Educación financiera e intención emprendedora en estudiantes universitarios de la región Surcolombiana

Financial education and entrepreneurial intention among university students in Southern Colombia

Juan-Manuel Andrade-Navia[1]
Universidad Surcolombiana – Pitalito, Colombia
juanmanuel.andrade@usco.edu.co

Elvia-María Jimenez-Zapata[2]
Universidad Surcolombiana – Pitalito, Colombia
elvia.jimenez@usco.edu.co

Verenice Sánchez-Castillo[3]
Universidad de la Amazonia – Florencia, Colombia
ve.sanchez@udla.edu.co

Cómo citar/ How to cite: Andrade, J., Jiménez, E. & Sánchez, V. (2026). Educación financiera e intención emprendedora en estudiantes universitarios de la región Surcolombiana. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 21(2), 475 – 494. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2026v21n2.14359

Resumen

Este estudio analiza la influencia de la educación financiera universitaria sobre la intención emprendedora en estudiantes universitarios vinculados a instituciones de educación superior con presencia en el sur de Colombia. Se adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y explicativo-correlacional. La recolección se realizó mediante una encuesta plasmada en un formulario electrónico con respuesta obligatoria y escala Likert de siete puntos aplicada a 900 estudiantes. La

Fecha de recepción: 4 de abril de 2026
Fecha de evaluación: 22 de mayo de 2026
Fecha de aceptación: 14 de julio de 2026

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
(http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Published by Universidad Libre

1 Doctor en Agroindustria y Desarrollo Sostenible de la Universidad Surcolombiana. Docente-Investigador de la Universidad Surcolombiana – Pitalito, Colombia.

2 Doctora en Gestión de la Universidad EAN. Docente-Investigadora de la Universidad Surcolombiana – Pitalito, Colombia.

3 Doctora en Antropología de la Universidad del Cauca. Docente-Investigadora de la Universidad de la Amazonia – Florencia, Colombia.

educación financiera universitaria se modeló como un constructo integrado por comprensión financiera, planificación financiera, evaluación de decisiones financieras y gestión y confianza financiera. La intención emprendedora se midió con seis indicadores adaptados de la literatura de intención emprendedora. El modelo de medición mostró consistencia interna y validez convergente satisfactorias: las cuatro dimensiones financieras presentaron alfa de Cronbach entre 0,784 y 0,807, fiabilidad compuesta entre 0,861 y 0,874 y AVE entre 0,607 y 0,634; la intención emprendedora obtuvo α = 0,820, CR = 0,869 y AVE = 0,525. La validez discriminante entre educación financiera universitaria e intención emprendedora fue adecuada (HTMT = 0,416). El modelo estructural evidenció una relación positiva y significativa (β = 0,371). El análisis multigrupo no mostró diferencias entre universidades públicas y privadas, pero sí heterogeneidad por área académica. Al controlar por área, el efecto permaneció positivo, aunque se redujo a β=0,099. Los resultados indican que la educación financiera contribuye a la intención emprendedora, pero su capacidad explicativa depende del contexto disciplinar y no debe interpretarse como un efecto causal aislado.

Palabras clave

Educación financiera; intención emprendedora; estudiantes universitarios; emprendimiento universitario.

Abstract

This study analyzes the influence of university-level financial education on entrepreneurial intention among college students enrolled in higher education institutions located in southern Colombia. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and explanatory-correlational approach was adopted. Data were collected through a survey administered via an electronic form with mandatory responses and a seven-point Likert scale, which was administered to 900 students. University financial education was modeled as a construct comprising financial literacy, financial planning, evaluation of financial decisions, and financial management and confidence. Entrepreneurial intention was measured using six indicators adapted from the literature on entrepreneurial intention. The measurement model showed satisfactory internal consistency and convergent validity: the four financial dimensions had Cronbach's alpha

values ranging from 0.784 to 0.807, composite reliability ranging from 0.861 to 0.874, and AVE ranging from 0.607 to 0.634; entrepreneurial intention yielded α = 0.820, CR = 0.869, and AVE = 0.525. The discriminant validity between university financial education and entrepreneurial intention was adequate (HTMT = 0.416). The structural model revealed a positive and significant relationship (β = 0.371). The multigroup analysis showed no differences between public and private universities, but did reveal heterogeneity by academic field. When controlling for field, the effect remained positive, although it decreased to β = 0.099. The results indicate that financial education contributes to entrepreneurial intention, but its explanatory power depends on the disciplinary context and should not be interpreted as an isolated causal effect.

Keywords

Entrepreneurial intention; financial education; higher education; university entrepreneurship.

Introducción

La intención emprendedora constituye uno de los antecedentes más próximos a la decisión de crear una empresa y, por ello, ocupa un lugar central en la investigación sobre emprendimiento universitario. La teoría del comportamiento planificado sostiene que las conductas voluntarias se encuentran precedidas por una intención que sintetiza valoraciones personales, presiones sociales percibidas y control conductual (Ajzen, 1991). En el ámbito universitario, Liñán y Chen (2009) desarrollaron un instrumento específico para este constructo y mostraron su utilidad para estudiar poblaciones con trayectorias formativas y culturales diferentes.

