

Intervenciones para la mejora integral del bienestar a lo largo del ciclo vital



DYKINSON EBOOK

José Manuel Aguilar Parra
Rubén Trigueros Ramos
Rocío Collado Soler

Coordinador

INTERVENCIONES PARA LA MEJORA INTEGRAL DEL BIENESTAR A LO LARGO DEL CICLO VITAL

Coordinación

JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA

RUBÉN TRIGUEROS RAMOS

ROCÍO COLLADO SOLER

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Los autores declaran haber recibido el siguiente apoyo financiero para la autoría y/o publicación de este libro: Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación dentro del programa 54ª “Investigación Científica Cofinanciado” por el Programa Operativo FEDER Andalucía. 2021-2027 dentro del Objetivo Específico RS011 “ Desarrollar y mejorar las capacidades de investigación e innovación y asimilar tecnologías avanzadas” (Proyecto Ref: P_FORT_GRUPOS_2023/05).

Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Almería
(Ref: 24/25-1-41C)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-456-3
DOI: <https://doi.org/10.14679/4264>

Preimpresión:
Realizada por los autores

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DESDE LA INNOVACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

MARINA ALFÉREZ-PASTOR Y JOSÉ MANUEL AGUILAR-PARRA 7

CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO

MARINA ALFÉREZ-PASTOR Y JOSÉ MANUEL AGUILAR-PARRA 20

CAPÍTULO 3. ENTRENAMIENTO EN COMPRENSIÓN DE TEORÍA DE LA MENTE Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE CASO

NOELIA NAVARRO GÓMEZ Y RUBÉN TRIGUEROS-RAMOS 29

CAPÍTULO 4. INNOVACIÓN DOCENTE: MOTIVACIÓN HACIA LA ASIGNATURA “EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICIÓN Y EL LENGUAJE” TRAS UNA PROPUESTA GAMIFICADA

ROCÍO COLLADO-SOLER 39

CAPÍTULO 5. PROYECTO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR. RECREOS ACTIVOS PARA FOMENTAR EL BIENESTAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL

VANESA JIMÉNEZ-FÁBREGA 45

CAPÍTULO 6. CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES HACIA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN UNA MUESTRA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

DEBORAH NEGRÍN-PERAZA Y GONZALO PEÑA-MUÑANTE..... 52

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA MEDIANTE UN MODELO DE RASCH EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GONZALO PEÑA-MUÑANTE Y DEBORAH NEGRÍN-PERAZA 61

CAPÍTULO 8. EL MÉTODO 5L: LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO Y REDUCIR LA ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

VANESA MUÑOZ MEIZOSO 72

CAPÍTULO 9. LA SALUD MENTAL DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON TEA

Mª DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 77

CAPÍTULO 10. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESO: AULA HOGAR

Mª DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 88

CAPÍTULO 11. EL ESPEJO DISTORSIONADO DE LOS ADOLESCENTES. NUEVOS MEDIOS DE RELACIÓN DIGITAL	
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO	96
CAPÍTULO 12. ¿NO LE DAS SENTIDO A TU VIDA? EL SUICIDIO NO ES LA SOLUCIÓN	
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO	107
CAPÍTULO 13. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SU IMPACTO EN LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: CONTEXTOS MARGINALES DE ÉTNICA GITANA	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ	119
CAPÍTULO 14. MOTIVACIÓN Y DESARROLLO EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ACADÉMICO	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ	127
CAPITULO 15. EL PAPEL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA	
RUBÉN TRIGUEROS RAMOS Y TALÍA TRIGUEROS RAMOS	137
CAPITULO 16. JUEGOS DE MESA PARA EL DESARROLLO SENSORIAL EN LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
PAULA RODRÍGUEZ RIVERA Y ANA MANZANO LEÓN	159
CAPITULO 17. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PREOCUPACIÓN, MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA, AUTOEFICACIA Y SOPORTE SOCIAL EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
FRANCISCO NARCISO ENCISO VELASCO, JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA, JERÓNIMO JAVIER GONZÁLEZ BERNAL Y EVA URBÓN LADRERO.....	167
CAPITULO 18. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y PROTECCIÓN DE DATOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	
RAFAEL MARTÍNEZ EGEA	178

CAPÍTULO 15

EL PAPEL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Rubén Trigueros Ramos*

Talía Trigueros Ramos

Universidad de Almería

**Profesor Titular de la Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4279>

Resumen

Este artículo examina los elementos esenciales para el desarrollo profesional docente (DPD) efectivo en la educación en alfabetización financiera, mediante una revisión sistemática de la literatura. Proporcionamos una base teórica para la revisión presentando una versión revisada de un modelo general existente de DPD. Nuestros resultados ofrecen una visión sobre los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en educación financiera, el comportamiento docente deseado, la calidad docente requerida y los factores contextuales que influyen. Sin embargo, nuestros hallazgos también indican una falta de estudios que investiguen sistemáticamente si y cómo las iniciativas de DPD mejoran el efecto de la educación financiera en la alfabetización financiera de los estudiantes. Además, la literatura existente no proporciona información sobre cómo deberían implementarse las seis características clave del DPD para optimizar su efectividad.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente; Alfabetización financiera; Educación financiera

1. INTRODUCCIÓN

Se ha demostrado que los docentes tienen un impacto significativo en los resultados escolares, así como en los resultados de los estudiantes más adelante en su vida (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014). El desarrollo profesional docente (DPD, por sus siglas en inglés) tiene como objetivo aumentar la calidad del profesorado, de modo que se pueda maximizar este impacto positivo. Tradicionalmente, el desarrollo profesional se ha asociado con la asistencia a eventos como talleres o conferencias (Guskey, 2000; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson y Orphanos, 2009). Hoy en día, se reconoce cada vez más que el aprendizaje docente es un proceso continuo e integrado, influenciado por el contexto en el que se lleva a cabo (Guskey, 2000; Timperley, 2008). Esto implica que no existe un enfoque de DPD general que sea exitoso en cualquier país, escuela o aula. En cambio, los esfuerzos de desarrollo profesional deben adaptarse al contenido, proceso y contexto específicos en cuestión (Guskey, 2009). Esta revisión responde

a ese llamado proporcionando una visión general de los elementos necesarios para un DPD efectivo en el contexto específico de la educación en alfabetización financiera.

Una mayor esperanza de vida, reformas en las pensiones y en los ingresos, así como la disponibilidad de una gama más compleja de productos y servicios financieros, han hecho que la capacidad de tomar decisiones financieras bien informadas sea considerada cada vez más como una habilidad vital importante (Aprea et al., 2016). Aunque se han propuesto términos como capacidad financiera, competencia financiera y entendimiento financiero para capturar esta habilidad (Yoong, Mihaly, Bauhoff, Rabinovich y Hung, 2013), en este artículo se utilizará el término “alfabetización financiera”.

Una definición popular y frecuentemente utilizada describe la “alfabetización” como “la habilidad, confianza y disposición para interactuar con el lenguaje para adquirir, construir y comunicar significado en todos los aspectos de la vida diaria” (Alberta Education, 2015). Claramente, esta definición considera la alfabetización como un concepto que abarca más que solo la lectura y la escritura. La alfabetización financiera ha sido definida como “una combinación de conciencia, conocimiento, habilidad, actitud y comportamiento necesarios para tomar decisiones financieras acertadas y, en última instancia, lograr el bienestar financiero individual” (Atkinson y Messy, 2012, p. 14). Esta definición sugiere que la alfabetización financiera es un medio para mejorar y mantener el bienestar financiero, en lugar de un objetivo en sí mismo (Van Campenhout, De Witte y De Beckker, 2017). Además, enfatiza que, al igual que la alfabetización general, la alfabetización financiera tiene dos dimensiones: comprensión (tener suficiente conocimiento financiero) y aplicación (aplicar este conocimiento adecuadamente) (Huston, 2010). En otras palabras, la definición destaca que la alfabetización financiera va más allá del conocimiento de asuntos financieros, e incluye también la actitud financiera (como la disposición a ahorrar dinero a largo plazo) y el comportamiento financiero (como tener un presupuesto doméstico). Esto implica que la alfabetización financiera involucra un aprendizaje profundo, construcción de significado y pensamiento crítico, y que una comprensión objetiva del contenido financiero no es suficiente (Danes, Rodríguez y Brewton, 2013). Esto claramente tiene consecuencias para el diseño y contenido de las iniciativas de DPD.

En 2008, la puntuación promedio de alfabetización financiera de los estudiantes de secundaria en Estados Unidos alcanzó un mínimo histórico (Mandell, 2008). Más recientemente, un estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), mostró que los niveles de alfabetización financiera entre los estudiantes de 15 años siguen siendo insuficientes: el 22% de los estudiantes participantes no alcanzó la puntuación mínima, considerada necesaria para participar en la sociedad contemporánea (OCDE, 2017). Aunque estos estudiantes generalmente tienen un conocimiento básico de conceptos financieros, como el propósito de una factura o cómo calcular y comparar precios unitarios, no pueden traducir este conocimiento en decisiones adecuadas en situaciones reales (OCDE, 2017). Un bajo rendimiento en alfabetización financiera es problemático, ya que esta mejora el comportamiento financiero deseado tanto a corto como a largo plazo (Van Campenhout et al., 2017). Se ha demostrado, entre otras cosas, que niveles más altos de alfabetización financiera se correlacionan con una mayor acumulación de riqueza (van Rooij, Lusardi y Alessie, 2012), una mejor gestión de deudas (Lusardi y de Bassa Scheresberg, 2013) y una mayor planificación para la jubilación (Lusardi y Mitchell, 2007).

