

PRIMER SEMESTRE. 2022

# PANORAMA SOCIAL



## EDUCACIÓN FINANCIERA EN ESPAÑA: BALANCE Y PERSPECTIVAS



Competencias, actitudes y conductas financieras  
Planes y estrategias de educación financiera  
Habilidades financieras de jóvenes, adultos y mayores  
Socialización financiera en las familias  
Planificación financiera para la vejez  
Resiliencia/vulnerabilidad financiera

### COLABORAN:

Marcos Álvarez-Espino, Inés Andújar, Gloria Caballero, Elisa Chuliá,  
José Manuel Cordero, Marta de la Cuesta, José M. Domínguez Martínez,  
Sara Fernández-López, Beatriz Fernández-Olit, María Teresa Gallo, Luis Garrido,  
María Gil-Izquierdo, María Jesús Mancebón, Elena Mañas, María Miyar,  
Lucía Rey-Ares, Manuel Salas-Velasco y Juan A. Vázquez

PRIMER SEMESTRE. 2022

# PANORAMA SOCIAL

35

## EDUCACIÓN FINANCIERA EN ESPAÑA: BALANCE Y PERSPECTIVAS





## PATRONATO

ISIDRO FAINÉ CASAS (*Presidente*)  
JOSÉ MARÍA MÉNDEZ ÁLVAREZ-CEDRÓN (*Vicepresidente*)  
FERNANDO CONLLEDO LANTERO (*Secretario*)  
MANUEL AZUAGA MORENO  
CARLOS EGEA KRAUEL  
MIGUEL ÁNGEL ESCOTET ÁLVAREZ  
AMADO FRANCO LAHOZ  
PEDRO ANTONIO MERINO GARCÍA  
ANTONIO PULIDO GUTIÉRREZ  
VICTORIO VALLE SÁNCHEZ  
GREGORIO VILLALABEITIA GALARRAGA

# PANORAMA SOCIAL

Número 35. Primer semestre. 2022

## CONSEJO DE REDACCIÓN

CARLOS OCAÑA PÉREZ DE TUDELA (*Director*)  
ELISA CHULIÁ RODRIGO (*Editora*)  
VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ  
ANTONIO JESÚS ROMERO MORA  
VICTORIO VALLE SÁNCHEZ

## PEDIDOS E INFORMACIÓN

Funcas  
Caballero de Gracia, 28, 28013 Madrid.  
Teléfono: 91 596 54 81  
Fax: 91 596 57 96  
Correo electrónico: publica@funcas.es

Impreso en España  
Edita: Funcas  
Caballero de Gracia, 28, 28013 Madrid.

© FUNCAS. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la edición de su contenido por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, electrónico o mecánico, especialmente imprenta, fotocopia, microfilm, *offset* o mimeógrafo, sin la previa autorización escrita del editor.

ISSN: 1699-6852  
Depósito legal: M-23-401-2005  
Maquetación: Funcas  
Imprime: CECABANK

Las colaboraciones en esta revista reflejan exclusivamente la opinión de sus autores, y en modo alguno son suscritas o rechazadas por Funcas.

# Índice

- 
- 5 | PRESENTACIÓN
- 
- 9 | Los planes de educación financiera en España  
GLORIA CABALLERO NÚÑEZ
- 
- 23 | La cultura financiera en la sociedad española: conocimientos, competencias y hábitos financieros  
JOSÉ M. DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ
- 
- 41 | Educación financiera, alfabetización financiera y resultados financieros  
MANUEL SALAS VELASCO
- 
- 55 | Dos décadas de educación financiera  
JUAN A. VÁZQUEZ
- 
- 67 | La alfabetización y vulnerabilidad financieras de la población adulta española: un análisis por generaciones  
MARCOS ÁLVAREZ-ESPIÑO, SARA FERNÁNDEZ-LÓPEZ Y LUCÍA REY-ARES
- 
- 83 | Los conocimientos financieros de los jóvenes y sus fuentes de aprendizaje en las escuelas  
JOSÉ MANUEL CORDERO Y MARÍA GIL-IZQUIERDO
- 
- 99 | Habilidades financieras y planificación económica de la vejez en España: una aproximación a partir de la *Encuesta de Competencias Financieras*  
MARÍA JESÚS MANCEBÓN TORRUBIA

- 
- 119 | Educación financiera y personas mayores: evidencias y experiencias para el caso español  
INÉS ANDÚJAR NAGORE
- 
- 137 | Familia y socialización financiera: una aproximación empírica al caso español  
ELISA CHULIÁ, LUIS GARRIDO Y MARÍA MIYAR
- 
- 155 | Educación financiera y empoderamiento de la mujer: un análisis de impacto  
BEATRIZ FERNÁNDEZ OLIT, MARÍA TERESA GALLO RIVERA, ELENA MAÑAS ALCÓN  
Y MARTA DE LA CUESTA GONZÁLEZ

# Presentación

En las últimas décadas y, sobre todo, desde el inicio de la crisis financiera global en 2007-2008, incontables investigaciones y análisis han coincidido en resaltar una tesis que, en realidad, constituye un saber común y –podríamos decir– casi ancestral: la buena gestión de las finanzas personales contribuye decisivamente al bienestar individual, familiar y social. Esta afirmación cobra especial importancia habida cuenta de las escasas competencias financieras individuales que han puesto repetidamente de manifiesto encuestas realizadas en diferentes países del mundo. Sobre esa evidencia ampliamente contrastada se asienta la reivindicación de la necesidad de mejorar la educación financiera de la población, en general, y de determinados grupos más vulnerables financieramente, en particular. Este objetivo ha conseguido movilizar a muchas instituciones públicas y privadas, de manera que, en pocos años, se han lanzado múltiples iniciativas orientadas hacia ese propósito educativo.

Acerca de estas cuestiones trata el número 35 de PANORAMA SOCIAL. Sus artículos aportan, desde diferentes perspectivas y posiciones, información sobre la oferta de educación financiera que se ha desplegado en España desde 2008, sobre las oportunidades que proporcionan los programas y las estrategias formativas, pero también las dificultades y problemas que plantean, así como sobre la distribución de competencias, actitudes y conductas financieras en la sociedad española.

En el primer artículo, **Gloria Caballero Núñez** (CNMV) expone las principales líneas

de actuación del Plan de Educación Financiera lanzado por el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores en 2008. Tomando como referencia los *Principios de Alto Nivel* de la OCDE para el desarrollo de una estrategia nacional de educación financiera, el Plan español se viene renovando cada cuatro años y bajo su paraguas se ha creado una red de colaboradores públicos y privados que persiguen conjuntamente el propósito de aumentar la cultura financiera de los españoles. Mucho se ha avanzado, por tanto, en la oferta de educación financiera, si bien queda pendiente una evaluación que permita establecer la eficacia de las iniciativas desarrolladas durante estos casi 15 años de existencia del Plan.

A este primer artículo siguen tres que ofrecen visiones panorámicas de la educación financiera en España. En el primero, **José M. Domínguez Martínez** (Universidad de Málaga) muestra la concurrencia de conocimientos financieros insuficientes con hábitos de gestión de las finanzas personales escasamente cualificados y razonados, lo que no solo redundaría en perjuicio de los individuos y los hogares, sino también entorpece la consecución de una auténtica inclusión financiera en la sociedad española. Por su parte, **Manuel Salas-Velasco** (Universidad de Granada) pasa revista a las instituciones responsables de la difusión de conocimientos financieros, incluyendo entre ellas, además de a las entidades públicas y privadas dedicadas a la supervisión o provisión de servicios financieros, a las escuelas, los medios de comunicación y las familias. Por su parte, **Juan A. Vázquez** (Universidad de Oviedo) hace

balance del esfuerzo llevado a cabo durante las dos últimas décadas en materia de alfabetización financiera. Consta, no obstante, algunas debilidades (entre ellas, la falta de coordinación y evaluación de las diversas iniciativas) y defiende la conveniencia de nuevos enfoques, soportes y contenidos para elaborar una mejor oferta educativa en economía y finanzas.

A continuación, el artículo de **Marcos Álvarez-Espino** (Universidad de Santiago de Compostela), **Sara Fernández-López** (Universidad de Santiago de Compostela) y **Lucía Rey-Ares** (Universidad de La Coruña) se aproxima al estudio de las competencias financieras distinguiendo entre generaciones. Los autores observan que el nivel de conocimientos financieros muestra una forma de U invertida: las generaciones de menor y mayor edad presentan un nivel inferior de estos conocimientos. Insisten, sin embargo, en que una educación financiera orientada a la consecución de finanzas más saludables no debería consistir solo en trasladar conocimientos financieros teóricos, sino también prácticos, vinculándolos con el acceso a determinados activos financieros de referencia y evitando así situaciones de vulnerabilidad financiera.

