



DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTOS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LAS ESCUELAS DE CHILE

Informe de resultados de la **Encuesta de Diagnóstico**
para el proyecto **Educación Financiera en la Escuela 2016**



DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTOS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LAS ESCUELAS DE CHILE

Informe de resultados de la **Encuesta de Diagnóstico**
para el proyecto de **Educación Financiera en la Escuela**

Equipo de investigación del Centro de Políticas Públicas UC:

Pía Mora

Gabriela Julio

Catherina Paz

David Inostroza

Julio 2016

ÍNDICE

Introducción	04
Objetivos, metodología y conceptos	08
Resultados	10
Conclusiones y recomendaciones	26
Bibliografía	28
Anexo	29

INTRODUCCIÓN

El presente documento se enmarca en el Proyecto Educación Financiera en la Escuela, desarrollado en conjunto por el Centro de Políticas Públicas UC y Banco Santander.

Esta iniciativa tiene tres componentes:

- 1. Capacitación:** a través del desarrollo de un curso, el objetivo es desarrollar capacidades de educación financiera en 100 directivos de establecimientos educacionales de Chile.
- 2. Concurso:** abierto a toda la comunidad a lo largo de Chile, para la formulación de ideas concretas y aplicables en la escuela, orientadas a insertar la educación financiera en la formación a este nivel.
- 3. Levantamiento de información:** mediante la aplicación de una encuesta, se propone generar un diagnóstico de la educación financiera de los establecimientos educacionales de Chile, detectando expectativas, necesidades y barreras en los líderes de las instituciones educacionales.

Este informe se enfoca en el tercer componente del proyecto.

LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL MUNDO

Uno de los grandes promotores de la educación financiera a nivel internacional ha sido la OCDE. Este organismo, en 2005, definía la educación financiera como:

“El proceso por el cual los consumidores/inversores mejoran su comprensión de los productos, los conceptos y los riesgos financieros y, a través de la información, instrucción y/o el asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y confianza para ser más conscientes de los riesgos y oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber a dónde ir para obtener ayuda y ejercer cualquier acción eficaz para mejorar su bienestar económico” (OCDE, 2005, p. 26).

De este modo la educación financiera abarca varios conceptos que van desde la sensibilización y el conocimiento financiero (incluyendo los productos financieros, instituciones y conceptos), pasando por las habilidades financieras (tales como la capacidad de calcular el pago de intereses compuestos) hasta las capacidades financieras de manera más general (en términos de la administración del dinero y la planificación financiera). En la práctica, sin embargo, todos estos conceptos se superponen con frecuencia para hablar de educación financiera.

En el ámbito internacional, la educación financiera ha adquirido mayor relevancia desde principios del milenio, tanto en el diseño de políticas públicas como en el sector privado. Esto se debe, en parte, a la masificación de los productos y servicios financieros y a la diversificación y sofisticación de los mismos. Esto presenta un gran desafío para los consumidores y para el sistema financiero en general (OCDE 2005; ABIF, 2009; Marshall, 2015).

En los países de altos ingresos la importancia de la educación financiera se justifica adicionalmente por el cambio del patrón demográfico con una disminución de las tasas de natalidad, una mayor esperanza de vida y la generación del *baby boom* acercándose a la etapa de jubilación. Este cambio demográfico ha generado temores en la población respecto de la capacidad de financiamiento del sistema y ha orientado a una proporción creciente de los sistemas de pensiones hacia un modelo que incluye modos de capitalización individual. Esto implica que las personas deben desarrollar capacidades para manejar sus cuentas individuales, donde el resultado de la jubilación depende de las tasas de contribución y las decisiones de inversión realizadas por los trabajadores durante su vida laboral (Lusardi & Mitchell, 2011a).

En Latinoamérica y el Caribe este fenómeno se explica por el buen desempeño económico de la región en las últimas décadas caracterizado por: las altas tasas de crecimiento, la mejora de los niveles de escolaridad y alfabetización y, finalmente, por el enfoque de las políticas de desarrollo económico que han promovido la superación de la pobreza y la desigualdad mediante la integración de los sectores vulnerables al mercado financiero, apoyados por programas de emprendimiento, microcréditos y transferencias monetarias directas (García, Grifoni, López, & Mejía, 2013).

Finalmente, un último factor que explica la creciente relevancia por el fomento de la educación financiera a nivel mundial son los bajos niveles de alfabetización financiera observados en los últimos años por estudios nacionales e internacionales conducidos por la OCDE, el Banco Mundial y otros investigadores del tema (García et al., 2013; Gómez & Zamudio, 2012; Lusardi & Mitchell, 2011a; OCDE, 2005; Xu & Zia, 2012).

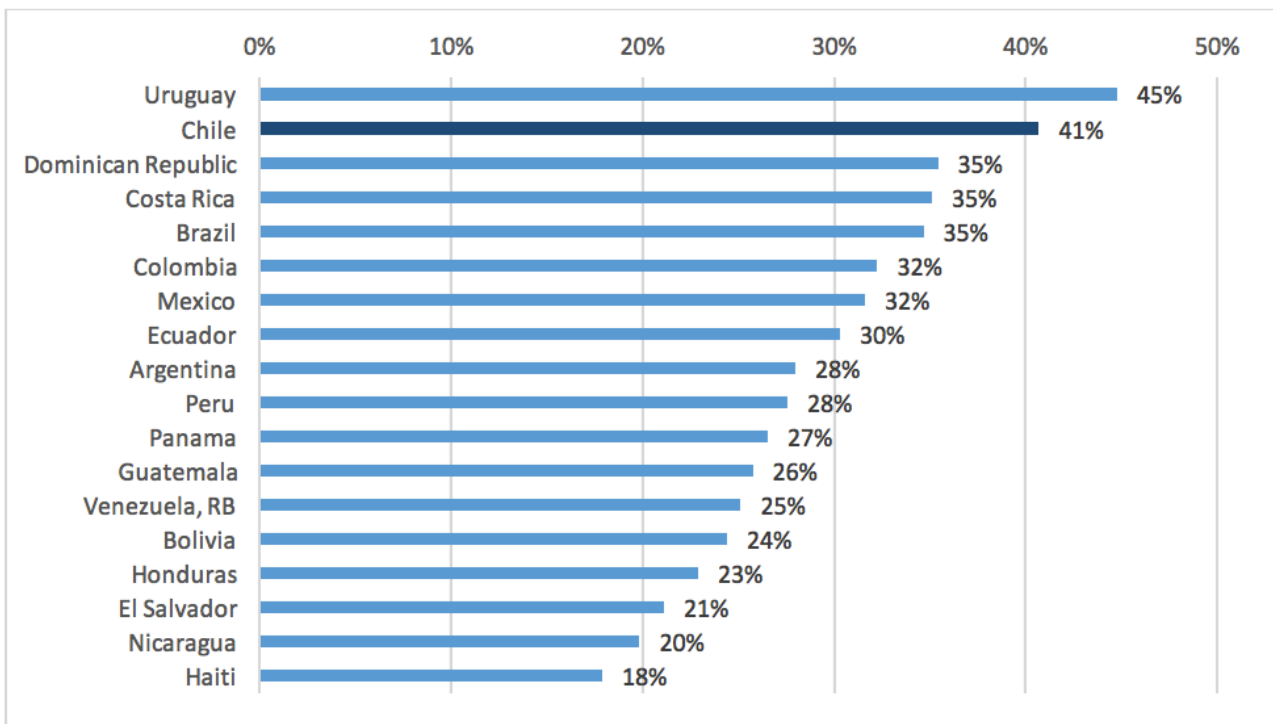
Comparando los niveles de educación financiera entre países de distintos ingresos se observó que, aun en países con mercados financieros altamente desarrollados, se presentaban niveles relativamente bajos de alfabetización financiera cuando los países tenían malos desempeños en test de matemáticas o ciencias (por ejemplo en Estados Unidos) o cuando no habían estado expuestos durante mucho tiempo a fenómenos económicos como la inflación (Japón) o a la apertura de los mercados de valores (Rusia y Alemania del Este) (Lusardi & Mitchell, 2011a, p. 503).

EL CASO DE CHILE

En el caso de Chile, de acuerdo al ranking de alfabetización financiera de Standard & Poor's, el país se encuentra en el segundo lugar a nivel latinoamericano (después de Uruguay), sin embargo, se ubica en el lugar 20 de 25 entre los países de la OCDE¹. De esta medición se establece que sólo el

41% de la población chilena puede definirse como "alfabetizada financieramente", lo que se encuentra por sobre la media mundial (37%) pero bajo la media OCDE (53%) (S & P Global FinLit Survey Data Set, 2014).

Alfabetizados financieramente en países de Latinoamérica

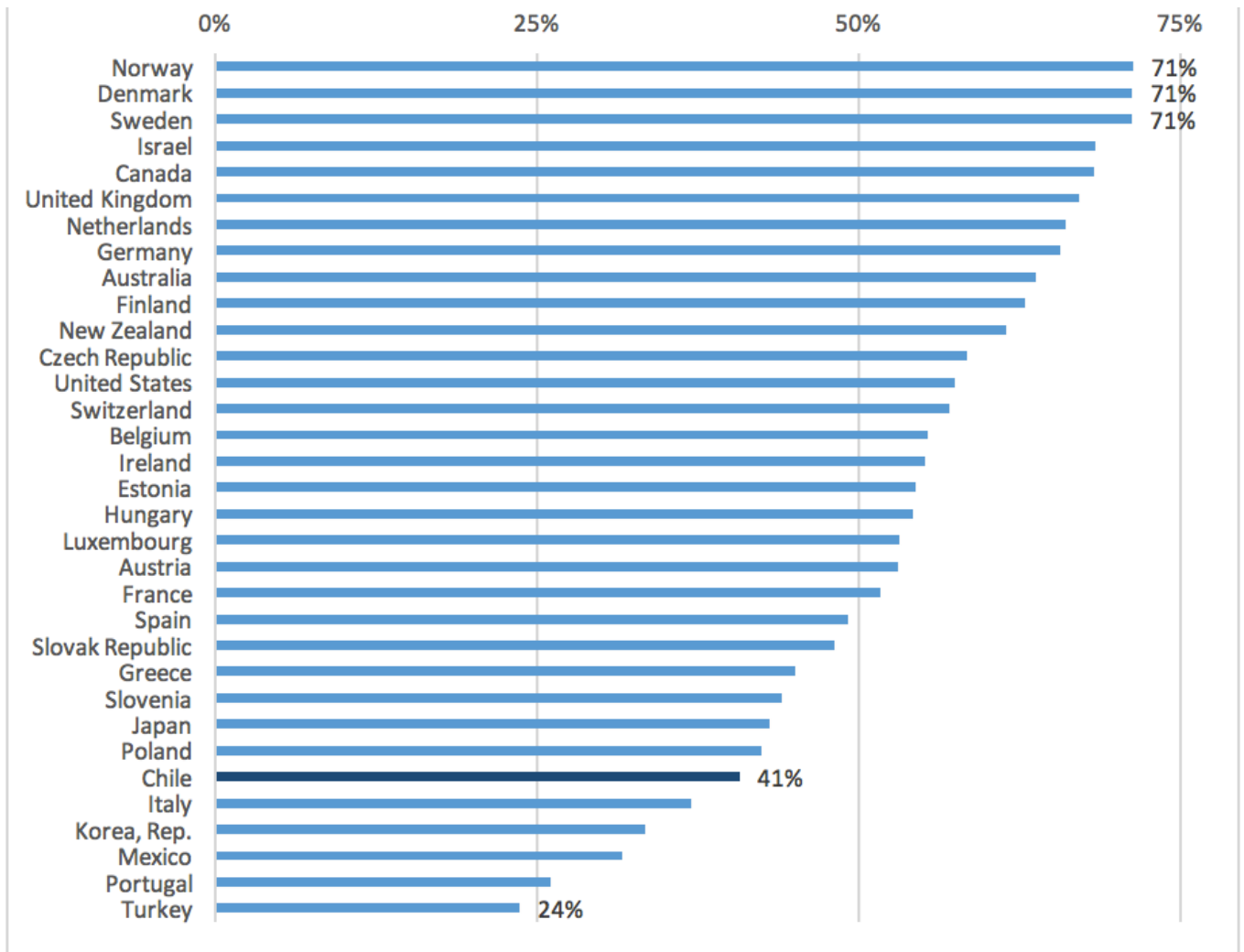


5

Fuente: base de datos Standard & Poor's Ratings Global Financial Literacy Survey, 2014.

1. La medición Standard & Poor's incluyó 32 países de la OCDE, pero como los resultados en muchos casos estaban empatados sólo hubo 25 posiciones.

Alfabetizados financieramente en países OCDE



Fuente: base de datos Standard & Poor's Ratings Global Financial Literacy Survey, 2014.

En Chile, de acuerdo con el decreto supremo nº256 sobre los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, el currículum nacional integra la educación económica en las bases curriculares como parte de sus objetivos fundamentales verticales, es decir, como un aprendizaje mínimo comprendido como conocimientos, habilidades y destrezas que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la educación básica y media (Ministerio de Educación, 2009). Los contenidos se distribuyen de manera transversal en las distintas asignaturas y a lo largo de la educación básica y media, sin embargo, no existe un módulo específico de educación financiera. Tal como indica M. Domper, la integración de la educación financiera a nivel curricular es insuficiente, no tiene un hilo conductor que la oriente ni se han desarrollado metodologías específicas para incorporarlas en las actividades educativas (Domper en Denegri et al., 2014).