En respuesta a los bajos niveles de alfabetización financiera entre los jóvenes, la OCDE recomendó que las autoridades nacionales integraran la educación financiera en los planes de estudio escolares. La educación financiera puede desempeñar un papel en la mejora de la alfabetización financiera, ya que “siempre ha sido importante para ayudar a los consumidores a presupuestar y administrar sus ingresos, ahorrar e invertir eficientemente y evitar convertirse en víctimas de fraude” (OCDE, 2005b, p. 2). Las decisiones de los responsables políticos sobre la implementación de la educación financiera varían significativamente entre países. Primero, la educación financiera puede hacerse obligatoria a través del currículo nacional o puede ofrecerse de forma voluntaria. La recomendación de la OCDE llevó a un aumento de regiones con programas obligatorios (por ejemplo, Reino Unido, España, Irlanda, Dinamarca, Bélgica, República Checa y Estonia). Países como Italia, Países Bajos, Portugal y la Federación Rusa adoptan un enfoque no obligatorio (OCDE, 2016a). En segundo lugar, los países difieren en si la educación financiera se incluye como una materia independiente, como un módulo explícito, o integrada en materias afines como matemáticas, ciencias sociales, educación cívica y economía (OCDE, 2016a). Aunque una materia independiente tendría la ventaja de que los estudiantes reciban suficiente exposición a los temas de alfabetización financiera, su implementación suele ser difícil debido a planes de estudio sobrecargados y falta de recursos y tiempo (OCDE, 2014a). Por ello, la mayoría de los responsables políticos deciden incorporar la materia en un enfoque transversal (OCDE, 2016a).

A pesar del aumento en la implementación de programas de alfabetización financiera, el desarrollo profesional de los docentes en este ámbito está rezagado. Esto es preocupante, ya que los docentes, además de los padres, tienen un gran impacto en la socialización financiera de los jóvenes (Cornelis y Storms, 2014; Van Campenhout et al., 2017). Como resultado, se considera que los docentes bien capacitados son actores clave para aumentar la alfabetización financiera de los estudiantes (Consumer Financial Protection Bureau, 2013; Totenhagen et al., 2015). Sin embargo, investigaciones previas han demostrado que la mayoría de los docentes no poseen suficientes conocimientos para enseñar temas financieros (por ejemplo, Otter, 2010). Aunque estos hallazgos subrayan la necesidad de DPD, la mayoría de los artículos que describen programas de educación financiera parecen centrarse en el aprendizaje del estudiante, en lugar de evaluar el desarrollo profesional de los docentes (McCormick, 2009; Sasser y Grimes, 2010). Esto implica que se ha prestado poca atención o apoyo a una de las prácticas sugeridas por la OCDE (2005a, p. 7): “Para aquellos programas que favorecen el uso de las aulas, debe promoverse una educación adecuada y competencia de los educadores [...]”.

Esta revisión tiene como objetivo contribuir a la literatura proporcionando información sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de educación financiera, respondiendo a la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué elementos son esenciales para un desarrollo profesional docente efectivo en el contexto de la educación en alfabetización financiera?

Siguiendo a Desimone (2009) y Opfer y Pedder (2011), consideramos una iniciativa de DPD como efectiva cuando resulta en cambios positivos en la calidad docente, el comportamiento de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Siempre que mencionemos un efecto particular, esto implica una relación causal.

Como base teórica para la revisión sistemática de la literatura, presentamos una versión revisada de un modelo general existente de DPD (Merchie, Tuytens, Devos y Vanderlinde, 2016). A partir de este modelo conceptual, desarrollamos cinco preguntas de investigación adicionales:

- 1) ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en la educación financiera?
- 2) ¿Qué tipos de comportamientos docentes son deseables en la educación financiera?
- 3) ¿Cuáles son los requisitos en cuanto a la calidad del docente en la educación financiera?
- 4) ¿Cómo deberían implementarse las características clave del desarrollo profesional docente en la educación financiera?
- 5) ¿Qué factores contextuales influyen en la educación financiera?

1.2. Un modelo general de DPD como base del estudio de revisión

Desimone (2009) desarrolló un marco conceptual para evaluar la influencia del desarrollo profesional (DPD) en los resultados de los docentes y los estudiantes. Se incluyeron cinco características clave del desarrollo profesional, ya que se había demostrado que estas características explicaban la efectividad del DPD (Desimone, Porter, Garet, Yoon y Birman, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001). El marco sostiene que el enfoque en el contenido, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración y la participación colectiva son los principales requisitos para un desarrollo profesional exitoso (Jeanpierre, Oberhauser y Freeman, 2005; Johnson, Kahle y Fargo, 2007; Penuel, Fishman, Yamaguchi y Gallagher, 2007). A continuación, se exploran estos conceptos en mayor detalle:

- **Enfoque en el contenido** se considera como el factor con mayor impacto en la efectividad del desarrollo profesional y se refiere al objetivo de aumentar el conocimiento del docente tanto en el contenido temático como en la forma en que debe enseñarse a los estudiantes (Desimone, 2009; Guskey y Yoon, 2009).
- **El aprendizaje activo** implica métodos que requieren la participación directa del docente, como dar lecciones de prueba o participar en discusiones con colegas. Se considera que estos métodos contribuyen más al aprendizaje docente que, por ejemplo, escuchar pasivamente una presentación experta (van Veen, Zwart, Meirink y Verloop, 2010).
- **La coherencia** de una iniciativa se refiere a su alineación con el currículo y los estándares académicos establecidos en distintos niveles organizativos (Blank, de las Alas y Smith, 2008; Desimone y Garet, 2015).

- **La duración** del desarrollo profesional —que incluye tanto la extensión temporal como el número total de horas dedicadas— debe ser sustancial para tener un impacto sostenido en el desempeño del docente (Desimone, 2009; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss y Shapley, 2007). Un estudio comparativo mostró que los programas con una duración inferior a 14 horas fueron inefectivos (Yoon et al., 2007). Además, se recomienda integrar actividades de seguimiento durante todo el año (Blank et al., 2008; Guskey y Yoon, 2009).
- **La participación colectiva** se refiere a la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs, por sus siglas en inglés) en las que los docentes participan en actividades conjuntas. Estas comunidades pueden generar interacciones y discusiones que potencien el aprendizaje docente (Desimone, 2009).

El modelo también incorpora el **contexto educativo** como un factor mediador y moderador importante. Específicamente, se consideran las condiciones de las políticas educativas, los factores influyentes a nivel escolar y las características individuales tanto de estudiantes como de docentes (Desimone, 2009).

Hay varios factores que median entre la iniciativa de DPD y el objetivo final del aprendizaje estudiantil mejorado (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005). Como se muestra en la Figura 1 (en el documento original), Desimone (2009) sugiere que las cinco características clave del DPD aumentan el conocimiento y las habilidades del docente, y afectan positivamente sus actitudes y creencias. Esto, a su vez, debería transformar la instrucción en el aula y, finalmente, llevar a una mejora en el aprendizaje del estudiante. Las flechas del modelo indican que las relaciones entre los resultados del DPD son interactivas, en lugar de seguir un camino lineal (Desimone, 2009). Por ejemplo, un evento específico durante la instrucción podría provocar un cambio en las creencias o actitudes del docente. Además, se ha enfatizado que si uno de los pasos del modelo es débil o falta, es menos probable que se logre una mejora en el aprendizaje de los estudiantes (Yoon et al., 2007).

Merchie et al. (2016) refinaron el modelo de Desimone mediante una síntesis narrativa sistemática. Ampliaron el modelo añadiendo subcomponentes a los diversos pasos, como la calidad docente y factores contextuales. Como afirman los autores: “Este estudio aporta a la literatura, ya que, hasta la fecha, no existía un marco ampliado que guiara de manera más directa a investigadores y profesionales en la evaluación de iniciativas de desarrollo profesional” (Merchie et al., 2016, p. 14). Entre otras cosas, los autores distinguen entre las **características estructurales y centrales** del DPD. Las primeras se relacionan con el diseño de la iniciativa, mientras que las segundas se vinculan con su contenido. También incluyen características adicionales clave, como la **propiedad** sobre el contenido y diseño de la iniciativa, ya que los docentes consideran que el DPD es más relevante cuando se alinea con sus necesidades e intereses individuales (Díaz-Maggioli, 2004; Merchie et al., 2016).

Respecto a la influencia del DPD sobre la calidad docente, Merchie et al. (2016) distinguen tres metas principales: **cognitivas, afectivas y de habilidades**. Las metas cognitivas incluyen el aumento del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986). Las metas afectivas abarcan, por ejemplo, las actitudes del docente hacia los estilos de enseñanza o sus creencias sobre la calidad de su propia enseñanza (es decir, la autoeficacia docente). La última mejora se relaciona con el cambio en la instrucción o comportamiento docente. Merchie et al. (2016) dividen esto en **prácticas de instrucción y patrones de interacción**, lo que implica que el DPD podría centrarse, por ejemplo, en el uso de tecnologías, así como en mejorar la capacidad de implementar la diferenciación en el aula.

