2023) y que no superan los 1.000 participantes.

La Tabla 1 muestra la cantidad de inscritos y tasas de término por género. De ella se deduce que, si bien existe mayor población femenina (n = 17.623; 63,05%); presentan proporcionalmente menor tasa de término con respecto a la población masculina, con guarismos de 15,27% y 18,30%; respectivamente.

Tabla 1: Cantidad de inscritos y tasas de retención por género.

Edad	Inscritos		Finalizaciones		Tasa de Término (%)
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Femenino	17.623	63,05	2.691	59,04	15,27
Masculino	10.099	36,13	1.848	40,54	18,30
No Binario	231	,83	19	,42	8,23
Total	27.953	100,00	4.558	100,00	16,31

Fuente: elaboración propia.

Se examina la existencia de una asociación entre el género declarado por los participantes y la finalización de los cursos, mediante la prueba de Chi-cuadrado, ya que tanto género como la marca de finalización del curso son categóricas. La prueba indica una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables ($\chi^2(2) = 54,307$; $p < ,001$). Para estimar la fuerza de esta relación, se calculó la V de Cramer, cuyo valor fue 0,044 ($p < ,001$); lo que indica una asociación débil entre variables.

La Tabla 2 muestra la cantidad de inscritos y tasas de término según grupos etarios. De esta es posible derivar que más de un 75% de los inscritos tiene menos de 40 años al momento de realizar el curso; observándose un comportamiento creciente en las tasas de término conforme se aumenta el tramo de edad entre los 18 y 65 años.

Tabla 2: Cantidad de inscritos y tasas de retención por tramo de edad.

Edad	Inscritos		Finalizaciones		Tasa de Término (%)
	(n)	(%)	(n)	(%)	
<18	651	2,33	130	2,85	19,97
18 – 29	12.953	46,34	1.770	38,83	13,66
30 – 39	8.264	29,56	1.200	26,33	14,52
40 – 49	3.949	14,13	854	18,74	21,63
50 – 59	1.578	5,65	464	10,18	29,40
60 – 65	327	1,17	92	2,02	28,13
>65	231	,83	48	1,05	20,78
Total	27.953	100,00	4.558	100,00	16,31

Fuente: elaboración propia.

De forma similar que en el género, la prueba de Chi-cuadrado muestra una relación estadísticamente significativa entre el tramo etario y la marca de finalización de los participantes ($\chi^2(6) = 409,092$; $p < ,001$). La V de Cramer entrega un valor de 0,121 ($p < ,001$); lo que muestra una asociación débil entre las variables.

La Tabla 3 muestra la cantidad de inscritos y tasas de término según países de residencia. Destacan los residentes en Chile con un 83,51% de las inscripciones (n = 23.344), valor que es superior a la proporción de este segmento en el total de cursos de la plataforma (73,57%).



Tabla 3: Cantidad de inscritos y tasas de retención por país de residencia.

País	Inscritos		Finalizaciones		Tasa de Término (%)
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Chile	23.344	83,51	2.957	64,87	12,67
Ecuador	2.010	7,19	1.141	25,03	56,77
Colombia	602	2,15	144	3,16	23,92
Perú	515	1,84	73	1,60	14,17
México	353	1,26	57	1,25	16,15
Argentina	163	,58	25	0,55	15,34
Otros	966	3,46	161	3,53	16,67
Total	27.953	100,00	4.558	100,00	16,31

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de las tasas de término resalta el caso de Ecuador, con un 56,77% de inscritos que finalizan el MOOC de forma exitosa; que se justifica en un acuerdo de colaboración entre UAbierta y el Ministerio de Educación de dicho país, que sistemáticamente ha difundido en las comunidades educativas el catálogo de cursos, y reconoce los certificados emitidos para la carrera laboral de sus empleados (Universidad de Chile, 2017b).