Aunque gran parte de la literatura explica la intención emprendedora a partir de la educación para el emprendimiento, la actitud, la autoeficacia o los ecosistemas universitarios, la dimensión financiera ha recibido una atención menor. Esta omisión resulta relevante porque emprender exige valorar costos, fuentes de financiación, capacidad de pago, pérdidas potenciales, flujo de recursos y alternativas de inversión. La educación financiera puede reducir parte de esa incertidumbre al fortalecer la comprensión y evaluación de decisiones económicas, pero ello no implica que, por sí sola, produzca una conducta emprendedora.

La evidencia reciente confirma tanto la importancia como la complejidad de esta relación. Ahmed et al. (2026) encontraron, en estudiantes de educación superior de

Etiopía, que el conocimiento y la actitud financiera tenían efectos positivos sobre la intención emprendedora, mientras que el comportamiento financiero no presentaba un efecto significativo. Olarewaju et al. (2026) mostraron, con estudiantes de universidades británicas, que la capacidad financiera se relacionaba con la intención emprendedora y que el control conductual percibido actuaba como mecanismo explicativo. En América Latina, Rodríguez Santos et al. (2026) observaron una relación positiva entre educación financiera y decisiones en contextos emprendedores, pero advirtieron que el conocimiento financiero no garantizaba una planificación estratégica consistente. Zapata-Huamaní y Vilca-Rugel (2026) resaltaron, además, que la relación puede variar según las características individuales y contextuales.

En Colombia, la educación económica y financiera forma parte de una agenda institucional orientada a fortalecer conocimientos, capacidades y decisiones responsables (Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera, 2017). Paralelamente, la promoción del emprendimiento universitario se asocia con empleabilidad, innovación y desarrollo territorial (Gómez, 2023). Sin embargo, existe poca evidencia empírica que articule ambos campos en estudiantes universitarios del sur del país y que, además, examine cambios en la relación a partir de los sectores institucionales o las áreas de formación.

El presente estudio se concentra en una población universitaria localizada en la región Surcolombiana. La pregunta de investigación fue: ¿cuál es la influencia de la educación financiera sobre la intención emprendedora de estudiantes universitarios en la región Surcolombiana? En consecuencia, el objetivo general consistió en determinar la influencia estadística de la educación financiera universitaria sobre la intención emprendedora de estudiantes universitarios.

Perspectiva teórica

Educación financiera universitaria como capacidad multidimensional

La educación financiera describe el proceso de adquisición y fortalecimiento de conocimientos, habilidades y criterios para comprender y gestionar decisiones económicas. La alfabetización financiera, en cambio, suele utilizarse para describir el resultado observable de ese proceso, el nivel de conocimiento, habilidad, actitud y comportamiento que una persona puede movilizar ante decisiones financieras (Huston, 2010; Remund, 2010; OECD, 2023). Para evitar confundir proceso educativo y resultado medido, en este estudio se mantiene la denominación educación financiera universitaria para el constructo sustantivo, pero su medición se realiza mediante capacidades percibidas y prácticas de decisión.

La operacionalización universitaria se estructuró en cuatro dimensiones. La comprensión financiera recoge la capacidad para interpretar intereses, costos, utilidad, riesgo y capacidad de pago. La planificación financiera evalúa la anticipación de recursos, la elaboración de presupuestos y la consideración de obligaciones futuras. La evaluación de decisiones financieras se concentra en la comparación de alternativas, la valoración de riesgos y la elección entre recursos propios y deuda. Finalmente, la gestión y confianza financiera incorpora la capacidad percibida para utilizar información financiera, reconocer la necesidad de asesoría y ajustar decisiones ante cambios en las condiciones económicas. Esta estructura busca superar una medición excesivamente escolar o centrada únicamente en hábitos de ahorro.

Desde la perspectiva del capital humano, una mayor competencia financiera puede ampliar la capacidad para identificar restricciones, anticipar necesidades y evaluar la viabilidad económica de una iniciativa (Lusardi & Mitchell, 2014). En estudiantes universitarios, esta competencia puede tener especial relevancia porque la formación profesional coincide con decisiones de inserción laboral, autoempleo, emprendimiento, inversión educativa y uso más autónomo de servicios financieros.

Intención emprendedora

La intención emprendedora expresa la decisión consciente y la disposición a realizar esfuerzos orientados a la creación de una iniciativa empresarial. La teoría del comportamiento planificado plantea que la intención se explica por la actitud hacia la conducta, la norma subjetiva y el control conductual percibido (Ajzen, 1991). Liñán y Chen (2009) adaptaron este marco al emprendimiento y desarrollaron una escala que recoge propósito, determinación, esfuerzo y planes de creación empresarial.

La literatura universitaria muestra que la intención depende de múltiples mecanismos. La educación para el emprendimiento puede fortalecer actitudes y capacidades percibidas, pero sus efectos no son uniformes (Bae et al., 2014; Montes et al., 2023; Vargas et al., 2024). El ecosistema universitario, los modelos de rol, la experiencia previa y la percepción de control también pueden modificar la disposición a emprender (Amofah & Saladrigues, 2022; Nwosu et al., 2026). Por esta razón, la educación financiera debe entenderse como un antecedente potencial dentro de un sistema de determinantes más amplio y no como una explicación exhaustiva de la intención emprendedora.