Los siguientes tres artículos centran su atención en diferentes colectivos de la sociedad española: los jóvenes, la población adulta y los mayores.

**José Manuel Cordero** (Universidad de Extremadura) y **María Gil-Izquierdo** (Universidad Autónoma de Madrid) indagan en la relación existente entre la educación financiera que reciben los estudiantes en las escuelas y sus competencias financieras, tal como las miden, desde 2012, las Encuestas PISA a alumnas y alumnos de 15 años. A partir de su análisis, los autores concluyen que la incorporación de formación específica sobre cuestiones financieras en el currículo escolar, de momento, no ha conducido a mejorar significativamente los resultados de los estudiantes españoles en las pruebas de conocimientos financieros.

**María Jesús Mancebón** (Universidad de Zaragoza) dedica su análisis a la población adulta (españoles no jubilados de 30 o más años). En su diagnóstico de la alfabetización financiera de este segmento de población, basado en la *Encuesta de Competencias*

*Financieras* de 2016, la autora llama la atención sobre el bajo nivel de habilidades financieras, un hallazgo similar al que han arrojado investigaciones en otros países del entorno. Señala asimismo que la planificación financiera de la vejez entre los adultos españoles –en general, muy limitada– se relaciona positivamente con las habilidades financieras.

Por su parte, **Inés Andújar** (Banco de España) centra su investigación en la población mayor, un grupo sociodemográfico con capacidades y necesidades muy heterogéneas, pero también muy vulnerable a fraudes y exclusión financiera. La autora se detiene en el análisis de las características específicas de la población mayor de 64 años, que aconsejan una oferta de educación financiera ajustada no solo en contenidos, sino también en herramientas y soportes, tratando siempre de facilitar el acceso a la información y los servicios financieros.

Los dos últimos artículos prestan atención a las familias como enclave de socialización financiera y a la educación financiera de las mujeres. **Elisa Chuliá** (UNED y Funcas), **Luis Garrido** (UNED) y **María Miyar** (UNED y Funcas) subrayan la importancia de la familia como instancia transmisora de enseñanzas (sobre todo, prácticas y morales) sobre la gestión de las finanzas personales, aportando seguidamente información al respecto procedente de la Encuesta de Educación Financiera Funcas 2021 (EEF-Funcas2021) realizada en las últimas semanas del pasado año a padres y madres convivientes con hijos de 11 a 22 años. Por su parte, **Beatriz Fernández-Olit** (Universidad de Alcalá de Henares), **María Teresa Gallo** (Universidad de Alcalá de Henares), **Elena Mañas** (Universidad de Alcalá de Henares) y **Marta de la Cuesta** (UNED) analizan el impacto de una intervención de educación financiera en el bienestar de las mujeres a las que se aplicó; de su análisis se desprende una mejora de las capacidades financieras de estas mujeres, visible en la toma de conciencia sobre la necesidad de planificación financiera y en la búsqueda de información y asesoramiento para manejar sus finanzas personales.

A la diversidad de contenidos que encierran estos diez artículos subyacen dos grandes argumentos: (1) la educación financiera ha adquirido un reconocimiento necesario como recurso de bienestar individual, familiar y social y, por tanto, como bien social cuyo avance

deben perseguir las instituciones públicas y privadas capaces de contribuir a ella; (2) además de estimular la demanda de esta educación aumentando el interés social por ella, sería deseable mejorar la coordinación y la eficiencia de su oferta. Funcas también hace suyos estos objetivos y, con la publicación de este número de PANORAMA SOCIAL, añade un esfuerzo más para alcanzarlos.







# Los planes de educación financiera en España

GLORIA CABALLERO NÚÑEZ\*

## RESUMEN

En este artículo se explican las principales acciones y líneas de actuación seguidas por los promotores del Plan de Educación Financiera en España desde su nacimiento, en 2008. Para ello, se toman como referencia los *Principios de Alto Nivel* de la OCDE para el desarrollo de una estrategia nacional de educación financiera, que ofrecen orientaciones para su implementación y detallan las fases que debe comprender la definición, puesta en marcha y desarrollo de la estrategia. En España hemos aplicado estos *Principios*, situándonos a la cabeza de los países de la OCDE desde el punto de vista de la organización de la estrategia, la cooperación entre instituciones, el desarrollo de iniciativas y la orientación al ciudadano. Sin embargo, queda aún por hacer una evaluación global que ayude a verificar y mejorar la calidad, eficiencia y efectividad de la estrategia nacional y que sirva como fuente de aprendizaje de cara a futuras acciones.

## 1. LA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN FINANCIERA: SUCESIVOS PLANES DE EDUCACIÓN FINANCIERA DESDE 2008

Con el respaldo de la presidencia mexicana del G-20 y atendiendo a la solicitud for-

\* Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), Departamento de Estrategia, Innovación y Finanzas Sostenibles (caballe@cnmv.es).

mulada por los ministros de finanzas y los gobernadores de los bancos centrales del G-20 en las reuniones celebradas en febrero y abril de 2012, los *Principios de Alto Nivel sobre Estrategias Nacionales de Educación Financiera de la OCDE/INFE (International Network on Financial Education)* fueron presentados y aprobados por los líderes del G-20 en la cumbre que tuvo lugar en Los Cabos en junio de 2012. A solicitud de la presidencia rusa de APEC (Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico), estos *Principios* también se presentaron ante sus ministros de finanzas, que los aprobaron en su reunión del 30 de agosto de 2012.

Los *Principios* constituyen un instrumento orientativo de carácter global para la educación y concienciación financieras y deben considerarse conjuntamente, con una serie de recomendaciones ya formuladas y aprobadas por la INFE y el Consejo de la OCDE que tienen como objetivo asistir a los gobiernos y autoridades públicas en sus esfuerzos por diseñar, implementar y evaluar las políticas de educación financiera.

Una estrategia nacional de educación financiera se define como “un enfoque coordinado a escala nacional para la educación financiera que consta de un programa que:

- 1) reconoce la importancia de la educación financiera, en su caso, a través

de la legislación, y define su alcance a escala nacional en relación con las necesidades y lagunas identificadas;

- 2) implica la cooperación de diferentes partes interesadas, así como la designación de un responsable nacional o de un órgano/consejo de coordinación;
- 3) establece una hoja de ruta para lograr objetivos específicos y preestablecidos conforme a un plazo de tiempo definido, y
- 4) proporciona orientaciones para la aplicación de programas individuales, con el fin de que contribuyan a la estrategia nacional de manera eficiente y adecuada.

No existe un modelo o un proceso único para el desarrollo de una estrategia nacional. El proceso de desarrollo de la estrategia y el diseño de su marco deben abordarse teniendo en cuenta las circunstancias nacionales y adaptarse a los objetivos de política pública a corto y largo plazo.

La estrategia nacional puede complementar o formar parte de un enfoque holístico encaminado a dotar a los consumidores e inversores de la capacidad financiera necesaria a través de un mejor acceso a diversos servicios financieros regulados o de una inclusión financiera adecuada y/o de un marco mejorado de protección de los consumidores financieros; o, en términos más generales, promover el desarrollo de unos mercados financieros sólidos y equitativos, y contribuir a la estabilidad financiera.

España inició su andadura en el ámbito de la educación financiera en el año 2008, mediante la asunción por parte del Banco de España y de la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) de la responsabilidad de impulsar una estrategia nacional de educación financiera. Las directrices de la estrategia nacional quedaron plasmadas en el denominado “Plan de Educación Financiera 2008-2012” que recogía el compromiso de “impulsar y realizar actuaciones con el objetivo de contribuir a que los ciudadanos adopten decisiones financieras ajustadas a sus características personales y familiares, a sus necesidades y expectativas y ges-

tionen mejor los riesgos”. En junio de 2013, la CNMV y el Banco de España renovaron el compromiso asumido en 2008, en los términos recogidos en el “Plan de Educación Financiera 2013-2017”, dando continuidad a las acciones iniciadas en 2008.

Posteriormente, en octubre de 2017, ambas instituciones, a través de la firma de un nuevo convenio de colaboración, ratificaron su voluntad de continuar con el desarrollo de la estrategia nacional de educación financiera hasta el año 2021, cuyas líneas de actuación se publicaron en el “Plan de Educación Financiera 2018-2021”.

El 14 de enero de 2022 se firmó la renovación del Plan de Educación Financiera (en adelante, también “el Plan”) para el periodo 2022-2025, al que se incorpora como promotor el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, que ya venía colaborando en el Plan desde sus inicios.

