

Análisis comparativo del impacto de docentes e influencers en educación financiera virtual

Comparative analysis of the impact of teachers and influencers on virtual financial education

Eliás Alvarado Lagunas*

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

<https://orcid.org/0000-0002-2751-7718>

Recepción del artículo: 25/09/2025 | Aceptación para publicación: 23/01/2026 | Publicación: 27/03/2026

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar comparativamente el impacto de docentes e *influencers* en la enseñanza financiera virtual en una muestra de 234 estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El diseño metodológico fue no experimental, transversal y de enfoque cuantitativo; consistió en la proyección de un video y la aplicación de una encuesta, e incluyó análisis de sentimientos, redes semánticas y un modelo de ecuaciones estructurales con enfoque PLS-SEM. Los resultados indicaron que los docentes generan mayores niveles de confianza, mientras que los *influencers* destacan en claridad y motivación; este último factor propicia una autoeficacia más alta que influye en la intención conductual. El muestreo no probabilístico y su restricción a una sola facultad universitaria limitaron la generalización de los hallazgos. Se concluyó que la combinación de legitimidad académica y dinamismo comunicativo fortalece la educación financiera en entornos virtuales.

ABSTRACT

The objective of this study was to comparatively analyze the impact of teachers and influencers on virtual financial education in a sample of 234 students from the Autonomous University of Nuevo León. A non-experimental, cross-sectional quantitative design was employed, consisting of the projection of a video and the administration of a survey, and including sentiment analysis, semantic networks, and a structural equation model using a PLS-SEM approach. The results indicate that teachers generate higher levels of trust, whereas influencers stand out in clarity and motivation; the latter fosters greater financial self-efficacy, which in turn influences behavioral intention. The use of non-probabilistic sampling and its restriction to a single university faculty limited the generalizability of the findings. It is concluded that the combination of academic legitimacy and communicative dynamism strengthens financial education in virtual environments.



Palabras clave

Educación financiera; docentes; influencers; entornos virtuales



Keywords

Financial education; teachers; influencers; virtual environments.

SOBRE EL AUTOR

* Profesor e investigador de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2751-7718>, correo electrónico: elialvarado@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de los *eduinfluencers* ha dado origen, en los últimos años, a nuevas formas de mediación educativa que conviven con las tradicionales y que han modificado la manera en que los estudiantes legitiman la información que reciben. Además, se ha encontrado que los *influencers* captan altos niveles de credibilidad debido a su autenticidad, estilo comunicativo cercano y capacidad para identificarse con su audiencia (Djafarova y Rushworth, 2017).

En los procesos de aprendizaje es fundamental confiar en la fuente (Alvarado, *et al.*, 2016; Mayer *et al.*, 1995). En la educación superior, la confianza hacia el docente surge de la apertura, honestidad, fiabilidad y demostración de competencias (Alvarado, *et al.*, 2015; Holzer y Daumiller, 2025); en ámbitos virtuales, implica habilidad, integridad y afinidad con el emisor, aspectos esenciales para fomentar la colaboración y la comunicación efectiva (Barbosa y Maciel, 2025). La percepción de confianza, por ejemplo, hacia un curso virtual, está influida por factores sociales y técnicos como interacción, retroalimentación y confiabilidad tecnológica (Wang, 2014).

En el contexto de la educación financiera, la claridad del mensaje y la motivación son factores determinantes para incrementar la autoeficacia y la intención de actuar conforme lo aprendido (Liu y Zheng, 2024).

La dualidad entre formalidad y rigor académico del profesor universitario, por un lado, así como la cercanía y el dinamismo del *influencer*, por el otro, plantea un tema de estudio. En particular, se busca conocer si existen diferencias significativas en la percepción de variables como la confianza, la claridad, la motivación, la autoeficacia y la intención de seguir conductas financieras cuando un mismo contenido audiovisual lo presenta un docente o un *influencer*, y cómo se relacionan esas variables en un modelo estructural que explique la intención conductual del estudiante en un entorno virtual de aprendizaje. Con este objetivo, se analiza, mediante un enfoque multidimensional, el impacto comparativo de estas variables en estudiantes de la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

La investigación se enmarca en la educación financiera aplicada al contexto universitario con

énfasis en la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas que favorezcan su bienestar económico. La hipótesis planteada fue que los docentes generan un mayor nivel de confianza mientras que a los *influencers* se les percibe con una mayor claridad y motivación, lo cual repercute de forma diferenciada en la autoeficacia financiera y en la intención conductual. A continuación, se describe el diseño metodológico, posteriormente se discuten los resultados y, finalmente, se presentan las conclusiones y propuestas para futuras investigaciones sobre estrategias pedagógicas híbridas.

MARCO CONCEPTUAL

Para evaluar el efecto de los docentes e *influencers* en la educación financiera virtual, es necesario ubicar el proceso de aprendizaje dentro de una red de mediaciones tecnológicas, emocionales y cognitivas que definen los ambientes digitales actuales. En estos ámbitos, el desarrollo del conocimiento no solo depende de lo que se transmite en términos de contenido, sino también de la percepción que los estudiantes tienen acerca de la fuente emisora, la claridad del mensaje, el

estímulo generado y la habilidad percibida para implementar lo aprendido en situaciones reales.

La literatura acerca del aprendizaje en entornos virtuales ha resaltado que los procesos formativos mediados por tecnología incluyen aspectos conductuales, afectivos y cognitivos que se interrelacionan de forma dinámica para definir la experiencia educativa (Ryan y Deci, 2020; Wang, 2014). En este sentido, el análisis comparativo entre los docentes universitarios y los *influencers* digitales posibilita examinar cómo diferentes tipos de autoridad —la académica formal y la comunicativa en línea— afectan tanto la adquisición del saber financiero como la voluntad de convertirlo en acción.

Confianza y credibilidad en entornos virtuales de aprendizaje

La confianza es uno de los cimientos esenciales del aprendizaje en ambientes virtuales, especialmente cuando el estudiante se enfrenta a contenidos especializados o complejos, como los financieros. Desde un enfoque clásico, la confianza es la expectativa positiva hacia la benevolencia, honestidad y competencia del emisor (Mayer *et al.*, 1995). Este enfoque ha sido utilizado en numerosos estudios educativos para describir la apertura del estudiante a recibir información, relacionarse con el emisor y comprometerse con el proceso de aprendizaje.

En entornos virtuales de aprendizaje, la confianza adquiere características particulares relacionadas con la credibilidad académica, la integridad percibida y la proximidad comunicativa, factores que compensan la ausencia de interacción presencial (Wang, 2014). Investigaciones recientes subrayan que la confianza en el docente universitario se forja a partir de la evidencia de dominio disciplinar, coherencia pedagógica y responsabilidad institucional. Esto fortalece la percepción de legitimidad del saber impartido (Zhou, 2023; Holzer y Daumiller, 2025).