Cabe señalar que esta metodología de enseñanza de la educación financiera es relativamente nueva ya que antes de las reformas educacionales de los años 1997 y 2003, ésta era parte de la formación cívica de los alumnos quienes tenían un ramo de Economía Política obligatorio en su tercer año de enseñanza media (Domper, 2005, p. 5), lo que se diferencia del currículum actual donde este tipo de asignaturas especializadas ya no son obligatorias.

De este modo, lo que actualmente se considera en las bases curriculares como aprendizajes para la educación financiera son algunos contenidos mínimos obligatorios que coinciden con la propuesta programática de educación financiera de la OCDE. Lo que ha medido PISA desde el año 2012 (en algunos países, Chile se incluyó para esta medición el 2015) corresponde

a los ejes temáticos relacionados al conocimiento del dinero y las transacciones financieras, la planificación y gestión de las finanzas y al análisis crítico de la información financiera en diferentes contextos (Ministerio de Educación, 2013).

A partir de la revisión de las bases curriculares nacionales de 2009, se observa que la educación económica se ha enfocado principalmente en el logro de competencias básicas (alfabetización matemática y comprensión lectora) y en el desarrollo de procesos cognitivos indispensables para el reconocimiento y aplicación de los conceptos económicos. Sólo a partir de séptimo año básico se contempla el desarrollo específico del pensamiento económico en el ramo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales el cual se estructura a través del relato histórico de las distintas formas de organización económica de las sociedades humanas, y también se contempla la enseñanza del funcionamiento de los mercados nacionales e internacionales y la estructura productiva del país.

En su estudio, Denegri et al. concluyen que tanto en Chile como en Latinoamérica, a pesar de la presencia de educación económica en los currículos educativos, la enseñanza de ésta es precaria pues las temáticas se presentan “en forma aislada en distintos momentos y en diferentes unidades de la formación, sin existir un eje que las aglutine y careciendo de un modelo pedagógico que considere tanto la génesis de la comprensión de la economía y los procesos cognitivos, afectivos y sociales que la sustentan, ni metodologías que orienten sobre la forma de introducir estos temas en las actividades educativas” (Denegri et al., 2014, p. 10).

De esta manera, si se compara el currículo nacional con las directrices desarrolladas por la OCDE para la implementación de un programa de educación financiera en las escuelas, aún queda mucho por avanzar.

Entre las recomendaciones de la OCDE para el fomento de la educación financiera se encuentra el diseño de una estrategia nacional que proponga un marco de aprendizaje para los establecimientos educacionales, en el cual se detallen claramente los objetivos y los resultados esperados de este aprendizaje y los tópicos y contenidos de las clases de educación financiera. Éstas pueden incluir, de acuerdo al nivel educativo, temáticas como: dinero y transacciones, planificación y manejo de las finanzas, riesgos y recompensas, y escenarios financieros. Finalmente, la OCDE también sugiere que el currículo de educación financiera debe contemplar aproximaciones pedagógicas y metodologías de enseñanza de esta materia dirigidas a los profesores, el detalle de cuántas horas por semana o por año se le dedica a esta asignatura o contenidos y, finalmente, los criterios de monitoreo y evaluación del aprendizaje, elementos de los que actualmente carecen las bases curriculares.

El año 2014 fue realizado en Chile un estudio sobre endeudamiento por GFK

Adimark. Una de las principales conclusiones del estudio es que “el endeudamiento afecta la felicidad y la satisfacción con múltiples actividades en la vida. Sólo el 48% de los endeudados se declara feliz mientras que dentro de los no endeudados el indicador llega a 68%”. Asimismo se señala que “el endeudamiento se extiende desde la dimensión económica afectando la satisfacción con el hogar, con la propia salud y apariencia física e incluso en la relación de pareja” (GFK Adimark, 2014).

De esta manera, se constata que los comportamientos financieros como son el ahorro, la planificación mediante presupuestos y la contratación de deudas pueden tener un impacto en la vida personal de las personas más allá de la dimensión económica y por eso se hace necesaria la discusión sobre la integración de la educación financiera en los establecimientos educacionales, puesto que permitiría mejorar los comportamientos financieros de las personas para que, en último término, éstas puedan encontrar alternativas que les brinden mayor satisfacción.

La situación anteriormente descrita se hace más relevante cuando se siguen los resultados del mismo estudio: “El 41% de los chilenos está endeudado o le cuesta llegar a final de mes. Esto corresponde a casi 7.000.000 de chilenos. Al 7% simplemente no le alcanza y se re-endeuda (casi 1 millón de chilenos). Por edades, los más endeudados se encuentran las personas mayores de 65 años. Por NSE, el segmento D es el más endeudado. El 60% de las personas de este segmento se declara endeudado. La tenencia de hijos es un factor clave en los chilenos endeudados. El 79% de las personas que tienen hijos se declaran endeudados versus los que no tienen hijos que sólo alcanzan el 30%” (GFK Admark, 2014).

En este contexto, en junio de 2014, el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet crea la Comisión Asesora Presidencial para la Inclusión Financiera, cuya principal misión es la de “asesorar a la presidenta en el diseño y formulación de una estrategia nacional de inclusión financiera, cuyo objetivo es aumentar los niveles de acceso, mejorar las condiciones de inclusión y educación financiera y de protección de los derechos del consumidor” (Ministerio de Hacienda, 2014). De este modo, el Gobierno planteó el diseño y adecuación de una estrategia nacional de educación financiera, una vez conocidos los resultados del módulo de competencias financieras de la prueba PISA 2015².

El proyecto del Centro de Políticas Públicas UC y Banco Santander se enmarca en este interés por mejorar las capacidades a nivel de establecimientos educativos para transmitir a los estudiantes conocimientos y capacidades financieras.

A continuación se presentan los objetivos y el diseño del cuestionario que se aplicó para realizar el diagnóstico de la educación financiera en los establecimientos educacionales de Chile.

2. A la fecha de entrega de este informe no se habían publicado aún los resultados de la prueba PISA 2015 a los que pudiéramos hacer referencia.

OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y CONCEPTOS

OBJETIVO GENERAL

Diagnosticar el estado actual de la educación financiera en los establecimientos educacionales de Chile con el fin de generar indicadores de referencia, detectando expectativas, necesidades y barreras percibidas para su implementación en los líderes de dichos establecimientos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

·Identificar la importancia declarada y efectiva de la educación financiera en los establecimientos educacionales de Chile.

·Identificar el nivel de educación financiera que poseen los directivos de los establecimientos educacionales.

·Detectar capacidades, disposición y dificultades de los establecimientos, declaradas por sus directivos, para la implementación de programas de educación financiera para estudiantes.

·Detectar interés y expectativas de los directores para la eventual adecuación de cursos sobre educación financiera en los establecimientos educacionales que dirigen.

·Generar una línea de base sobre el estado de la educación financiera tanto a nivel de directivos como de establecimientos educacionales que permita evaluaciones posteriores.

RESPECTO DE LA METODOLOGÍA

La metodología es de carácter cuantitativo. El levantamiento de datos se realizó entre los meses de mayo y junio de 2016, por vía telefónica, en donde se aplicó una encuesta con preguntas cerradas, elaborada en forma previa, específicamente para este estudio.

El muestreo fue de tipo aleatorio estratificado, las variables de estratificación fueron la dependencia del establecimiento educacional (municipal y particular subvencionado³) y las regiones del país. El universo desde el cual se obtuvo la muestra fue la base de datos de establecimientos de Elige Educar⁴ que tiene acceso a los casos con sus respectivos datos de contacto. Se excluyó de este universo a los establecimientos que sólo imparten educación parvularia⁵, quedando como universo final 11.315 casos. La encuesta fue efectivamente respondida por 1.120 personas y tuvo un error de +/-2,65.

La unidad de observación del estudio, es decir, a quienes se les aplicó la encuesta, fueron los directores o jefes de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) de los establecimientos seleccionados.

Tanto el muestreo como la aplicación de la encuesta estuvieron a cargo de la Dirección de Estudios Sociales del Instituto de Sociología UC.

Dimensiones de la encuesta	Niveles de alfabetización financiera de los directivos
	Comportamientos financieros de los directivos
	Percepción de los directivos acerca de las capacidades y barreras de sus establecimientos educacionales para la implementación de la educación financiera

Los resultados fueron analizados considerando, además de la dependencia y región, el sexo de quienes respondieron, edad, ingresos, nivel educacional e inclusión financiera, ya que estas características han probado ser relevantes en los resultados de educación financiera de acuerdo a literatura internacional sobre el tema. Adicionalmente, se incorporó una variable de vulnerabilidad de los establecimientos para controlar los resultados también bajo esta óptica.

3. Los establecimientos educacionales privados fueron excluidos ya que al representar sólo el 5% del total nacional, asegurar su representatividad era más complejo.

4. "Organización sin fines de lucro nacida el año 2009 gracias a una alianza público-privada, con el objetivo de trabajar por terminar con una gran paradoja de nuestra sociedad: Chile aspira a una educación de excelencia, pero descuida y ha descuidado profundamente a sus profesores" <http://eligeeducar.cl/conocenos>

5. En el anexo se detallan ciertas características de la base de contactos utilizada para el estudio.

CONCEPTOS RELEVANTES PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Educación Financiera

En la literatura internacional, generalmente se han usado de manera intercambiable los conceptos de alfabetización financiera (financial literacy), conocimientos financieros (financial knowledge) y educación financiera (financial education) (Huston, 2010). Sin embargo, algunos autores consideran que la alfabetización financiera es parte del concepto más amplio de educación financiera (Retzmann & Seeber, 2016). Para estos autores, la alfabetización financiera se refiere a los conocimientos y aprendizajes necesarios para lidiar con temas financieros presentes y futuros y, por otra parte, la educación financiera constituiría un concepto más amplio que debiera incorporarse como parte de la educación económica y no debiera reducirse exclusivamente a las finanzas y a la administración del dinero, sino que debiera abordar también los conceptos y doctrinas que sustentan los distintos modelos económicos y la posición que ocupan las personas en esos contextos (Arthur, 2012, 2016; Retzmann & Seeber, 2016).

Tampoco existe un instrumento estandarizado que mida la educación financiera (Huston, 2010). Sin embargo, existen algunas dimensiones que tienden a repetirse en la mayoría de las mediciones: las capacidades matemáticas y el entendimiento de los conceptos de interés, la comprensión de las ideas de inflación y depreciación, y la comprensión de la idea de diversificación de riesgo (Retzmann & Seeber, 2016).

De acuerdo con Lusardi y Mitchell (2011b) es difícil medir en la práctica cómo las personas procesan la información financiera y toman sus decisiones, por lo que recomiendan privilegiar ciertos principios a la hora de elaborar los instrumentos de medición, estos son: simpleza, relevancia, brevedad y capacidad de diferenciar.

La definición revisada de la OCDE de 2014 define la alfabetización financiera como:

“El conocimiento y la comprensión de los conceptos financieros y los riesgos así como las habilidades, motivación y confianza para aplicar estos conocimientos con el fin de tomar decisiones efectivas en el amplio contexto financiero, para mejorar el bienestar financiero individual y social y habilitar la participación en la vida económica” (Retzmann & Seeber, 2016).

Sin embargo, a pesar de lo amplio de esta definición, el bienestar económico, la participación en la vida económica, la motivación y la confianza, prácticamente no son incluidos en sus mediciones (ibíd.).

Entonces, de manera general, se puede decir que las capacidades financieras engloban tanto conocimientos como comportamientos y actitudes.

Para los fines de este estudio y atendiendo a los objetivos, se midió la alfabetización financiera desde la perspectiva de conocimientos con una batería simple y comparable de preguntas, lo que se complementó con algunas preguntas ligadas a comportamientos y actitudes.

Vulnerabilidad de los establecimientos educacionales

Entre los criterios de análisis considerados para contrastar los resultados de la educación financiera, se decidió incorporar un indicador de vulnerabilidad. En Chile existen diversas medidas de vulnerabilidad a nivel de establecimientos educacionales. Luego de una revisión de éstas, se optó por trabajar con el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE). Este indicador es desarrollado por la Junaeb con información recopilada a partir de encuestas aplicadas anualmente y complementado con una medición individual de vulnerabilidad (metodología SINAE)⁶. El índice IVE-SINAE refleja la vulnerabilidad de los estudiantes del establecimiento y contempla, además de la encuesta de vulnerabilidad, la afiliación a algún sistema de salud, la pertenencia a programas del Sename, del Chile Solidario o del Ingreso Ético Familiar e información del Registro Civil y de matrículas del Mineduc⁷.

Anualmente se desarrollan dos índices, uno para los establecimientos de Educación Básica y otro para los de Educación Media. Para los fines de este estudio, y dada la alta correlación entre ambas variables (R de Pearson de 0,946), se unificaron los indicadores en uno solo⁸. Los datos analizados corresponden al IVE-SINAE 2015.

Como se mencionó anteriormente, esta encuesta fue aplicada sólo a establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada, siendo representativa en esas dependencias. Al mirar los resultados no se encontraron establecimientos no vulnerables (con puntaje IVE-SINAE menor a 20%). La distribución del parámetro es asimétrica, inclinada hacia los valores mayores (mayor vulnerabilidad), lo que es consistente con la distribución nacional.

Para los análisis, se trabajó con dos variables⁹: una continua y otra categórica, que agruparon los establecimientos educacionales en dos grupos: alta vulnerabilidad (establecimientos con un IVE-SINAE mayor a 70%) y vulnerabilidad media (con IVE-SINAE entre 20 y 70%).