En tanto, la prueba de Chi-cuadrado muestra también una relación estadísticamente significativa entre el país de residencia y la marca de finalización de los participantes ($\chi^2(6) = 2.665,083$; $p = ,000$). La V de Cramer entrega un valor de 0,309 ($p = ,000$); lo que muestra una asociación moderada entre ambas variables.

A mayor abundamiento, se observa un comportamiento decreciente en el número de inscritos y tasa de término conforme pasan las ediciones del curso. La Tabla 4 muestra el detalle de estos guarismos.

Tabla 4: Cantidad de inscritos y tasas de finalización por edición.

Edición	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
N° de Inscritos	6.840	4.830	5.053	2.974	1.742	2.541	2.313	1.660	27.953
Tasa de Término (%)	24,82	23,27	19,77	6,15	7,06	5,63	7,18	7,35	16,31

Fuente: Elaboración propia.

A partir de las respuestas de la encuesta inicial ($n = 4.351$), es posible conocer más detalles acerca del perfil de los participantes, tales como:

- a) Un 97,36% ($n = 4.236$) declara no tener una discapacidad que dificulte su experiencia en la plataforma del curso.
- b) Un 51,77% ($n = 2.221$) señala poseer un título universitario, un 9,30% ($n = 399$) cuenta con un máster y un 0,58% ($n = 25$) tiene un doctorado; por lo que más de un 60% de los inscritos posee estudios terciarios.
- c) Un 19,93% ($n = 867$) estaba estudiando en la educación superior al momento de efectuar el curso.
- d) Un 27,50% ($n = 1.131$) se encontraba trabajando en el sector privado, un 20,23% ($n = 823$) lo hacía en organismos públicos y un 13,37% ($n = 550$) trabajaba como independiente. Mientras tanto, un 17,92% ($n = 737$) estaba cesante al momento de ingresar al curso.
- e) Un 87,47% ($n = 3.806$) menciona no pertenecer a movimientos políticos u organizaciones sociales relacionados con las temáticas del MOOC.

Respecto del nivel de habilidades digitales, un 48,92% ($n = 2.124$) indica contar con un nivel medio (utilización de programas de uso común, navegadores de internet y redes sociales); mientras que un 36,04% ($n = 1.565$) señala un nivel alto (utilización de programas especializados por encima del nivel requerido). Esto sugiere que casi un 85% de los participantes contaban con las competencias digitales requeridas para interactuar con la plataforma. Además, un 63,89% ($n = 2.774$) de los usuarios señala contar con al menos una experiencia previa como estudiante en cursos abiertos por internet.

En términos generales, el perfil sociodemográfico que participó de este MOOC es mayoritariamente femenino, adulto joven y residente en países sudamericanos; cuenta con estudios universitarios o está en vías de conseguirlo, cuenta

con un algún tipo de trabajo y no participar en organizaciones sociales o políticas vinculadas con la temática del curso. Además, cuenta con un nivel medio-alto de habilidades digitales, lo que es consistente con su nivel educativo, y declara no contar con discapacidades que dificulten su experiencia en la plataforma. Este perfil mayoritario es similar en comportamiento a la conformación del total de usuarios de la plataforma.

En relación con variables específicas, se asemeja a las experiencias de Agasisti et al. (2023) y Salas-Velasco et al. (2024), y respecto de la predominancia de personas con estudios universitarios; o de Potes et al. (2024), sobre la prevalencia del género femenino.

Niveles de satisfacción

La Tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos de los niveles de satisfacción con el curso, reportados por 830 participantes, desagregados en las cinco dimensiones de la encuesta final: contenidos, materiales, foros, evaluaciones y organización. Para cada dimensión, se informa el valor mínimo y máximo posible, el promedio alcanzado, la desviación estándar, la varianza y el porcentaje de logro relativo (ratio entre la media dividida por el puntaje máximo).

Tabla 5: Descriptivos de los niveles de satisfacción con el curso (n = 830).