En lo que respecta a los *influencers* digitales, la confianza no se basa necesariamente en

Para evaluar el efecto de los docentes e influencers en la educación financiera virtual, es necesario ubicar el proceso de aprendizaje dentro de una red de mediaciones tecnológicas, emocionales y cognitivas que definen los ambientes digitales

credenciales oficiales, sino en la autenticidad percibida, la coherencia discursiva y el vínculo simbólico con la audiencia. Djafarova y Rushworth (2017) indican que los jóvenes suelen confiar en *influencers* cuando perciben cercanía, transparencia y coherencia entre el mensaje transmitido y su propia experiencia, incluso si saben de posibles intereses comerciales. Para comprender las discrepancias que se observan en los procesos de aprendizaje financiero virtual, esta dualidad entre confianza institucional y la confianza relacional resulta crucial.

Claridad, comprensión y reducción de la carga cognitiva

En los entornos digitales, donde la atención se fragmenta y existe un exceso de información, la claridad del mensaje es un elemento fundamental para que el aprendizaje sea efectivo. Mayer (2009), desde la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, afirma que el uso apropiado de ejemplos relevantes, la adecuada organización del contenido y la coherencia entre los elementos presentados ayudan a disminuir el costo cognitivo y favorecen una comprensión significativa.

La claridad es particularmente importante en el campo de la educación financiera virtual, debido a que muchos conceptos económicos son técnicos y abstractos. Los estudiantes más jóvenes muestran una comprensión y retención más altas cuando los temas financieros se exponen de forma estructurada, contextualizada y pueden aplicarse en situaciones del día a día (Liu y Zheng, 2024; Lusardi y Mitchell, 2023). En este contexto, la claridad no se relaciona únicamente con la facilidad de comprensión, sino también con la percepción de la utilidad práctica del saber obtenido.

Los *influencers* digitales tienden a sobresalir en este aspecto, ya que convierten ideas complejas en narraciones comprensibles, utilizando ejemplos reales, vocabulario sencillo y formatos cortos, lo que facilita la comprensión instantánea. No obstante, esta fortaleza comunicativa pue-

En los entornos digitales, donde la atención se fragmenta y existe un exceso de información, la claridad del mensaje es un elemento fundamental para que el aprendizaje sea efectivo

de coexistir con restricciones en la profundidad conceptual, lo cual justifica la ambivalencia que se aprecia entre los estudiantes con respecto a la exactitud del contenido.

Motivación, emociones y aprendizaje en contextos digitales

La motivación es un elemento fundamental del aprendizaje en ambientes virtuales, donde el estudiante tiene autonomía y autorregulación. Ryan y Deci (2020) definen la motivación desde la teoría de la autodeterminación como el proceso que fomenta, guía y mantiene el comportamiento hacia objetivos de aprendizaje, resaltando lo relevante: el sentido de conexión social, la competencia y la relevancia percibida.

En entornos digitales, los elementos comunicativos y emocionales influyen en la motivación, entre los cuales destacan el estilo del emisor, la interacción simbólica y la identificación con la fuente de información (Shin, 2023). Según varios estudios (Djafarova y Rushworth, 2017), los *influencers* logran que el estudiante se involucre emocionalmente al recurrir a relatos aspiracionales, experiencias personales y éxitos alcanzables.

Pese a lo anterior, la motivación que se origina a partir de figuras digitales puede ser también inestable y estar sujeta a incentivos externos, mientras que la motivación relacionada con el docente universitario suele estar ligada a objetivos académicos a largo plazo, como la evaluación del desempeño y la capacitación profesional. Comprender cómo los docentes e *influencers* afectan la intención de conducta de los estudiantes requiere reconocer esta distinción.

Autoeficacia financiera e intención conductual

La autoeficacia es la confianza de una persona en su habilidad para planificar y llevar a cabo acciones necesarias para lograr determinados fines (Bandura, 1997). En el sector financiero, la autoeficacia se vincula con la capacidad de tomar decisiones informadas, planificar recursos y administrar riesgos económicos. La autoeficacia financiera, según investigaciones recientes (Xiao *et al.*, 2015; Lusardi *et al.*, 2020), constituye un predictor relevante de actitudes como la planificación presupuestaria, el ahorro y la inversión responsable.

La autoeficacia actúa como un intermediario entre la comprensión del contenido y la intención de aplicar comportamientos financieros en entornos virtuales de aprendizaje, ya que los estudiantes requieren no solo comprender la información, sino también sentirse en capacidad de emplearla en su vida diaria. Esta relación se conecta con los principios de la teoría del comportamiento planificado, que establece que las actitudes, las normas percibidas y el control conductual percibido determinan la intención de comportamiento (Ajzen, 1991).

Por lo tanto, si el aprendizaje financiero en línea potencia la percepción de autoeficacia, es más probable que el estudiante convierta el conocimiento obtenido en acciones específicas: fijarse metas económicas, cambiar hábitos de consumo o poner en práctica tácticas de ahorro. En este sentido, para analizar procesos de educación en contextos virtuales, se requieren métodos capa-

ces de captar aspectos cualitativos y cuantitativos de la experiencia de aprendizaje. La utilización de análisis de sentimientos y redes semánticas en esta investigación se basa en métodos de procesamiento del lenguaje natural que permiten examinar los aspectos simbólicos y afectivos del discurso estudiantil al detectar valoraciones, emociones y correlaciones conceptuales (Cambria *et al.*, 2017; Feldman y Sanger, 2007).

Asimismo, el uso de modelos de ecuaciones estructurales con enfoque PLS-SEM está justificado por su capacidad para examinar relaciones complejas entre constructos latentes en estudios educativos con muestras de tamaño moderado y diseños predictivos. Gracias a su robustez analítica y flexibilidad, este enfoque se ha empleado con frecuencia en investigaciones sobre motivación, comportamiento y aprendizaje mediado por tecnología en entornos digitales (Hair *et al.*, 2020; Henseler *et al.*, 2016).

MÉTODO

Para comprobar la hipótesis de estudio, se aplicó un diseño cuasi experimental, de corte transversal y enfoque cuantitativo a una muestra no probabilística por conveniencia de 234 estudiantes de Administración, Contaduría Pública, Negocios Internacionales y Tecnologías de la Información (modalidades escolarizada, mixta, no escolarizada y dual) de la FACPYA-UANL. En dos grupos aleatorizados (docente vs *influencer*), reunidos en el aula de clases, se proyectó un breve video sobre estrategias de planificación financiera con idéntico contenido y distinta fuente. La proyección estuvo a cargo del investigador, no se usaron enlaces digitales externos y se habilitó un espacio para la interacción y preguntas. Al finalizar, se aplicó una encuesta estructurada en: 1) datos sociodemográficos, 2) constructos sobre confianza, claridad y comprensión, motivación, autoeficacia e intención conductual medidos en escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de

acuerdo); y 3) una prueba objetiva compuesta por seis preguntas abiertas para identificar el aspecto más útil del video, la acción financiera que el estudiante planearía implementar y cualquier duda o desconfianza que el contenido le hubiese generado.