6. <http://www.junaeb.cl/archivos/17168>.

7. <http://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>.

8. Para ver los detalles, revisar anexo metodológico.

9. Para ver los detalles, revisar anexo metodológico.

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados de la primera encuesta sobre educación financiera realizada a directivos de establecimientos educacionales de Chile por parte del Centro de Políticas Públicas UC.

Directivos de los establecimientos educacionales¹⁰

En este estudio se encuestaron profesionales de la plana directiva de los establecimientos educacionales, admitiéndose encuestar a directores y jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Los primeros representaron el 59% de los que respondieron, mientras que los jefes de UTP fueron el 41% restante.

Del total de los encuestados, el 55,4% eran mujeres y el 44,6% hombres. La distribución por cargos y sexo fue la siguiente: directores 29,8%, directoras 28,8%, jefes de UTP 14,7% y jefas de UTP 26,7%.

Casi la mitad de los encuestados (48%) tiene entre 36 y 55 años, en segundo lugar está el grupo de mayor edad, con 56 años o más (42%). El 10% restante tiene hasta 35 años.

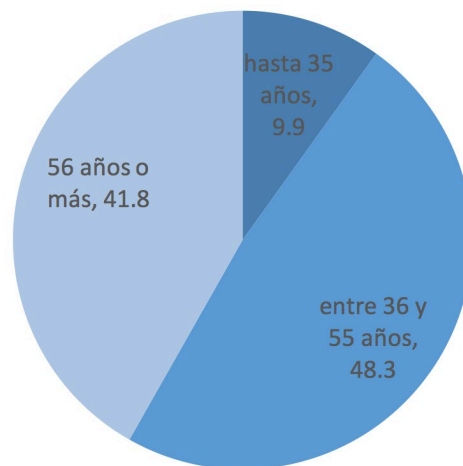
Respecto del nivel educacional de los directivos fue posible constatar que estos poseen un alto nivel de formación. Casi la totalidad de los directivos tienen formación universitaria, cerca del 40% tiene al menos un grado universitario, mientras que la mayoría de ellos, casi 60% posee además estudios de postgrado. No se observaron diferencias significativas en el nivel educacional según sexo de los directivos.

Los directores tienden a concentrarse en el grupo de mayor edad, mientras los jefes de UTP son mayoritarios en el grupo más joven.

Respecto de los ingresos declarados por los directivos, se observa que la distribución per cápita en deciles se encuentra inclinada hacia niveles más altos. El 38% de los directivos declara un ingreso per cápita que va entre los \$352.744 y \$611.728 mensuales (decil IX), mientras que el 36% de ellos declara ingresos por sobre \$611.728 mensuales (decil X).

No se observaron diferencias en el ingreso per cápita de los directivos según sexo.

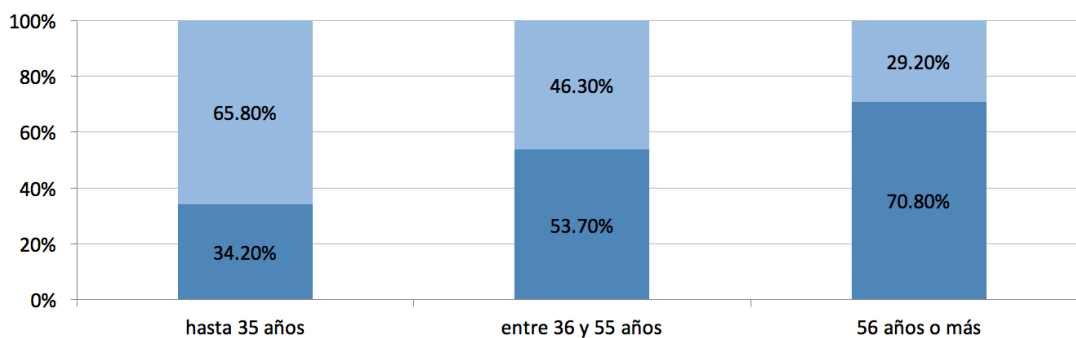
Gráfico 1. Edad de los directivos



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

10. Las características de los establecimientos educacionales de los directivos estudiados se presentan en el anexo de este documento.

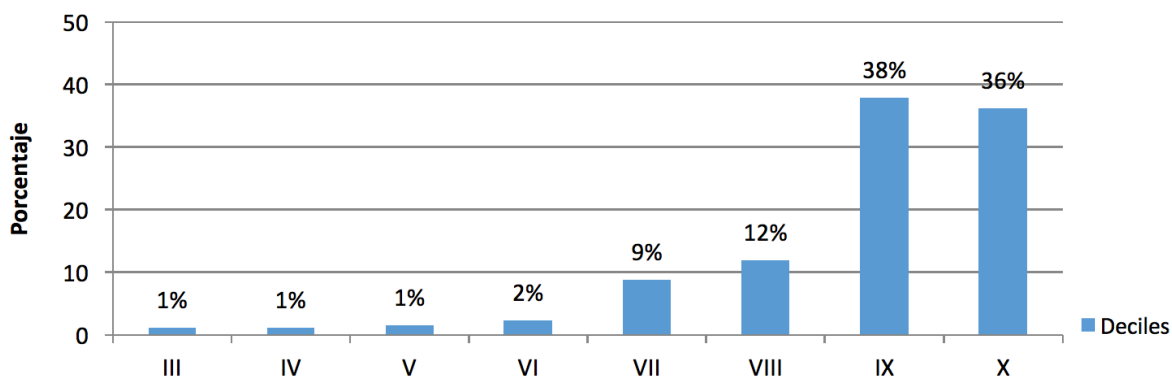
Gráfico 2. Edades de los directores(as) y jefes(as) de UTP



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

■ Director(a) ■ Jefe(a) de UTP

Gráfico 3. Distribución de los ingresos per cápita mensuales de los directivos según decil (N:911)¹¹



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

¹¹. En los casos en que los gráficos representen una variable que contenga muchos casos perdidos, ya sea por una pregunta filtro o por otra razón, se explicita en el título su n de referencia. En caso contrario, se asume que el gráfico representa al total, es decir, 1120 casos.

LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN DIRECTIVOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE CHILE

Autopercepción de capacidades en educación financiera

En primer lugar, y a modo de introducción en el tema, el estudio quiso indagar acerca de la confianza en las capacidades propias de los directivos en temas financieros y respecto de cómo ellos se evaluaban a sí mismos en educación financiera.

Los directivos, en su mayoría, se sienten seguros respecto al manejo de sus propios asuntos financieros cotidianos (84% responde de acuerdo a esta afirmación) y si tuvieran que evaluar su propio desempeño en educación financiera, la mayor parte se pondría una nota 6 (39%).

Esta confianza de los directivos se condice, en parte, con los niveles de alfabetización financiera que obtienen (superiores al promedio de la población general). Sin embargo, como veremos, esta confianza es mayor que los resultados efectivos que obtienen y no se refleja necesariamente en una confianza para conducir un proyecto de educación financiera en sus establecimientos educacionales.

Autopercepción de capacidades en educación financiera

La alfabetización financiera se midió siguiendo el modelo de la encuesta de Standard & Poor's (S & P Global, n.d.). Se optó por este modelo ya que esta encuesta había sido aplicada en Chile y medía, de manera sencilla, cuatro componentes habitualmente utilizados para evaluar la alfabetización financiera, estos son:

- la diversificación del riesgo
- la inflación
- el interés
- el interés compuesto

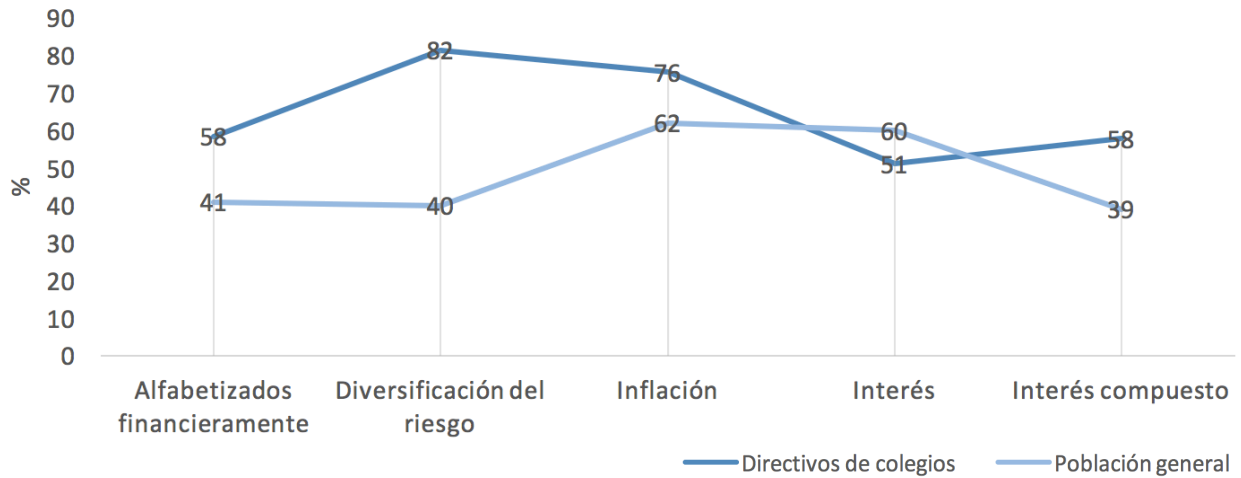
Una persona es considerada alfabetizada financieramente si responde correctamente al menos tres de los cuatro componentes¹².

La alfabetización financiera de los directivos de establecimientos educacionales es superior a la media nacional reportada en el informe de la Encuesta Global de Alfabetización Financiera de Standard & Poor's 2014. El 58% de los directivos (directores y jefes de UTP) son alfabetizados financieramente, frente al 41% de la población general chilena. En la mayor parte de los componentes evaluados, los resultados fueron mejores para el grupo de directivos, con la excepción del componente interés (ver gráfico 4).

Al contrastar estos resultados por la dependencia del establecimiento (municipal o particular subvencionado) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Tampoco se obtuvieron diferencias cuando se contrastó el cargo del encuestado (jefes de UTP o directores). Sin embargo, a nivel regional sí se observaron diferencias estadísticamente significativas. Si bien la mayoría de las regiones se mantiene por sobre el porcentaje de la población general (S & P Global, n.d.), la I y II región tienen porcentajes inferiores de directivos alfabetizados financieramente (ver gráfico 5).

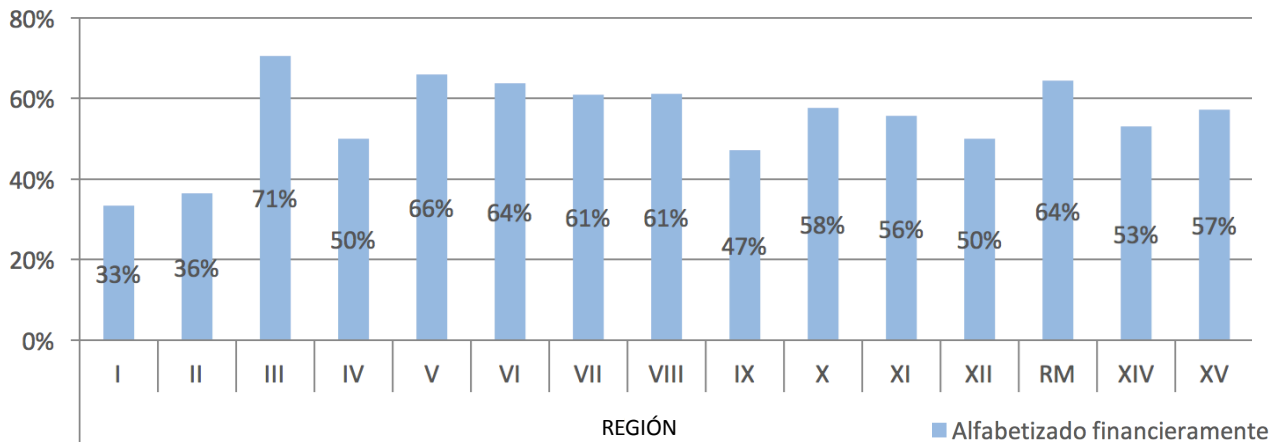
¹². Las preguntas utilizadas para indagar sobre los cuatro componentes se encuentra en el anexo metodológico.

Gráfico 4. Alfabetización financiera de directivos de establecimientos educacionales comparados con la población general chilena



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016 (para datos de directivos) y Encuesta Global Financial Literacy S&P 2014 (para datos población general).