A continuación, se detallan las diferentes fases que debe comprender la definición, la puesta en marcha y el desarrollo de una estrategia nacional de educación financiera y cómo se ha implementado en España. Veremos que el desarrollo de la estrategia nacional de educación financiera sigue las recomendaciones establecidas por la OCDE para cada una de estas fases.

## 2. LAS CUATRO FASES DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN FINANCIERA

### 2.1. Fase 1 – Preparación: definición de alcance y objetivos

De acuerdo con los Principios de Alto Nivel de la OCDE (2012: 9-10), la fase de preparación de una estrategia nacional debe incluir la realización de un inventario y la revisión de las iniciativas de educación financiera ya existentes, promovidas por instituciones públicas y privadas y por representantes de la sociedad civil, los

trabajos de investigación y literatura relevantes y las prácticas internacionales (incluidos los instrumentos, los estudios analíticos y comparativos, las conclusiones y las recomendaciones de la OCDE y la INFE).

También deben llevarse a cabo evaluaciones de las necesidades de alfabetización financiera de la población y de las principales limitaciones de las políticas nacionales. Estas evaluaciones deben basarse, en la medida de lo posible, en una medición de la alfabetización financiera a escala nacional. Puede, asimismo, obtenerse información de fuentes tales como encuestas de consumidores y estudios de mercado, encuestas de opinión, reclamaciones de consumidores, encuestas de los mercados financieros e indicadores económicos y financieros u otros procedimientos de consulta. Las evaluaciones deben contribuir a definir mejor las principales metas, las prioridades y los objetivos a corto y largo plazo de la estrategia nacional, así como proporcionar una base de referencia con respecto a la cual poder medir el cambio. Además, durante la fase de preparación, las partes interesadas que participan en la estrategia nacional deben consultarse y coordinarse entre sí y trabajar en una estrategia de comunicación que contribuya a aumentar la concienciación respecto a la importancia de la educación financiera y la estrategia nacional asociada.

Por lo que hace a la estrategia nacional de España, la definición de su alcance y objetivos en 2008 respondió a los principios y recomendaciones de la OCDE (2005a) y de la Comisión Europea (2007), a fin de impulsar la implicación de los Estados miembros en esta materia. La estrategia también se definió tomando como referencia la estrategia de educación financiera desarrollada por entonces por la FSA británica<sup>1</sup>.

Los principios y buenas prácticas de la OCDE reconocen la necesidad de impulsar programas de educación financiera dirigidos a todos los ciudadanos, comenzando por la escuela, adaptados a las necesidades y características de cada grupo de población, y la Comisión Europea encarece a los Estados miembros a preparar planes de educación financiera de alta calidad, entre otras cosas, mediante el intercambio de las mejores prácticas

<sup>1</sup> Actual FCA (Financial Conduct Authority) de Reino Unido.

y el desarrollo de algunas herramientas de ayuda práctica.

Para determinar el alcance y los objetivos de la estrategia nacional, los promotores del Plan también se basaron en diversas fuentes de información, en particular encuestas internacionales y nacionales, además de desarrollos normativos.

- Numerosos estudios internacionales mostraban el insuficiente nivel de cultura financiera de los consumidores. Así, por ejemplo, el estudio de la OCDE *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies* (2005) analizó el nivel de educación financiera de los ciudadanos en 15 países y el impacto de los programas de educación llevados a cabo. En todos ellos, se constató la dificultad de los ciudadanos para gestionar su situación financiera y evaluar los riesgos que están asumiendo, habiéndose observado cambios positivos en los comportamientos de los consumidores que participaron en programas de educación financiera.
- En España, a partir de la información de la *Encuesta Financiera de las Familias* que elabora el Banco de España (EFF)<sup>2</sup>, se analizaron algunos de los rasgos de comportamiento, así como también las preferencias de las familias españolas. La conclusión fue que, en general, las familias españolas mantenían un perfil bastante conservador en todos los grupos de edad y de renta, declarando las tres cuartas partes tener una aversión total al riesgo. Ante esta situación, a la que se añade la mayor complejidad de los productos y mercados de capitales, los cambios en la pirámide demográfica y las posibles repercusiones en los sistemas de protección social y en las pensiones, con una disminución de los ingresos por jubilación en relación con los salarios, quedó patente la necesidad de promover entre el público un mayor conocimiento de los instrumentos de previsión complementaria y alternativos.
- En el ámbito normativo, la Directiva de Mercados e Instrumentos Financieros

<sup>2</sup> Se analizaron las ediciones de 2002 y 2005.

(MiFID), transpuesta al ordenamiento jurídico español por la Ley 47/2007, de 19 de diciembre, además de imponer obligaciones a los intermediarios, exigía de los inversores un papel mucho más activo, basado en su capacidad para comprender y asimilar los riesgos de las inversiones, por lo que se consideró preciso incidir en su formación y en la calidad de la información que se les suministra.

Con base en todo lo anterior, la necesidad de elevar el nivel de cultura financiera del público determina que la CNMV y el Banco de España pusieran en marcha, en 2008, el Plan de Educación Financiera dirigido a los inversores y a los consumidores y usuarios de servicios financieros. Con ocasión del lanzamiento del Plan y bajo la marca "Finanzas para Todos", se promovieron numerosas acciones de comunicación, con intervenciones en diversos medios de comunicación y una campaña publicitaria de alcance nacional. Asimismo, se impulsó la presencia de "Finanzas para Todos" en redes sociales y buscadores de internet.

Las líneas estratégicas que ha ido definiendo el Plan a lo largo del tiempo se sustentan en los siguientes principios básicos:

- *Generalidad*: el Plan no excluye a ningún segmento de la población y cubre todos los productos y servicios financieros.
- *Cooperación*: el Plan supone la asunción de un compromiso público por parte de los promotores de los cuales exige una intensa cooperación y apertura a la participación de otros agentes e instituciones que puedan contribuir a la educación financiera.
- *Continuidad*: por la propia naturaleza de los objetivos, las actuaciones del Plan se deben mantener a lo largo del tiempo.
- *Diversidad*: el Plan debe llegar a cada segmento de población teniendo en cuenta sus características, necesidades y canales de acceso adecuados a cada uno de ellos.
- *Conocimiento y accesibilidad*: el Plan ha de ofrecer a todos los ciudadanos el acceso a la información y a las herramien-

tas necesarias que permitan el refuerzo de sus capacidades.

- *Medición y evaluación*: mediante evaluaciones continuas del trabajo se ha de medir la efectividad del Plan e identificar áreas de mejora.
- *Coordinación*: las actuaciones de educación financiera incluidas en el Plan deben desarrollarse de manera coordinada, evitando el solapamiento de esfuerzos, con objeto de perseguir la eficacia de dichas actuaciones y, al propio tiempo, la eficiencia en la utilización de los recursos disponibles.
- *Responsabilidad*: todas las autoridades y organismos públicos y privados comparten la responsabilidad de desarrollar los planes de educación financiera y conseguir sus objetivos.

## 2.2. Fase 2 - Estructura de gobierno y funciones de las principales partes interesadas en la estrategia nacional

En sus Principios de Alto Nivel, la OCDE (2012: 11-13) recomienda que una autoridad de reconocida credibilidad e imparcialidad o un mecanismo rector se ocupe de la puesta en marcha, el desarrollo y el seguimiento de la estrategia nacional, que cuente con experiencia y, preferiblemente, con un mandato específico en educación financiera o en cuestiones relativas a la capacitación de los consumidores que incluya la educación financiera. También debe disponer de los recursos necesarios y, en la medida de lo posible, poderes ejecutivos que le permitan desarrollar y asegurar la correcta implantación de una estrategia nacional sostenible y efectiva. En la medida de lo posible, deben participar todas las autoridades públicas potencialmente relevantes, incluidos ministerios (en particular, los ministerios de finanzas y de educación), el banco central, los reguladores y supervisores financieros, así como otras autoridades públicas nacionales, regionales y locales. Las actuaciones de las autoridades públicas deben de coordinar, promover, reforzar y garantizar la calidad de las acciones de todas las partes interesadas.

Por otro lado, habida cuenta de la experiencia y los recursos de los participantes en el mercado y, en particular, de las instituciones financieras, se debe fomentar su participación en la educación financiera y en el desarrollo de la estrategia nacional asociada como un elemento de su responsabilidad social y de buen gobierno. Al mismo tiempo, la contribución del sector privado a la educación financiera debe someterse a un seguimiento y orientarse de forma que facilite la gestión de posibles conflictos de interés. Deben desarrollarse normas de calidad, estatutos y/o códigos de conducta nacionales y/o internacionales específicos para la elaboración e implantación de programas de educación financiera por parte del sector privado, así como apoyar activamente su puesta en práctica. Asimismo, deben participar en el desarrollo y/o la implantación del marco de la estrategia nacional otros agentes interesados, como organizaciones no gubernamentales, sindicatos, asociaciones de consumidores, empresarios, medios de comunicación, etcétera.