Instrumento de medición

Para la creación del instrumento de recolección de datos se utilizaron constructos que han sido ampliamente confirmados en los escritos sobre comportamiento estudiantil, educación financiera y aprendizaje en entornos virtuales. Los elementos relacionados con la motivación, la intención conductual, la confianza, el entendimiento y la claridad, así como con la autoeficacia financiera, se establecieron basándose en definiciones conceptuales que

han sido consolidadas en investigaciones anteriores (Mayer *et al.*, 1995; Bandura, 1997; Ajzen, 1991; Ryan y Deci, 2020).

Cada constructo fue operacionalizado a través de indicadores medidos con una escala Likert de cinco puntos, lo cual posibilita registrar la fuerza de las actitudes y percepciones que tienen los alumnos sobre el contenido expuesto. Además, el instrumento contenía preguntas abiertas con el objetivo de indagar sobre las dimensiones simbólicas y afectivas del aprendizaje financiero virtual; estas fueron empleadas como insumo para la elaboración de redes semánticas y el análisis de sentimientos.

En la tabla 1 se presentan los constructos, variables e ítems que conforman el instrumento de medición empleado en el estudio.

Tabla 1. Descripción de variables y preguntas del cuestionario

Constructo	Variable	Medición/Pregunta
Demográficos	Edad Género Carrera Modalidad de estudio Situación laboral	Años cumplidos ¿Con qué género te identificas? ¿Qué carrera estudias actualmente? ¿En qué modalidad cursas tu carrera (escolarizada, mixta, no escolarizada, dual)? ¿Actualmente trabajas? (Sí/No)
Confianza	Competencia percibida Honestidad percibida Benevolencia percibida	Considero que la persona que presentó el contenido domina el tema de planificación financiera Siento que la información proporcionada fue honesta y sin sesgos Creo que el presentador mostró interés genuino por el bienestar financiero de los estudiantes
Claridad y comprensión	Facilidad de comprensión Organización del material Aplicabilidad práctica	El contenido fue fácil de entender El material se presentó de forma clara y ordenada La información presentada es útil y aplicable a mi vida personal y académica
Motivación	Interés generado Atención sostenida Disposición a seguir aprendiendo	El contenido me resultó interesante y relevante Durante la presentación, mantuve mi atención en el contenido Después de la presentación, tengo interés en aprender más sobre planificación financiera
Autoeficacia financiera	Seguridad para planificar Decisiones informadas Autogestión financiera	Me siento capaz de elaborar un plan para alcanzar mis metas financieras Me siento seguro(a) al tomar decisiones financieras básicas Puedo utilizar herramientas para monitorear mi presupuesto y ahorro

Constructo	Variable	Medición/Pregunta
Intención conductual	Aplicación de estrategias Hábitos financieros Meta financiera	Es probable que en los próximos 30 a 60 días aplique alguna de las estrategias vistas en la presentación Tengo la intención de iniciar o fortalecer un hábito financiero (ahorro, presupuesto, inversión) Me propongo una meta financiera concreta y medible
Evocaciones libres		
Ítems para análisis de sentimientos		
¿Qué emociones experimentaste durante la presentación del contenido financiero impartido por el docente/ <i>influencer</i> ?		
¿Cómo te sentiste emocionalmente al escuchar la explicación del docente/ <i>influencer</i> ?		
Ítems para análisis de redes		
¿Qué palabras o frases utilizarías para describir la presentación de educación financiera que observaste?		
Menciona tres términos o ideas que te vengan a la mente al pensar en la explicación del docente/ <i>influencer</i>		

Fuente: elaboración propia

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos se desarrolló en varias etapas complementarias. En una primera fase se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y académicas de la muestra, con el objetivo de contextualizar los resultados y caracterizar a la población estudiada.

En una segunda fase se analizaron las respuestas abiertas del cuestionario mediante técnicas de procesamiento del lenguaje natural, específicamente análisis de sentimientos y redes semánticas, lo que permitió identificar patrones emocionales, valoraciones y asociaciones conceptuales en el discurso estudiantil.

En una tercera fase se estimaron modelos de ecuaciones estructurales con enfoque de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM), con el fin de analizar las relaciones entre los constructos latentes del estudio. Finalmente, los resultados cuantitativos y cualitativos fueron integrados en un análisis multidimensional que permitió interpretar de manera conjunta las percepciones, emociones y disposiciones conductuales de los estudiantes frente a docentes e *influencers* en la educación financiera virtual.

La información se analizó desde una perspectiva multidimensional, que integró métodos de minería de datos (*Text Mining*), procesamiento

del lenguaje natural (PLN) y análisis estadístico avanzado. Para ser más precisos, combinamos el análisis cualitativo de las percepciones con el análisis cuantitativo de las variables que se miden en la escala Likert (Cambria *et al.*, 2017; Feldman y Sanger, 2007) mediante un análisis de sentimientos, redes semánticas y modelo de ecuaciones estructurales (SEM). A continuación, se describe este procedimiento por etapas.

El análisis de sentimientos muestra la polaridad (ya sea positiva o negativa) y el peso emocional de las percepciones en relación con el docente y el *influencer*. Para responder las preguntas abiertas del cuestionario utilizamos el NRC *Emotion Lexicon* (Mohammad y Turney, 2013), recurso ampliamente empleado en investigaciones de PLN que relaciona palabras con ocho emociones fundamentales: confianza, anticipación, alegría, sorpresa, miedo, desagrado, ira y tristeza (Plutchik, 1980). Con esta categorización se obtuvo una representación matizada de la experiencia de los estudiantes, en la que sobresalen tensiones y elementos positivos al recibir el contenido de educación financiera.

Posteriormente, se construyeron redes de co-ocurrencia con la librería *igraph* en R, que es eficaz

para crear mapas de temas centrales y estructuras conceptuales en extensas cantidades de texto (Simonetti *et al.*, 2025). Para ello, se emplean las palabras y expresiones más comunes en las evocaciones libres de los alumnos. Mediante este procedimiento, se identificaron los términos que se presentan en una misma unidad textual como nodos conectados, o sea, los nodos semánticos y las vinculaciones más significativas en el discurso.

Finalmente, se utilizó el modelo de ecuaciones con perspectiva PLS-SEM para calcular los vínculos entre los constructos de motivación, claridad, intención conductual, autoeficacia y confianza. Además, se incorporó como variable predictora el rendimiento en la prueba objetiva. El enfoque PLS-SEM está justificado por la solvencia frente a datos no distribuidos normalmente y muestras pequeñas, además de la habilidad para gestionar modelos predictivos complejos en entornos socio-educativos (Fauzi, 2022). Del modelo de medición, se evaluaron la confiabilidad compuesta (CR), la fiabilidad interna (α de Cronbach y CR), los criterios de calidad, así como la validez discriminante a través del HTMT y la convergente mediante el AVE; esta última cuenta con el soporte de Henseler *et al.* (2016). En el modelo estructural, se examinaron los coeficientes de determinación (R^2), tamaño del efecto (f^2), relevancia predictiva (Q^2) y ajuste global (SRMR) como indicadores clave del poder explicativo y predictivo (Hair *et al.*, 2012, 2020).