Dimensión	Mín.	Máx.	Media (\bar{x})	Desv. (s)	Var. (s2)	Media/Máx. (% Logro)
Contenidos	4	20	17,93	3,687	13,596	89,65
Materiales	7	35	30,85	5,736	32,897	88,14
Foros	5	25	18,93	4,599	21,152	75,72
Evaluaciones	7	35	30,33	5,724	32,765	86,66
Organización	4	20	16,94	3,252	10,576	84,70
Total	27	135	114,98	19,489	379,832	85,17

Fuente: elaboración propia.

La dimensión con mayor porcentaje de logro corresponde a contenidos (89,65%), seguida por materiales (88,14%) y evaluaciones (86,66%), lo que indica una valoración promedio alta en estos aspectos. Organización obtiene un 84,70%, mientras que foros presenta el menor nivel de satisfacción relativa, con un 75,72%.

En la dimensión de contenidos, destacan las afirmaciones “Creo que lo aprendido en el curso será un aporte a mi desempeño cotidiano” (\bar{x} = 4,52; s = 0,958) y “El curso entrega contenidos y visiones relevantes en relación con los temas abordados” (\bar{x} = 4,51; s = 0,947); mientras que en satisfacción con los materiales resaltan “La calidad de las videoclases es adecuada” (\bar{x} = 4,53; s = 0,872) y “Las entrevistas ofrecen visiones relevantes y diversas sobre los contenidos del curso” (\bar{x} = 4,47; s = 0,898).

La dimensión de foros presenta las menores calificaciones, distinguiéndose las afirmaciones “La herramienta de foros de la plataforma es fácil de utilizar” (\bar{x} = 4,05; s = 1,028) y “El equipo de UAbierta contribuyó a un buen desarrollo de las discusiones en los foros de cada semana” (\bar{x} = 3,97; s = 1,034) como las mejor valoradas.

En la satisfacción con las evaluaciones resaltan las afirmaciones “Las evaluaciones al final de cada semana son adecuadas y constituyen un aporte relevante al curso” (\bar{x} = 4,46; s = 0,870) y “Las instrucciones para realizar la evaluación final eran claras” (\bar{x} = 4,46; s = 0,886); y en la satisfacción con la organización del curso sobresalen las aseveraciones “El curso está bien organizado y se entrega información clara y oportuna al estudiante en la plataforma” (\bar{x} = 4,56; s = 0,806) y “El Programa del curso contiene toda la información relevante sobre éste” (\bar{x} = 4,50; s = 0,852).

El total agregado de satisfacción alcanza una media de 114,98 sobre un máximo de 135, lo que representa un 85,17% de logro global, reflejando en conjunto una evaluación positiva por parte de los participantes. Este resultado es superior a los niveles de logro reportados por Serkina et al. (2023), equivalente a 79,20%; o de Yin et al. (2021), que oscilan entre 68,20% y 76,00%.

Relaciones entre perfil sociodemográfico y niveles de satisfacción

A través de una prueba de ANOVA, se han detectado relaciones estadísticamente significativas entre los países de residencia y el nivel de satisfacción con los foros de discusión (p < ,001; gl = 6), organización del curso (p = ,042; gl = 6) y satisfacción total (p = ,034; gl = 6).



Respecto de los foros, destaca la asociación estadísticamente significativa entre Chile y Ecuador ($z = -5,726$; $p = ,000$); par de países que también presentan relaciones relevantes en satisfacción con la organización ($z = -3,020$; $p = ,053$) y en satisfacción total ($z = -3,296$; $p = ,021$). No se han hallado relaciones estadísticamente significativas en el nivel de satisfacción respecto del género y tramo etario de los participantes.

Por otra parte, se detectaron relaciones estadísticamente significativas en la satisfacción con los contenidos, entre los egresados de educación secundaria y quienes poseen una maestría ($z = -3,284$; $p = ,021$). También se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre participantes que manifiestan poseer un alto y un bajo nivel de habilidades digitales, respecto de la satisfacción de los foros ($z = 2,828$; $p = ,028$).