En España, la firma del primer convenio de colaboración para el desarrollo de la estrategia nacional de educación financiera entre el Banco de España y la CNMV se produjo tras la aprobación por la Comisión y el Comité Ejecutivo de cada uno de los organismos. Aunque no suscribieron este primer convenio, la Secretaría General del Tesoro y Política Financiera y la Dirección General de Seguros y Fondos de Pensiones, organismos de la Administración Central, se sumaron a la iniciativa.

Para asegurar la correcta y ordenada implantación de la estrategia nacional, el Plan de Educación financiera cuenta con un Estatuto de Gobierno, que define sus órganos de gobierno, regula su funcionamiento y recoge el conjunto de reglas, prácticas y procedimientos aplicables a los miembros de dichos órganos. La estructura orgánica y funcional es la siguiente:

- Comisión Mixta de Seguimiento: es el máximo órgano rector del Plan y tiene como principal finalidad el seguimiento y evaluación de la aplicación del convenio, la interpretación de su contenido y la resolución, en su caso, de los conflictos resultantes de su aplicación.

- Grupos de trabajo: el desarrollo de las actividades realizadas en el marco de los planes cuatrienales está encomendado a un grupo de trabajo del que forman parte representantes de la CNMV, del Banco de España y del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Este grupo de trabajo mantiene reuniones periódicas con el fin de establecer objetivos y realizar las acciones necesarias para su ejecución, que se encomiendan a miembros concretos del grupo o a subgrupos creados *ad hoc* para desarrollar un determinado proyecto.
- Asamblea de colaboradores: el Plan cuenta con una Asamblea de colaboradores, que se convoca periódicamente, cuyos objetivos principales consisten en intercambiar conocimiento y experiencia en materia de educación financiera y colaborar activamente en el desarrollo de actividades.

Teniendo en cuenta los principios de cooperación, diversidad y coordinación que rigen el Plan y siguiendo también las recomendaciones de la OCDE, desde los inicios se ha puesto especial énfasis en trabajar con entidades u organismos públicos y privados comprometidos con la educación financiera para incorporarlos al Plan en calidad de “colaboradores”. La participación de estos colaboradores ha contribuido a mejorar la difusión y la infraestructura de la educación financiera a nivel nacional. Una amplia red de colaboradores implica llegar a más público objetivo y, por tanto, lograr un mayor impacto de las iniciativas, intercambiar experiencias y compartir recursos.

Con carácter general, se pretende la colaboración de entidades o instituciones que puedan trasladar al Plan las sensibilidades sociales de los colectivos en los que se concentran los principales problemas de falta de educación financiera, como pueden ser los usuarios especialmente vulnerables, los deudores en dificultad y las personas con bajo nivel de inclusión financiera.

CUADRO 1

**PRINCIPIOS ESENCIALES EN LOS QUE SE BASA EL CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS DEL PLAN DE EDUCACIÓN FINANCIERA**

- Facilitar una educación financiera al servicio de las personas
- Promover una educación financiera imparcial y de calidad
- Separar la educación financiera de la actividad comercial
- Adecuar la educación financiera al público al que se dirige
- Facilitar una educación financiera clara, veraz y precisa
- Proporcionar una visión completa y libre de cualquier sesgo de las materias que abarque la educación financiera
- Utilizar un lenguaje sencillo, pedagógico y adecuado a las características del público al que se dirige
- Evitar el uso de logos y marcas propios, cuando se trate de entidades con ánimo de lucro
- Disponer de formadores debidamente capacitados
- Evaluar los resultados obtenidos con las iniciativas de educación financiera

*Fuentes:* Banco de España, CNMV y Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022).

Como indica la OCDE, la contribución de los colaboradores a la educación financiera debe orientarse de forma que facilite la gestión de los conflictos de interés. Con el objetivo de apoyar el desarrollo de las iniciativas de educación financiera de los colaboradores y gestionar o mitigar dichos conflictos de interés, el Plan ha elaborado un Código de Buenas Prácticas, cuyos principios esenciales quedan recogidos en el cuadro 1. Este código, que fue sometido a audiencia de todas las entidades colaboradoras del Plan antes de su publicación, constituyó una experiencia pionera a nivel internacional<sup>3</sup> en la implantación de este tipo de mecanismos para iniciativas de educación financiera.

Para la realización de las actividades, el Plan ha dispuesto desde sus orígenes con una dotación económica. Actualmente cuenta con un presupuesto anual de 900.000 euros y con el apoyo material y humano de los expertos de la CNMV, del Banco de España y del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

<sup>3</sup> En 2016, únicamente Portugal, Japón y Sudáfrica contaban con un código o mecanismo similar.

**2.3. Fase 3 - La hoja de ruta: prioridades, destinatarios, evaluación de impacto y recursos**

Según los Principios de Alto Nivel de la OCDE (2012: 14-16), el marco de la estrategia nacional debe fijar objetivos generales, realistas y cuantificables. Es conveniente que estos objetivos y prioridades de las políticas de educación financiera incluyan el diseño de una hoja de ruta adaptada a las circunstancias que contemple resultados a corto y a medio plazo, así como resultados esperados a más largo plazo, y la fijación de objetivos cuantitativos y, si es posible, cualitativos, de la estrategia nacional general y de las principales prioridades de la política de educación financiera. Asimismo, la hoja de ruta debe incluir un calendario para la consecución de estos objetivos y las principales prioridades de dicha política.

Por lo demás, el marco de la estrategia nacional y su hoja de ruta deben instar a que la educación financiera se incorpore lo antes posible a la vida de los ciudadanos y, prefe-

riblemente, mediante su inclusión en los currículos escolares. Basándose en los resultados de las encuestas preparatorias, el marco también debe indicar cuáles son los principales grupos de destinatarios y las prioridades de la estrategia nacional y, en su caso, centrarse en grupos especialmente vulnerables de la población. En el marco de la estrategia nacional y en su hoja de ruta deben identificarse métodos de evaluación de la implantación de la estrategia nacional y obtenerse una medida de su impacto general. Es preferible que el impacto global se evalúe mediante el desarrollo de encuestas nacionales sobre alfabetización financiera, que deben planificarse al empezar la estrategia nacional y realizarse periódicamente (por ejemplo, con intervalos de tres a siete años). Los Principios de Alto Nivel consideran asimismo conveniente que se destinen recursos financieros y materiales al desarrollo, a la implantación y evaluación de la estrategia nacional, si no para el conjunto de la estrategia, al menos en lo que respecta a sus partes principales. Este aspecto es especialmente importante si la hoja de ruta define algunos proyectos concretos.

Por lo que se refiere a España, desde el lanzamiento del Plan y con una periodicidad cuatrienal, sus promotores han hecho balance de los objetivos del periodo anterior y publican los principales propósitos, objetivos y acciones previstas para el siguiente periodo. Uno de los trabajos con mayor repercusión y que sirvió para fijar objetivos y actuaciones posteriores al identificar colectivos especialmente necesitados de educación financiera fue, sin duda, la realización de una *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)* en los años 2016-2017. La *ECF*, incluida en el Plan Estadístico Nacional, ha permitido una descripción rigurosa y comprensiva de los conocimientos financieros de la población adulta en España y de su relación con el sistema financiero. La *ECF* midió el conocimiento y la comprensión de conceptos financieros de la población española de entre 18 y 79 años, así como la tenencia y el uso de distintos vehículos de ahorro, deuda y aseguramiento. Esta encuesta, además, formó parte de un proyecto internacional coordinado por la INFE que –bajo los auspicios de la OCDE– midió los conocimientos, las actitudes y el comportamiento financiero de la población de un amplio conjunto de países entre 2015 y 2016.

Las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de la *ECF* posibilitaron la identi-

ficación de una serie de colectivos prioritarios a la hora de orientar la estrategia del Plan, tales como las personas de entre 18 y 34 años, los mayores de 65, las personas con rentas inferiores a 14.500 euros anuales, las mujeres, inmigrantes o las personas que únicamente habían cursado educación primaria.

En este sentido, muchas iniciativas que se desarrollan a partir de entonces en el ámbito del Plan tienen como objetivo llegar a estos colectivos. En concreto, se ha decidido fomentar la educación financiera entre los estudiantes universitarios, promover la realización de iniciativas de formación dirigidas a los colectivos más vulnerables (mujeres, personas mayores, con escasos recursos, etc.) y desarrollar iniciativas dirigidas a los nuevos usuarios de servicios financieros por medios digitales, enfocadas principalmente a prevenir fraudes financieros.