RESULTADOS

Los hallazgos más relevantes se presentan en los siguientes apartados: 1) caracterización sociodemográfica y académica, 2) análisis de sentimientos, 3) redes de coocurrencia y 4) modelo PLS-SEM.

Caracterización sociodemográfica y académica

La mayor participación de mujeres en el estudio (69.7%) refleja la composición de la muestra y no

permite inferir, por sí misma, un mayor interés general por la educación financiera. No obstante, este resultado es consistente con estudios previos que documentan una creciente participación de mujeres jóvenes en procesos de formación financiera y en la toma de decisiones económicas en entornos digitales. La participación masculina fue de 30.3% (tabla 2).

Con respecto a la distribución por edad, 59.4% de los participantes tiene menos de 18 años y 29.9% tiene entre 19 y 21 años, lo que significa que 89.3% de los encuestados tiene como máximo 21 años. En consecuencia, se sugiere centrar la educación financiera en los adolescentes y jóvenes en transición a la vida adulta, incluyendo tanto a estudiantes de nivel medio superior como a los recién ingresados a la educación universitaria, de acuerdo con la estructura etaria observada.

Respecto al programa académico, los estudiantes de Administración fueron el grupo más numeroso (43.6%), seguidos por los de Contaduría Pública (32.9%) y, con menores proporciones, Negocios Internacionales (12.8%) y Tecnologías de la Información (10.7%). Esta composición refleja una preponderancia de carreras vinculadas de forma directa con la gestión empresarial y financiera, lo que podría influir en una mayor disposición a valorar el contenido recibido. Asimismo, seis de cada diez estudiantes cursan sus estudios en modalidad escolarizada (59.0%), y siguen las modalidades no escolarizadas (29.1%), mixta (9.4%) y dual (2.6%). Esta diversidad permite contrastar cómo diferentes contextos de aprendizaje influyen en la percepción de confianza, claridad y motivación respecto a docentes e *influencers*.

Finalmente, solo 18.4% de los estudiantes trabaja. Esta característica es relevante, ya que la falta de experiencia en el ámbito laboral puede hacer que los jóvenes busquen mayor apoyo en referentes académicos o digitales para adquirir herramientas de planificación financiera, lo cual incrementa la importancia de los entornos virtuales de aprendizaje.

Tabla 2. Características generales de la muestra

Componente		Total	
		Frecuencia	%
Género	Femenino	163	69.7
	Masculino	71	30.3
	Total	234	100
Edad	Menos de 18 años	139	59.4
	De 19 a 21 años	70	29.9
	De 22 a 25 años	22	9.4
	Más de 25 años	3	1.3
	Total	234	100
Carrera	Administración	102	43.6
	Contaduría Pública	77	32.9
	Negocios Internacionales	30	12.8
	Tecnologías de la Información	25	10.7
	Total	234	100
Modalidad de estudio	Escolarizada	138	59
	Dual	6	2.6
	No escolarizada	68	29.1
	Mixta	22	9.4
	Total	234	100
Situación laboral	Sí trabaja	43	18.4
	No trabaja	191	81.6
	Total	234	100

Fuente: elaboración propia

Análisis de sentimientos

Este análisis estuvo orientado a identificar las emociones predominantes suscitadas por la exposición al contenido financiero según la fuente emisora, de tal forma que la codificación semántica de las respuestas abiertas reveló las emociones sobre las percepciones hacia el docente y el *influencer*. Para distinguir la carga afectiva asociada a cada fuente, se categorizaron como positivas o negativas las palabras evocadas por los estudiantes (Zarazúa y Alvarado, 2025). En la figura 1

aparecen los términos para el docente (izquierda) y para el *influencer* (derecha).

Palabras sobre sentimientos positivos como confianza, claridad, responsabilidad, compromiso, credibilidad y respeto reflejan la valoración de los estudiantes hacia la seriedad, experiencia y rigor académico como atributos centrales del docente; apoyo académico, guía, honestidad y organización sugieren que a este se le percibe como referente confiable, estructurado y capaz de generar seguridad y orientación en el proceso formativo. No obstante, términos relacionados con sentimientos negativos como rigidez, exigencia excesiva, falta de empatía, monotonía y desactualización muestran tensiones vinculadas a una percepción de distancia, formalismo e inflexibilidad, que podría limitar la cercanía y motivación en la enseñanza virtual.

En torno al *influencer* hay expresiones positivas como cercanía, autenticidad, inspiración, dinamismo, interacción y practicidad que sugieren una valoración de la claridad, estilo motivador, capacidad de conexión, lenguaje sencillo, ejemplos útiles y contenidos actualizados. La carga negativa de palabras como superficialidad, publicidad, sensacionalismo, desinformación, contradicciones y falta de rigor reflejan que, si bien el *influencer* capta el interés, también genera dudas sobre la profundidad, seriedad y credibilidad académica de la información que transmite.

De forma complementaria, la figura 2 muestra la categorización de palabras respecto al docente (cuadro superior) y al *influencer* (cuadro inferior) y la enseñanza del contenido financiero; así, se mapea el universo afectivo de los estudiantes en las siguientes ocho emociones básicas:

Confianza (verde). Expresiones como credibilidad académica, compromiso con los estudiantes y respeto profesional reflejan una percepción de seguridad sustentada en la autoridad institucional y trayectoria formal del docente. Por su parte, la confianza hacia el *influencer* se manifiesta en frases como autenticidad percibida, relación cercana con seguidores y apoyo motivacional. Este