Comentarios libres de los participantes

En esta sección se presentan los resultados del análisis temático, detallado por las mismas dimensiones de satisfacción presentes en la encuesta final.

Comentarios en relación con los contenidos

Los comentarios de los participantes reflejan un alto nivel de satisfacción con los contenidos del curso, destacando expresiones como “es un excelente curso” y “excelente abordaje de contenidos”. Varios testimonios valoran la utilidad práctica del aprendizaje, señalando que “los contenidos tratados permiten mejorar el análisis financiero y el endeudamiento que realizamos continuamente en nuestra vida cotidiana”; elemento que también se constata en las entrevistas analizadas en Barragán et al. (2023). También se destaca la claridad y vigencia del material, descrito como “todo super bueno, claro y su lectura es actual y comprensible”.

No obstante, algunos comentarios sugieren oportunidades de mejora. Se plantea que “sería importante enfocarse más en contenidos prácticos que teóricos” y que “me gustaría que se hiciera otro donde se puedan profundizar los conocimientos”, lo que evidencia un interés en propuestas educativas más aplicadas y avanzadas. En esta línea, se sugiere también que “me gustaría que existiera otro curso de esta misma materia con temáticas más profundas”.

Por otro lado, ciertas críticas apuntan a aspectos formales, como que “los videos iban muy rápido, por lo que me encontraba teniendo que pausar y retroceder a menudo”, junto con observaciones sobre la escasa interacción en los foros. Estas apreciaciones revelan aspectos clave para seguir fortaleciendo la experiencia formativa.

Comentarios en relación con los materiales

Los participantes expresan una valoración mayoritariamente positiva respecto a los materiales del curso. Se

destacan frases como “el material de estudio es de muy buena calidad” y “los materiales escritos me encantaron”, lo que da cuenta de la percepción favorable sobre su utilidad y claridad. Asimismo, se valora la producción audiovisual, con comentarios como “los videos y entrevistas son muy bien realizados en cuanto a contenidos”, lo que evidencia una apreciación por la diversidad de formatos utilizados. Este tipo de opiniones también están presentes en los comentarios reportados por Siddike et al. (2017).

Junto con estas opiniones, surgen sugerencias que apuntan a mejorar la duración y el contenido de los materiales. Se menciona que “los videos deben tener menor duración” y que “sería útil incluir más ejemplos y estudios de caso prácticos”, lo que indica un interés por materiales más concisos y aplicados. También se observa una crítica a la extensión de las lecturas, con la petición de que “la lectura obligatoria no sea tan extensa”.

Finalmente, se identifican opiniones críticas de ediciones más recientes que cuestionan la actualidad y claridad de algunos recursos. Un participante señala que “muchos videos o materiales complementarios databan del año 2016”, mientras que otro comenta que “la evaluación final fue poco clara”. Estas observaciones ofrecen insumos valiosos para actualizar y optimizar la experiencia formativa”.

Comentarios en relación con los foros

Los foros del curso fueron valorados positivamente por numerosos participantes, quienes los destacaron como espacios de reflexión y motivación. Comentarios como “me encantó el curso, muy necesario, reflexioné, me motivé por estos temas” y “los foros son una buena instancia para abrir el debate” evidencian su relevancia como herramienta de intercambio de ideas. Asimismo, se valora su potencial para vincular los contenidos con problemáticas reales, al señalar que “sería interesante sacarle mayor provecho al foro, planteando problemas reales que afecten a la población”.

Al mismo tiempo, se muestran sugerencias que apuntan a mejorar la interacción entre estudiantes y docentes, elemento que también se reporta en las investigaciones de Mfeka et al. (2024) y Pashkov et al. (2020). Algunos proponen incorporar instancias sincrónicas, ya que “sería ideal incluir clases sincrónicas para que los alumnos se conecten y hagan preguntas”. Otros señalan limitaciones en el diseño, indicando que “no entendí la plataforma, por lo que me costaba mucho participar de los foros”, lo que sugiere la necesidad de mejorar la usabilidad y las orientaciones disponibles.