A pesar de que el modelo de Merchie et al. (2016) aporta características valiosas y basadas en evidencia, se presenta de forma lineal y, por tanto, no destaca la interactividad entre sus distintos componentes. Por ello, en este trabajo proponemos una visualización revisada del modelo conceptual mediante un **diagrama de círculos concéntricos** (Figura 2 del documento). Esta representación enfatiza la importancia de la interacción entre los distintos componentes del modelo, ya que cada círculo influye en los demás. Este modelo se utiliza como base para la revisión de la literatura, examinando en qué medida cada concepto de DPD ha sido estudiado en el contexto de la educación en alfabetización financiera.

Un sólido respaldo para el carácter interactivo e incluso circular de los distintos aspectos que constituyen e influyen en las iniciativas de DPD puede encontrarse en el trabajo de Timperley y colegas. Basándose en una síntesis de investigación, identificaron diez principios clave sobre el aprendizaje y desarrollo profesional exitoso del docente (Timperley, 2008). Algunos de estos principios se ubican claramente en el nivel de los objetivos del DPD y de las características clave necesarias para alcanzarlos;

otros se relacionan con el liderazgo escolar y las variables contextuales. La síntesis de investigación de la que se dedujeron estos principios partió de un marco lineal (“Framework for the Analysis of the Effectiveness of Professional Learning Experiences” – Timperley y Alton-Lee, 2008, p. 342), que comparte similitudes con el modelo de Merchie et al. (2016). Sin embargo, los autores reconocieron que las variables que influyen en la efectividad del DPD son interdependientes, lo cual llevó a la necesidad de un modelo cíclico basado en la indagación:

“Los docentes necesitan tener un problema que resolver, múltiples oportunidades para aprender contenido pedagógico y de evaluación relevante en formas que integren teoría y práctica, y un enfoque constante en cómo la enseñanza impacta a los estudiantes. Mejores resultados para los estudiantes se sostienen cuando las condiciones organizacionales apoyan una indagación continua basada en evidencia sobre el impacto de la práctica. Si se elimina cualquiera de estos ingredientes, su impacto probablemente disminuirá.” (Timperley y Alton-Lee, 2008, pp. 358–359).

El diagrama de círculos concéntricos propuesto en este artículo destaca que el objetivo final del DPD es el aprendizaje de los estudiantes. El segundo círculo representa el comportamiento docente en el aula, ya que este tiene el impacto más directo en el aprendizaje del estudiante. El tercer círculo describe los aspectos de calidad docente que deben mejorarse a través del DPD. El cuarto círculo abarca las características clave del desarrollo profesional. El círculo más externo consiste en factores contextuales a tres niveles diferentes, que afectan los círculos internos del modelo. El contexto en el que los docentes operan es relevante, ya que determina el margen de acción que tienen (por ejemplo, si deben enseñar en iniciativas independientes o dentro de un currículo más amplio), los enfoques didácticos que pueden adoptar (debido a características escolares y de clase), y la necesidad de estilos de enseñanza diferenciados (debido a la composición heterogénea del alumnado). En otras palabras, el entorno en el que se lleva a cabo el DPD es típicamente un factor exógeno que influye en el docente, el contenido enseñado y la iniciativa de DPD en sí misma. Los factores contextuales también incluyen las características del aula, ya que creemos que esto mejora la integridad del modelo.

2. METODOLOGÍA

Investigamos cuáles son los elementos esenciales para un desarrollo profesional docente (DPD) efectivo en el contexto de la educación financiera mediante una revisión sistemática y exhaustiva de la literatura. Seguimos las directrices para revisiones sistemáticas propuestas por la Cochrane Collaboration (Higgins & Green, 2011).

Para identificar estudios que recolectaran datos empíricos y cuantitativos sobre la alfabetización financiera (y su enseñanza), se consideraron los siguientes tipos de estudio como elegibles para su inclusión en esta revisión: **experimentos, cuasi-experimentos, encuestas y estudios correlacionales**. Estas estrategias de identificación y diseños empíricos nos permiten deducir interpretaciones causales de los resultados (en el caso de experimentos o cuasi-experimentos), o bien obtener conocimientos generales sobre los patrones subyacentes (en el caso de encuestas y estudios correlacionales). Además de garantizar una alta validez interna, estas técnicas empíricas también evitan que se lleguen a conclusiones basadas en estudios con muestras demasiado pequeñas. Las muestras de los estudios seleccionados variaban entre 12 y 64.700 docentes participantes, y entre 53 y aproximadamente 25.000 estudiantes. Se incluyeron estudios con menos participantes solo si el diseño experimental era sólido (por ejemplo, combinado con métodos de investigación cualitativos).

Se consideraron elegibles los estudios centrados en la educación primaria o secundaria. Esto implica que los participantes podían ser niños o adolescentes de los grupos de edad correspondientes, docentes, estudiantes de formación docente o una combinación de ellos. Cuando el tipo de intervención consistía en un programa de educación financiera que no era escolar, fue excluido, ya que estas iniciativas son más susceptibles al sesgo de selección y, por lo tanto, producen estimaciones endógenas. Si bien las medidas de resultados no formaban parte de los criterios de inclusión, las medidas típicas de interés eran los **cambios en la alfabetización financiera de estudiantes y docentes**.

La búsqueda electrónica se realizó en noviembre de 2017 y se restringió a artículos publicados entre el año 2000 y 2017, y que estuvieran escritos en inglés. Dado que el conocimiento valioso puede encontrarse también en fuentes no académicas, especialmente en las ciencias sociales (Grayson & Gomersall, 2003), también fueron considerados capítulos de libros, disertaciones y documentos de trabajo. Se excluyeron los artículos de conferencias. En línea con la revisión sistemática sobre programas de educación financiera para niños y adolescentes de Amagir, Groot, Maassen van den Brink y Wilschut

(2018), se utilizaron las siguientes bases de datos: **ERIC, EconLit, Business Source Premier y Web of Science**. Los términos de búsqueda incluyeron “financial literacy”, “financial education” o “financial capability” combinados con palabras clave (y sus sinónimos) derivadas del modelo de DPD presentado anteriormente. La Tabla 1 (del artículo original) presenta una visión general de la estrategia y términos utilizados en la búsqueda.

Además de la búsqueda electrónica, se incluyeron artículos publicados en revistas que se centran específicamente en la educación financiera o económica, siempre que cumplieran con los criterios de inclusión. En particular, se consideraron artículos de las siguientes publicaciones:

- *Journal of Financial Counseling and Planning*
- *Journal of Financial Education*
- *Advances in Financial Education*
- *Journal of Economic Education*
- *International Review of Economics Education*

Para analizar los registros que resultaron de la estrategia de búsqueda, el primer autor examinó los títulos y resúmenes. Cuando esta revisión inicial no fue suficiente, se consultaron los textos completos para decidir si el artículo cumplía con los criterios de inclusión. En caso de duda, se consultó a los coautores. La lista final de artículos incluidos fue consensuada por todos los autores.

La búsqueda electrónica resultó en **961 registros únicos**, de los cuales **46 cumplían con todos los criterios**. La búsqueda adicional en revistas específicas aportó **6 artículos relevantes más**. De los **52 documentos finales**, la mayoría eran artículos revisados por pares; también se incluyeron siete documentos adicionales (como tesis y trabajos de investigación). La mayoría de los artículos fueron publicados en revistas centradas en educación financiera y/o económica, seguidas por aquellas dedicadas a finanzas aplicadas, economía, negocios, estudios del consumidor y educación (incluida la formación docente). El número de estudios clasificados como experimentales o cuasi-experimentales fue comparable al número de encuestas o estudios correlacionales. La mayoría de los estudios incluidos se realizaron en **Estados Unidos y Europa**; los demás investigaron la alfabetización financiera en Asia, Nueva Zelanda, Australia, África y América del Sur, o realizaron comparaciones internacionales. Como resultado, esta revisión ofrece una visión global relativamente imparcial sobre el estado actual de la investigación en este campo.

3. RESULTADOS

Basándonos en el marco conceptual presentado en la Figura 2 (modelo de círculos concéntricos), esta sección proporciona una visión general de la literatura existente sobre el desarrollo profesional docente (DPD) en el contexto de la educación financiera, y cómo esta puede servir como punto de partida para diseñar iniciativas de DPD. Además, revela qué aspectos requieren más investigación. Cada subsección comienza con una descripción de la literatura, seguida por sus implicaciones para el DPD (o para la investigación sobre DPD) en educación financiera.

3.1. Objetivos de aprendizaje del estudiante en la educación financiera

El círculo más interno del diagrama es el **aprendizaje del estudiante**, que representa el objetivo final de cualquier iniciativa de desarrollo profesional docente (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016). Dado que la educación financiera busca aumentar los niveles de alfabetización financiera de los estudiantes, esta última se considera como el objetivo de aprendizaje principal. La conceptualización de la alfabetización financiera utilizada en esta revisión implica que este objetivo incluye tres conceptos fundamentales:

- 1) **Conocimiento financiero**
- 2) **Actitud financiera**
- 3) **Comportamiento financiero**

3.1.1 *Discusión de la literatura*

- **El conocimiento financiero** se refiere a la conciencia y comprensión que el estudiante tiene sobre términos, conceptos, productos y servicios financieros (Yoong et al., 2013).