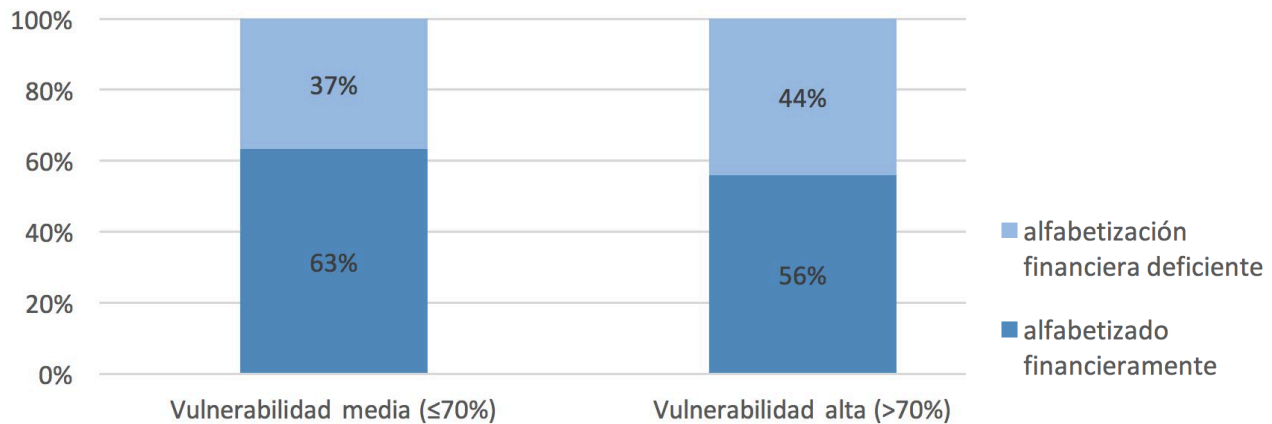
Gráfico 5. Alfabetización financiera de directivos de establecimientos educacionales según región



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Los directivos de establecimientos educacionales presentan mejores niveles de alfabetización financiera respecto de la población general chilena. Sin embargo, existen diferencias según regiones del país, nivel de vulnerabilidad del establecimiento y según sexo de los directivos (esto último, consistente con mediciones internacionales).

Gráfico 6. Alfabetización financiera de directivos de establecimientos educacionales según vulnerabilidad establecimiento (dos grupos)



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Se ven diferencias al contrastar a los directivos según la vulnerabilidad del establecimiento que dirigen. Los directivos de establecimientos de vulnerabilidad media obtienen mejores resultados de alfabetización financiera (63%) que los directivos de establecimientos de alta vulnerabilidad (56%), sin embargo, este último grupo sigue obteniendo resultados superiores a la media nacional, que corresponde al 41% de la población (ver gráficos 4 y 5).

Al contrastar la alfabetización financiera según el sexo del encuestado también se encontraron diferencias. Si bien tanto hombres como mujeres directivos de los establecimientos se encuentran sobre la media nacional, el porcentaje de hombres alfabetizados financieramente (62,5%) fue superior al de las mujeres (55,2%), lo que es consistente con las diferencias de la población general chilena según sexo (42% hombres, 39% mujeres) y la tendencia internacional (S&P Global FinLit Survey Data Set, 2014). Estudios en esta línea señalan que las mujeres tienden a evidenciar peores resultados en alfabetización financiera (Klapper, et al., 2015; Lusardi & Mitchell, 2008). No obstante, otros estudios indican que las mujeres tienen mejores habilidades financieras en cuanto al manejo del dinero en el corto plazo (presupuesto personal y del hogar) y la aversión a riesgos (Atkinson & Messy, 2012).

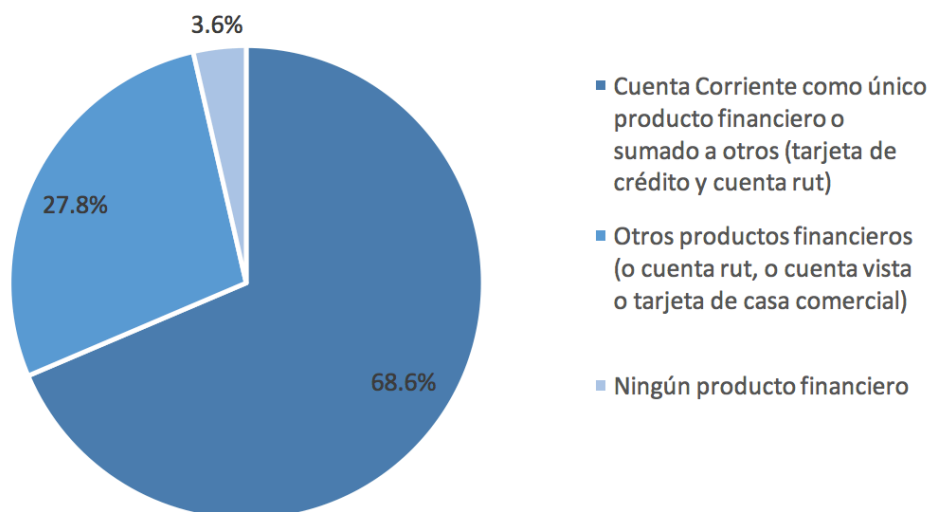
Los resultados por sexo son de especial interés para el proyecto pues indican que la población femenina debe considerarse especialmente al momento de realizar los cursos de educación financiera.

La inclusión financiera

Si bien la inclusión financiera aborda diferentes dimensiones, para efectos de este estudio el foco estuvo en el acceso a cuentas corrientes bancarias tradicionales y a los formatos más accesibles, como cuenta rut o cuenta vista. Además se preguntó por el acceso a tarjetas de crédito tradicionales y de casas comerciales. Estos resultados pueden observarse en el gráfico 7.

Los directivos de establecimientos educacionales muestran una alta inclusión respecto de estos productos financieros. La gran mayoría posee cuentas corrientes como único producto financiero o sumado a otros (68,6%), mientras que sólo el 3,6% señaló no contar con ninguno de los productos consultados. En esta variable no se evidenciaron diferencias según sexo.

Gráfico 7. Inclusión financiera de directivos de establecimientos educacionales



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Comportamientos financieros

Adicionalmente a los conocimientos financieros, los estudios sobre educación financiera también suelen preocuparse de los comportamientos financieros de las personas. En este sentido, acciones como la planificación del gasto mediante presupuestos, realizar ahorros y contraer deudas son habitualmente medidas para complementar los resultados sobre alfabetización financiera.

En el caso de los directivos, la gran mayoría menciona que generalmente realiza presupuestos para manejar sus gastos o los de su hogar (82%). No se encontraron diferencias según sexo ni según alfabetización financiera.

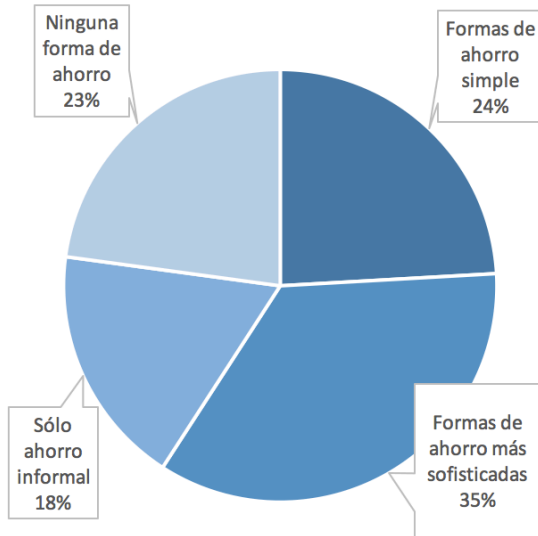
Al igual que los presupuestos, ahorrar es percibido como un comportamiento positivo en términos financieros. Sin embargo, las diferentes formas de ahorro implican beneficios y riesgos diversos. En este estudio se preguntó por tres formas de ahorro: ahorro informal (en casa en el "chanchito"), ahorro simple (por ejemplo, en una cuenta de ahorro bancaria) y ahorros más sofisticados (como depósitos a plazo o fondos mutuos). El ahorro in-

formal, si bien en principio es un comportamiento positivo, implica que -en contextos inflacionarios- el dinero puede incluso perder valor. En el otro extremo, los depósitos a plazo y fondos mutuos implican conceptos de interés e inflación y tienen potencialmente mayores rendimientos, pero en contextos de mercados volátiles también pueden perder valor (en particular los fondos mutuos). Los encuestados podían responder a todas las opciones.

De esto se obtuvo que 3/4 de los directivos tiene alguna forma de ahorro. Sin embargo, un poco más de la mitad de los directivos mantiene sus ahorros en una institución bancaria formal (ver gráfico 8).

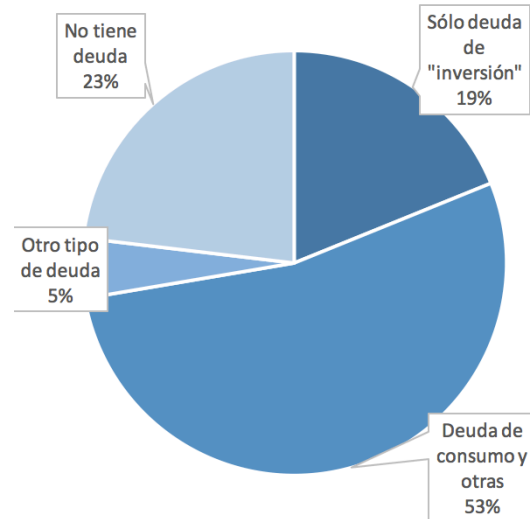
No se encontraron diferencias al controlar por alfabetización financiera ni por sexo. Sin embargo, al controlar por edad se observó que el grupo más joven (hasta 35 años) presentaba el mayor porcentaje de ahorro exclusivamente informal mientras que el grupo de más edad (56 años o más) presentaba el porcentaje más alto de ahorro más sofisticado (ver gráfico 10).

Gráfico 8. Formas de ahorro de directivos de establecimientos educacionales



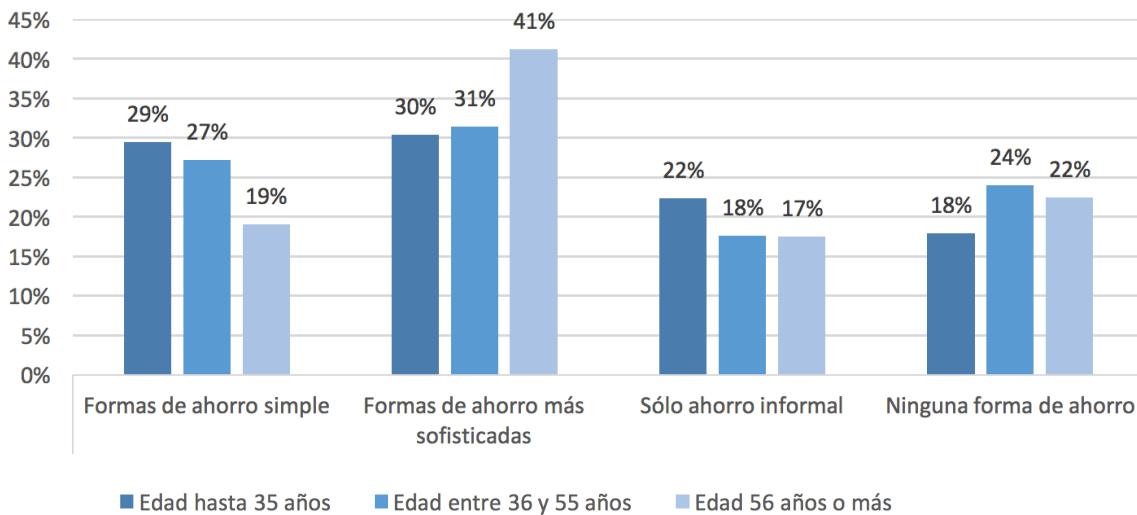
Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Gráfico 9. Formas de endeudamiento de directivos de establecimientos educacionales



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Gráfico 10. Formas de ahorro según grupo de edad de directivos de establecimientos educacionales¹³



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

¹³. Los porcentajes tienen una variación de 0,1% por razones de aproximación de decimales, de todas formas no afecta las proporciones mostradas.

A diferencia del ahorro, el endeudamiento es en general visto como un comportamiento riesgoso. Sin embargo, en este ámbito también hay distinciones. En este estudio se preguntó por tres formas de endeudamiento: deudas por crédito universitario o hipotecario, deudas por crédito de consumo y deudas de otro tipo. Las primeras, pueden ser vistas como una deuda de inversión. Las segundas, en cambio, corresponden a gasto.

Entre los directivos la gran mayoría (77%) se encontraba pagando alguna deuda en la actualidad. El 19% tenía sólo deudas de inversión mientras que el 53% tenía deudas de consumo (ver gráfico 9). No se encontraron diferencias al controlar por sexo, edad ni alfabetización financiera.

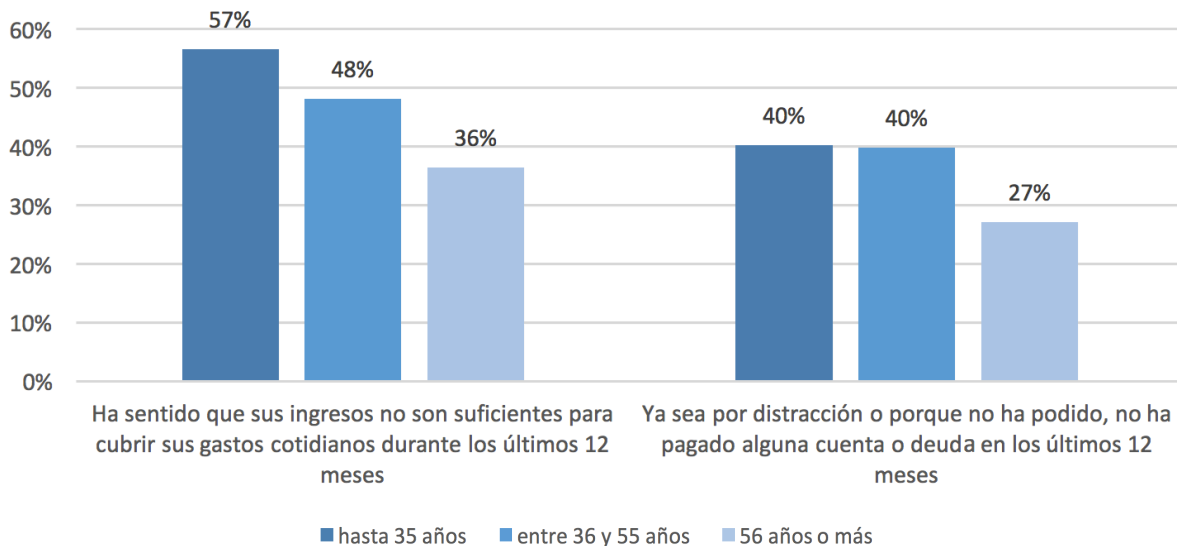
Retomando lo visto anteriormente, se observa que el porcentaje de directivos de establecimientos educacionales que son alfabetizados financieramente es mayor al porcentaje de la población general chilena obtenido de la encuesta de Standard&Poor's. Sin embargo, no se encontraron diferencias en los comportamientos financieros –presupuestos, ahorro y endeudamiento– según el nivel de alfabetización financiera.

damiento– según el nivel de alfabetización financiera.