Educación financiera e intención emprendedora

La relación entre educación financiera e intención emprendedora puede explicarse por una reducción de la incertidumbre económica percibida. Comprender costos, riesgo, deuda y capacidad de pago puede mejorar la evaluación de oportunidades y disminuir la sensación de incapacidad ante los requerimientos financieros de un proyecto. Aldi et al. (2019) reportaron una relación positiva entre alfabetización financiera e intención emprendedora; Alshebami y Al Marri (2022) mostraron que dicha relación puede operar a través del comportamiento de ahorro; y Ahmed et al. (2026) encontraron efectos diferenciados entre dimensiones financieras.

Los estudios más recientes sugieren que el mecanismo no es lineal. Olarewaju et al. (2026) encontraron que la capacidad financiera influía en la intención a través del control conductual percibido, mientras Rodríguez Santos et al. (2026) señalaron que el conocimiento financiero favorecía el análisis de información y la comparación de alternativas, pero no necesariamente la planificación estratégica. Estas diferencias justifican evaluar un efecto global y, posteriormente, desagregar sus dimensiones sin asumir que todas aportan de manera independiente.

Con base en estos antecedentes se formuló la hipótesis principal H1. La educación financiera universitaria se relaciona positiva y significativamente con la intención emprendedora. Como análisis complementario, se examinó qué dimensiones financieras presentaban contribuciones únicas y si la relación estructural variaba por sector institucional y área académica (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Antecedentes de la relación educación financiera e intención emprendedora

Estudio	Contexto / método	Hallazgo relevante
Ahmed et al. (2026)	365 estudiantes de educación superior; PLS-SEM	Conocimiento y actitud financiera con efecto positivo; comportamiento financiero no significativo.
Olarewaju et al. (2026)	452 estudiantes de 16 universidades del Reino Unido; SEM	Capacidad financiera asociada con intención; control conductual percibido como mecanismo mediador.
Zapata-Huamaní & Vilca-Rugel (2026)	Universitarios; alfabetización financiera e intención	Relación positiva con diferencias contextuales asociadas al género.
Rodríguez Santos et al. (2026)	Universitarios de Perú, Venezuela y República Dominicana	Relación positiva en análisis financiero; menor claridad en planificación estratégica.

Estudio	Contexto / método	Hallazgo relevante
Alshebami & Al Marri (2022)	Modelo de alfabetización financiera e intención	El comportamiento de ahorro actúa como mecanismo intermedio entre alfabetización e intención.

Fuente. Elaboración propia.

Metodología

Enfoque y diseño

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y transversal, y un alcance explicativo-correlacional. El modelo principal se estimó mediante ecuaciones estructurales basadas en componentes, siguiendo una lógica de PLS-SEM orientada a la explicación de varianza y a la estimación simultánea del modelo de medición y de la relación estructural (Hair et al., 2019). La elección de este enfoque fue coherente con el uso de constructos latentes medidos mediante escalas tipo Likert y con el interés en estimar un efecto estructural con remuestreo bootstrap.

Población accesible y estrategia censal

La población accesible estuvo conformada por 900 estudiantes universitarios vinculados al marco de seguimiento del estudio de la región Surcolombiana. La totalidad de los integrantes de ese marco respondió el instrumento actual, por lo que se trabajó con una estrategia censal de la población accesible y no con una muestra seleccionada mediante muestreo probabilístico. La unidad de análisis fue el estudiante universitario. Esta delimitación no implica que los 900 participantes representen a la totalidad de estudiantes universitarios de la región Surcolombiana; las inferencias sustantivas se restringen al marco poblacional estudiado.

La base final contenía 900 identificadores únicos. Los campos de consentimiento y matrícula universitaria registraron respuestas afirmativas para todos los participantes. El formulario electrónico fue configurado con preguntas obligatorias, por lo que no se presentaron valores perdidos en los 22 reactivos psicométricos. La revisión de integridad confirmó que todas las respuestas se encontraban dentro del rango permitido de 1 a 7 y no fue necesario imputar datos ni eliminar registros por incompletitud.

Instrumento

El instrumento se estructuró en un bloque de caracterización y siete bloques psicométricos. Para el modelo principal se utilizaron 16 reactivos de educación

financiera universitaria (EFU1–EFU16) y seis reactivos de intención emprendedora (IE1–IE6). Los reactivos financieros fueron redactados específicamente para población universitaria y cubrieron comprensión financiera, planificación financiera, evaluación de decisiones financieras y gestión y confianza financiera. La intención emprendedora se adaptó de la tradición de la teoría del comportamiento planificado y del Entrepreneurial Intention Questionnaire de Liñán y Chen (2009). Todos los ítems se formularon en sentido directo y se respondieron en una escala de 1 = totalmente en desacuerdo a 7 = totalmente de acuerdo (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Operacionalización del modelo principal

Constructo	Dimensión	Códigos	Número de ítems	Escala
Educación financiera universitaria	Comprensión financiera	EFU1–EFU4	4	Likert 1–7
Educación financiera universitaria	Planificación financiera	EFU5–EFU8	4	Likert 1–7
Educación financiera universitaria	Evaluación de decisiones financieras	EFU9–EFU12	4	Likert 1–7
Educación financiera universitaria	Gestión y confianza financiera	EFU13–EFU16	4	Likert 1–7
Intención emprendedora	Intención	IE1–IE6	6	Likert 1–7

Fuente. Elaboración propia.