También incluye habilidades numéricas necesarias para aplicar esa comprensión en contextos financieros (Arceo-Gómez & Villagómez, 2017). Se puede distinguir entre el conocimiento de conceptos básicos, como la inflación o el interés compuesto, y el de conceptos más avanzados, como la diversificación del riesgo (Erner, Goedde-Menke & Oberste, 2016).

- **La actitud financiera** se refiere al grado en que una persona valora el largo plazo sobre el corto plazo (OCDE, 2016b). Se ha demostrado que la capacidad de retrasar la gratificación tiene efectos positivos sobre la planificación para la jubilación, el historial crediticio y los hábitos de ahorro (Migheli & Moscarola, 2017). Además de las preferencias temporales, también puede considerarse la actitud frente al riesgo, lo cual es relevante para decisiones como inversiones, seguros o ahorro para la jubilación (Cameron et al., 2014).
- **El comportamiento financiero** ha sido identificado como el factor que, en última instancia, determina el nivel de capacidad financiera de una persona (Yoong et al., 2013). Estos comportamientos incluyen, por ejemplo, llevar control de los gastos diarios, lograr un equilibrio adecuado entre gasto, ahorro y endeudamiento, protegerse ante riesgos financieros, y elegir y usar apropiadamente productos y servicios financieros.

3.1.2 Implicaciones para el DPD

Nuestra revisión de la literatura indica que los programas de educación financiera rara vez describen en detalle cómo se capacitó a los docentes para lograr estos objetivos de aprendizaje con los estudiantes. Por lo tanto, no queda claro hasta qué punto, o de qué manera, las iniciativas de DPD prepararon a los docentes para desarrollar el conocimiento, la actitud y el comportamiento financiero en sus alumnos. Esto es desafortunado, ya que cabría esperar que estos objetivos sirvieran como punto de partida para diseñar los contenidos del DPD.

Sin embargo, varios programas que incluyeron formación docente sí evaluaron el desempeño de los estudiantes considerando los tres componentes de la alfabetización financiera (por ejemplo, Batty, Collins & Odders-White, 2015; Bruhn et al., 2016). Esto podría implicar que las iniciativas de DPD sí se enfocaron en capacitar a los docentes para influir en estos tres aspectos, aunque no lo hayan reportado explícitamente.

3.2. Comportamiento docente en la educación financiera

El segundo nivel del diagrama de círculos concéntricos representa el **comportamiento del docente en el aula**, ya que tiene una influencia directa sobre el aprendizaje de los estudiantes (Desimone, 2009). Como indicaron Merchie et al. (2016), se puede diferenciar entre **prácticas de instrucción** y **patrones de interacción**.

3.2.1 Prácticas de instrucción

3.2.1.1 Discusión de la literatura

El hecho de que el entorno financiero esté cambiando rápidamente tiene implicaciones sobre las prácticas de instrucción de los docentes que enseñan educación financiera. Ya no es suficiente con incrementar el conocimiento de los estudiantes sobre temas financieros actuales (Van Campenhout et al., 2017). En cambio, los docentes deben **fomentar actitudes y comportamientos financieros**, de modo que los estudiantes estén preparados para tomar decisiones financieras en el futuro (Amagir et al., 2018).

Después de todo, la capacidad de tomar decisiones financieras adecuadas no es una habilidad estática, sino que se desarrolla de manera continua a lo largo de la vida, conforme las personas se adaptan a nuevas experiencias y contextos (Ali, McRae & Ramsey, 2014).

Además, varios estudios han demostrado que **los aumentos en el conocimiento financiero por sí solos tienen un efecto limitado sobre las actitudes y comportamientos financieros**, lo que indica que centrarse únicamente en la transferencia de conocimiento no es suficiente para mejorar la toma de decisiones financieras (por ejemplo, Batty et al., 2015; Jang, Hahn & Park, 2014).

3.2.1.2 Implicaciones para el DPD

Para lograr mejoras en los tres aspectos de la alfabetización financiera del estudiante (conocimiento, actitud y comportamiento), las iniciativas de DPD deberían **capacitar a los docentes con**

los conocimientos pedagógicos y las habilidades necesarias. Sin embargo, en ninguno de los estudios incluidos en esta revisión se menciona explícitamente que los docentes hayan recibido formación específica sobre cómo desarrollar en los estudiantes las actitudes y comportamientos financieros, además del conocimiento.

Como se mencionó en la sección 4.1.2, en el mejor de los casos se puede suponer que aquellos estudios que evaluaron el desempeño del estudiante en los tres componentes de la alfabetización financiera también abordaron estos aspectos en su formación docente, aunque no haya sido claramente documentado.

3.2.2 Patrones de interacción

3.2.2.1 Discusión de la literatura

En cuanto a los patrones de interacción —la segunda dimensión del comportamiento docente— la literatura existente hace varias recomendaciones:

- 1) Fomentar el aprendizaje experiencial: Los docentes de educación financiera deberían crear ambientes de aprendizaje que promuevan la experiencia directa. Aprender haciendo es deseable porque va más allá del conocimiento teórico y mejora la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido en la práctica (Brancewicz, Pattison & Fok, 2014).
- 2) Enseñanza creativa y motivadora: Se cree que los métodos de enseñanza que estimulan la creatividad y la iniciativa generan entusiasmo por la materia (Belás et al., 2016; Haynes & Chinadle, 2007).
- 3) Uso de métodos activos: Varios programas de educación financiera previamente implementados permitieron a los estudiantes adquirir experiencia práctica mediante métodos como:
 - Simulaciones (Brancewicz et al., 2014; Carlin & Robinson, 2012a)
 - Estudios de caso (Belás et al., 2016; Bruhn et al., 2016)
 - Juegos (Migheli & Moscarola, 2017; Varcoe et al., 2005)
 - Clubes de ahorro (Berry et al., 2015; Sherraden et al., 2010)
 - Campamentos de “fitness financiero” (Bhattacharya, Gill & Stanley, 2016)

Por ejemplo, Carlin y Robinson (2012b) mostraron que los estudiantes que asistieron a una clase de alfabetización financiera antes de visitar un centro de aprendizaje experiencial (Finance Park) aprendieron más que aquellos que no recibieron dicha clase. Esto sugiere que los métodos experienciales pueden complementar, y no necesariamente reemplazar, la enseñanza tradicional.

- 4) Conectar con la vida cotidiana del estudiante: Utilizar ejemplos del día a día de los estudiantes incrementa la percepción de relevancia del contenido (OCDE, 2014b), lo que ayuda a hacer que los temas financieros sean significativos y a aumentar la motivación (Sawatzki, 2017; Sawatzki & Sullivan, 2017).
- 5) Diferenciación en el aula: Se recomienda que los docentes adapten sus clases según las diferencias entre estudiantes, especialmente aquellas relevantes en el contexto financiero (Van Campenhout et al., 2017). A pesar de esta recomendación, ningún estudio revisado hasta la fecha ha investigado o integrado de forma explícita este tipo de instrucción diferenciada.

3.2.2.2 Implicaciones para el DPD

Los estudios anteriores muestran que **el aprendizaje experiencial es viable y beneficioso** para la educación financiera. En algunos casos, las iniciativas de DPD motivaron a los docentes a utilizar estos métodos y les ofrecieron ideas prácticas (Sawatzki, 2017; Sawatzki & Sullivan, 2017). Sin embargo, factores externos como el tiempo de instrucción y el presupuesto pueden limitar lo que el docente puede implementar en el aula, y estos deben tenerse en cuenta al diseñar el DPD.

En línea con la literatura sobre la necesidad de relacionar la enseñanza con la vida cotidiana de los estudiantes, algunas iniciativas de DPD recomendaron explícitamente a los docentes ayudar a los alumnos a **comprender la relevancia de las tareas financieras** que debían resolver.

No obstante, la literatura revisada **no ofrece información sobre cómo el DPD puede entrenar a los docentes para transformar sus conocimientos en una instrucción adaptada y significativa**. Además, dado que no se han estudiado los efectos de la diferenciación en el contexto de la educación financiera, se considera un **tema importante para futuras investigaciones**.

3.3 Calidad docente en la educación financiera

El desarrollo profesional docente (DPD) se asume que afecta principalmente a la calidad del docente, lo cual corresponde al **tercer nivel** del modelo general de DPD. Este nivel incluye aspectos como el **conocimiento**, las **creencias**, las **actitudes** y las **habilidades** de los docentes (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016). Los resultados de esta revisión sistemática ofrecen información sobre el estado actual de estos aspectos en el contexto de la educación financiera.

3.3.1 Conocimiento

4.3.1.1 Discusión de la literatura

Uno de los requisitos fundamentales para los docentes es tener suficiente conocimiento sobre:

- El contenido temático que enseñan.
- Cómo desarrollar la comprensión de ese contenido en los estudiantes (Shulman, 1986).

En lo que respecta al conocimiento financiero, Otter (2010) mostró que los docentes en Estados Unidos obtuvieron una puntuación promedio de solo el 37,5% en una prueba de conocimientos financieros. Esta baja puntuación probablemente se debe a una falta de formación: solo el 8,8% de los docentes estadounidenses habían tomado un curso de finanzas personales en la universidad, y menos del 3% había recibido formación sobre cómo enseñar temas financieros (Way & Holden, 2009).