A pesar de lo anterior, frente a la pregunta respecto de si han tenido problemas para cubrir sus gastos cotidianos durante los últimos 12 meses, el 44% responde afirmativamente. Mientras que frente a la pregunta de si han olvidado pagar alguna cuenta –ya sea por distracción o porque no ha podido– durante los últimos 12 meses, el 35% responde afirmativamente. Ambas preguntas indican problemas para planificar gastos de acuerdo a los ingresos y conductas que pueden incidir en aumentar el endeudamiento dado los intereses y multas asociadas a los retrasos en los pagos.

Al comparar por niveles de alfabetización no se observaron diferencias. La edad, sin embargo, fue relevante. Los grupos más jóvenes señalaron con mayor fuerza que habían sentido que sus ingresos no eran suficientes para cubrir sus gastos cotidianos. Por otro lado, los directivos de mayor edad (56 o más años) fueron los que menos dejaron de pagar cuentas o deudas (ver gráfico 11).

Gráfico 11. Capacidad de cubrir gastos cotidianos y no pago de cuentas o deudas, durante los últimos 12 meses, según grupos de edad



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

Además de la evaluación de las capacidades y comportamientos financieros personales de los directivos, este proyecto busca indagar acerca de su incidencia en la implementación de proyectos de educación financiera en los mismos establecimientos que dirigen. Para ello, se elaboró una serie de preguntas que buscan examinar los niveles de confianza en las capacidades propias e instaladas para la implementación de proyectos de educación financiera, la percepción respecto de su comunidad escolar en la materia, la valoración de la temática y las acciones efectivas emprendidas para incluir el tema en la enseñanza.

Confianza en las capacidades propias y del equipo docente

En primer lugar, a pesar que más del 58% de los directivos pueden clasificarse como alfabetizados financieramente y que la mayor parte evalúa sus propias capacidades con nota 6 frente a la pregunta de si se sienten suficientemente capacitados para liderar la integración de la educación financiera en sus establecimientos, la mitad de los directivos responde negativamente.

El hecho de ser alfabetizado financieramente no marcó diferencias, es decir, el manejo de conceptos financieros básicos en la vida personal no se traduce en la confianza necesaria para liderar un proyecto de educación financiera en sus establecimientos.

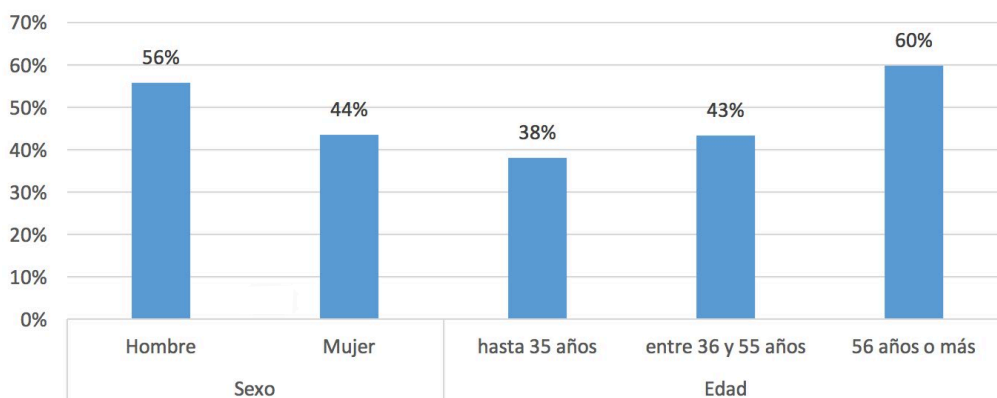
Por otro lado, el sexo y la edad de los directivos sí presentaron diferencias respecto de la confianza para liderar proyectos de educación financiera (ver gráfico 12). Los hombres se sienten mayormente capacitados que las mujeres para liderar la integración de la educación financiera en sus establecimientos (56% frente a 44%). Respecto de la edad, a mayor edad, mayor es la confianza para liderar el proyecto.

En relación a los establecimientos, un porcentaje mayor de los directivos de establecimientos municipales se siente confiado en sus capacidades para liderar la inclusión de la educación financiera, en comparación con los directivos de establecimientos particular subvencionados (55% vs 45% respectivamente).

Respecto de la evaluación que los directivos hacen de las capacidades de sus docentes en educación financiera, en general, tienden a otorgarles una nota menor a la que se otorgan a sí mismos, siendo 5 la nota más habitual (51%). Al mismo tiempo, sólo el 17% de los directivos considera que sus docentes se encuentran debidamente capacitados para enseñar educación financiera, lo que se profundizará más adelante en la sección de capacidades de los establecimientos.

Estos resultados denotan que existe mucho espacio para trabajar en el desarrollo de la confianza y habilidades específicas para implementar un proyecto de esta naturaleza en los establecimientos.

Gráfico 12. Directivos que se sienten capacitados para liderar la integración de la Educación Financiera en sus establecimientos, según sexo y grupos de edad



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

La mitad de los directivos no se siente capacitado para liderar la incorporación de la educación financiera en sus establecimientos, independientemente de su nivel de alfabetización financiera. Las directivas mujeres y los más jóvenes son quienes se sienten menos capacitados.

Percepción de las actitudes financieras de la comunidad educativa a la que se dirigen

Además de la percepción de las propias capacidades y de las del equipo docente, resulta interesante indagar acerca de los prejuicios y/o valoraciones que tienen los directivos sobre las actitudes de la comunidad a la que se dirigen.

Para abordar este tema se optó por incorporar en el cuestionario un set de preguntas sobre actitudes económicas de las familias de los alumnos. De este modo, se buscó indagar acerca de la imagen que tienen los directivos de sus alumnos y apoderados. Las preguntas abordaban aspectos como la previsión, las preferencias de ahorro o de gasto inmediato y la evaluación de los gastos.

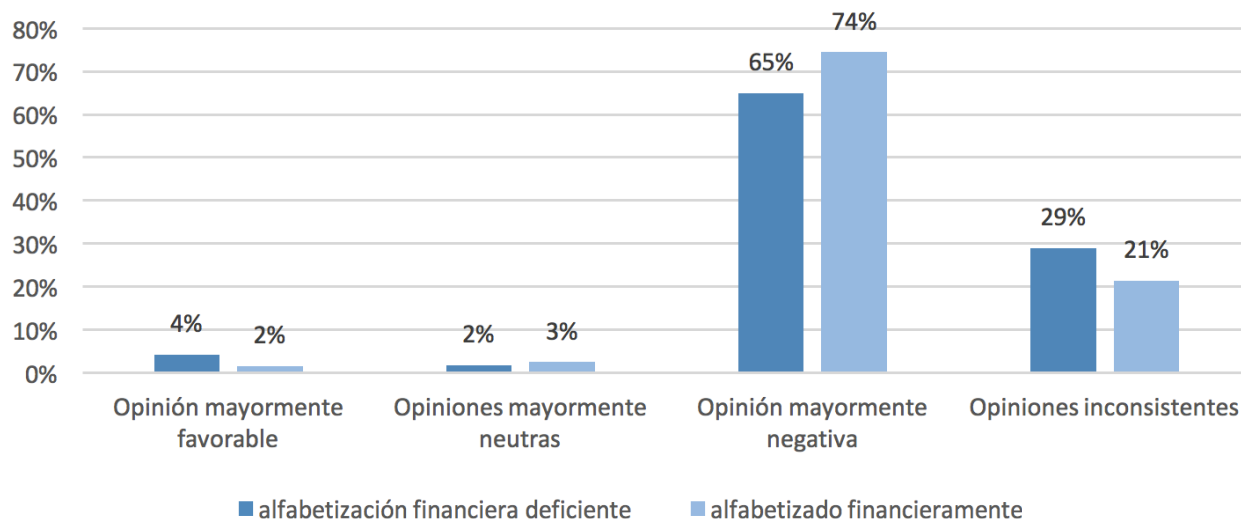
Al agrupar las variables según si las opiniones reflejaban posiciones positivas, negativas o neutras respecto de las actitudes de las familias de los estudiantes de sus establecimientos, se observa que los directivos tienen mayoritariamente opiniones negativas (71%). Sólo un 3% de los directivos expresó opiniones mayormente favorables.

En esta pregunta resultaba interesante comprobar si el nivel de vulnerabilidad del establecimiento marcaba alguna diferencia relevante en la opinión de los directivos respecto de las familias de los alumnos, sin embargo, al contrastar por el porcentaje IVE-SINAE del establecimiento no se evidenciaron diferencias.

Al comprobar esta misma variable según si el directivo era o no alfabetizado financieramente, se observaron diferencias, que si bien no cambiaron la tendencia -de una opinión mayormente negativa respecto de las actitudes financieras de las familias-, sí mostraron que un mayor porcentaje de los directivos alfabetizados financieramente tenían una visión negativa de las actitudes financieras de las familias de sus alumnos (ver gráfico 13).

Al revisar el detalle de las respuestas (ver gráfico 14) se observa que la mayor parte de los directivos está de acuerdo con que las familias tienden a vivir por el presente y a sentir más satisfacción gastando que ahorrando para el futuro; mientras que tienden a estar en desacuerdo con la idea de que las familias, antes de comprar algo, evalúan cuidadosamente si lo pueden costear.

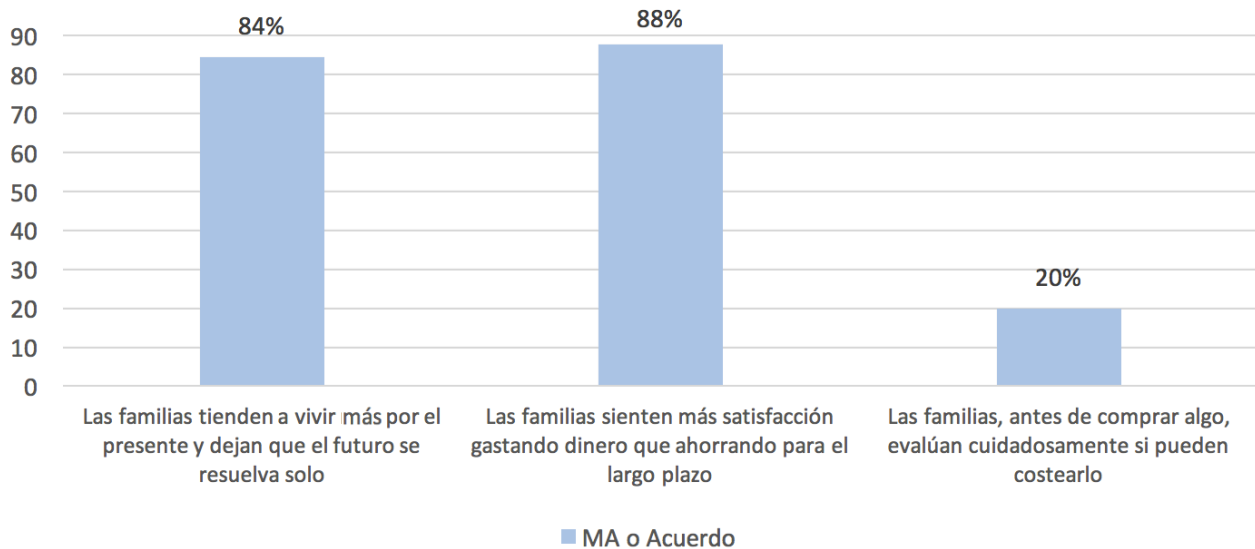
Gráfico 13. Percepción de las actitudes financieras de la comunidad escolar a la que se dirigen (familias) por parte de los directivos de establecimientos educacionales, según si estos son alfabetizados financieramente¹⁴



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

¹⁴ Las opiniones llamadas inconsistentes marcadas en el gráfico resultaron cuando las respuestas de los distintos enunciados eran negativas y positivas sin determinar un sentido claro.