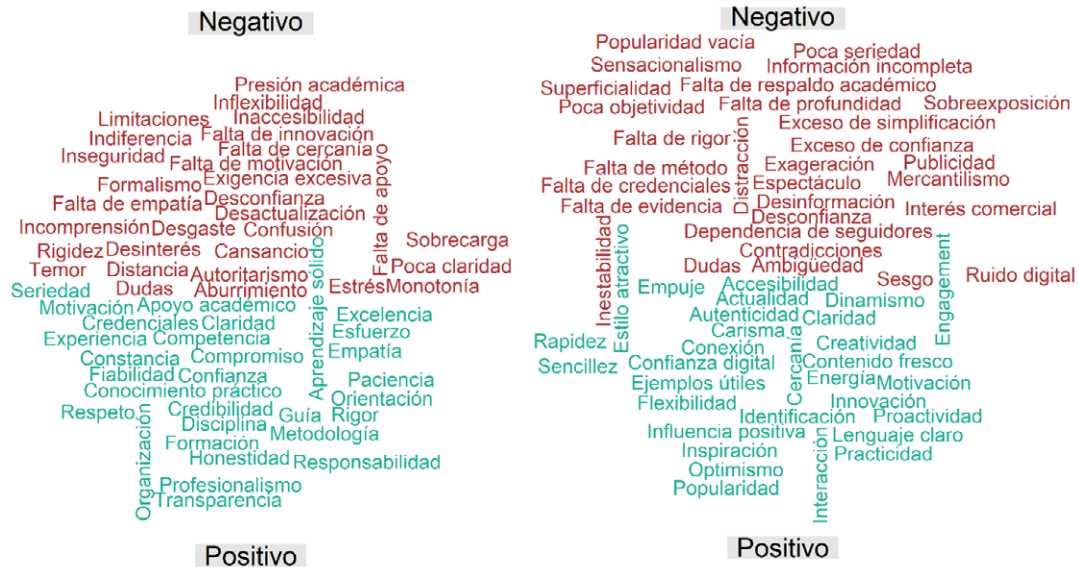


Figura 1. Análisis de sentimientos de la percepción sobre docentes e *influencers*.
Fuente: elaboración propia con R.

hallazgo sugiere mayor confianza en la cercanía y estilo personal del comunicador que en credenciales formales.

Anticipación (azul). Para el docente predominan las frases expectativas de aprendizaje, planificación de estudios y preparación constante, que evidencian una orientación hacia la estructura académica y el logro de objetivos curriculares. En cuanto al *influencer*, esta emoción está asociada a expectativa de nuevo contenido, anhelo de independencia financiera y ambición de crecimiento personal, es decir, una orientación más pragmática y centrada en el futuro económico individual y en la inmediatez de las recomendaciones.

Alegría (marrón). Al docente se le relaciona con satisfacción por aprender, gratitud y éxito en evaluaciones, por lo que la alegría está vinculada con logros académicos formales. En el caso del *influencer*, esta emoción emerge en las frases orgullo por aprender en redes, celebración de logros compartidos y sonrisa al ver *tips* motivadores reflejando una vivencia más ligera asociada al entretenimiento y la motivación inmediata.

Sorpresa (rojo oscuro). Términos como asombro por ejemplos prácticos o inesperada claridad indican sorpresa ante la capacidad del profesor para explicar con sencillez conceptos complejos. Por su parte, impacto por ejemplos reales o desconcierto por viralización evidencian sorpresa vinculada a la creatividad y la rapidez del *influencer* para adaptarse a las tendencias en redes.

Miedo (gris). Ansiedad por evaluaciones, temor al fracaso académico y nerviosismo por exposición oral son frases relativas al docente que reflejan presiones institucionales y académicas. Con el *influencer*, esta emoción se expresa en preocupación por decisiones erróneas, riesgo de endeudamiento y temor a equivocarse en finanzas, manifestando incertidumbre para seguir recomendaciones prácticas sin una garantía formal.

Disgusto (morado). Respecto al profesor se menciona desagrado por exceso de tarea, rechazo a métodos rígidos y malestar con el formalismo excesivo. Para el *influencer*, las frases desagrado por publicidad excesiva, rechazo a mensajes comerciales y desdén por contenido repetitivo revelan la

identificación de intereses económicos o comerciales como motivo de desconfianza.

Enojo (rojo claro). A propósito del docente, se mostró enojo en las expresiones frustración por poca claridad, irritación con evaluaciones injustas y enfado por retroalimentación limitada. Con el *influencer*, el enojo se asocia a coraje por intereses ocultos, enfado por falta de transparencia y descontento con contradicciones, sugiriendo molestia ante la percepción de manipulación o falta de rigor en la información.

Tristeza (rosa). Esta última emoción se manifestó hacia el docente en términos como desánimo por bajas calificaciones, soledad en el proceso de aprendizaje y desilusión por expectativas incumplidas. Para el *influencer* predominó un matiz práctico en desánimo por resultados fallidos, vacío tras consejos ineficaces y lágrimas por pérdidas económicas, lo que evidencia que la tristeza se relaciona con experiencias frustradas al intentar aplicar estrategias financieras sugeridas en redes sociales.

Análisis de redes semánticas

Las redes de coocurrencia semántica, obtenidas de las respuestas abiertas, conectan los conceptos

clave sobre planificación financiera con la percepción respecto a la fuente de enseñanza, con lo cual muestran el modo en que los estudiantes procesan y valoran a cada emisor.

El cuadro superior de la figura 3 corresponde a la percepción sobre el docente, donde aparecen confianza, credibilidad, retroalimentación y tutoría como nodos centrales vinculados con responsabilidad, competencia, organización y disciplina. Esta estructura refleja que los estudiantes asocian al profesorado con cualidades de rigor académico y acompañamiento formal, y que la retroalimentación y la organización metodológica ocupan un lugar prioritario. A la par, expresiones de tensión como ansiedad_evaluación, fatiga_académica y exceso_tarea sugieren que, aunque la percepción sea positiva en cuanto a credibilidad y fiabilidad, también está atravesada por exigencias que generan presión emocional y académica.

En la red semántica sobre el *influencer* los términos ejemplos_prácticos, casos_reales, tips_financieros y lenguaje_sencillo son centrales y están asociados a los nodos claridad, motivación, dinamismo y cercanía, un patrón que evidencia que los estudiantes valoran la capacidad de transmitir contenidos de manera accesible, breve,

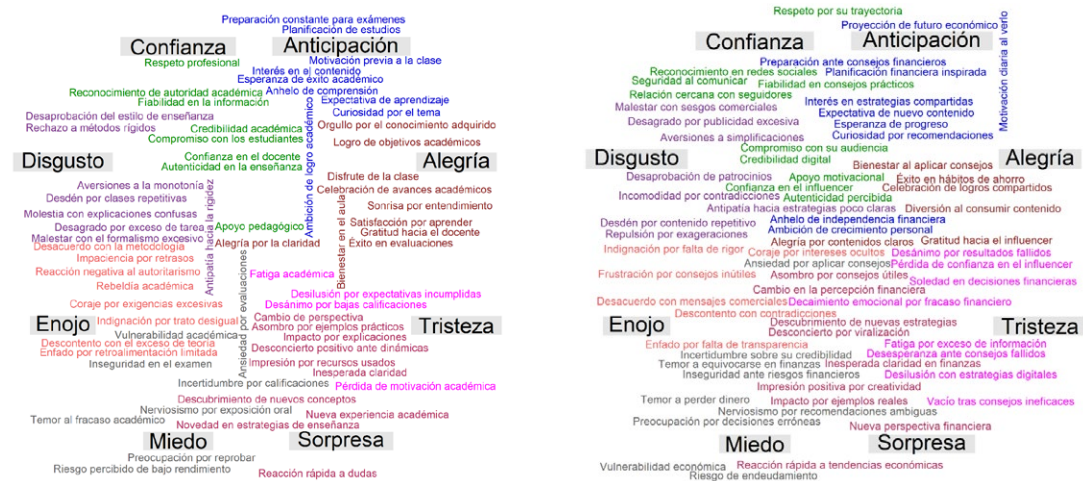


Figura 2. Análisis de emociones de los estudiantes hacia docentes e *influencers*.