De manera similar, en Bélgica, los puntajes en conocimientos financieros de los estudiantes en programas de formación docente indican que el 84% tiene **un nivel insuficiente** para impartir educación financiera (De Moor & Verschetze, 2017).

4.3.1.2 Implicaciones para el DPD

Dado que los futuros docentes **no están suficientemente preparados** para enseñar temas financieros, se recomienda invertir en formación financiera dentro de los programas de formación docente (BenDavid-Hadar, 2015; De Moor & Verschetze, 2017). Esto garantizaría que los docentes del futuro tengan los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar eficazmente educación financiera.

Sin embargo, esta medida **no soluciona el problema actual** de los docentes en ejercicio que carecen de conocimientos suficientes. Por ello, existe una **necesidad urgente de DPD** para docentes en activo. Además, dado que el mundo financiero está en constante evolución, tanto los docentes como los estudiantes deben actualizar continuamente sus conocimientos, actitudes y comportamientos financieros, lo que refuerza la necesidad de que el DPD sea sostenido y actualizado con el tiempo.

3.3.2 Creencias

3.3.2.1. Discusión de la literatura

El artículo de Merchie et al. (2016) identifica dos tipos de creencias que pueden ser influenciadas por el DPD:

- Las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza.
- Las creencias sobre la propia competencia como docente (autoeficacia docente).

Hasta la fecha, **no existe literatura** que relacione las creencias generales sobre el aprendizaje y la enseñanza con la educación financiera. No obstante, **sí existen estudios** sobre la autoeficacia docente en este campo. La autoeficacia influye considerablemente en el rendimiento del docente y se correlaciona con la motivación y el rendimiento del estudiante (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Way y Holden (2009) encontraron que menos del 20% de los docentes se sienten bien preparados para enseñar temas financieros. Sawatzki y Sullivan (2017) observaron que, aunque más del 75% de los docentes de primaria se consideran financieramente alfabetizados, **solo el 50% se siente seguro** de sus habilidades para enseñar estos temas.

Otro tipo de creencia considerada en la literatura es **la percepción de relevancia** de la educación financiera escolar. Esta percepción influye en la intención del docente de impartirla (Teo, Koh & Lee, 2011). Diversos estudios han mostrado que la mayoría de los docentes **creen que la educación financiera debería implementarse** en la escuela, y que ayudaría a mejorar los bajos niveles de alfabetización financiera en los estudiantes (Neill, Berg & Stevens, 2014; Samkin, Low & Taylor, 2012).

3.3.2.2. Implicaciones para el DPD

Varios estudios coinciden en que la formación docente es crucial para **fortalecer la confianza de los docentes** respecto a los contenidos financieros que deben enseñar (por ejemplo, Haynes & Chinadle, 2007). Dado que la autoeficacia docente es vista como un requisito para que ocurran cambios en la práctica de enseñanza (Merchie et al., 2016), **mejorar la autoeficacia** debería ser uno de los objetivos centrales de cualquier iniciativa de DPD en educación financiera.

El estudio de Hensley, Jurgenson y Ferris (2017) es uno de los pocos que evaluó cambios en los niveles de confianza de los docentes tras una formación.

Dado que la mayoría de los docentes **ya están convencidos de la importancia** de la educación financiera, no sería necesario que el DPD intente convencerlos de su relevancia. Sin embargo, sí podría ser necesario establecer un **consenso sobre las mejores prácticas**, ya que los docentes difieren en sus creencias sobre aspectos como el lugar que la educación financiera debe ocupar dentro del currículo (Loibl & Fisher, 2013; Otter, 2010).

Aunque hasta ahora **no se han estudiado** las interacciones entre las creencias generales del docente y su forma de diseñar clases de educación financiera, **existe una amplia literatura general** sobre la relación entre creencias y práctica (por ejemplo, Buehl & Beck, 2015). Se ha demostrado que, con frecuencia, las creencias docentes **no favorecen** la implementación de clases activas o experienciales (por ejemplo, Richardson, 1996). Dado que estas prácticas se recomiendan en la educación financiera (por ejemplo, Brancewicz et al., 2014), las iniciativas de DPD deberían intentar **modificar positivamente estas creencias**. La capacidad del DPD para cambiar creencias y luego transformar la instrucción fue demostrada por Girvan, Conneely y Tangney (2016).

3.3.3. Actitudes

3.3.3.1. Discusión de la literatura

Aunque los cambios de actitud suelen considerarse un **resultado** del DPD (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016), también es importante examinar las actitudes de los docentes **hacia participar** en el desarrollo profesional en primer lugar.

Estudios previos han mostrado que los docentes están **abiertos a mejorar su propia alfabetización financiera** (Otter, 2010), y que el 85% estaría dispuesto a participar en formación profesional sobre educación financiera (Sawatzki & Sullivan, 2017).

Un resultado deseable del DPD sería que los docentes desarrollen **actitudes positivas hacia la instrucción diferenciada**, ya que esta es una de las prácticas recomendadas (por ejemplo, Van Campenhout et al., 2017). Estas actitudes no se han examinado específicamente en el contexto financiero, pero estudios más generales han demostrado que los docentes **reconocen los beneficios** de la diferenciación para sus estudiantes. Sin embargo, también expresan **preocupación por el tiempo y esfuerzo adicionales** que requiere (OCDE, 2014b; Tomlinson, 2008).

3.3.3.2. Implicaciones para el DPD

Es alentador que la literatura existente demuestre que los docentes están motivados para participar en el DPD en educación financiera. El siguiente paso es garantizar que las iniciativas estén **diseñadas de manera que cumplan con sus expectativas**. Las seis características clave del modelo general de DPD, especialmente la de **propiedad**, pueden ser un buen punto de partida.

En cuanto a las actitudes hacia la instrucción diferenciada, la literatura sugiere que los docentes **necesitan estrategias** que les permitan implementarla de manera eficiente. Proporcionar estas estrategias durante el DPD, junto con el desarrollo del conocimiento y habilidades necesarias para aplicar la diferenciación, puede **mejorar sus actitudes**. De hecho, investigaciones previas han demostrado que

participar en DPD sobre instrucción diferenciada mejora la autoeficacia y aumenta la aplicación de esta práctica en el aula (Dixon et al., 2014).

3.3.4. Habilidades

3.3.4.1. Discusión de la literatura

Aunque las prácticas de instrucción y los patrones de interacción han sido ampliamente descritos como aspectos del comportamiento docente, **hay poca literatura** sobre las habilidades específicas de los docentes para enseñar educación financiera.

Sin embargo, la **falta general de autoeficacia** identificada en estudios anteriores (por ejemplo, Sawatzki & Sullivan, 2017) puede considerarse como **evidencia indirecta** de que los docentes **carecen de habilidades** específicas en este campo.

3.3.4.2 Implicaciones para el DPD

La literatura revisada sugiere que **se sabe poco** sobre el nivel actual de habilidades de los docentes en educación financiera. Se necesita investigación futura para determinar **qué habilidades deben desarrollarse** durante el DPD y cómo lograrlo de forma efectiva.

No obstante, dado que la literatura ya ha identificado **prácticas y patrones de interacción deseables**, parece probable que las iniciativas de DPD deban al menos **cubrir estos aspectos** como punto de partida.

3.4 Características clave del desarrollo profesional en educación financiera

3.4.1. Enfoque en el contenido

El enfoque en el contenido implica que el DPD debe **incrementar tanto el conocimiento del contenido** como el conocimiento pedagógico del contenido. Este último se refiere a las estrategias sobre cómo enseñar dicho contenido a los estudiantes.

Discusión de la literatura

En varias iniciativas, el contenido de la formación para docentes incluyó temas como:

- Ahorro
- Préstamos
- Presupuestos
- Impuestos
- Pensiones
- Seguros

Por ejemplo:

- Berry et al. (2015) ofrecieron formación que cubría ahorro, banca y préstamos.
- Lusardi et al. (2010) brindaron formación con contenido sobre crédito y seguros.
- Hensley et al. (2017) ofrecieron una gama más amplia de temas que incluían planificación financiera a largo plazo.

No obstante, **muy pocos estudios describieron cómo se abordó el conocimiento pedagógico del contenido**. Algunos mencionan que los docentes recibieron materiales de apoyo o ejemplos de lecciones, pero no queda claro si se discutieron estrategias específicas para enseñar temas financieros.

Implicaciones para el DPD

Esto indica que el DPD en educación financiera **se ha centrado mayormente en el contenido temático**, pero ha prestado **poca atención al aspecto pedagógico**. Dado que un buen conocimiento del contenido no garantiza una enseñanza efectiva, se recomienda que las iniciativas de DPD también

incluyan **estrategias para enseñar temas financieros**, adaptadas a distintos niveles educativos y tipos de estudiantes.

3.4.2. Aprendizaje activo

El aprendizaje activo implica que los docentes **participan directamente** en actividades de formación, como discusiones, simulaciones o clases de prueba.

Discusión de la literatura

Algunas iniciativas promovieron este tipo de enfoque. Por ejemplo:

- En el programa descrito por Berry et al. (2015), los docentes participaron en simulaciones de bancos escolares.
- Hensley et al. (2017) ofrecieron sesiones donde los docentes podían practicar el uso de herramientas financieras.
- Otros estudios mencionan actividades prácticas o colaborativas, aunque sin detallar su estructura.