Gráfico 14. Opinión de directivos respecto de comportamientos familiares de su comunidad escolar (muy de acuerdo y acuerdo), frente a tres afirmaciones



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

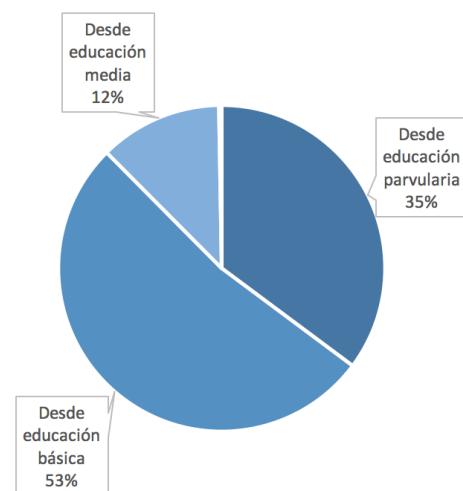
CAPACIDADES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA

Valoración de la educación financiera en la educación escolar

La educación financiera es altamente valorada, de acuerdo a lo declarado por los directivos. El 96% de ellos indica que debería ser enseñada en la etapa escolar y una buena parte señala que debería ser desde una etapa temprana: el 53% indica que se debería enseñar desde la educación básica e incluso 1/3 indica que debería iniciarse durante la educación parvularia (ver gráfico 15).

La pregunta anterior, sin embargo, corría el riesgo de inducir a un sesgo de deseabilidad social. Por ello, el estudio quiso contrastar estas declaraciones de valor con acciones efectivas emprendidas en los establecimientos, además de identificar las barreras percibidas por los directivos para la efectiva incorporación de la educación financiera.

Gráfico 15. Desde qué nivel debiera enseñarse la educación financiera



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Realización efectiva de acciones para integrar la educación financiera en la enseñanza de los estudiantes

Al momento de preguntar sobre si se habían realizado acciones para integrar la educación financiera en los establecimientos dentro de los últimos dos años, sólo un 25% respondió que sí había realizado alguna acción en dicho período.

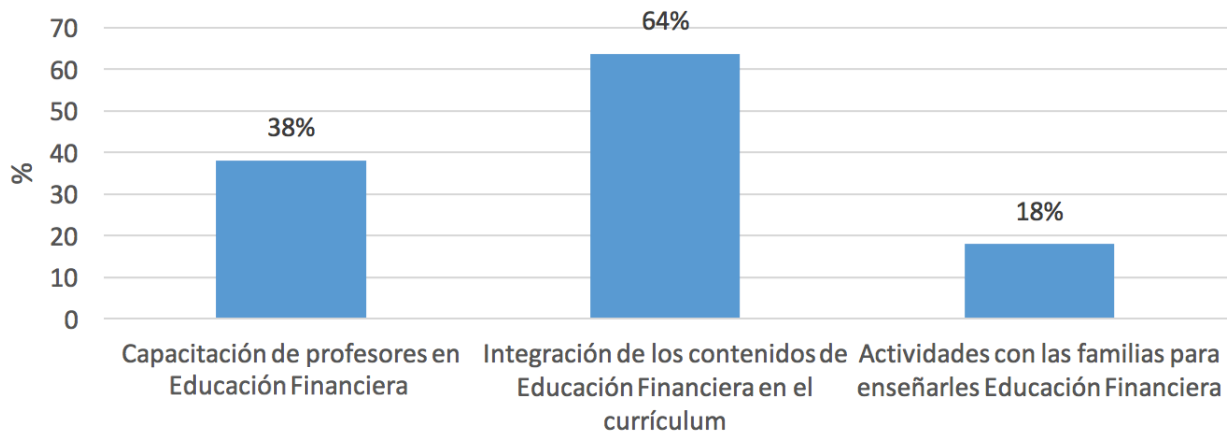
Al contrastar esta pregunta según algunas de las características del establecimiento, como el nivel de vulnerabilidad, la dependencia, la región y la zona (urbana o rural), sólo esta última mostró diferencias. Se observó que, si bien en ambos grupos el porcentaje de directivos que declararon haber realizado alguna acción para integrar la educación financiera es bajo, esto es más acentuado en las zonas rurales donde sólo un 15% había desarrollado alguna acción durante los últimos dos años.

Otro de los factores que se contrastaron fue el tipo de enseñanza impartida en el establecimiento. Si bien esta pregunta no permite establecer espe-

cíficamente en qué nivel se llevaron a cabo las acciones para incorporar la educación financiera, se evidenció que los establecimientos que incluyen la educación técnico profesional tienden a señalar más fuertemente que sí han realizado acciones para incorporar la educación financiera. Esto probablemente se explica porque la educación técnico profesional, para la formación de administración, es la única que explícitamente incorpora la educación financiera como una unidad de contenidos.

Entre los directivos que declararon haber realizado acciones para integrar la educación financiera (ver gráfico 16), la acción más frecuentemente señalada fue la integración de contenidos de educación financiera en el currículum de diversas materias (64%), en menor medida la capacitación de profesores específicamente en la materia (38%) y raramente las actividades con las familias (18%).

Gráfico 16. Opinión de directivos respecto de comportamientos familiares de su comunidad escolar (muy de acuerdo y acuerdo), frente a tres afirmaciones



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

A fin de estimar la intensidad de las acciones emprendidas por los establecimientos se combinaron las tres acciones, lo que resultó en cinco niveles (ver gráfico 17): desde establecimientos que si bien indicaron haber realizado acciones, no habían realizado ninguna de las acciones propuestas (19%), hasta establecimientos que habían capacitado a sus profesores, implementado contenidos en el currículum e incluso realizado actividades de extensión con las familias de sus alumnos (6%). En el mismo gráfico se observa que el 14% solamente capacitó a sus docentes pero no incorporó los contenidos en el currículum.

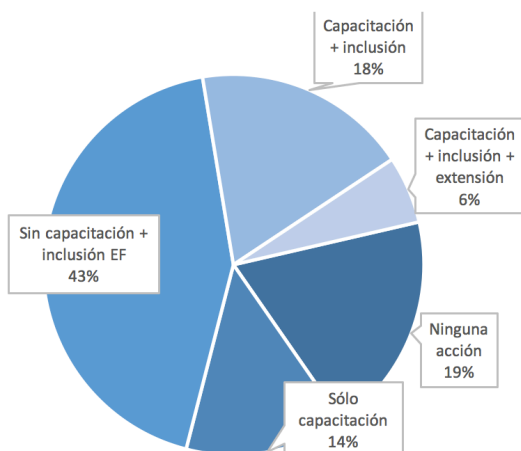
La mayoría de los establecimientos (43%) incluyó contenidos de educación financiera sin haber realizado una capacitación financiera específica (al menos durante el período mencionado).

Finalmente, frente a la pregunta respecto de si es prioritario incorporar la educación financiera en sus establecimientos durante los próximos 12 meses, el 60% de los directivos estuvo de acuerdo.

Al controlar esta variable entre los directivos que sí habían realizado previamente un curso de educación financiera, se observa que este grupo declara con mayor fuerza la relevancia de integrar la educación financiera durante el próximo año (68% vs 58% entre quienes no habían tomado cursos de educación financiera). Esto, sin embargo, no permite determinar si la participación en el curso es la que determina la diferencia o si, debido a que lo consideran relevante, los directivos habían participado en el curso.

En todo caso, estos datos indican que hay bastante espacio para avanzar respecto de la valoración de la educación financiera entre los directivos de establecimientos educacionales ya que, si bien la declaración inicial denota una gran valoración, en la práctica se han emprendido pocas acciones para su incorporación y alrededor de la mitad de los directivos no contempla su incorporación como una prioridad para los próximos 12 meses.

Gráfico 17. Distintos niveles de acciones para integrar la educación financiera realizadas durante los últimos dos años (N:267)



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Capacidades de los establecimientos para incorporar la educación financiera

Otro aspecto sobre el que se indagó con la encuesta se refiere a la presencia o ausencia de capacidades para la incorporación de la educación financiera, de acuerdo a la opinión de los directivos de los establecimientos educacionales.

Para abordar esto, se preguntó por la capacitación y motivación de los docentes, tiempo disponible, material pedagógico y recursos económicos. Las respuestas se resumen en el gráfico 18. Como puede observarse, para cada ítem el porcentaje de directivos que señala disponer de dichas capacidades es relativamente bajo, especialmente respecto del material pedagógico y de la capacitación de los profesores en educación financiera (ambos no alcanzan el 20% de los establecimientos).

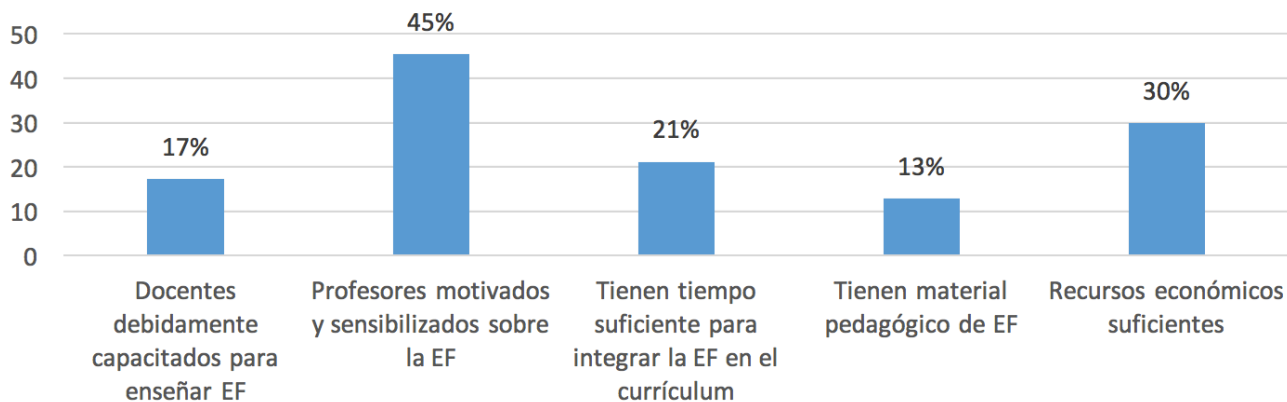
Entre todos los ítems consultados, la motivación y comprensión de la importancia de la educación financiera por parte de los profesores es la más señalada por los directivos (45%). Esto denota nuevamente que, si bien los directivos identifican ciertas barreras prácticas y materiales, destacan el interés de sus docentes por el tema.

Agrupando los cinco ítems, se construyó un índice simple de capacidades (ver gráfico 19) que va de 0 a 5 puntos, donde 0 indica que el establecimiento no tienen ninguna de las capacidades consultadas y 5 indica que cuenta con todas las capacidades. Los resultados muestran que cerca de 1/3 de los directivos señala que en su establecimiento no se cuenta con ningún recurso –ya sea material o humano– adecuado o suficiente para poder incorporar la educación financiera en su establecimiento. Sólo un 5% de los directivos señala contar con la mayor parte de las capacidades (4 o 5 del índice).

Por último, si tuvieran que elegir cómo integrar la educación financiera en sus establecimientos, la mayoría de los directivos preferiría que se integre como un módulo de educación financiera en los ramos de matemáticas o ciencias sociales (60%), 1/4 de los directivos preferiría que se integre como un curso específico de educación financiera -a la par que matemáticas o lenguaje- y sólo un 14% prefiere que se integre a lo largo de la enseñanza sin especificar que se trata de educación financiera.

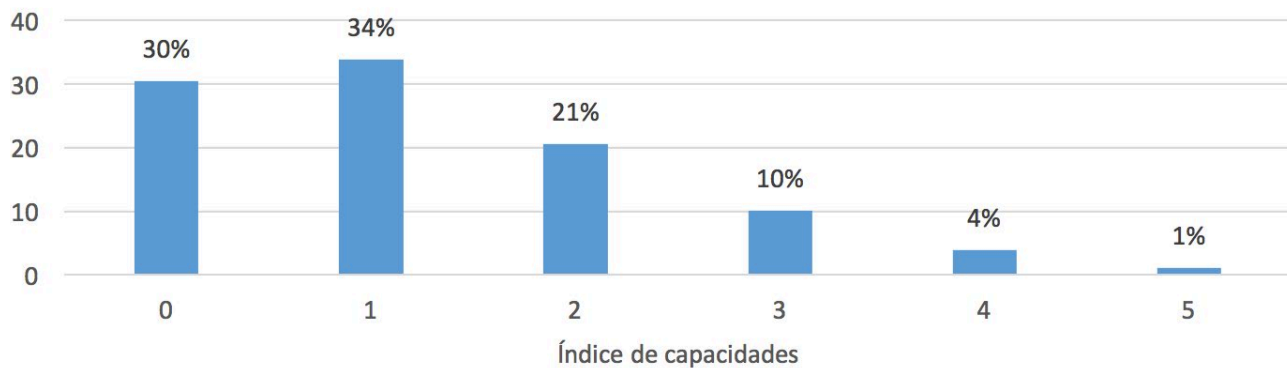
Esto marca una preferencia por que la educación financiera se enseñe de manera explícita en los establecimientos.

Gráfico 18. Autopercepción de capacidades en los establecimientos para incorporar la educación financiera (% respuestas afirmativas)



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Gráfico 19. Índice de capacidades en los establecimientos para incorporar la educación financiera



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

DETECCIÓN DE INTERESES Y EXPECTATIVAS PARA EL CURSO DE EDUCACIÓN FINANCIERA

Finalmente, esta encuesta contemplaba una serie de preguntas orientadas a conocer las experiencias de formación previa de los directivos en educación financiera y detectar sus preferencias a la hora de participar en cursos de formación. El objetivo era generar información para la adecuación y potenciales mejoras del curso de educación financiera para directivos en el que se enmarca este proyecto.