Fuente: elaboración propia con R.

contextualizada y con estrategias comunicativas que suscitan identificación inmediata. Asimismo, se observan conceptos de la cultura digital como reto_30_días o pequeñas_victorias, que enfatizan la aplicabilidad práctica y el refuerzo motivacional. No obstante, también aparecen términos críticos como superficialidad, exageración, promesas y desinformación, que revelan la percepción de riesgos asociados a la falta de profundidad y carácter efímero de ciertos mensajes financieros en redes sociales.

Modelo de ecuaciones estructurales

Con este modelo se exploraron las asociaciones entre variables sociodemográficas, percepciones de los estudiantes y estructura relacional entre los constructos centrales del estudio. Así, el análisis de los resultados del SEM para el grupo docente (figura 4) evidencia que la motivación ($R^2 = 0.362$) constituye la variable más influyente en la cadena explicativa. Este constructo está apoyado por tres dimensiones: atención sostenida (0.773), interés generado (0.667) y seguir aprendiendo (0.670), lo cual refleja que los estudiantes depositan su credibilidad en función del dominio técnico, la disposición para actuar en beneficio del

estudiante y la integridad académica mostrada por el docente. De este constructo parten rutas hacia otros como claridad y comprensión (0.267), que a su vez incorporan las variables aplicabilidad práctica (0.741), facilidad de comprensión (0.624) y organización del material (0.675); o hacia autoeficacia financiera (0.214), sostenida por autogestión financiera, decisiones informadas y seguridad para planificar. El camino hacia la intención conductual ($R^2 = 0.510$) es más indirecto al estar mediado sobre todo por la motivación (0.332) y la autoeficacia (0.235), mientras que la contribución directa de la confianza hacia la intención de aplicar estrategias financieras resulta limitada (0.151).

Estos resultados sugieren que los estudiantes reconocen una sólida base de legitimidad y credibilidad que permite estructurar comprensión y motivación, aunque su traducción hacia acciones concretas en el corto plazo es más moderada y depende de factores emocionales y cognitivos intermedios. En otras palabras, el docente actúa como garante del “saber” al generar un marco de seguridad académica más que una incitación inmediata al “hacer”.

En el SEM que corresponde al grupo del *influencer* (figura 5), la autoeficacia financiera ($R^2 = 0.430$)

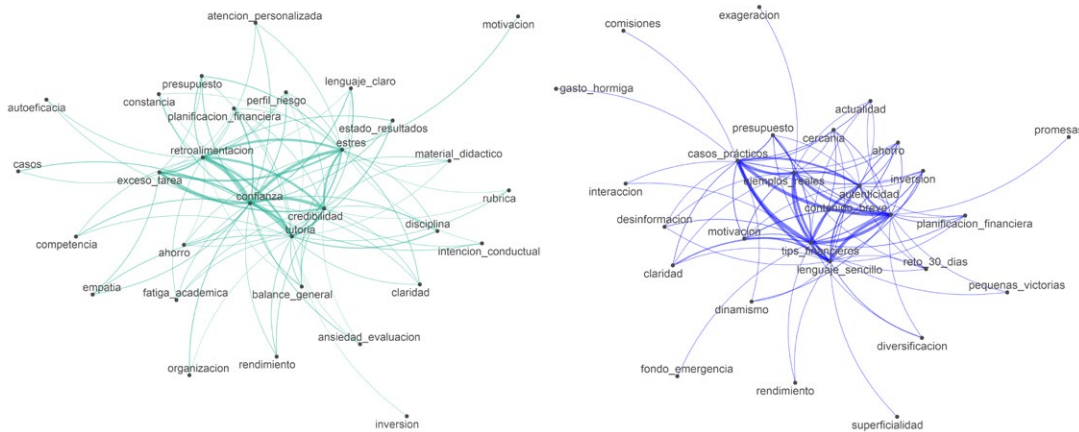


Figura 3. Red de agrupamientos semánticos sobre docentes e *influencers*.
Fuente: elaboración propia con R.

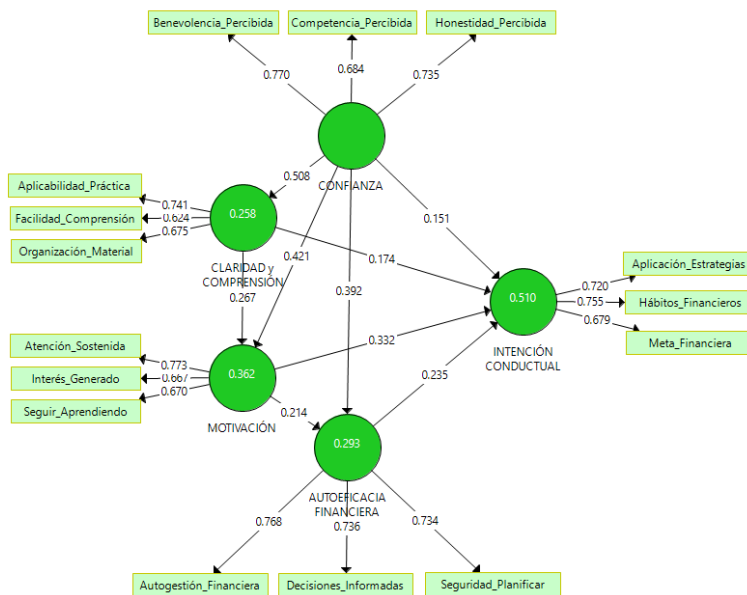


Figura 4. SEM docente.

Fuente: elaboración propia

emerge como el mediador más fuerte hacia la intención conductual ($R^2 = 0.519$). Esto implica que los estudiantes no solo internalizan la claridad del mensaje, sino que logran transformarla en una percepción de capacidad personal para gestionar sus finanzas.

La claridad y comprensión ($R^2 = 0.343$), nutrida por aplicabilidad práctica (0.755), facilidad de comprensión (0.716) y organización del material (0.759), son significativas para explicar la confianza (0.586) y la motivación (0.346). Esto evidencia que el *influencer* logra simplificar la complejidad de los temas financieros al traducirlos a narrativas accesibles y aplicables, lo que refuerza tanto la seguridad cognitiva como la disposición emocional de los estudiantes.

La motivación ($R^2 = 0.306$) tiene un papel dinámico al conectar la claridad con la autoeficacia (0.398). Los indicadores de atención sostenida (0.788), interés generado (0.680) y disposición a seguir aprendiendo (0.796) reflejan que el *influencer* consigue captar y mantener la atención

a través de estrategias comunicativas cercanas, ejemplos prácticos y un estilo más directo.