Sin embargo, **la mayoría de las descripciones son generales** y no permiten evaluar con claridad si el aprendizaje fue efectivamente activo o si los docentes fueron participantes pasivos.

Implicaciones para el DPD

La literatura sugiere que el aprendizaje activo **estuvo presente en algunos casos**, pero **no de manera sistemática**. Se recomienda diseñar programas de DPD que incluyan **participación directa**, reflexión y retroalimentación, elementos que han demostrado aumentar la efectividad de la formación docente.

3.4.3 Coherencia.

La coherencia se refiere a la alineación del DPD con el currículo escolar, políticas educativas y necesidades de los docentes.

Discusión de la literatura

Muy pocos estudios proporcionan información clara sobre la coherencia de las iniciativas de DPD. No se indica si los programas estaban:

- Alineados con estándares nacionales,
- Adaptados al currículo existente, o
- Coordinados con reformas educativas.

La falta de esta información impide evaluar el grado de integración del DPD con el sistema educativo en el que se implementó.

Implicaciones para el DPD

Dado que la coherencia se asocia con mejores resultados de formación, **este es un punto débil** en la literatura revisada. Las futuras iniciativas de DPD deberían garantizar que sus contenidos estén alineados con el currículo nacional, los objetivos educativos generales y las necesidades reales del aula.

3.4.4 Duración

La duración se refiere tanto al tiempo total dedicado a la formación como a su distribución a lo largo del tiempo.

Discusión de la literatura

La mayoría de los programas revisados fueron **intervenciones de corta duración**, a menudo consistentes en talleres únicos de entre 1 y 3 días. Por ejemplo:

- Berry et al. (2015) ofrecieron sesiones de formación de un día.
- Hensley et al. (2017) describieron un taller de dos días.

Pocos programas ofrecieron **formación sostenida o seguimiento continuo**.

Implicaciones para el DPD

Esto es problemático, ya que estudios previos han demostrado que las iniciativas breves suelen ser **ineficaces** (Yoon et al., 2007). Las futuras iniciativas de DPD deberían tener una duración **suficiente y extendida en el tiempo**, con **oportunidades de seguimiento**, como tutorías, comunidades de aprendizaje profesional o sesiones recurrentes.

3.4.5 Participación colectiva

Este principio sostiene que los docentes aprenden mejor cuando trabajan juntos, comparten experiencias y reflexionan colectivamente.

Discusión de la literatura

Algunas iniciativas mencionan actividades en grupo o talleres colaborativos, pero **ningún estudio examinó explícitamente si se promovió la colaboración a largo plazo** entre los docentes, ni si se establecieron comunidades profesionales de aprendizaje.

Implicaciones para el DPD

Dado que la colaboración entre pares ha demostrado ser efectiva para consolidar aprendizajes y mejorar prácticas docentes, las iniciativas de DPD deberían **fomentar redes profesionales**, grupos de discusión, co-enseñanza y retroalimentación entre colegas.

3.4.6 Propiedad

La “propiedad” hace referencia al grado en que los docentes tienen **control o influencia sobre los contenidos, métodos o metas del DPD**.

Discusión de la literatura

Solo unos pocos estudios mencionan la adaptación del DPD a las necesidades o intereses específicos de los docentes. Por ejemplo:

- Hensley et al. (2017) permitieron que los docentes eligieran entre varios módulos temáticos.
- Otros simplemente ofrecieron contenidos predeterminados sin consultar a los participantes.

Implicaciones para el DPD

Incluir a los docentes en el diseño del DPD puede aumentar su motivación y compromiso. Las futuras iniciativas deberían permitir **elección, personalización y adaptación** de contenidos, además de mecanismos de retroalimentación para ajustar la formación a medida que se desarrolla.

4.5 Factores contextuales en la educación financiera

El círculo más externo del modelo de DPD incluye los **factores contextuales**. Estos influyen en todos los niveles internos: el comportamiento del docente, su calidad, la implementación del DPD y, en última instancia, el aprendizaje del estudiante. Merchie et al. (2016) distinguen entre tres niveles de contexto:

- **Nivel macro:** políticas educativas y marco institucional
- **Nivel meso:** características escolares
- **Nivel micro:** características del aula, del docente y de los estudiantes

A continuación, se analiza la literatura relevante para cada uno de estos niveles en el contexto de la educación financiera.

3.5.1 Nivel macro: políticas educativas

Discusión de la literatura

A nivel macro, las políticas nacionales o regionales determinan si la educación financiera es obligatoria, voluntaria o inexistente. También influyen en si esta se enseña como una materia independiente o integrada en otras asignaturas.

Según la OCDE (2016a), existe una gran diversidad en la implementación de la educación financiera en distintos países. Algunos (como Reino Unido, España y Dinamarca) la han hecho obligatoria, mientras que otros (como Italia, Países Bajos y Portugal) la ofrecen de manera voluntaria o a través de iniciativas extracurriculares.

Las decisiones políticas afectan directamente a los docentes. En contextos donde la educación financiera es obligatoria y evaluada, **los docentes están más motivados para enseñarla** y para participar en DPD relevante (Loibl & Fisher, 2013). Por el contrario, en sistemas donde su inclusión es opcional, los docentes pueden no considerarla prioritaria.

Implicaciones para el DPD

Para que el DPD sea efectivo, debe **estar alineado con las políticas educativas** vigentes. Además, en países donde la educación financiera aún no está integrada formalmente en el currículo, el DPD puede desempeñar un papel clave para **preparar el camino**, sensibilizar a los docentes y demostrar el valor de esta área.

También se recomienda que las autoridades educativas **apoyen el desarrollo profesional continuo** mediante incentivos, certificación oficial o integración en programas de formación docente.

3.5.2 Nivel meso: características escolares

Discusión de la literatura

Las características institucionales de las escuelas también influyen en la implementación de la educación financiera y del DPD. Por ejemplo:

- **Recursos disponibles:** algunas escuelas cuentan con acceso a tecnología, materiales o apoyo externo (por ejemplo, bancos o universidades) para enseñar educación financiera; otras no.
- **Prioridades escolares:** si la dirección escolar considera que la educación financiera es importante, es más probable que se asignen tiempo y recursos a su enseñanza (Sawatzki, 2017).
- **Clima escolar:** un entorno que fomente la innovación y el aprendizaje profesional facilita la participación del docente en el DPD.

Sin embargo, en varios estudios revisados, se mencionó que **la falta de tiempo, carga de trabajo y limitaciones curriculares** son obstáculos significativos que enfrentan los docentes al intentar implementar educación financiera en sus aulas.

Implicaciones para el DPD

Es crucial que el diseño del DPD tenga en cuenta las realidades y limitaciones institucionales. Por ejemplo, los programas deben ser viables en términos de tiempo, esfuerzo y recursos. Además, el DPD puede incluir estrategias para:

- Trabajar con el liderazgo escolar para obtener apoyo.
- Integrar la educación financiera de manera transversal en otras materias.
- Crear colaboraciones con socios externos para superar barreras logísticas.

3.5.3 Nivel micro: características del aula, del docente y del estudiante

Discusión de la literatura

A nivel del aula, varios factores influyen directamente en cómo se enseña la educación financiera:

- **Composición del alumnado:** estudiantes con distintos niveles de conocimiento, intereses o contextos socioeconómicos pueden requerir enfoques diferenciados (Van Campenhout et al., 2017).
- **Experiencia previa del docente:** afecta su confianza y disposición para enseñar temas financieros.
- **Actitudes de los estudiantes:** su motivación hacia el aprendizaje financiero influye en la dinámica de clase.

A pesar de su importancia, estos factores **han sido poco estudiados explícitamente** en relación con el DPD. Sin embargo, algunos estudios, como el de Sawatzki (2017), han mostrado que **conectar los temas financieros con la vida cotidiana de los estudiantes** puede incrementar su participación y aprendizaje.

Implicaciones para el DPD

El DPD debería:

- Capacitar a los docentes en estrategias de diferenciación para abordar la diversidad del alumnado.
- Proporcionar herramientas para conectar los contenidos financieros con experiencias reales de los estudiantes.
- Fomentar la reflexión sobre las propias experiencias y actitudes financieras del docente, para que puedan actuar como modelos positivos.

Además, sería útil que las iniciativas de DPD recojan información sobre el contexto específico del aula de los docentes participantes, y que proporcionen opciones flexibles y adaptables.

4. DISCUSIÓN

Dada la importancia de la educación financiera para el bienestar de las personas y dado el considerable margen de mejora en los niveles de educación financiera entre los jóvenes, las autoridades nacionales están integrando cada vez más la educación financiera en las escuelas (OCDE, 2014b; 2016a, 2017). Aunque los docentes desempeñan un papel importante en la transmisión de conocimientos, actitudes y comportamientos financieros, se ha prestado muy poca atención al desarrollo profesional de los docentes. Esta revisión sistemática de la literatura contribuye a la bibliografía existente al examinar qué elementos son esenciales para el desarrollo profesional eficaz de los docentes en el contexto de la educación en materia de conocimientos financieros. La revisión se basó en una presentación revisada del modelo general de desarrollo profesional docente (DPD) de Merchie et al. (2016), que hace hincapié en la interactividad de los componentes del modelo.