Por último, se expresan críticas sobre la ausencia docente, como en el comentario: “nunca vi a los profesores en el foro más que en la primera intervención”. También se plantea que “la evaluación de los pares debería ser complementada por el equipo docente”. Estas observaciones

invitan a fortalecer la presencia académica y el acompañamiento pedagógico en los espacios de discusión.

Comentarios en relación con las evaluaciones

Las evaluaciones del curso suscitaron percepciones diversas entre los participantes. Algunos valoran positivamente su implementación, señalando que “en general, considero que se implementaron bien las herramientas que entregó el curso” y que “los contenidos fueron acordes con los objetivos del curso”, lo que indica una apreciación por la coherencia entre lo aprendido y lo evaluado.

No obstante, también emergen sugerencias orientadas a mejorar la experiencia evaluativa. Un participante propone que “la evaluación final podría aumentarse el número de palabras del texto para poder desarrollar un mejor ensayo”, lo que refleja el deseo de mayor profundidad y libertad en las respuestas. Por otro lado, se cuestiona la modalidad de evaluación entre pares: “a evaluación de pares no debería realizarse ya que el público al que llegan los cursos es variado”, y se plantea que “los comentarios en la evaluación final debieran ser obligatorios”, para asegurar una retroalimentación útil y comprensible.

Las críticas más severas apuntan a problemas de claridad y justicia. Se señala que “la modalidad de evaluación final a través de ‘compañeros’ es inadecuada” y que “tener una evaluación final supeditada a personas que no entienden las instrucciones no aporta en nada al trabajo de varias semanas”. Además, se observa falta de alineación entre materiales y pruebas, como en “los cuestionarios no tenían mucha relación con los videos”. Estas observaciones sugieren aspectos clave a revisar para fortalecer la experiencia formativa.

Comentarios en relación con la organización

Los comentarios de los participantes reflejan una valoración mayoritariamente positiva respecto a la organización del curso. Se destacan frases como “todo está muy bien, organizado, estructurado, planteado” y “la distribución, dificultad y temas del curso son claves y relevantes”, lo que evidencia que la estructura general ha facilitado la comprensión y el desarrollo de los contenidos.

Sin embargo, también se identifican sugerencias de mejora. Algunos participantes señalan que “los tiempos de finalización de las evaluaciones finales deben tener un tiempo diferente de entrega máxima”, lo que refleja una necesidad de mayor flexibilidad en los plazos. Asimismo, se plantea que “hubo un problema de fecha para entrega de tarea final” y que “debería ser importante su información oportuna y justa”, destacando la importancia de mejorar la claridad y puntualidad en la comunicación de fechas y requisitos.

También emergen críticas más severas, como que “la forma de evaluar es débil” o que “la plataforma podría

ser más amigable”, debido a su sensibilidad y dificultad de uso. Finalmente, se indica que “la atención técnica a través de sus canales de redes sociales y correo debería mejorar”, lo que revela que una comunicación más efectiva y un soporte técnico accesible serían claves para enriquecer la experiencia formativa.

CONCLUSIONES

Los resultados que entrega el curso abierto, masivo y en línea “Educación Financiera Ciudadana” de la plataforma UAbierta de la Universidad de Chile son muy valiosos para contribuir al conocimiento sobre el fortalecimiento de competencias financieras mediante experiencias educativas digitales en América Latina y el Caribe.

En primer lugar, la masividad en el número de inscritos y finalizaciones exitosas, en comparación con otras experiencias descritas en la literatura; reafirma el alto grado de interés de la población por las finanzas personales, y la necesidad de adquirir los conocimientos para gestionar sus recursos económicos.