Procedimiento analítico

El análisis se realizó en cinco etapas. Primero, se verificó la integridad de la base y se calcularon estadísticos descriptivos. Segundo, se evaluó el modelo de medición reflectivo mediante alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta (CR), varianza media extraída (AVE) y cargas externas. Como criterio orientador se consideraron valores de α y CR cercanos o superiores a 0,70, AVE superior a 0,50 y cargas preferentemente superiores a 0,70. La educación financiera universitaria se estimó en dos etapas como constructo jerárquico de segundo orden: primero se obtuvieron las cuatro dimensiones; luego sus puntuaciones sirvieron como indicadores del constructo global.

Tercero, la validez discriminante del modelo final se evaluó mediante HTMT (Henseler et al., 2015) y el criterio de Fornell-Larcker. Cuarto, la relación estructural entre EFU y IE se estimó con puntuaciones estandarizadas de componentes y bootstrap de 5.000 remuestras. Se reportaron β, error estándar, estadístico t,

intervalo de confianza, R^2, tamaño del efecto f^2 y una medida de relevancia predictiva Q^2_predict obtenida mediante validación cruzada de diez particiones. Quinto, se realizaron análisis complementarios de desagregación de las cuatro dimensiones financieras, comparación pública/privada mediante prueba de permutación de 5.000 reasignaciones y comparación por áreas académicas. Para esta última se construyeron cinco agrupaciones analíticas por afinidad disciplinar: negocios y administración, ingeniería y TIC, ciencias sociales y jurídicas, educación y agropecuaria. Estas agrupaciones se utilizaron con fines analíticos y no se presentan como una reclasificación oficial de los programas.

Resultados

Caracterización de la población

La población analizada estuvo conformada por 900 estudiantes de ocho instituciones y 21 programas académicos. La edad media fue de 21,82 años (DE = 2,98; rango = 17–34). Las mujeres representaron el 53,2 %, los hombres el 45,3 % y otras identidades el 1,4 %. El 68,2 % de los estudiantes pertenecía a universidades privadas y el 31,8 % a una universidad pública. La modalidad presencial concentró el 54,4 % y la virtual el 45,6 %. El 40,2 % residía en zona rural. En relación con la trayectoria emprendedora, 32,0 % declaró tener una idea en desarrollo, 21,2 % un emprendimiento activo y 5,9 % había intentado emprender previamente; 67,6 % reportó antecedentes de negocio familiar (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Características principales

Variable	Categoría	n	%
Género	Mujer	479	53,2
	Hombre	408	45,3
	Otra identidad / no binario	13	1,4
Sector institucional	Pública	286	31,8
	Privada	614	68,2
Modalidad	Presencial	490	54,4
	Virtual	410	45,6
Zona de residencia	Urbana	538	59,8
	Rural	362	40,2

Variable	Categoría	n	%
Experiencia emprendedora	Nunca ha intentado	368	40,9
	Idea en desarrollo	288	32,0
	Emprendimiento activo	191	21,2
	Intento previo	53	5,9
Negocio familiar	Sí	608	67,6
	No	292	32,4

Fuente. Elaboración propia.

Estadísticos descriptivos

En una escala de 1 a 7, la educación financiera universitaria presentó una media global de 4,53 (DE = 1,03). Las cuatro dimensiones mostraron valores próximos entre sí, comprensión financiera M = 4,50; planificación financiera M = 4,55; evaluación de decisiones financieras M = 4,51; y gestión y confianza financiera M = 4,55. La intención emprendedora obtuvo una media superior (M = 5,45; DE = 0,96), lo que indica una disposición emprendedora elevada en la población estudiada, aunque con diferencias importantes entre áreas académicas (ver Tabla 4).

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos

Constructo / dimensión	Media	DE	Mediana
Comprensión financiera	4,501	1,114	4,250
Planificación financiera	4,549	1,119	4,250
Evaluación de decisiones financieras	4,507	1,137	4,250
Gestión y confianza financiera	4,547	1,122	4,250
Educación financiera universitaria global	4,526	1,034	4,125
Intención emprendedora	5,450	0,963	5,833

Fuente. Elaboración propia.

Modelo de medición

Las cuatro dimensiones de educación financiera presentaron consistencia interna y validez convergente satisfactorias. Los valores de alfa oscilaron entre 0,784 y 0,807; la fiabilidad compuesta entre 0,861 y 0,874; y la AVE entre 0,607 y 0,634. Las cargas de los indicadores financieros se situaron entre 0,766 y 0,818. En la segunda etapa, las cuatro dimensiones cargaron fuertemente sobre educación financiera universitaria, con cargas entre 0,915 y 0,925, CR=0,957 y AVE=0,847. La intención emprendedora presentó α=0,820, CR=0,869 y AVE=0,525; sus cargas se

ubicaron entre 0,689 y 0,759. Aunque dos indicadores de intención se situaron ligeramente por debajo de 0,70, se mantuvieron porque el constructo conservó CR y AVE adecuadas y su eliminación no producía una mejora sustantiva que justificara alterar la cobertura conceptual (ver Tabla 5).