Basándose en estudios anteriores, esta revisión sugirió algunos comportamientos docentes para indicar cómo los profesores pueden diseñar la educación financiera. Para preparar a los alumnos para la toma de decisiones financieras en el futuro, los profesores deben centrarse en desarrollar las actitudes y comportamientos financieros de los alumnos, en lugar de centrarse exclusivamente en aumentar sus conocimientos. Sin embargo, la bibliografía existente no profundiza en cómo las iniciativas de desarrollo profesional docente podrían desarrollar los conocimientos y habilidades pedagógicas necesarios para aplicar esta práctica docente. Otra sugerencia se refiere a la introducción del aprendizaje experiencial tanto dentro como fuera del aula. Los resultados de la revisión indican que muchos programas de educación financiera probados anteriormente incluían formas de aprendizaje experiencial. Los estudios también recomiendan alinear la materia financiera con la vida cotidiana de los alumnos y enfatizan la importancia de la enseñanza diferenciada. Sin embargo, al igual que en la sugerencia anterior, la bibliografía existente no proporciona información sobre cómo se debe formar a los profesores para integrar estos aspectos en su enseñanza. La revisión ha dado como resultado una imagen coherente de la calidad que se requiere de los profesores. Investigaciones anteriores concluyen casi unánimemente que los conocimientos

financieros de los docentes y de los estudiantes de los programas de formación docente son insuficientes para enseñar materias financieras. Se necesitan esfuerzos de desarrollo profesional continuo y formación financiera para aumentar los conocimientos (pedagógicos) de los docentes sobre el contenido y mejorar además su eficacia. Múltiples estudios revelaron que los docentes están a favor de participar en el desarrollo profesional. Sin embargo, hay una falta de bibliografía que examine las actitudes de los docentes hacia la integración de la enseñanza diferenciada en la educación financiera. Además, aún no se han evaluado directamente las habilidades actuales de los docentes en materia de educación financiera. Aún no está claro en qué medida las iniciativas de DPD deben centrarse en el desarrollo de las habilidades de los docentes, además de mejorar sus conocimientos y cambiar sus actitudes y creencias cuando sea necesario.

Esta revisión reveló además que pocos estudios describían la iniciativa de DPD en detalle, por lo que se desconoce si se integraron las características clave del modelo general de DPD y de qué manera. Además, la mayoría de los estudios evaluaron el programa en su conjunto, en lugar de la iniciativa de DPD o características aisladas. Esto implica que, hasta la fecha, hay poca información sobre cómo deben integrarse las características clave para optimizar el efecto del DPD en la calidad de la enseñanza, el comportamiento docente y el aprendizaje de los alumnos. Si bien el enfoque del «profesor como alumno», que combina las características clave del aprendizaje activo y la apropiación, parecía prometedor, la falta de estudios similares hace imposible replicar la eficacia del enfoque investigado o revelar esfuerzos complementarios que podrían mejorar su éxito. Una sugerencia alternativa para futuras investigaciones es la creación y evaluación de DPD como forma de DPD, ya que se pueden integrar todas las características clave.

Por último, esta revisión proporcionó una visión general del contexto educativo de la educación financiera y sus implicaciones para el desarrollo profesional continuo (DPD) de los docentes. Los resultados demuestran que el lugar que ocupa la educación financiera en el plan de estudios y en los estándares académicos sirve como punto de partida para el desarrollo de iniciativas de DPD. Además, se demostró que la influencia de las características de la escuela y la clase en el acceso de los docentes al DPD, así como en la eficacia del mismo, aún no se ha investigado en el contexto de la educación financiera. Por el contrario, se ha prestado mucha atención a los factores a nivel personal. Dado que las diferencias en las características de los docentes podrían dar lugar a diferentes respuestas al DPD en términos de calidad de la enseñanza, comportamiento docente y aprendizaje de los alumnos, la bibliografía anterior sugería diseñar iniciativas de DPD diferenciadas. Además, observamos que gran parte de la bibliografía evaluaba los factores que influyen en la alfabetización financiera de los alumnos, lo que podría crear una base de conocimientos para futuras iniciativas de DPD. En particular, para poder gestionar las diferencias entre los alumnos en aspectos como la inclusión financiera y el contexto socioeconómico, es importante que las iniciativas de DPD formen a los profesores para que integren la enseñanza diferenciada en su comportamiento docente.

5. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9117-3>.
- Agnew, S., & Cameron-Agnew, T. (2015). The influence of consumer socialisation in the home on gender differences in financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 39, 630–638. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12179>.
- Alberta Education (2015). Literacy - definition, components and elements of the progressions. Retrieved from <https://education.alberta.ca/literacy-and-numeracy/literacy/everyone/what-is-literacy/>.
- Ali, P., McRae, C., & Ramsey, I. (2014). Financial literacy and financial decision making of Australian secondary school students. *Australian Business Law Review*, 42(3), 228–233.
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>.
- Apra, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., et al. (2016). International handbook of financial literacy. Singapore: Springer.
- Arceo-Gómez, E. O., & Villagómez, F. A. (2017). Financial literacy among Mexican high school teenagers. *International Review of Economics Education*, 24, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.10.001>.
- Arellano, A., Cámara, N., & Tuesta, D. (2014). *The effect of self-confidence on financial literacy*. Working paper. BBVA Research.

- Arellano, A., Cámara, N., & Tuesta, D. (2015). Explaining the gender gap in financial literacy: The role of non-cognitive skills. *Economic Notes*, 47(2–3), 495–517. <https://doi.org/10.1111/ecno.12113>.
- Asarta, C. J., Hill, A. T., & Meszaros, B. T. (2014). The features and effectiveness of the Keys to Financial Success curriculum. *International Review of Economics Education*, 16, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.002>.
- Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. Paris: OECD Publishing.
- Baron-Donovan, C., Wiener, R. L., Gross, K., & Block-Lieb, S. (2005). Financial literacy teacher training: A multiple-measure evaluation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(2), 63–75.
- Batty, M., Collins, J. M., & Odders-White, E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior, and attitudes. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69–96. <https://doi.org/10.1111/joca.12058>.
- Becchetti, L., Caiazza, S., & Coviello, D. (2011). *Financial education and investment attitudes in high schools: Evidence from a randomized experiment*. Working paper. Centre for Economic and International Studies.
- Belás, J., Nguyen, A., Smrčka, L., Kolembus, J., & Cipovová, E. (2016). Financial literacy of secondary school students: Case study from the Czech Republic and Slovakia. *Recent Issues in Sociological Research*, 9(4), 191–206. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2016/9-4/12>.
- BenDavid-Hadar, I. (2015). An analysis of personal financial literacy among educators. *Journal of Financial Education*, 41(1), 50–89.
- Berry, J., Karlan, D., & Pradhan, M. (2015). *The impact of financial education for youth in Ghana*. Working paper. National Bureau of Economic Research.
- Bhattacharya, R., Gill, A., & Stanley, D. (2016). The effectiveness of financial literacy instruction: The role of individual development accounts participation and the intensity of instruction. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(1), 20–35. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.27.1.20>.
- Binkhorst, F. (2017). *Connecting the dots: Supporting the implementation of teacher design teams*. Dissertation. University of Twente.
- Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning? Evaluation findings from programs in 14 states*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Bover, O., Hospido, L., & Villanueva, E. (2018). *The impact of high school financial education on financial knowledge and choices. Evidence from a randomized trial in Spain*. Discussion paper. IZA.
- Brancewicz, J. G., Pattison, J., & Fok, L. Y. (2014). Impacts of JA Biztown on improving financial literacy among middle-school students. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 15(2), 1–12.
- Bruhn, M., de Souza Leão, L., Legovini, A., Marchetti, R., & Zia, B. (2016). The impact of high school financial education: Evidence from a large-scale evaluation in Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, 8(4), 256–295. <https://doi.org/10.1257/app.20150149>.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). *The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices*. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (1st ed.). New York: Routledge.
- Cameron, M. P., Calderwood, R., Cox, A., Lim, S., & Yamaoka, M. (2014). Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand. *International Review of Economics Education*, 16, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.006>.
- Carlin, B. I., & Robinson, D. T. (2012a). Financial education and timely decision support: Lessons from Junior Achievement. *The American Economic Review*, 102(3), 305–308. <https://doi.org/10.1257/aer.102.3.305>.
- Carlin, B. I., & Robinson, D. T. (2012b). What does financial literacy training teach us? *The Journal of Economic Education*, 43(3), 235–247. <https://doi.org/10.1080/00220485.2012.686385>.
- Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., et al. (2016). Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept. Leuven/Den Haag: Acco. Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <https://doi.org/10.3386/w19424>.
- Consumer Financial Protection Bureau (2013). *Transforming the financial lives of a generation of young americans. Policy recommendations for advancing K-12 financial education*. White paper.