Al margen de lo anterior, siguen siendo acciones prioritarias para el Plan aquellas dirigidas a escolares en las diversas etapas educativas y las orientadas a mejorar las culturas inversora y aseguradora. Además, la pandemia de COVID-19 ha puesto sobre la mesa la necesidad de estrategias integrales de educación financiera que busquen apoyar la resiliencia financiera y el bienestar a largo plazo.

Actualmente, el Banco de España está trabajando en una segunda ola de la *ECF*. La realización de este estudio, cuyos resultados se pondrán a disposición del Plan, permitirá medir a evolución en el nivel de competencias financieras de la población española desde 2017. Esta segunda evaluación introducirá como elementos novedosos adicionales la medición de otras competencias como las estadísticas y económicas, la familiaridad, tenencia y adquisición de criptomonedas, o el uso de banca móvil y nuevas tecnologías.

A continuación, se ofrece una relación de las iniciativas y acciones que ha realizado el Plan de Educación Financiera desde su nacimiento, algunas de ellas consolidadas desde los inicios y que se consideran estratégicas.

- Lanzamiento y mantenimiento de un portal de referencia en materia de educación financiera

En mayo de 2010 se abrió al público la web [www.finanzasparatodos.es](http://www.finanzasparatodos.es), como



primer hito visible del Plan. Además de los contenidos teóricos, la web incorpora herramientas prácticas disponibles para los usuarios, como calculadoras, simuladores, etc<sup>4</sup>. El crecimiento y la evolución del Plan han impulsado la renovación de la web, y en 2021 se han incorporado mejoras en el diseño, en la arquitectura de contenidos y en la experiencia de usuario. Como novedades más relevantes, se han creado dos espacios reservados: uno para los colaboradores del Plan, cuya finalidad es servir de espacio de intercambio y colaboración entre las distintas instituciones y facilitar la difusión de actividades y materiales de educación financiera; y otra, para los profesores que participan en el programa escolar y en el concurso de conocimientos financieros, donde cuentan con distintas herramientas y juegos para utilizar en el aula. Además, finanzasparatodos.es está presente en las principales redes sociales: Instagram, Facebook, twitter y youtube.

- Colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En 2009 se firmó el convenio con el entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el que se establecieron dos líneas de actuación: el desarrollo y evaluación de un programa escolar de Educación Financiera para los últimos años de la ESO y la coordinación para incluir contenidos de educación financiera en el currículo escolar.

En 2020 se renovó el convenio con el Ministerio de Educación y Formación Profesional para continuar trabajando con el objetivo de incrementar la presencia de la educación financiera en el currículo escolar, promover la evaluación de la competencia financiera en las ediciones de PISA, reforzar el desarrollo del Programa de Educación Financiera en el área de educación primaria, secundaria, formación profesional y formación de adul-

<sup>4</sup> Tanto la CNMV como el Banco de España desarrollan contenidos de educación financiera en sus respectivos ámbitos. Véase el Portal del Cliente Bancario del Banco de España (PS35\_Caballero\_ed\_echMG.docx) y el apartado de Inversores y educación financiera de la web de la CNMV (<https://www.cnmv.es/portal/Inversor/Indice.aspx>).

tos, y favorecer y promover las actuaciones y acciones directas con las comunidades autónomas para reforzar la colaboración en la formación del profesorado.

Entre las iniciativas desarrolladas bajo el paraguas de estos convenios destacan las recogidas en los siguientes párrafos.

- *Programa escolar de educación financiera.* Dirigido principalmente a alumnos de 3º y 4º de la ESO, Bachillerato y Formación Profesional, el programa se lanzó por primera vez en el curso 2010-2011, con contenidos que se han ido renovando y actualizando a lo largo del tiempo. Los centros participantes cuentan con unos manuales para el profesorado y el alumnado –divididos en diez temas adaptados al marco de aprendizaje que establece PISA en competencia financiera–, que versan fundamentalmente sobre el ahorro, los medios de pago, las relaciones bancarias y el consumo responsable. La finalidad reside en capacitar a los jóvenes para extrapolar estos conocimientos y habilidades a su vida cotidiana, personal y familiar.

El programa se difunde anualmente a través de las distintas asociaciones educativas<sup>5</sup> que aglutinan a los centros privados, concertados y públicos de toda España y de las consejerías de educación de las comunidades autónomas. Una media de 500 centros participa cada año en el programa escolar. Dado que la competencia financiera es una competencia transversal, se recomienda que los contenidos se integren en diversas áreas de conocimiento, como Matemáticas o Ciencias Sociales.

La evaluación del programa en varias ediciones ha arrojado siempre resultados positivos. La última evaluación realizada, durante el curso 2014-2015, pone de manifiesto un impacto posi-

<sup>5</sup> En concreto, ACADE (Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada), CECE (Confederación Española de Centros de Enseñanza), CICAIE (Asociación de Colegios Privados en Independientes), FERE-CECA (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza) y UECEO (Unión de Cooperativas de Enseñanza).

tivo en diversos ámbitos. Así aumentó el conocimiento financiero de los alumnos, ya que los que recibieron el curso de educación financiera obtuvieron mejores resultados en diversos test de conocimientos que los que no recibieron la formación. También se comprobó un aumento del conocimiento de los alumnos en materia de relaciones bancarias, en concreto, en lo relativo a la apertura y cancelación de cuentas, las consecuencias de incurrir en descubierto (siendo el impacto menos evidente en lo referido al tema del ahorro, de los medios de pago o del consumo responsable). Asimismo, aumentaron las proporciones de alumnos que afirmaron hablar con sus padres sobre economía y la de los que, puestos ante la alternativa de consumo presente o futuro, eligió la segunda opción, incrementando su paciencia a la hora de enfrentarse a elecciones monetarias hipotéticas.

- o *Concurso de conocimientos financieros.* La participación en el programa permite a los centros inscribirse en un concurso de conocimientos financieros cuya finalidad consiste en sensibilizar a los alumnos de la importancia de la educación financiera.
- o *Inclusión de la educación financiera en el currículo escolar.* Uno de los éxitos más importantes del Plan de Educación Financiera ha sido su contribución a la inclusión de contenidos de educación financiera en el currículo escolar, tanto con ocasión de la aprobación de la LOMCE como, más recientemente, con la aprobación de la LOMLOE. Se trata de un logro impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, con el apoyo activo del Banco de España, la CNMV y Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Entre los avances más importantes destaca la inclusión en la normativa educativa de la educación financiera como un saber básico de la competencia matemática<sup>6</sup>, tanto en Educación

<sup>6</sup> “Saber básico” se define como los conocimientos, destrezas y actitudes cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas de cada área.

Primaria como en Educación Secundaria. En Educación Primaria se han incorporado contenidos de educación financiera en las asignaturas de Conocimiento del medio, social y cultural y en Matemáticas. En Educación Secundaria se han ampliado los contenidos de educación financiera de la asignatura de Economía y Emprendimiento, y se han incluido nuevas competencias de educación financiera en Matemáticas y en Educación en valores cívicos y éticos. La ampliación y/o el desarrollo de los saberes básicos corresponde a las administraciones educativas (50 por ciento para comunidades con lengua propia y 40 por ciento para el resto), por lo que queda en manos de las autoridades autonómicas la incorporación de más contenidos de educación financiera a los currículos.

- o *PISA Competencia Financiera.* España ha participado en todas las ediciones de “PISA competencia financiera” realizados hasta la fecha por la OCDE<sup>7</sup> y el Plan ha seguido y analizado activamente sus resultados<sup>8</sup>. La evaluación de la competencia financiera se centra en medir la capacidad de los estudiantes de 15-16 años para demostrar y aplicar conocimientos, destrezas y actitudes, a situaciones a las que van a tener que enfrentarse a lo largo de su vida.

De acuerdo con la última evaluación, en España, como en la OCDE, el 15 por ciento del alumnado no alcanza el nivel básico de rendimiento en competencia financiera. Las evaluaciones de *PISA Competencia Financiera* ponen de manifiesto, por tanto, que queda mucho trabajo por hacer con los jóvenes en el ámbito de la educación financiera.

- o *Formación del profesorado.* Entre 2015 y 2018 el Plan colaboró con el INTEF<sup>9</sup> en la elaboración de varios NOOC

<sup>7</sup> Concretamente, en los años 2012, 2015 y 2018.