Tabla 5.
Fiabilidad y validez convergente

Constructo	α	CR	AVE	Rango de cargas
Comprensión financiera	0,787	0,862	0,611	0,775–0,792
Planificación financiera	0,784	0,861	0,607	0,770–0,797
Evaluación de decisiones financieras	0,807	0,874	0,634	0,776–0,818
Gestión y confianza financiera	0,785	0,861	0,608	0,766–0,790
Educación financiera universitaria (2.º orden)	0,940*	0,957	0,847	0,915–0,925
Intención emprendedora	0,820	0,869	0,525	0,689–0,759

**El alfa del segundo orden se calculó sobre las cuatro puntuaciones dimensionales. Fuente: elaboración propia a partir de la base de 900 respuestas.*

La validez discriminante del modelo final fue clara. El HTMT entre educación financiera universitaria e intención emprendedora fue 0,416, muy por debajo de los umbrales de 0,85 y 0,90. La raíz cuadrada del AVE fue 0,920 para educación financiera universitaria y 0,725 para intención emprendedora, ambas superiores a la correlación entre los constructos (0,371). Por tanto, el modelo final diferencia de manera suficiente la capacidad financiera de la intención de emprender.

Modelo estructural

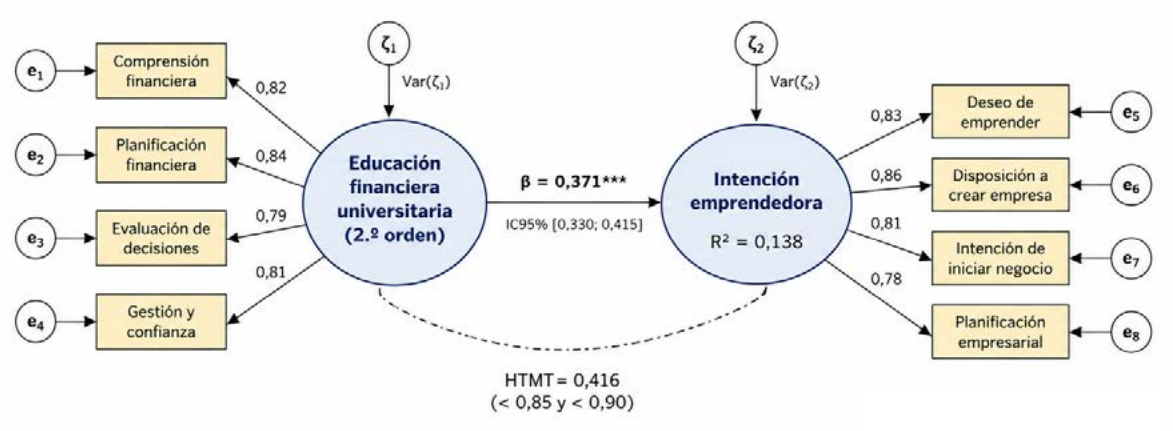
El modelo estructural confirmó la hipótesis principal. La educación financiera universitaria mostró un efecto positivo sobre la intención emprendedora (β=0,371). El bootstrap de 5.000 remuestras produjo un error estándar de 0,022, t=16,786 e intervalo de confianza del 95 % entre 0,330 y 0,415; el intervalo no incluye cero y el valor p fue inferior a 0,001. La educación financiera explicó el 13,8 % de la varianza de la intención emprendedora (R^2=0,138). El tamaño del efecto fue f^2=0,160, correspondiente a un efecto pequeño a moderado, y Q^2_predict=0,132 indicó capacidad predictiva superior a cero. Al tratarse de un único predictor en el modelo principal, el VIF estructural fue 1,00.

Tabla 7.
Resultados del modelo estructural principal

Relación	β	EE bootstrap	t	p	IC95%	R^2 IE	f^2	Q^2_predict
EFU → IE	0,371	0,022	16,786	<0,001	[0,330; 0,415]	0,138	0,160	0,132

Fuente. Elaboración propia.

Figura 1.
Modelo estructural final



Nota. β estandarizado obtenido mediante estimación basada en componentes; bootstrap de 5.000 remuestras.

Desagregación de las dimensiones financieras

Para identificar el componente financiero que más aporta información única, se estimó un modelo complementario en el que las cuatro dimensiones predijeron simultáneamente la intención emprendedora. El modelo explicó el 14,0 % de la varianza. La comprensión financiera fue la única dimensión con contribución independiente significativa (β=0,245; IC95% bootstrap [0,115; 0,372]; p<0,001). Planificación, evaluación de decisiones y gestión/confianza no mostraron efectos únicos significativos una vez controlada la covariación entre dimensiones. Los VIF se situaron entre 3,64 y 3,97, por debajo del umbral crítico de 5, pero lo suficientemente altos para recomendar prudencia: las cuatro dimensiones representan componentes estrechamente relacionados de un mismo constructo superior (ver Tabla 8).

Tabla 8.
Contribución única de las dimensiones de educación financiera

Ruta	β	IC 95% bootstrap	p	Resultado
Comprensión financiera → IE	0,245	[0,115; 0,372]	<0,001	Significativa
Planificación financiera → IE	0,029	[-0,095; 0,154]	0,632	No significativa
Evaluación de decisiones → IE	0,034	[-0,084; 0,158]	0,541	No significativa
Gestión y confianza financiera → IE	0,088	[-0,038; 0,209]	0,175	No significativa

Fuente. Elaboración propia.

Comparación entre universidades públicas y privadas

La relación educación financiera e intención emprendedora fue positiva y significativa en ambos sectores. Utilizando los mismos pesos de medición del modelo global para asegurar comparabilidad, el coeficiente fue β=0,382 en estudiantes de universidad pública (n=286; R^2=0,146) y β=0,364 en universidades privadas (n=614; R^2=0,132). La diferencia de 0,018 no fue significativa en una prueba de permutación de 5.000 reasignaciones (p=0,706). Por tanto, la propiedad pública o privada de la institución no modificó de forma detectable la fuerza de la relación en esta población.