Finalmente, la intención conductual, expresada en aplicación de estrategias (0.761), fortalecimiento de hábitos financieros (0.755) y definición de metas concretas (0.741), alcanza niveles explicativos robustos cuando confluyen motivación y autoeficacia. Así, los estudiantes no solo confían en lo que escuchan, sino que traducen esa experiencia en decisiones prácticas que impactan su comportamiento financiero inmediato.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio ofrecen una comprensión más precisa del papel que desempeñan docentes e *influencers* de educación financiera virtual en el contexto universitario. A través del análisis de sentimientos, redes semánticas y modelos de ecuaciones estructurales, se evidenció que ambas figuras generan impactos significativos, pero con

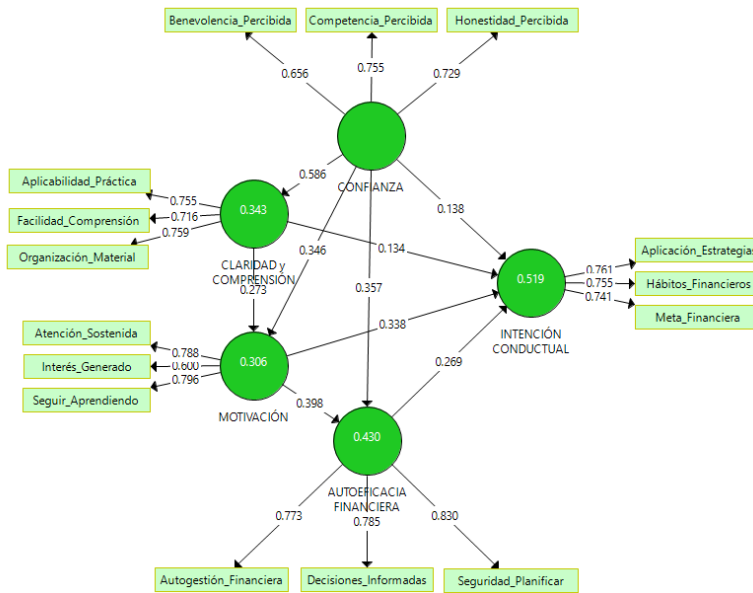


Figura 5. SEM influencer

Fuente: elaboración propia

mecanismos diferentes que responden tanto a la función social como a las expectativas de los jóvenes frente al aprendizaje en entornos digitales.

Un hallazgo central fue el alto nivel de confianza y credibilidad académica para el docente universitario, sustentado en atributos de competencia, honestidad y responsabilidad profesional, lo cual coincide con lo señalado por Holzer y Daumiller (2025) acerca de que la confianza hacia este emisor se basa en la percepción de fiabilidad, apertura y competencia demostrada en la enseñanza. Asimismo, la aparición de términos como responsabilidad, orientación y organización en el análisis semántico refuerza lo argumentado por Zhou (2023), quien destaca que la legitimidad institucional del docente sigue siendo un recurso fundamental en la era digital, aun cuando en el aprendizaje esta figura de autoridad coexista con otras.

En contraste, el *influencer* fue percibido como agente con mayor capacidad para motivar y clarificar contenidos, lo que se refleja en expresiones sobre aplicabilidad práctica, lenguaje accesible y

conexión emocional. Este hallazgo se alinea con la evidencia obtenida por Djafarova y Rushworth (2017) de la autenticidad y el estilo comunicativo cercano de los *influencers* como potenciadores de motivación en las audiencias incluso en temas complejos como la educación financiera. El énfasis en la claridad y la motivación observado en los resultados también coincide con lo dicho por Veirman *et al.* (2017), quienes subrayan que la influencia digital se construye a partir de la percepción de cercanía y de la identificación afectiva con el emisor.

En las diferencias emocionales identificadas con el análisis de sentimientos basado en el modelo de Plutchik (1980), la confianza y la seguridad dominaron el universo afectivo para el docente, pero también aparecieron sentimientos negativos sobre rigidez metodológica, presión académica y miedo a la evaluación que reflejan tensiones entre la autoridad formal y la experiencia de los estudiantes. En cambio, el *influencer* generó un rango más amplio de emociones positivas como

alegría, sorpresa y motivación que coexisten con sentimientos de duda e inseguridad respecto a la profundidad del contenido transmitido. Estos resultados apoyan el señalamiento de Ahmed (2004) acerca de que las emociones no solo son reacciones individuales, sino fuerzas sociales que organizan las relaciones y las jerarquías en distintos contextos de interacción.

Las redes semánticas mostraron que los términos para el docente se centraron en las nociones de responsabilidad, orientación académica y credibilidad mientras que, para el *influencer*, en claridad, motivación y aplicabilidad. Estas asociaciones confirman que el primero actúa como garante de legitimidad institucional y el segundo es percibido como mediador entre complejidad técnica y cotidianidad estudiantil; un hallazgo que concurre con lo apuntado por Djafarova y Rushworth (2017) en cuanto a que la eficacia comunicativa de los *influencers* radica en la capacidad de traducir saberes especializados a un lenguaje emocional y accesible para las audiencias jóvenes.

Finalmente, el modelo de ecuaciones estructurales visibilizó una ruta diferenciada hacia la intención de seguir conductas financieras. Para el docente, la confianza fue el principal eje mediador hacia esa intención mientras que para el *influencer* el papel central lo ocupó la autoeficacia alimentada por claridad y motivación. Estos resultados corroboran lo señalado por Henseler *et al.* (2016) respecto a que los modelos PLS-SEM capturan los efectos mediadores entre dimensiones cognitivas y afectivas en fenómenos educativos y de consumo. Así, mientras que los docentes fortalecen la intención a partir de la legitimidad y la credibilidad institucional, los *influencers* lo hacen desde la motivación emocional y la autoeficacia personal.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se analizó comparativamente el impacto de docentes y de *influencers* en la en-

señanza financiera en entornos virtuales universitarios. Se integraron técnicas de análisis de sentimientos, redes semánticas y modelos de ecuaciones estructurales con el fin de comprender cómo los estudiantes perciben y procesan mensajes educativos provenientes de distintas fuentes de autoridad: la académica formal y la comunicativa digital. En este sentido, al haber sido asociados a dimensiones como competencia, honestidad y benevolencia, los docentes continúan siendo referentes centrales de confianza y credibilidad; no obstante, su efecto en la intención conductual resultó indirecto, ya que esta opera principalmente por medio de la claridad y de la motivación propiciada en el estudiante. Por su parte, los *influencers* destacaron con atributos de claridad comunicativa, aplicabilidad práctica y estímulo emocional, lo cual favorece el desarrollo de la autoeficacia financiera y un mayor impacto en la intención de aplicar conductas financieras.