En segundo lugar, el perfil sociodemográfico mayoritario está alineado con la población general de la plataforma UAbierta, y es cercano en algunas variables al comportamiento que tienen otras plataformas de educación abierta; principalmente en la edad de los usuarios, país de residencia y sus niveles formativos. Esto plantea desafíos en cuanto a la inclusión de personas en edad escolar y/o adultos mayores, constantemente subrepresentados en las plataformas de educación online; de públicos cuyo lugar de residencia se encuentra en un país distinto al de la institución organizadora; y de quienes no tienen estudios postsecundarios.

En tercer lugar, sobre el nivel de satisfacción de los usuarios, se manifiestan oportunidades de mejora en cuanto a la actualización de los contenidos, materiales, evaluaciones, además de supervisión o moderación de los participantes a lo largo del MOOC; lo cual se ve reflejado en los comentarios efectuados que se reiteran en distintas ediciones. Esto, con el objeto de mantener una oferta atractiva e interesante de cara a los futuros estudiantes e incentive a los actuales inscritos a concluir y certificar sus aprendizajes.

Aunque el estudio se lleva a cabo con una muestra significativa de usuarios, puede presentar algunas limitaciones, tales como: a) La información referente al género, año de nacimiento y país de residencia es declarada por los usuarios y es únicamente verificada mediante un documento de identidad en caso que adquieran una certificación; b) El nivel de satisfacción reportado se obtiene a través de la encuesta de cierre voluntaria en cada edición del curso, por lo que los resultados reflejan únicamente las opiniones de los participantes que completaron dicha encuesta; y c) Los resultados de este estudio son

representativos de la población que participó en la experiencia, mayoritariamente femenina, chilena, adulta joven e hispanohablante.

En el marco de investigaciones futuras, se propone explorar con mayor detalle las dificultades que los participantes declaran al momento de inscribirse en el curso y contrastarlas con los niveles de satisfacción reportados. También, se considera pertinente llevar a cabo un análisis de contenido más profundo de los comentarios cualitativos proporcionados por los participantes en las encuestas de cierre.

AGRADECIMIENTOS

Al equipo académico que construyó los contenidos del curso estudiado, compuesto por los académicos Marianela Denegri Coria, María Olga Ruiz Cabello, Isabel Torres Dujisin, Patricio Valenzuela Aros, Soledad Etchebarne López, Ivonne Villada y Yéssica González Gómez.

A los integrantes de UAbierta que han hecho posible la continuidad del proyecto, liderado por las académicas María Elena Acuña Moenne, Loreto Rebolledo González y Ximena Pío Figueroa; y a la Oficina de Educación Online de la Universidad de Chile por facilitar los datos para esta investigación, liderada por Cecilia Saint-Perre Cortés.