En los niveles medios apareció una diferencia pequeña en educación financiera: los estudiantes de la institución pública alcanzaron M = 4,655 frente a M = 4,466 en las privadas (Welch p = 0,012; d = 0,183). La intención emprendedora no mostró diferencias significativas por sector (M = 5,507 vs. 5,423; p = 0,221). La consistencia interna se mantuvo alta en ambos grupos: α_EFU=0,946 y α_IE=0,831 en el sector público; α_EFU=0,934 y α_IE=0,814 en el privado.

Tabla 9.
Análisis multigrupo por sector

Sector	n	β EFU→IE	R^2	α EFU	α IE
Pública	286	0,382	0,146	0,946	0,831
Privada	614	0,364	0,132	0,934	0,814
Diferencia	—	0,018	—	—	p_perm=0,706

Fuente. Elaboración propia.

4.7. Comparación por área de formación

Las diferencias por área de formación fueron considerablemente mayores. Los programas se agruparon analíticamente en negocios y administración (n=405), ingeniería y TIC (n=185), ciencias sociales y jurídicas (n=190), educación (n=80) y agropecuaria (n=40). La relación educación financiera e intención emprendedora fue positiva y significativa en negocios y administración (β=0,187; p<0,001) y en ingeniería y TIC (β=0,282; p<0,001). En ciencias sociales y jurídicas el coeficiente fue prácticamente nulo (β=0,018; p=0,809), en educación fue negativo, pero no significativo (β=-0,096; p=0,395), y en el grupo agropecuario fue positivo, pero no significativo (β=0,068; p=0,675). La prueba global de heterogeneidad entre coeficientes fue significativa (Q=12,342; gl=4; p=0,015; I^2=67,6 %).

Las medias también variaron de manera marcada por área. El análisis de varianza mostró diferencias en educación financiera (F=75,91; p<0,001; η^2=0,253) y, con mayor intensidad, en intención emprendedora (F=622,05; p<0,001; η^2=0,735). Esta estructura exige cautela al interpretar el coeficiente global: parte de la asociación entre educación financiera e intención refleja la composición disciplinar de la población (ver Tabla 10).

Tabla 10.
Relación EF e IE por área de formación

Área analítica	n	Media EF	Media IE	β EF→IE	p
Negocios y administración	405	5,065	6,071	0,187	<0,001
Ingeniería y TIC	185	4,303	5,826	0,282	<0,001
Ciencias sociales y jurídicas	190	4,064	4,193	0,018	0,809
Educación	80	3,981	4,210	-0,096	0,395
Agropecuaria	40	3,383	5,875	0,068	0,675

Fuente. Elaboración propia.

Dado el peso de la composición disciplinar, se estimó un modelo de sensibilidad en el que la intención emprendedora fue explicada por la educación financiera y cuatro variables indicadoras de área, utilizando negocios y administración como categoría de referencia. El modelo con áreas sin educación financiera explicaba R^2=0,734. Al incorporar EF, el R^2 aumentó a 0,741 y el coeficiente financiero permaneció positivo y significativo (β=0,099; p<0,001; IC95% bootstrap [0,069; 0,129]). El incremento de R^2 atribuible a EF fue 0,007 y el efecto incremental f^2=0,028.

Este resultado no contradice el modelo principal, lo acota. La asociación global EF e IE existe, pero se reduce de 0,371 a aproximadamente 0,099 cuando se controla la marcada diferenciación entre áreas. La educación financiera mantiene un aporte propio, aunque pequeño, y el área académica emerge como un determinante contextual de mayor peso en esta población.

Discusión

El hallazgo central respalda la hipótesis del estudio, la educación financiera se relaciona positiva y significativamente con la intención emprendedora. El coeficiente β=0,371 indica que una mayor capacidad para comprender, planificar, evaluar y gestionar decisiones financieras se asocia con una mayor disposición a crear un emprendimiento. La magnitud, sin embargo, no es suficiente para considerar la educación financiera como explicación dominante, el R^2 de 0,138 muestra que alrededor del 86 % de la variación de la intención depende de otros factores no incluidos en el modelo principal.

Este patrón es coherente con Ahmed et al. (2026), quienes encontraron efectos positivos de componentes financieros sobre la intención emprendedora, pero también diferencias entre dimensiones. Asimismo, coincide con Olarewaju et al. (2026), para quienes la capacidad financiera constituye un antecedente relevante, aunque su efecto se articula con el control conductual percibido. El presente resultado se aproxima a la evidencia latinoamericana de Rodríguez Santos et al. (2026), donde la educación financiera facilitó el análisis de información y la comparación de alternativas, pero no garantizó por sí sola una planificación empresarial consistente.

La desagregación dimensional aporta un matiz importante. Cuando las cuatro dimensiones financieras se introducen simultáneamente, únicamente la comprensión financiera conserva una contribución independiente. Esto no significa que planificación, evaluación y gestión carezcan de importancia. Sus correlaciones elevadas y VIF próximos a 4 indican que comparten una fracción considerable de varianza y funcionan mejor como componentes de una capacidad financiera de orden superior. El resultado, por tanto, favorece una interpretación jerárquica: la intención emprendedora parece responder más al conjunto de la capacidad financiera que a la suma de efectos aislados de cada dimensión.