Valoración de la educación financiera en la educación escolar

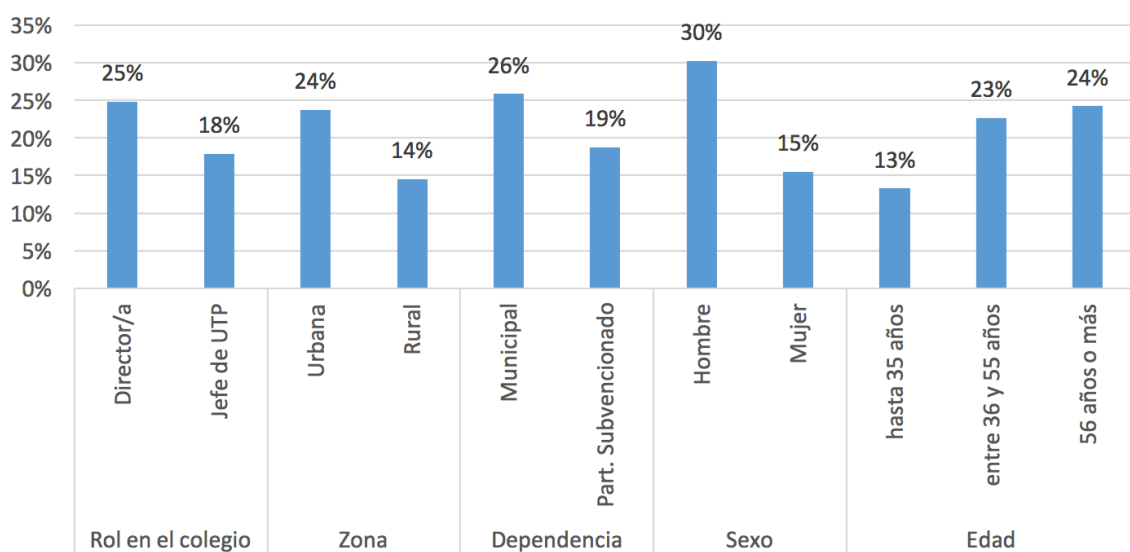
En primer lugar, se consultó a los directivos si en alguna ocasión habían participado en algún curso de formación en educación financiera, a lo que sólo el 22% respondió afirmativamente. Al contrastar algunas de las características de los directivos y sus establecimientos se observaron algunas tendencias (ver gráfico 20). Se observó que una proporción mayor de directores había participado en cursos, en relación a los jefes de UTP. Asimismo habían participado, en mayor medida, directivos hombres pertenecientes a los grupos de edad más avanzado de establecimientos educacionales urbanos y municipales.

Evaluación de cursos y confianza en los conocimientos adquiridos

Se observó que aquellos directivos que habían tomado algún curso de educación financiera previamente declararon estar muy satisfechos con este, pues un 69% de ellos lo evaluó con la nota 6 o 7. Sin embargo, según los mismos directivos, esta alta satisfacción con su curso de educación financiera no se tradujo necesariamente en una capacidad para transferir los conocimientos aprendidos a sus docentes y de este modo implementar la educación financiera en sus establecimientos. 2/5 de quienes habían participado en cursos de educación financiera no se sentían capaces de transferir sus conocimientos a sus profesores (41%). Esto, sumado a lo que ya habíamos observado respecto a que la mitad de los directivos no se sentía capacitado para liderar un proyecto de educación financiera en sus establecimientos, indistintamente de si habían participado en un curso de educación financiera o no.

Lo anterior marca la necesidad de integrar en el curso herramientas específicas y materiales para que los participantes se sientan capacitados para transferir lo aprendido y organizar un proyecto propio, adaptado a su establecimiento.

Gráfico 20. Directivos que han participado en un curso de formación sobre educación financiera



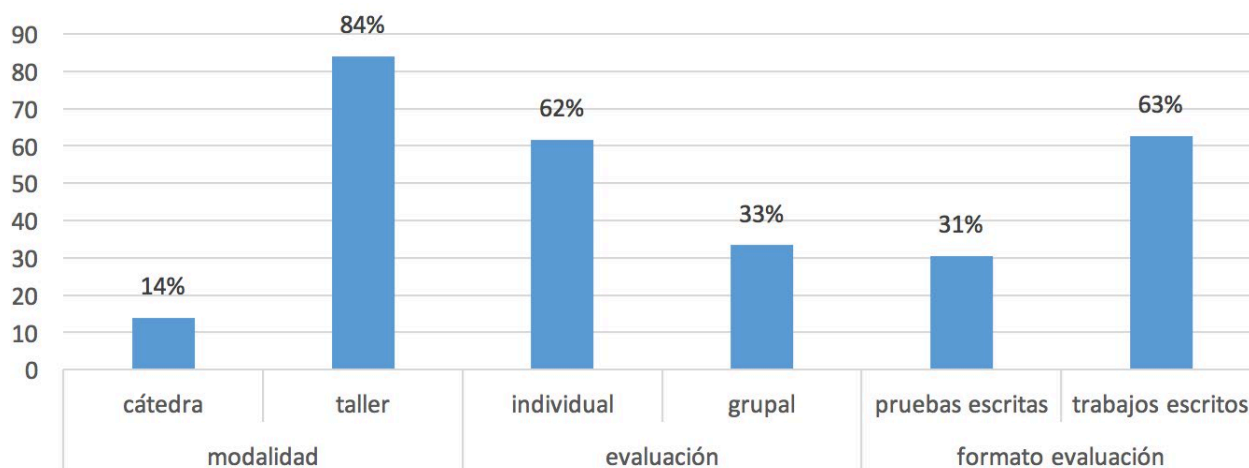
Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Metodologías de aprendizaje preferidas

Al consultar a los directivos cuáles son las modalidades y metodologías de aprendizaje que prefieren desde sus experiencias de formación, la gran mayoría prefiere los formatos presenciales (56%), seguido por los cursos semi-presenciales (30%) y, en menor medida, los formatos de *e-learning* (13%)¹⁵.

Como se puede observar en el gráfico 21, la mayor parte de directivos se inclinó por las modalidades de taller (por sobre el formato de cátedra), las evaluaciones individuales (por sobre las grupales) y los trabajos escritos (por sobre las pruebas escritas).

Gráfico 21. Preferencias de metodologías de cursos y evaluaciones¹⁶



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

15. La diferencia corresponde a los casos "no sabe" (0,3%) y "no responde" (0,7%).

16. La diferencia corresponde a los casos "no sabe" y "no responde".

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio busca, por una parte, generar una línea base con información referente a los niveles de educación financiera entre los directivos de los establecimientos educacionales del país, la valoración que se le otorga en el marco de la educación escolar y las acciones que se han implementado para incorporarla en los establecimientos. Por otra parte, busca obtener información acerca de las preferencias de formación del público objetivo al que apunta el curso para directivos que forma parte del Proyecto de Educación Financiera en la Escuela, realizado en conjunto por el Centro de Políticas Públicas UC y Banco Santander.

De la revisión de los resultados se obtuvo que las variables de ingresos y nivel educacional fueron poco informativas en el contexto de la población estudiada, ya que no se observaron grandes disparidades ni en los ingresos (la mayor parte se ubica en los deciles de mayores ingresos) ni en educación (prácticamente todos los participantes contaban con estudios superiores). Asimismo, la inclusión financiera no mostró grandes diferencias, dado que menos del 4% de los directivos apareció como “no incluidos”.

A nivel de individuos las variables edad y sexo fueron relevantes para varios de los análisis realizados.

Respecto de los establecimientos a los que pertenecían los directivos, la variable de vulnerabilidad IVE-SINAE no presentó diferencias significativas para gran parte de los análisis, ya que la mayoría de los establecimientos pertenecía al grupo de alta vulnerabilidad, lo que -dado que se excluyó del estudio a los establecimientos educacionales privados- se corresponde con la distribución efectiva nacional. Las variables de ruralidad, dependencia y tipo de enseñanza impartida fueron relevantes en ciertos casos.

Los resultados mostraron que los directivos de los establecimientos educacionales del país son más alfabetizados financieramente que la población general chilena (58% frente a 41%). Los hombres obtuvieron mejores resultados, lo que va en línea con la tendencia observada en la literatura.

Si bien no hubo diferencias significativas en el porcentaje de directivos alfabetizados, al contrastar por dependencia del establecimiento sí hubo diferencias según IVE-SINAE. El porcentaje de directivos alfabetizados financieramente de establecimientos de vulnerabilidad alta fue menor al de establecimientos de vulnerabilidad media (56% y 63%, respectivamente).

Los estudios internacionales tienden a complementar las mediciones sobre alfabetización financiera con preguntas sobre comportamientos como ahorro, endeudamiento y la realización de presupuestos. Los resultados de

este estudio no mostraron diferencias significativas en los comportamientos de los directivos de acuerdo a si eran alfabetizados financieramente o no. Probablemente esto se deba, como ya se mencionó, a lo “homogéneo” de la muestra respecto de otros factores como nivel educacional, ingresos o inclusión financiera.

Otro de los resultados interesantes a destacar es que una buena parte de los directivos, independiente de si eran alfabetizados financieramente e incluso de si habían seguido un curso sobre educación financiera, no se sentían capacitados para liderar la integración financiera en sus establecimientos, siendo esta tendencia más acentuada en las mujeres y en las personas más jóvenes. Esto también es más acentuado en los directivos de establecimientos particular subvencionados.

Los directores estiman que sus docentes en general obtendrían peores resultados en educación financiera que ellos mismos y una gran mayoría (83%) no cree que sus docentes se encuentren capacitados adecuadamente para enseñar educación financiera a sus alumnos. En general, la mayoría de los establecimientos estarían poco capacitados -tanto materialmente como en tiempo y recursos humanos- para incorporar la educación financiera, de acuerdo a la opinión de los directivos.

Si bien la educación financiera es altamente valorada por los directivos, en la práctica, un porcentaje menor de los establecimientos ha realizado acciones concretas para su incorporación en el currículum. El hecho de que la mayoría de los establecimientos que señalan haber realizado acciones en este respecto sean aquellos que imparten educación técnico profesional deja la duda de si esas acciones han sido tales o si se debe a que la especialidad de administración contempla en su currículum obligatorio módulos de educación financiera.

Los resultados de este primer estudio, centrado específicamente en directivos, evidencian ciertas prioridades que deben ser tomadas en cuenta a la hora de plantear los cursos de educación financiera. En primer lugar, se debe tener presente las diferencias en los resultados según sexo y edad. En particular, los grupos más jóvenes y las mujeres, evidenciaron sentirse menos confiados para liderar la integración financiera en sus establecimientos.

En segundo lugar, se debe tener presente que el hecho de ser alfabetizado financieramente, no mostró diferencias a la hora de sentirse capacitados para transferir dichos conocimientos y realizar un proyecto de educación financiera propio, por lo que se debe trabajar la confianza y otorgar mate-

Por último, se debe abordar el tema de las percepciones de los directivos frente a sus docentes y comunidad educativa, que tiende a ser más bien negativa y al mismo tiempo se debe aprovechar la valoración que la educación financiera tiene entre los directivos. El tema es considerado como algo relevante e importante de incluir a nivel escolar, hecho que se reflejó en la buena recepción que este estudio tuvo entre los participantes.

No obstante la mayoría de los directivos identifican relativamente pocas capacidades para implementar la educación financiera en sus establecimientos, destaca por sobre las demás la motivación y valoración percibida en los docentes sobre el tema.

Si bien este estudio se abordó desde una metodología cuantitativa, con el fin de generar una línea base de información, nuevos estudios utilizando enfoques cualitativos podrían ayudar a enriquecer los análisis, especialmente pensando en las percepciones hacia la comunidad escolar y las capacidades y barreras, reales y percibidas, para la buena incorporación de la educación financiera en el currículum escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Arthur, C. (2012). *Financial Literacy Education*. SensePublishers.

Arthur, C. (2016). *Financial Literacy Education as a Public Pedagogy: Consumerizing Economic Insecurity, Ethics and Democracy*. In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann, & J. S. Lopus (Eds.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 113-125). Springer Singapore.

Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 15). OECD Publishing.

Denegri, M., Del Valle, C., González, Y., Etchebarne, S., Sepúlveda, J., & Sandoval, D. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 75-96.

Domper, M. de la L. (2005, October). ¿Qué aprenden de economía nuestros niños en establecimientos educacionales? *Serie Informe Económico*, 165. García, N., Grifoni, A., López, J. C., & Mejía, D. (2013). *La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas*. Corporación Andina de Fomento.

GfK Adimark (2014). ENDEUDAMIENTO ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿y qué siente el chileno endeudado? Disponible en: <http://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/el%20chileno%20endeudado.pdf>

Gómez, E., & Zamudio, N. (2012). *Las capacidades financieras de la población colombiana* (Borradores de Economía No. 725). Bogotá: Banco de la República de Colombia.

Huston, S. J. (2010). *Measuring Financial Literacy*. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316. Disponible en: <http://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011a). *Financial literacy around the world: an overview*. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 497-508.

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011b). *Financial literacy around the world: an overview*. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 497-508.

Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*.

Ministerio de Educación (2010). *Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE 8° Básico 2009*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2013). *Historia, geografía y ciencias sociales (7° básico a 2do medio)*. En *Bases curriculares 2013*.

Ministerio de Educación (2015). *Estadísticas de la Educación 2014* (No. 256310) (p. 13). Centro de estudios MINEDUC.

Ministerio de Hacienda. *Crea la Comisión Asesora Presidencial Denominada "Comisión Asesora para la Inclusión Financiera"*, Pub. L. No. 954 (2014). Consultado en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1070730>

OCDE (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of issues and policies* (OECD Publishing). Paris.