<sup>8</sup> En 2014, el Banco de España y la CNMV participaron con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en un acto de presentación de los resultados de la primera evaluación de PISA competencia financiera (2012).

<sup>9</sup> Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

(Nano Curso Abierto, Masivo y En Línea)<sup>10</sup>, que persiguen los objetivos de sensibilizar a los profesores de educación primaria sobre la importancia de la educación financiera como competencia básica de la vida y ponerlos al día sobre las nuevas obligaciones curriculares en educación financiera impuestas por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Adicionalmente, en 2019 el Plan participó en un programa de formación de profesorado en la Comunidad de Madrid, denominado “Contante y sonante: finanzas infantiles en el aula”, con el propósito de formar en conceptos financieros básicos en las áreas del crédito, los seguros y los valores, dar a conocer las herramientas digitales disponibles en la web de “Finanzas para Todos” y extraer, a través de la participación activa de los asistentes, ideas docentes para desarrollar en el aula.

- Colaboración con el Ministerio de Consumo.

En 2011 el Plan firmó un convenio con el Ministerio de Consumo, con el objetivo de reducir la exclusión financiera y la brecha digital entre los sectores vulnerables. La firma del convenio supuso la incorporación de nuevas líneas de trabajo formativas y educativas en el sector financiero dirigidas a jóvenes, personas de la tercera edad, familias con sobreendeudamiento o familias monoparentales. La firma de este convenio también implicó la continuidad de la colaboración iniciada en 2008 con el Instituto Nacional de Consumo, con quien se diseñó y se impartió un programa específico de “formación de formadores” para capacitar a profesionales del consumo en el ámbito de la educación financiera y la atención al consumidor financiero. De esta forma, los profesionales que desarrollan su actividad en las consejerías de las comunidades autónomas con competencias o en las oficinas municipales

<sup>10</sup> Los NOOC se presentaron bajo los siguientes títulos: “Educación en finanzas para la vida”, “Ahorro porque yo lo merezco”, “Importancia de la educación financiera”, “Psicología de las finanzas”, “Tarjetas, ¿amigas o enemigas?”, “Crédito: usar sin abusar” y “Comercio electrónico, ¿oportunidad o riesgo?”.

de consumo, son capaces de impartir, a su vez, formación a sus empleados. Esta actuación ha facilitado la capilaridad y ha amplificado el alcance y la difusión de la formación financiera a lo largo de toda la geografía española.

- Colaboración con instituciones públicas y privadas

Para el desarrollo y la ejecución del Plan es imprescindible la colaboración de todos los actores implicados en la educación financiera, tales como administraciones públicas, industria financiera, empresas, instituciones de investigación y del sistema educativo, y asociaciones de consumidores. Su cooperación resulta esencial para conseguir los objetivos del Plan y para llegar a todos los segmentos de población, incrementando sus niveles de cultura financiera. Desde 2008, y con mayor intensidad a partir de 2013, se han firmado acuerdos de colaboración con 47 instituciones<sup>11</sup>.

La colaboración no implica ningún tipo de contraprestación económica ni compromiso concreto exigible. El colaborador asume íntegramente los costes de realización de las acciones que lleva a cabo y también algunas obligaciones, como la de realizar al menos una iniciativa de educación financiera al año, participar en el Día de la Educación Financiera con la planificación y ejecución de actividades de acuerdo con sus posibilidades materiales o remitir anualmente a los promotores la memoria de las actividades de educación financiera realizadas durante el año<sup>12</sup>.

En 2020 los colaboradores han comunicado un total de 4.265 iniciativas de educación financiera basadas en materias muy variadas: desde las relativas al ahorro, el control del gasto o el consumo responsable, hasta otras temáticas más actuales, como las referentes a las finanzas sostenibles, *fintech* y finanzas digitales.

<sup>11</sup> Véase <https://finanzasparatodos.es/miembros-de-la-red-de-colaboradores>

<sup>12</sup> Se puede consultar la Memoria de colaboradores en <https://finanzasparatodos.es/red-de-colaboradores>

- Celebración de un *Día de la Educación Financiera*

Esta iniciativa, realizada por primera vez en 2015, tiene como finalidad dedicar el primer lunes del mes de octubre a recordar y concienciar a los ciudadanos de la importancia de adquirir un adecuado nivel de cultura financiera. Cuenta con el apoyo de las instituciones y asociaciones que colaboran con el Plan de Educación Financiera y que, durante ese día o a lo largo de varios días, participan activamente en un gran número de actividades por toda la geografía. Con ocasión de este día se celebra un acto central presidido por las máximas autoridades de la CNMV, el Banco de España y el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Entre las actividades que se desarrollan cada año en torno a este día destacan los talleres y cursos para el público en general sobre temas como el endeudamiento, el uso de tarjetas, la economía doméstica, el uso de nuevas tecnologías, los productos de inversión y la planificación financiera; talleres en colegios y centros educativos y de formación profesional; lanzamiento de webs o *microsites* de educación financiera; publicación de estudios o artículos especializados en prensa o revistas; *stands* a pie de calle para resolver dudas a los ciudadanos; líneas telefónicas de consultas sobre temas del ámbito de los valores, bancario y de seguros; cursos educativos *online* y en redes sociales; programas de radio y conferencias en universidades.

- Celebración de la *Global Money Week*

Desde el año 2021, el Plan participa en la *Global Money Week*<sup>13</sup>, campaña mundial anual de concienciación, organizada por la OCDE y dirigida a los jóvenes para que, desde una edad temprana, sean conscientes de la importancia de prestar atención a sus finanzas y adquieran los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los comportamientos necesarios para tomar decisiones financieras sólidas y, en última instancia, para que puedan lograr el bienestar financiero y ser finan-

<sup>13</sup> Véase <https://www.globalmoneyweek.org>

ciaramente resilientes. Numerosos colaboradores del Plan y diferentes ONG han participado en esta campaña, realizando talleres, cuestionarios *online*, campañas en tik-tok, etc. Las iniciativas han alcanzado, de manera directa o indirecta, a cerca de 45.000 jóvenes.

- Premios “Finanzas para todos”

Estos premios, que nacieron en 2016, tienen como vocación impulsar la calidad, excelencia e imparcialidad de las iniciativas de educación financiera desarrolladas en España y pretende reconocer cada año la labor de las instituciones o personas, colaboradoras o no colaboradoras del Plan, que han mostrado una dedicación y compromiso excepcionales en el ámbito de la educación financiera.

- Acciones divulgativas diversas

Con el objetivo de concienciar al consumidor financiero sobre la importancia de la educación financiera, desde 2008 el Plan desarrolla numerosas acciones divulgativas, promoviendo la colaboración con las administraciones públicas, así como con las instituciones y agentes sociales. Estas acciones consisten en la participación en multitud de encuentros y eventos de contenido social, tanto a nivel nacional (ferias, seminarios, congresos) como en foros más profesionales, especializados en compartir experiencias e iniciativas a nivel internacional.

También se difunden publicaciones, infografías, cuestionarios o vídeos con contenidos de educación financiera a través de internet, redes sociales, lo que no significa que no sigan utilizándose otros medios de difusión más tradicionales (como prensa, radio y televisión), ya que hoy en día aún existen sectores de población con limitado su acceso a las nuevas tecnologías.

## 2.4. Fase 4 - Implantación: mecanismos de ejecución y evaluación de los programas

De acuerdo con los Principios de Alto Nivel de la OCDE (2012: 17-18), el marco de

la estrategia nacional y su hoja de ruta deben proporcionar directrices sobre la ejecución, puesta en práctica y evaluación de programas de educación financiera específicos. Es conveniente que el marco de la estrategia nacional formule recomendaciones generales sobre los métodos y herramientas de ejecución más eficientes basados en las buenas prácticas identificadas. Además, debe promoverse activamente la realización de un seguimiento y una evaluación del impacto de los programas individuales de educación financiera que contribuyan a la estrategia nacional en su conjunto. La evaluación de los programas de Educación Financiera es un asunto de máximo interés para la red INFE de la OCDE, ya que, a pesar de su importancia, hay pocos países que tengan un método de evaluación sistemática de sus propios programas y estrategias.

Aunque en el marco de los planes españoles de educación financiera se han realizado diversos análisis sobre su organización y funcionamiento, se ha medido el impacto del *Programa Escolar de Educación Financiera* y se ha evaluado el nivel de competencias financieras de la población española, no se dispone aún de un método sistemático de evaluación de las diferentes actuaciones. Por esta razón, durante el periodo 2022-2025 se va a realizar una evaluación del Plan que no solo ha de servir para definir y hacer un seguimiento de sus objetivos, sino también para orientar el diseño de futuras actuaciones y decisiones. La evaluación ayudará a verificar y mejorar su calidad, eficiencia y efectividad y puede ser una importante fuente de aprendizaje de cara a futuras acciones.