El presente artículo se presenta en marco de una tesis en elaboración del Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento, de la Universidad de Salamanca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agasisti, T., Barucci, E., Cannistrà, M., Marazzina, D., y Soncin, M. (2023). Online or on-campus? Analysing the effects of financial education on student knowledge gain. *Evaluation and Program Planning*, 98, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102273>
- Barragán Quintero, R. V., Ovalle Osuna, Ó. O., y Barragán Quintero, F. (2023). Análisis del impacto de la educación financiera en el desarrollo de la vida personal. *El caso de un MOOC de Finanzas Personales*. Astra Editorial. <https://doi.org/10.61728/AE24210003>
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning (3° ed.)*. Pressbooks. <https://pressbooks.pub/teachinginadigitalagev3m/>
- Boté-Vericad, J.-J., y Lopezosa, C. (2024). Usar IA Conversacional de ATLAS TI para analizar Información de Documentos. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*: <https://hdl.handle.net/2445/211043>
- Colorado Romero, J. R., Romero Montoya, M., Salazar Medina, M., Cabrera Zepeda, G., y Castillo Intriago, V. R. (2025). Análisis Comparativo de los Coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa Ordinal en la Validación de Cuestionarios. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738-2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.836>
- Compen, B., Witte, K. D., y Schelfhout, W. (2020). The impact of teacher engagement in an interactive webinar series on the effectiveness of financial literacy education. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 411-425. <https://doi.org/10.1111/bjet.13013>
- Feller, J. C. (2016). *Estudio sobre percepción y evaluación de UAbierta* (Informe Final). Unidad de Estudios UAbierta, Universidad de Chile. Documento no público. <https://bit.ly/4mt1KQT>
- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., y Sein-Echaluce, M. L. (2018). An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1018-1030. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.012>
- Hayes, A. F., y Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. P. (2023). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill Interamericana.
- Killins, R. (2017). The financial literacy of Generation Y and the influence that personality traits have on financial knowledge. *Financial Services Review*, 26(2), 143-165. <https://doi.org/10.61190/fsr.v26i2.3305>
- Lasmiatun, K. (2024). The Role of Financial Education in Improving Personal Financial Planning: A Qualitative Study on Generation Z. *Nomico*, 1(5), 149-158. <https://doi.org/10.62872/8n585q36>
- Mfeka, Z., Turner, A., Wolvaardt, J. E., y Muganhiri, D. (2024). Evaluation of choices and time spent on an open online elective course by undergraduate medical students during the COVID-19 pandemic. *South African medical journal = Suid-Afrikaanse tydskrif vir geneeskunde*, 114(6b), e1385. <https://samajournals.co.za/index.php/samj/article/view/1385>
- Pashkov, A., Mikhailova, A., Gryaznukhin, A., y Movchun, V. (2020). *The Use of Innovative Learning Methods in the System of Modern Economic Education in the Russian Federation*. 9(1), 304-308. <https://doi.org/10.18421/TEM91-42>
- Pilli, O., y Admiraal, W. (2016). A Taxonomy of Massive Open Online Courses. *Contemporary Educational Technology*, 7(3), 223-240. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6174>

- Potes Ordoñez, L. B., Sánchez Tróchez, D. X., y Fernández Rengifo, E. (2024). Appropriation of Economic and Financial Education For The Empowerment of Rural Women Victims of The Armed Conflict in The Department of Cauca. *Revista De Gestão - RGSA*, 18(3), e07887. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n3-180>
- Salas-Velasco, M. (2024). Attitudes of college seniors toward graduate student loan debt: the role of financial education. *Journal of Financial Economic Policy*, 16(4), 442-462. <https://doi.org/10.1108/JFEP-09-2023-0259>
- Salinas, J., Muñoz, C., y Vio, F. (2021). Evaluación de cursos en línea, masivos y abiertos de educación en salud y nutrición para prevenir la obesidad. *Revista Médica de Chile*, 149(8), 1164-1172. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000801164>
- Sarmiento Castillo, G., Peña Vélez, M. J., Cueva Jiménez, N. C., Castillo Ojeda, L. P., Hernández Ocampo, S. E., y López-Lapo, J. L. (2023). La educación financiera: metodologías eficientes en centennials. *Dilemas contemporáneos: Educación Política y Valores*, 1, 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3832>
- Serkina, Y., Vobolevich, A., Petunina, I., y Zakharova, A. (2023). Analysis of the Information and Communication Technology in Blended Learning for Economics Students in the Context of Digitalization. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 15(3), 33-43. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2023.03.03>
- Siddike, A., Kohda, Y., y Hoque, M. (2017). Application of MOOCs for borrowers' financial education in microfinance. *Knowledge Management & E-Learning*, 9(2), 160-176. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2017.09.010>
- Universidad de Chile. (2017a). *Programa del Curso "Educación Financiera Ciudadana"*. Archivo UAbierta: <https://rb.gy/oukb1a>
- Universidad de Chile. (2017b). *UAbierta: Experiencia de cursos abiertos, masivos y en línea en la Universidad de Chile*. Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas. <https://doi.org/10.34720/0cmy-4n20>
- Yin, Y. K., Watson, D., y Yusof, R. (2021). The Efficacy of Promoting Financial Literacy with MOOC among Economics Pre-Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(8), 18-35. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.8.2>