La estabilidad del coeficiente entre universidades públicas y privadas constituye un segundo hallazgo. Aunque los estudiantes del sector público mostraron una media ligeramente mayor de educación financiera, la relación estructural con la

intención fue prácticamente igual. Esto sugiere que la propiedad institucional no actúa, por sí sola, como condición suficiente para modificar el mecanismo EF e IE. Las diferencias entre universidades pueden depender más de currículos, experiencias formativas, redes y ecosistemas específicos que de la clasificación pública o privada, como han señalado los estudios sobre educación emprendedora y ecosistemas universitarios (Bae et al., 2014; Ricardo, 2022; Nwosu et al., 2026).

El resultado más relevante para la interpretación contextual es la heterogeneidad por área de formación. La relación fue clara en negocios y administración y en ingeniería/TIC, mientras que no se observó en ciencias sociales y jurídicas, educación o agropecuaria. Esta diferencia es compatible con la idea de que el significado aplicado del conocimiento financiero cambia según la trayectoria profesional. En áreas donde los estudiantes están más expuestos a presupuestos, costos, proyectos, tecnología aplicada o modelos de negocio, la competencia financiera puede conectarse de forma más directa con la posibilidad percibida de emprender. En otras áreas, la intención puede depender más de la identidad profesional, la vocación de servicio, el empleo público, la capital social u otros determinantes que el instrumento no capturó.

La reducción del coeficiente de 0,371 a 0,099 al controlar por área confirma que la asociación global se encuentra parcialmente condicionada por la composición disciplinar. Este resultado es metodológicamente relevante porque impide una conclusión simplista del tipo “más educación financiera produce más intención emprendedora” para cualquier estudiante universitario. La evidencia respalda una formulación más precisa, la educación financiera aporta a la intención emprendedora, pero su efecto es pequeño una vez se controla el contexto académico y puede ser más visible en determinadas áreas de formación.

La auditoría de los constructos auxiliares también ofrece un aprendizaje metodológico. La norma subjetiva no alcanzó confiabilidad suficiente y el control conductual percibido y la actitud presentaron solapamiento elevado con la intención emprendedora. Forzar estos constructos dentro de un modelo TPB completo habría podido aumentar artificialmente el R^2 a costa de la validez discriminante. La decisión de conservar un modelo parsimonioso responde al principio de que la complejidad estructural solo es útil cuando el modelo de medición la soporta. Esta cautela resulta especialmente pertinente en estudios que adaptan escalas a nuevos contextos universitarios.

Conclusiones

El estudio permite concluir que la educación financiera universitaria presenta una relación positiva y estadísticamente significativa con la intención emprendedora en la población analizada. El modelo de componentes estimó β=0,371 y explicó el 13,8 % de la varianza de la intención, con un tamaño del efecto pequeño a moderado y relevancia predictiva positiva. En consecuencia, la hipótesis principal fue respaldada.

La educación financiera universitaria mostró una estructura jerárquica sólida. Comprensión, planificación, evaluación de decisiones y gestión/confianza presentaron indicadores satisfactorios de confiabilidad y validez convergente, y las cuatro dimensiones funcionaron de manera consistente como manifestaciones de un constructo superior. La intención emprendedora también alcanzó niveles aceptables de fiabilidad y validez. La separación entre ambos constructos fue clara según HTMT y Fornell-Larcker.

La comparación en la naturaleza de las instituciones mostró que el vínculo entre educación financiera e intención emprendedora no difiere de manera significativa entre universidades públicas y privadas. En cambio, el área académica sí modifica sustancialmente el patrón. La relación fue significativa en negocios/administración e ingeniería/TIC, pero no en los demás grupos. Al controlar por área, la educación financiera conservó un efecto positivo de menor magnitud. Por tanto, la principal implicación es que los programas de educación financiera orientados al emprendimiento deberían contextualizarse disciplinariamente y no aplicarse como una estrategia homogénea para todos los estudiantes universitarios.

Desde una perspectiva educativa, los resultados sugieren que la formación financiera puede contribuir al emprendimiento cuando se conecta con decisiones concretas como la estimación de costos, la valoración del riesgo, la capacidad de pago, Las fuentes de financiación y el análisis de viabilidad. Esta conexión puede ser especialmente útil en programas donde los estudiantes no reciben formación empresarial formal, siempre que la intervención se diseñe desde los problemas y proyectos propios de cada disciplina.

Por otra parte, la primera limitación corresponde al alcance territorial, la población accesible analizada se concentra en la región Surcolombiana, por tanto, los resultados no deben generalizarse automáticamente a Colombia. La segunda limitación deriva del diseño transversal y no experimental, que permite estimar relaciones estructurales, pero no demuestra causalidad. La tercera corresponde al

uso del autoinforme, la escala mide capacidades financieras percibidas y no sustituye una prueba objetiva de conocimiento financiero.

La cuarta limitación se relaciona con la agrupación de programas en cinco áreas analíticas; la clasificación fue utilizada para comparación y deberá formalizarse mediante una taxonomía oficial si el estudio se replica a escala regional.

Investigaciones futuras deberían aplicar el instrumento en otras regiones y departamentos, evaluar invariancia de medición entre áreas, incorporar conocimiento financiero objetivo y observar comportamiento emprendedor efectivo. Un diseño longitudinal permitirá distinguir entre intención y creación real de iniciativas y determinar cuando la educación financiera predice la transición desde una idea hacia acciones concretas de emprendimiento.