Una de las herramientas que utilizará el Plan de Educación Financiera será la adopción del Marco de Competencias Financieras para adultos, elaborado por la Comisión Europea con la OCDE-INFE, junto con los Estados Miembros. En el Plan de Acción para impulsar la Unión de los Mercados de Capitales<sup>14</sup>, aprobado en 2020, la Comisión se comprometió a desarrollar este marco de competencias<sup>15</sup>, que cubre todos los aspectos relevantes del conocimiento financiero y complementa los marcos ya existentes de la OCDE-INFE. En realidad, el Marco de Competencias incluye tanto

<sup>14</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0590&from=ES>

<sup>15</sup> <https://www.oecd.org/finance/financial-competence-framework-for-adults-in-the-european-union.htm>

a adultos como a jóvenes, y pone un especial énfasis en los aspectos derivados de la digitalización y las finanzas sostenibles. En concreto, este marco recoge las reglas válidas para medir los niveles de educación financiera, desarrollar el contenido de iniciativas en educación financiera, así como materiales de aprendizaje incluidos en el currículo, evaluar y monitorizar iniciativas de educación financiera, y actualizar la estrategia nacional de educación financiera.

Es responsabilidad de los impulsores del Plan de Educación Financiera adaptar, en la medida en que se estime necesario, la ejecución del Plan al Marco de Competencias Financieras, con el objetivo de mantener actualizados los contenidos, desarrollar nuevos materiales y evaluar y actualizar la estrategia nacional.

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el año 2008 se han conseguido grandes avances en España en el ámbito de la educación financiera. El trabajo realizado por el Banco de España, la CNMV, el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, así como también por los colaboradores del Plan y otros agentes, muestra que la educación financiera es una herramienta que produce cambios y mejoras de comportamientos. Es necesario, por tanto, seguir promoviendo la sensibilidad social con respecto a la importancia de la educación financiera.

El impacto de estas iniciativas formativas se podrá valorar más globalmente en el medio y largo plazo, observando la forma de actuar de los consumidores financieros actuales y futuros. En este sentido, la evaluación del Plan de Educación Financiera ha de servir a verificar su calidad, eficiencia y efectividad, constituyendo una importante fuente de aprendizaje de cara a futuras acciones.

### BIBLIOGRAFÍA

BANCO DE ESPAÑA (2007). Encuesta Financiera de las Familias (EFF) 2005: métodos,

resultados y cambios entre 2002 y 2005. *Boletín económico*, 12/2007.

BANCO DE ESPAÑA y CNMV (2008). *Plan de Educación Financiera 2008-2012*.

BANCO DE ESPAÑA y CNMV (2013). *Plan de Educación Financiera 2013-2017*.

BANCO DE ESPAÑA y CNMV (2018). *Plan de Educación Financiera 2018-2021*.

BANCO DE ESPAÑA, CNMV y MINISTERIO DE ASUNTOS ECONÓMICOS Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL (2022). *Plan de Educación Financiera 2022-2025*.

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2018a). *Encuesta de competencias financieras (ECF) 2016. Principales resultados*. [https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras\\_estadis/2016/ECF2016-Prest.pdf](https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras_estadis/2016/ECF2016-Prest.pdf)

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2018b). The impact of High School financial education on financial knowledge and choices: evidence from a randomized Trial in Spain. *Documento de trabajo*, nº 1801. Banco de España.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). *Comunicación de la Comisión: La Educación Financiera (COM(2007) 808 final)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=C ELEX:52007DC0808&from=ES>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). *PISA 2018. Competencia Financiera. Informe español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

OCDE (2005a). *Recommendation of the Council on principles and good practices for financial education and awareness*. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>

OCDE (2005b). *Improving financial literacy: analysis of issues and policies*. París: OCDE.

OCDE (2012). *OECD/INFE High-level Principles on National Strategies for Financial Education*. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>

OCDE (2022a). *Recommendation of the Council on financial literacy*. OECD/LEGAL/0461. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>

OCDE (2022b). *Evaluation of national strategies for financial literacy*. <https://www.oecd.org/finance/education/evaluation-of-national-strategies-for-financial-literacy.htm>



# La cultura financiera en la sociedad española: conocimientos, competencias y hábitos financieros

JOSÉ M. DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ\*

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad ofrecer una visión de conjunto del nivel de la cultura financiera en la sociedad española, a partir de la consideración de dos planos esenciales, el de los conocimientos y las competencias, y el de los hábitos financieros. Tras delimitar el ámbito temático de la cultura financiera y repasar los enfoques adoptados para la medición del grado de alfabetización financiera, se examina el nivel de cultura financiera de la población española a la luz de los principales estudios disponibles, atendiendo a una perspectiva comparada. Se analiza asimismo de manera específica el grado de cultura financiera de la sociedad española y el perfil financiero de las familias españolas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las decisiones financieras presentan, en mayor o en menor medida, un cierto grado de dificultad. Algunas de ellas resultan complicadas incluso para personas con una considerable instrucción económica. Richard Thaler, Premio Nobel de Economía 2017, lo ha expresado claramente de una manera muy gráfica: “Ya sea

\* Universidad de Málaga (jmdominguez@uma.es).

cuando contraen un préstamo de estudios, compran una casa o ahorran para la jubilación, las personas han de tomar decisiones que son difíciles incluso si tienen formación universitaria en finanzas y economía. Lanzar a una persona sin formación financiera a esa vorágine es como coger a alumnos de autoescuela y pedirles que compitan en la prueba Indianápolis 500” (Thaler, 2013).

La importancia de la cultura financiera es hoy día ampliamente reconocida en todo el mundo. Los conocimientos en materia financiera se incluyen dentro de las competencias básicas para la vida en el siglo XXI, si es que no lo han sido siempre<sup>1</sup>. De manera especial a raíz de la gran crisis financiera internacional iniciada en 2007-2008, se ha desatado en todo el mundo una auténtica cruzada en pro de la educación financiera. El déficit de cultura financiera entre la población incluso ha sido mencionado como uno de los factores explicativos –desde luego, no el principal– de la referida crisis.

Ya antes de que esta se desencadenara, desde algunas instancias internacionales, fundamentalmente desde la OCDE, se venía propugnando la necesidad de extender los

<sup>1</sup> La necesidad de poseer habilidades para gestionar las finanzas personales ha sido calificada entre las que están presentes “desde la cuna a la tumba” (Barrett, 2022).



conocimientos financieros entre la población, con un foco especial en los jóvenes. Esta línea de actuación se sustentaba en diversas razones, de las que cabe destacar las siguientes (OCDE, 2005: 42, 98-99): a) la constatación de un insuficiente grado de conocimientos financieros; b) la diversidad y la complejidad de los productos y mercados financieros; y c) la existencia de beneficios individuales y sociales asociados a los conocimientos financieros de los ciudadanos. Junto a la regulación y la supervisión, la educación financiera se considera, hoy día, uno de los pilares de la estabilidad del sistema financiero. A lo anterior cabe añadir la relevancia de las competencias financieras para el desarrollo de un emprendimiento efectivo y duradero.

En definitiva, cualquier persona, con independencia de su actividad profesional, tiene que enfrentarse de manera continuada a sucesivas decisiones financieras a lo largo de toda su vida. Algunas de ellas presentan una enorme trascendencia para su bienestar económico presente y futuro. La incorporación de las competencias financieras a las pruebas del *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA)*, por sus siglas en inglés), junto a materias tan esenciales como la lectura, las matemáticas, y la ciencia, es una prueba patente del estatus que hoy se les atribuye.

Por circunstancias históricas, el contacto con los conocimientos económicos y financieros en España, dentro del sistema educativo reglado, tradicionalmente, ha sido bastante escaso o incluso nulo, como pauta general. Sobradamente conocida es la reflexión, ya casi mítica, sobre la calcopirita y los bancos, que el profesor José Luis Sampedro realizaba, a finales de los años sesenta del pasado siglo, en la introducción a la versión española del influyente manual de Economía de Samuelson<sup>2</sup>. No es, sin embargo, un problema exclusivo de España, ni uno que se haya manifestado solo en fechas recientes. Hace más de ochenta años, Harry

<sup>2</sup> Así lo escribió Sampedro: "...es el caso que, en nuestro país y en otros, el bachiller o alumno de enseñanza media y preuniversitaria sale de las aulas conociendo, p. ej., lo que es la calcopirita, pero sin haber recibido la menor información sobre lo que es un Banco. A pesar de que indudablemente (sin la menor intención por mi parte de menospreciar la calcopirita) es casi seguro que el flamante bachiller habrá de recurrir a algún Banco durante su vida, siendo, en cambio, poco probable que le afecte algo relacionado con la calcopirita. Y hasta me atrevo a añadir que, de afectarle, puede que sea únicamente por motivos económicos en la mayoría de los casos" (Samuelson, 1968: ix).