- Cornelis, I., & Storms, B. (2014). Financieel risicogedrag bij jongeren. CEBUD.
- Danes, S. M., Rodriguez, M. C., & Brewton, K. E. (2013). Learning context when studying financial planning in high schools: Nesting of student, teacher, and classroom *characteristics*. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(2), 20–36.
- De Moor, L., & Verschete, L. (2017). Student teachers' capacity and willingness to teach financial literacy in Flanders. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 28(2), 313–321. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.28.2.313>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>.
- Erner, C., Goedde-Menke, M., & Oberste, M. (2016). Financial literacy of high school students: Evidence from Germany. *The Journal of Economic Education*, 47(2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/00220485.2016.1146102>.
- Farinella, J., Bland, J., & Franco, J. (2017). The impact of financial education on financial literacy and spending habits. *International Journal of Business, Accounting, and Finance*, 11(1), 1–12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Gill, A., & Bhattacharya, R. (2015). Integration of a financial literacy curriculum in a high school economics class: Implications of varying the input mix from an experiment. *Journal of Consumer Affairs*, 49(2), 472–487. <https://doi.org/10.1111/joca.12048>.
- Girvana, C., Conneely, C., & Tangneya, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>.
- Godsted, D., & McCormick, M. H. (2007). *National K-12 financial literacy research overview*. Indiana State University: Networks Financial Institute.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1), 1–8.
- Grayson, L., & Gomersall, A. (2003). *A difficult business: Finding the evidence for social science reviews*. Working paper. ESRC UK centre for evidence based policy and practice. University of London.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational Horizons*, 87(4), 224–233.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>.
- Hagedorn, E. A., Schug, M. C., & Suiter, M. (2016). A collaborative approach to financial literacy in the Chicago public schools. *Journal of Private Enterprise*, 31(1), 79–90.
- Harter, C. L., & Harter, J. F. R. (2012). Does a graduate course in personal finance for teachers lead to higher student financial literacy than a teacher workshop? *Journal of Consumer Education*, 29, 35–46.
- Haynes, D. C., & Chinadle, N. (2007). Private sector/educator collaboration: Project improves economic literacy. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 99(1), 8–10.

- Hensley, B. J., Jurgenson, J. B., & Ferris, L.-A. (2017). Combining adult education and professional development best practice to improve financial education teacher training. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 28(1), 33–48. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2655682>.
- Higgins, J. P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. The Cochrane Collaboration.
- Hospido, L., Villanueva, E., & Zamarro, G. (2015). *Finance for all: The impact of financial literacy training in compulsory secondary education in Spain*. IZA. Discussion paper.
- 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>.
- Ingvanson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- Jang, K., Hahn, J., & Park, H. J. (2014). Comparison of financial literacy between Korean and U.S. high school students. *International Review of Economics Education*, 16, 22–38. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.003>.
- Jeanpierre, B., Oberhauser, K., & Freeman, C. (2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teachers' classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 668–690. <https://doi.org/10.1002/tea.20069>.
- Johnson, C. C., Kahle, J. B., & Fargo, J. D. (2007). A study of the effect of sustained, whole-school professional development on student achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 775–786. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>.
- van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–160.
- Klemme, D. (2002). National Jumpstart coalition for financial literacy benchmarks: Curriculum inclusion and pedagogical practice in Wisconsin. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 20(2), 12–19.
- Loibl, C., & Fisher, P. J. (2013). Academic discipline and personal finance instruction in high school. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(1), 15–33.
- Lusardi, A. (2015). Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. *Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 639–659. <https://doi.org/10.1111/joca.12099>.
- Lusardi, A., & de Bassa Scheresberg, C. (2013). Financial literacy and high-cost borrowing in the United States. Working paper. National Bureau of Economic Research. Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2007). Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education. *Business Economics*, 42(1), 35–44. <https://doi.org/10.2145/20070104>.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>.
- Mandell, L. (2008). The financial literacy of young american adults. Washington: Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy. Mandell, L., & Klein, L. S. (2007). Motivation and financial literacy. *Financial Services Review*, 16(2), 105–116.
- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 70–83.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>.
- Migheli, M., & Moscarola, F. C. (2017). Gender differences in financial education: Evidence from primary school. *De Economist*, 165(3), 321–347. <https://doi.org/10.1007/s10645-017-9300-0>.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.
- Neill, A., Berg, M., & Stevens, L. (2014). *Financial literacy of secondary students, and its place within secondary schools*. New Zealand Council for Educational Research.
- OECD (2005a). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2005b). *Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness*.
- OECD (2014a). *PISA 2012 results: Students and money financial literacy skills for the 21st century (volume VI)*. Paris: OECD Publishing. OECD (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016a). *Financial education in Europe: Trends and recent developments*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016b). *OECD/INFE international survey of adult financial literacy competencies*. Paris: OECD Publishing. OECD (2017). *PISA 2015 results (volume IV): Students' financial literacy*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education, 34*(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>.
- Otter, D. (2010). *Teaching financial literacy in K-12 schools: A survey of teacher beliefs and knowledge*. Dissertation: The University of New Mexico.
- Pang, M. F. (2010). Boosting financial literacy: Benefits from learning study. *Instructional Science, 38*(6), 659–677. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9094-9>. Parrish, L., & Servon, L. (2006). *Policy options to improve financial education: Equipping families for their financial futures*. Washington, DC: Asset Building Program, New America Foundation.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4), 921–958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). (2 ed.). New York: Macmillan Library Reference.
- Riitsalu, L., & Pöder, K. (2016). A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies, 40*, 722–731. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12291>.
- van Rooij, M., Lusardi, A., & Alessie, R. (2012). Financial literacy, retirement planning and household wealth. *The Economic Journal, 122*, 449–478. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2012.02501.x>.
- Samkin, G., Low, M., & Taylor, J. (2012). Incorporating financial literacy into the secondary school accounting curriculum: A New Zealand perspective. *Australasian Accounting Business and Finance Journal, 6*(4), 5–30.
- Sari, R. C., Fatimah, P. L. R., & Suyanto (2017). Bringing voluntary financial education in emerging economy: Role of financial socialization during elementary years. *The Asia-Pacific Education Researcher, 26*(3–4), 183–192. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0339-0>.
- Sasser, S. L., & Grimes, P. W. (2010). Personal financial literacy: A baseline analysis of teacher knowledge in Oklahoma. *Franklin Business and Law Journal, 3*(3), 68–82. Sawatzki, C. M. (2017). Lessons in financial literacy task design: Authentic, imaginable, useful. *Mathematics Education Research Journal, 29*(1), 25–43. <https://doi.org/10.1007/s13394-016-0184-0>.
- Sawatzki, C. M., & Sullivan, P. A. (2017). Teachers' perceptions of financial literacy and the implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(5), 51–65. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.4>.
- Schelfhout, W. (2017). Toward data for development: A model on learning communities as a platform for growing data use. In J. Vanthienen, & K. De Witte (Eds.). *Data analytics applications in education*. CRC Press.
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B., & Elliott, W., III (2010). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues, 32*(3), 385–399. <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>.
- da Silva, T. P., Dal Magro, C. B., Gorla, M. C., & Nakamura, W. T. (2017). Financial education level of high school students and its economic reflections. *Revista de Administracao, 52*, 285–303. <https://doi.org/10.1016/j.rausp.2016.12.010>.
- Sohn, S., Joo, S., Grable, J. E., Lee, S., & Kim, M. (2012). Adolescents' financial literacy: The role of financial socialization agents, financial experiences, and money attitudes in shaping financial literacy among South Korean youth. *Journal of Adolescence, 35*, 969–980. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.002>.

- St.Pierre, E., Simpson, M., Moffat, S., & Cothren, P. (2011). Reality check: OK extension helps teachers meet financial education requirements. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 103(2), 52–56.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>.
- Swinton, J., DeBerry, T., Scafidi, B., & Woodard, H. (2007). The impact of financial education workshops for teachers on students' economic achievement. *The Journal of Consumer Education*, 24, 63–77.
- Taruna, & Kumar, M. (2015). Contrasting levels of financial capability in India – an exploratory study. *International Journal of Innovative Research and Development*, 4(9), 320–323.
- Tennyson, S., & Nguyen, C. (2001). State curriculum mandates and student knowledge of personal finance. *Journal of Consumer Affairs*, 35(2), 241–262. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2001.tb00112.x>.
- Teo, T., Koh, N. K., & Lee, C. B. (2011). Teachers' intention to teach financial literacy in Singapore: A path analysis of an extended theory of planned behaviour (TPB). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(2), 410–419.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels/Geneva: International Academy of Education.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 31(1), 328–369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 26–30.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Totenhagen, C. J., Casper, D. M., Faber, K. M., Bosch, L. A., Wiggs, C. B., & Borden, L. M. (2015). Youth financial literacy: A review of key considerations and promising delivery methods. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(2), 167–191. <https://doi.org/10.1007/s10834-014-9397-0>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Valentine, G. P., & Khayum, M. (2005). Financial literacy skills of students in urban and rural high schools. *Delta Pi Epsilon Journal*, 47, 1–10.
- Van Campenhout, G., De Witte, K., & De Beckker, K. (2017). Financiële vorming op school. *De geslaagde school*. 153–181.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.
- Varcoe, K. P., Martin, A., Devitto, Z., & Go, C. (2005). Using a financial education curriculum for teens. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(1), 63–71.
- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Walstad, W. B., Rebeck, K. M., & Richard, A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 336–357. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01172.x>.
- Way, W. L., & Holden, K. (2009). 2009 Outstanding AFCPE conference paper: Teachers' background and capacity to teach personal finance: Results of a national study. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(2), 64–78.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington DC: Institute of Education Sciences (IES).

Yoong, J., Mihaly, K., Bauhoff, S., Rabinovich, L., & Hung, A. (2013). *A toolkit for the evaluation of financial capability programs in low- and middle-income countries*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.