Referencias

Ahmed, Y. A., Ahmed, H. M. S., James, A. L., Rao, T. N., Haso, A. A., & Asmare, H. M. (2026). Effects of financial literacy on entrepreneurial intention among higher education students. Journal of Innovation and Entrepreneurship, 15, Article 22. https://doi.org/10.1186/s13731-026-00638-5

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Aldi, B. E., Herdjiono, I., & Maulany, G. (2019). The influence of financial literacy on entrepreneurial intention. In Proceedings of the 3rd International Conference on Accounting, Management and Economics 2018 (ICAME 2018) (pp. 700–703). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icame-18.2019.74

Alshebami, A. S., & Al Marri, S. H. (2022). The impact of financial literacy on entrepreneurial intention: The mediating role of saving behavior. Frontiers in Psychology, 13, 911605. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911605

Amofah, K., & Saladrigues, R. (2022). Impact of attitude towards entrepreneurship education and role models on entrepreneurial intention. Journal of Innovation and Entrepreneurship, 11, Article 36. https://doi.org/10.1186/s13731-022-00197-5

Anwar, I., Alalyani, W. R., Thoudam, P., Khan, R., & Saleem, I. (2022). The role of entrepreneurship education and inclination on the nexus of entrepreneurial motivation, individual entrepreneurial orientation and entrepreneurial intention: Testing the model using moderated-mediation approach. Journal of Education for Business, 97(8), 531–541. https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1997886

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. Entrepreneurship Theory and Practice, 38(2), 217–254. https://doi.org/10.1111/etap.12095

Becerra, F. (2026). Educación financiera en estudiantes de grado 11: análisis comparativo multiescalar en Colombia [Tesis doctoral, Universidad Benito Juárez G.]. Repositorio institucional.

Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera. (2017). Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera de Colombia. Banco de la República.

Escorcia Caballero, J. P., Schmutzler, J., López Lambraño, M., Pereira Laverde, F., Osorio Tinoco, F., Martínez Romero, A. C., Soler Libreros, J. D., Gómez Núñez, L., & Parra Bernal, L. D. (2024). Dinámica de la actividad empresarial en Colombia 2023-2024: Enfrentando desafíos. Global Entrepreneurship Monitor Colombia.

Gómez Miranda, O. M. (2023). Factores institucionales que impactan en la actividad emprendedora de los estudiantes universitarios. *Región Científica*, *2*(1), 202327. https://doi.org/10.58763/rc202327

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. European Business Review, 31(1), 2–24. https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. Journal of the Academy of Marketing Science, 43, 115–135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. Journal of Consumer Affairs, 44(2), 296–316. https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x

Liñán, F., & Chen, Y.-W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. Entrepreneurship Theory and Practice, 33(3), 593–617. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. Journal of Economic Literature, 52(1), 5–44. https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5

Montes, J., Ávila, L., Hernández, D., Apodaca, L., Zamora-Bosa, S., & Cordova-Buiza, F. (2023). Impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention of university students in Latin America. Cogent Business & Management, 10(3), 2282793. https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2282793

Nwosu, H. E., Okolie, U. C., Awotoye, Y. F., Ejime, E. O., Ehiobuche, C., & Nkanta, I. (2026). Exploring the role of university entrepreneurial ecosystem in shaping conditional student entrepreneurship. Industry and Higher Education, 40(3), 404–424. https://doi.org/10.1177/09504222251388185

OECD. (2023). OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/56003a32-en

Olarewaju, T., Dalziel, N., Belitski, M., Do, H., & McLuskie, P. (2026). A student or an entrepreneur? Financial capability, behavioral control and subjective norms as pathways to entrepreneurial activity at university. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research. https://doi.org/10.1108/IJEBR-03-2025-0368

Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. Journal of Consumer Affairs, 44(2), 276–295. https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x

Ricardo Jiménez, L. S. (2022). Dimensiones de emprendimiento: Relación educativa. El caso del programa cumbre. *Región Científica*, *1*(1), 202210. https://doi.org/10.58763/rc202210

Rodríguez Santos, M., Guanipa Ramírez, F. L., Delfin Silva, Y. H., Julca Garcia, P. C., Revilla Salom, T. A., Paniagua, R. M., & Álvarez Espinoza, M. I. (2026). Financial education and decision-making in entrepreneurship among university students: A correlational study in the Latin American context. Business: Theory and Practice, 27(2), 239–248. https://doi.org/10.3846/btp.2026.26012

Vargas Ávila, B. S., Villa Celis, D. N., Ortiz Vargas, C. D., Becerra Menjura, K. N., Verdugo Gómez, L. A., & Ramírez Chacón, J. N. (2024). Radio educación financiera en zonas rurales de Colombia. *Región Científica*, *3*(1), 2024207. https://doi.org/10.58763/rc2024207

Vélez, C. I., Bustamante, M. A., Loor, B. A., & Afcha, S. M. (2020). La educación para el emprendimiento como predictor de una intención emprendedora de estudiantes universitarios. Formación Universitaria, 13(2), 63–72. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200063

Zapata-Huamaní, G. A., & Vilca-Rugel, S. X. (2026). La alfabetización financiera en la intención emprendedora universitaria: el papel moderador en la relación con el género. GCG: Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad, 20(1), 36–50. https://doi.org/10.58416/GCG.2026.V20.N1.02