El análisis de sentimientos evidenció la coexistencia de emociones positivas como confianza, motivación, alegría y sorpresa con negativas como miedo, enojo y tristeza, lo que indica que la educación financiera virtual no solo activa procesos cognitivos, sino también experiencias afectivas complejas que inciden en la disposición para transformar hábitos. Aunado a ello, las redes semánticas mostraron que términos como confianza, claridad, motivación y autoeficacia se articulan de forma diferenciada según la fuente emisora, confirmando, con ello, que docentes e *influencers* configuran clústeres de significados propios dentro del aprendizaje digital.

El modelo estructural reveló que la confianza fue la variable más sólida para los docentes, y que la motivación y la autoeficacia adquirieron un papel central como mediadoras hacia la intención conductual en el caso de los *influencers*. Esto sugiere que los estudiantes tienden a valorar la legitimidad institucional del docente como un marco de referencia, pero encuentran en el *influencer* un estímulo práctico y emocional que los impulsa de forma más directa a la acción.

En síntesis, los hallazgos permiten afirmar que la educación financiera virtual se construye en la intersección entre autoridad académica y cercanía comunicativa. Los docentes aportan estructura, rigor y legitimidad mientras que los *influencers* fortalecen la motivación, la claridad y la aplicabilidad. A partir de ello, se sugiere avanzar hacia estrategias pedagógicas híbridas que integren las fortalezas de ambos actores, combinando la confiabilidad institucional con el dinamismo comunicativo propio de las redes sociales. Asimismo, se recomienda que las universidades promuevan programas de formación financiera con enfoques académicos y recursos de *eduinfluencers*, reconociendo que el aprendizaje efectivo en este campo requiere articular la dimensión cognitiva con la emocional y experiencial de los estudiantes.

Desde un punto de vista práctico, los hallazgos del estudio tienen consecuencias importantes para la formulación de estrategias de educación financiera en entornos virtuales universitarios, ya que demuestran la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos que vinculen la autoridad académica con formatos comunicativos motivacionales y cercanos. Sin embargo, este estudio tiene ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. Estas incluyen el empleo de una muestra no probabilística restringida a una única institución y el diseño transversal, lo que imposibilita hacer generalizaciones poblacionales o deducciones causales. Además, el estudio se enfocó en un solo contenido financiero y en una forma específica de intervención, a pesar de que se utilizaron métodos avanzados para analizar los datos. En este sentido, estudios futuros podrían extender el análisis al incluir muestras longitudinales, comparaciones entre diferentes instituciones o niveles de educación, y también investigar otros asuntos relacionados con las finanzas y los formatos digitales. Asimismo, se recomienda investigar más a fondo el rol de variables moderadoras como la experiencia previa en educación financiera, el género o la utilización frecuente de redes sociales

para entender mejor los procesos de aprendizaje financiero mediado por tecnología.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- 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](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alvarado, E., Morales, D. y E. Téllez. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 55-74. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.006>
- Alvarado, E., Luyando, J. y E. Picazzo. (2015). Un análisis sobre la percepción que los estudiantes tienen de la calidad que ofrecen de las universidades privadas en Monterrey, Nuevo León. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 58-76. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.10.003>
- Barbosa, M. P. & Maciel, R. S. P. (2025). Interpersonal trust among students in virtual learning environments: A comprehensive review. *Journal on Interactive Systems*, 16(1), Article 6118. <https://doi.org/10.5753/jis.2025.6118>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Cambria, E., Schuller, B., Xia, Y. & Havasi, C. (2017). New avenues in opinion mining and sentiment analysis. *IEEE Intelligent Systems*, 28(2), 15-21. <https://doi.org/10.1109/MIS.2013.30>
- Djafarova, E. & Rushworth, C. (2017). Exploring the credibility of online celebrities' Instagram profiles in influencing the purchase decisions of young female users. *Computers in Human Behavior*, 68, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.009>
- Fauzi, M. A. (2022). Partial least square structural equation modeling (PLS-SEM) in knowledge management studies: Knowledge sharing in virtual communities. *Knowledge Management & E-Learning*, 14(1), 103-124. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2022.14.007>
- Feldman, R. & Sanger, J. (2007). *The text mining handbook: Advanced approaches in analyzing unstructured data*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511546914>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Pieper, T. M. & Ringle, C. M. (2012). The use of partial least squares structural equation modeling in strate-

- gic management research: A review of past practices and recommendations for future applications. *Long Range Planning*, 45(5-6), 320-340. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.09.008>
- Hair, J. F., Howard, M. C. & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 109, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>
- Henseler, J., Hubona, G. & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 116(1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Holzer, J. & Daumiller, M. (2025). Building trust in the classroom: perspectives from students and teachers, *European Journal of Psychology of Education*, 40, Artículo 62. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00961-7>
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2023). The importance of financial literacy: Opening a new field. *Journal of Economic Perspectives*, 37(4), 137-154. <https://doi.org/10.1257/jep.37.4.137>
- Lusardi, A., Mitchell, O.S. & Oggero, N. (2020). Debt and Financial Vulnerability on the Verge of Retirement. *Journal of Money, Credit and Banking*, 52: 1005-1034. <https://doi.org/10.1111/jmcb.12671>
- Liu, X. & Zheng, X. (2024). The persuasive power of social media influencers in brand credibility and purchase intention. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Artículo, 15. <http://doi.org/10.1057/s41599-023-02512-1>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- Mohammad, S. M. & Turney, P. D. (2013). Crowdsourcing a word-emotion association lexicon. *Computational Intelligence*, 29(3), 436-465. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8640.2012.00460.x>
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Shin, A. (2023). Exploring the Role of Interaction in Engagement and Satisfaction Within Virtual Learning Environments. *Journal of Student Research*, 12(3). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v12i3.5014>
- Simonetti, A., Albano, A., Tumminello, M. & Di Matteo, T. (2025). Statistically validated network for analysing textual data. *Applied Network Science*, 10, Artículo 5. <https://doi.org/10.1007/s41109-025-00693-z>
- Veirman, M. de, Cauberghe, V. & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: The impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36(5), 798-828. <https://doi.org/10.1080/02650487.2017.1348035>
- Wang, Y. D. (2014). Building student trust in online learning environments. *Distance Education*, 35(3), 345-359. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2015.955267>
- Xiao, J.J., Chen, C. & Sun, L. (2015). Age differences in consumer financial capability. *International Journal of Consumer Studies*, 39: 387-395. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12205>
- Zarazúa, R. & Alvarado, E. (2025). El papel de las emociones en las preferencias electorales según en el nivel educativo en Monterrey, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2306>
- Zhou, Z. (2023). Towards a new definition of trust for teaching in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2023.17202>

Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Alvarado Lagunas, E. (2026). Análisis comparativo del impacto de docentes e *influencers* en educación financiera virtual. *Apertura*, 18(1), 68-84. <http://doi.org/10.32870/Ap.v18n1.2755>