Retzmann, T., & Seeber, G. (2016). *Financial Education in General Education Schools: A competence Model*. In C. Aprea, E. Wuttke, & K. Breuer (Eds.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 5-7). Springer Singapore. S & P Global. (n.d.). *Global Financial Literacy Survey*. Consultado el 25 de abril, 2016, en <https://www.mhfi.com/corporate-responsibility/global-financial-literacy-survey>

S & P Global FinLit Survey Data Set (2014). Consultado en <https://www.sp-global.com/corporate-responsibility/global-financial-literacy-survey>

Xu, L., & Zia, B. (2012). *Financial Literacy around the World: An Overview of the Evidence with Practical Suggestions for the Way Forward* (No. 6107) (p. 58). The World Bank.

ANEXOS

Las preguntas para medir la alfabetización financiera

Las preguntas se basaron en el cuestionario realizado por Standard & Poor's para medir la alfabetización financiera en adultos a nivel internacional.

Para el concepto de **diversificación del riesgo** se preguntó:

Suponga que tiene algo de dinero para invertir. ¿Qué es más seguro, poner el dinero en un solo negocio o inversión, o ponerlo en varios negocios o inversiones?

- [1] un solo negocio o inversión
- [2] varios negocios o inversiones
- [98] No sé
- [99] NR

Para el concepto de **inflación** se preguntó:

Suponga que durante los próximos 10 años los precios de las cosas suben al doble. Si sus ingresos también aumentan al doble, usted podrá: comprar menos de lo que compra hoy, lo mismo que compra hoy, o más de lo que compra hoy?

- [1] menos de lo que compra hoy
- [2] lo mismo que compra hoy
- [3] más de lo que compra hoy
- [98] No sé
- [99] NR

Para el concepto de **interés** se preguntó:

Suponga que necesita pedir prestado 100 pesos. ¿Qué es más barato para pagar la deuda, pagar 105 pesos o pagar 100 más el tres por ciento?

- [1] 105 pesos
- [2] 100 más el 3%
- [98] No sé
- [99] NR

Para el concepto de **interés compuesto** se preguntó:

Suponga que pone su dinero en el banco por dos años y el banco le ofrece agregar el 15% cada año a su cuenta. El segundo año el banco le pondrá ¿más dinero que el primer año o le añadirá la misma cantidad de dinero los dos años?

- [1] más dinero que el primer año
- [2] la misma cantidad los dos años
- [98] No sé
- [99] NR

Sobre el índice de vulnerabilidad

Para la construcción de esta variable se trabajó incluyendo los datos IVE-SINAE 2015 de básica y media asociándolos al RBD de cada colegio.

El análisis de R de Pearson mostró una alta correlación entre los IVE (Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento) de básica y media (0,946) por lo que para facilitar el análisis se optó por construir una variable única a partir de ambas variables, "IVE_uno". En el caso en que el establecimiento contara sólo con un IVE (básica o media) se mantenía este valor, en el caso que contara tanto con IVE básica y media, se promediaban ambos valores. De este modo cada colegio quedó con un valor IVE único. La nueva variable también es escalar y los valores posibles van de 1 a 100, pero cuyo valor mínimo efectivo fue 19,1.

A continuación se presenta una tabla con los principales estadísticos descriptivos de la variable:

Estadísticos IVE promedio colegio		
N	Válido	1083
	Perdidos	37
Media		76,744
Mediana		80,800
Moda		100,0
Asimetría		-,842

Además, se creó una segunda variable para analizar la vulnerabilidad de forma categórica (IVE-SINAE 2 grupos).

Para la construcción de esta variable se utilizó como referencia la clasificación desarrollada por el MINEDUC que distingue 5 grupos y que considera que los colegios que presentan un IVE-SINAE superior al 70% son de alta vulnerabilidad (Ministerio de Educación, 2010).

Al revisar la distribución de la variable, se observó que aproximadamente el 70% de los colegios correspondían a la categoría de alta vulnerabilidad y que sólo cinco casos podrían ser considerados de baja vulnerabilidad, por tanto -y con el objetivo de crear una variable capaz de diferenciar- se optó por crear dos categorías: vulnerabilidad alta (establecimientos con un IVE-SINAE mayor a 70%) y vulnerabilidad media (establecimientos con un IVE-SINAE menor o igual a 70%).

Al revisar la distribución de los datos de la encuesta con la distribución nacional, se observó que los datos siguen una distribución similar.

Los establecimientos educacionales

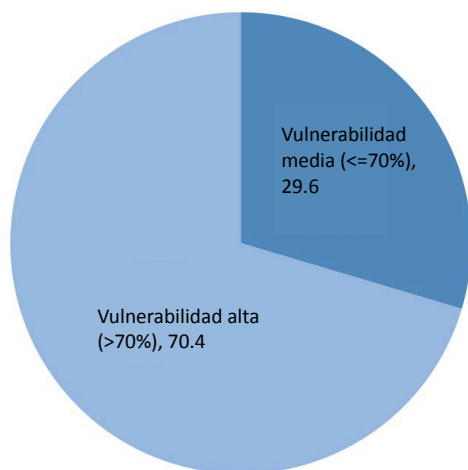
La mayor parte de la muestra corresponde a directivos de establecimientos de zonas urbanas del país (81%). Esta distribución de establecimientos urbanos es un poco mayor a la distribución nacional (69%), según las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación (2015, p. 13), lo anterior se debe a que el diseño muestral del estudio se realizó de tal forma que el número de establecimientos participantes del estudio fuese representativo a nivel regional (ver tabla 1) y según dependencia (municipal y particular subvencionado).

Tabla 1. Distribución de los establecimientos del estudio por región

Región	Porcentaje	Región	Porcentaje
Tarapacá	1,9%	Araucanía	10,4%
Antofagasta	2,0%	De los Lagos	9,3%
Atacama	1,5%	Aisén	0,8%
Coquimbo	6,8%	Magallanes	0,9%
Valparaíso	10,4%	Región Metropolitana	25,0%
O' Higgins	6,2%	De los Ríos	4,6%
Del Maule	7,8%	Arica y Parinacota	1,3%
Del Bío Bío	11,3%		

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Gráfico 22. Nivel de vulnerabilidad de los establecimientos educativos (IVE-SINAE 2015)



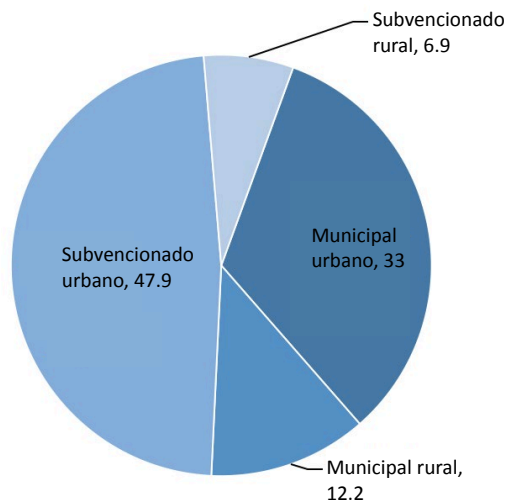
Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Respecto de la vulnerabilidad de los establecimientos, se observa que el 70% de los que participaron del estudio pueden ser clasificados como de alta vulnerabilidad (ver gráfico 22), ya que contienen al menos 70% de alumnos de primera y segunda prioridad de vulnerabilidad (según indicador IVE-SINAE). Este porcentaje si bien es alto, a causa de la exclusión de los establecimientos educacionales particulares pagados del estudio, sigue la misma tendencia de los datos de vulnerabilidad a nivel nacional, donde los establecimientos educacionales de educación básica tienen en promedio el 78% de estudiantes vulnerables y al menos la mitad de los establecimientos educacionales concentran el 80% de estudiantes prioritarios (tomando como referencia la base de datos IVE-SINAE 2015 de Junaeb).

La distribución de los establecimientos según dependencia administrativa muestra que la mayoría son particulares subvencionados (55%) en comparación con los municipales que alcanzan el 45%. Si nos referimos a los establecimientos según zona geográfica (rural o urbano) vemos una proporción mayor de establecimientos municipales en las zonas rurales (12%), en contraste con la cobertura de los particulares subvencionados los cuales se ubican principalmente en zonas urbanas (48%) (ver gráfico 23).

Las regiones con el mayor porcentaje de establecimientos con alta vulnerabilidad son: El Maule (81%), Los Lagos (86%) y La Araucanía (90%). Asimismo, presentan alta vulnerabilidad, en mayor proporción, los establecimientos rurales (91%) y los establecimientos municipales (90%).

Gráfico 23. Distribución de la dependencia de establecimientos educativos según zona geográfica



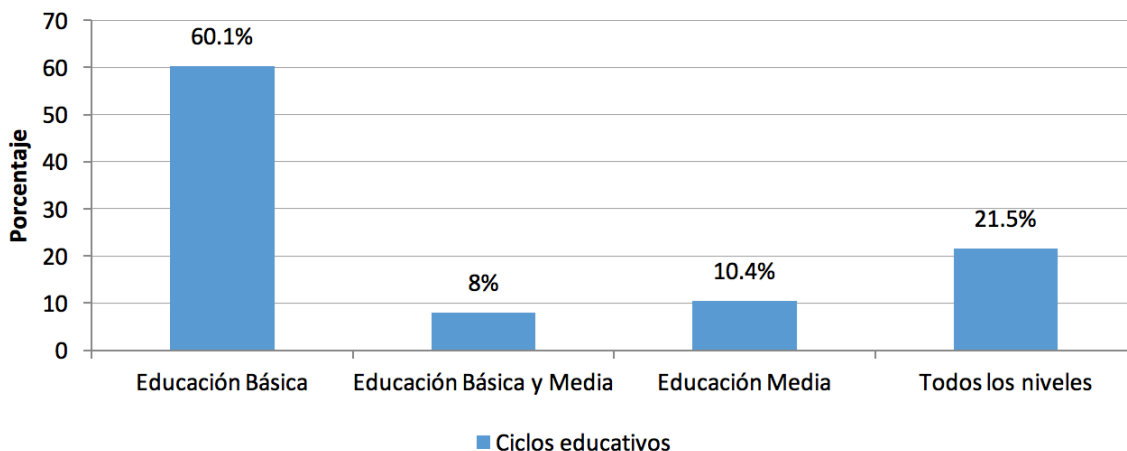
Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Al revisar los establecimientos según su oferta educativa, se observa que imparten en su mayoría los primeros ciclos educativos, es decir, sólo educación básica o educación parvularia y básica constituyendo 60,1% del total de establecimientos. Sólo un tercio de los establecimientos participantes del estudio enseñan todos los niveles educativos o al menos los ciclos básicos y medios (gráfico 24).

Esta oferta educativa se asocia significativamente con las características geográficas y administrativas de los establecimientos. Por un lado, se observa que en las zonas rurales se imparte principalmente los ciclos básicos y parvulario (91%), en contraste con la oferta educativa urbana donde sólo es el 50% del total. Los establecimientos particulares subvencionados tienden a impartir todos los ciclos educativos.

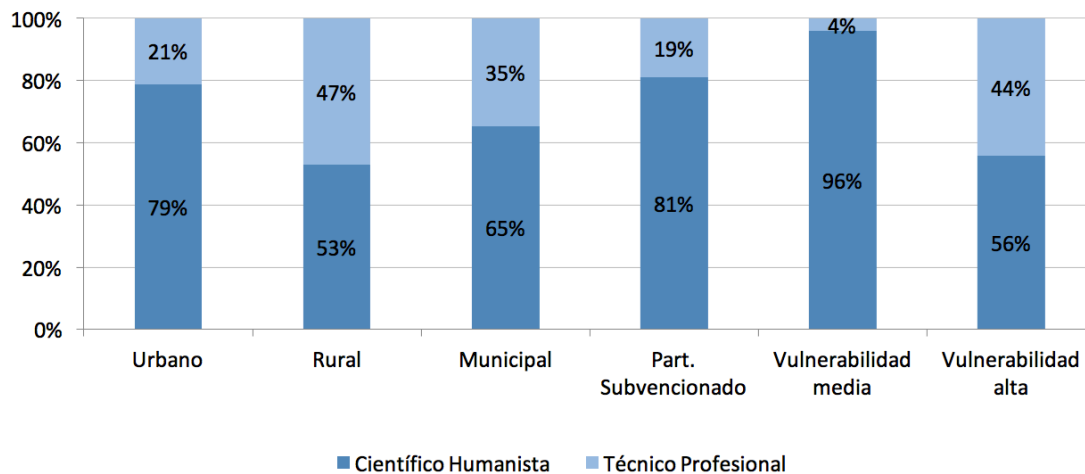
Respecto del tipo de educación impartido en la educación media se observa que es principalmente Científico Humanista (64%). Tan sólo 1/5 de los establecimientos (19%) se especializan en Educación Técnica Profesional (ver gráfico 25).

Gráfico 24. Ciclos educativos impartidos por los establecimientos



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

Gráfico 25. Especialidad impartida en educación media (N: 492)¹⁷ según área geográfica, dependencia y vulnerabilidad del establecimiento



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Educación Financiera en la Escuela 2016

17. En los casos en que los gráficos representen una pregunta que contenga muchos casos perdidos, ya sea por salto o por otra razón, se explicita en el título su n de referencia. En caso contrario se asume que el gráfico representa al total, es decir, 1120 casos.

Centro UC
Políticas Públicas