Scherman escribía estas palabras: "Cualquier crítica válida del trabajo que hacen los economistas debe partir de que su principal error ha sido no tener en cuenta que nada influye tanto en la economía como la ignorancia generalizada de algunos de sus principios más básicos... La principal deficiencia de los economistas no ha sido tanto la derivada de ciertos fallos en su análisis e investigaciones, sino la que resulta de esta incapacidad de crear una población mejor informada sobre sus temas centrales... La tarea educativa que tenemos por delante puede llevarnos incluso siglos" (Scherman, 1938: 37-38).

En cualquier caso, reviste un alto interés conocer cuál es la posición de los ciudadanos españoles en este terreno, cuál es su nivel de cultura financiera, cómo se compara este con el de los países de nuestro entorno, y cuáles son sus hábitos financieros. Todo ello puede ser de gran utilidad para el diseño de programas formativos.

En este contexto, el presente trabajo tiene como finalidad ofrecer una visión de conjunto del nivel de la cultura financiera existente en la sociedad española, a partir de la consideración de dos planos esenciales, el de los conocimientos y las competencias, y el de los hábitos financieros. El trabajo está estructurado como se indica a continuación. Inicialmente se hace alusión a la delimitación del ámbito temático de la cultura financiera, tarea en absoluto sencilla en la práctica, así como a los enfoques adoptados para la medición del grado de alfabetización financiera. Posteriormente se pasa a examinar el nivel de cultura financiera de la población española a la luz de los principales estudios disponibles, atendiendo a una perspectiva comparada. En el siguiente apartado se procede a analizar de manera específica el grado de cultura financiera de la sociedad española, así como el perfil financiero de las familias españolas en el plano real. Una serie de consideraciones ponen punto final al trabajo.

## 2. LA DELIMITACIÓN DEL ÁMBITO TEMÁTICO DE LA CULTURA FINANCIERA: EL PROBLEMA DE LA MEDICIÓN DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS FINANCIEROS

A fin de delimitar el ámbito temático de la cultura financiera, parece lógico acudir, en

primera instancia, a la definición de dicho concepto (*financial literacy*)<sup>3</sup>, con la dificultad de que, al estar condicionada por distintos desarrollos, dicha definición ha ido cambiando continuamente a lo largo del tiempo (véase Bhutoria, Jervin y Vignoles, 2018: 3). Ya desde la definición primigenia de la OCDE de 2005 podemos constatar que no se trata de una definición simple ni sencilla, por cuanto en ella se conjugan diversos componentes y fases<sup>4</sup>. La definición de la OCDE de 2020 (OCDE, 2020a) es quizás algo más concisa, pero en ella se reflejan explícitamente los ingredientes que se consideran necesarios para tomar decisiones financieras sólidas encaminadas al bienestar financiero individual: “la combinación de conciencia, conocimiento, competencias, actitudes y comportamientos necesarios para adoptar buenas decisiones financieras y, en último término, alcanzar el bienestar financiero individual”. Esta definición es la adoptada por la Unión Europea (UE) dentro del marco conjunto de competencias financieras UE/OCDE-INFE para adultos (European Union/OECD, 2022: 5)<sup>5</sup>.

El reconocimiento expreso de los diferentes componentes presentes en la anterior definición ha llevado, de hecho, a la diferenciación de tres dimensiones en la consideración de las competencias: i) conciencia/conocimiento/entendimiento; ii) habilidades/comportamiento, y iii) confianza/motivación/actitudes.

Los cuadros de competencias financieras elaborados por la OCDE para los distintos colectivos poblacionales ofrecen una referencia de primer orden para la concreción del campo de la cultura financiera y constituyen una guía

<sup>3</sup> La carencia de una delimitación conceptual precisa y consistente limita, como subraya Huston (2010), la capacidad para el análisis y la comparación de los niveles de cultura financiera, así como la evaluación de su impacto sobre el bienestar.

<sup>4</sup> “... proceso por el cual los consumidores/inversores mejoran su comprensión de los productos, conceptos y riesgos financieros, y, mediante la información, la instrucción y/o el asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y la confianza para llegar a ser más conscientes de las oportunidades y riesgos financieros, para realizar elecciones informadas, para conocer dónde acudir para solicitar ayuda, y para adoptar otras acciones efectivas para mejorar su bienestar financiero” (OCDE, 2005: 21).

<sup>5</sup> En el Plan de Educación Financiera 2022-2025 de España (Finanzas para Todos, 2022: 54) se expresa la intención de aplicar dicho marco de competencias.

fundamental para la elaboración de programas formativos (Domínguez Martínez, 2018a).

Según el esquema seguido habitualmente por la OCDE, tales competencias son divididas en cuatro áreas de contenidos: a) dinero y transacciones; b) planificación y gestión de las finanzas; c) riesgos y retribución; y d) entorno financiero. A lo anterior vienen a añadirse una serie de competencias de carácter transversal: competencias financieras digitales, competencias sobre finanzas sostenibles, y resiliencia financiera.

Nos encontramos, en definitiva, ante un campo considerablemente extenso, amplio y diverso en cuanto a su cobertura (Domínguez Martínez, 2022b). A la hora de hacernos una idea cabal de la posible demarcación de la cultura financiera no podemos obviar varias cuestiones relevantes (Domínguez Martínez, 2022a). De entrada, el carácter interdisciplinar de los conocimientos financieros, en la medida en que su adecuado tratamiento lleva a atravesar los territorios de una serie de especialidades y disciplinas (economía, matemáticas, estadística, derecho y psicología, entre otras). En segundo término, no puede pasar desapercibido que la adopción de una elección financiera (por ejemplo, la contratación de un préstamo hipotecario para la adquisición de la vivienda habitual) está precedida por la adopción de una decisión económica (la de optar por el régimen de propiedad o por el de alquiler respecto a la vivienda habitual). En tercer lugar, las decisiones financieras se toman en un contexto determinado, con distinto margen de tiempo, a veces sustentadas en documentos contractuales extensos y complejos, y habitualmente con una alta influencia potencial de la información asimétrica y de los sesgos conductuales. Por último, no puede ignorarse la trascendencia de las restricciones económicas y presupuestarias individuales o familiares para la adopción de decisiones financieras concretas<sup>6</sup>.

Desde nuestro punto de vista, una orientación básica del aprendizaje financiero debería

<sup>6</sup> No obstante, según distintos estudios, un elevado porcentaje de las personas encuestadas declaran estar convencidas de que estarían en una mejor posición financiera si hubiesen sido instruidas en habilidades básicas para la gestión del dinero como la presupuestación. Véase Barrett (2022).

ser que cualquier persona estuviera en condiciones de apreciar los rasgos esenciales presentes en las distintas fases del ciclo completo de la vida de un producto financiero, identificar los flujos dinerarios asociados, y poder efectuar una aproximación cuantitativa para la toma de decisiones.

A tenor de la diversidad y complejidad de los productos y operaciones que podemos encontrar en la realidad, cambiante, por lo demás, a un ritmo trepidante marcado por la digitalización, no puede decirse que sea una tarea sencilla cuantificar de manera fiable, no ya el nivel de cultura financiera de una persona, sino el del conjunto de la población. Naturalmente, una primera y espinosa cuestión que se plantea es cómo medir de forma objetiva dicho nivel. En la práctica nos encontramos con una notoria diversidad de mediciones llevadas a cabo, muy heterogéneas en cuanto a alcance, cobertura, metodología y representatividad. No obstante, al cabo de los años ha habido algunas preguntas que se han afianzado y han llegado a ser consideradas como esenciales, utilizándose en los estudios de mayor relieve. A esas preguntas nucleares se añaden, en ocasiones, otras complementarias, lo que también ocurre en el caso de los cuestionarios centrados en empresarios.

La metodología adoptada se basa en gran medida en la propuesta formulada por Lusardi y Mitchell (2014: 10) orientada a discernir el desenvolvimiento de un individuo en tres apartados básicos: i) capacidad de hacer cálculos primarios y otros relacionados con los tipos de interés; ii) comprensión del fenómeno de la inflación; y iii) entendimiento de la diversificación del riesgo. A partir de una serie de criterios (simplicidad, relevancia, brevedad y capacidad de diferenciación), las mencionadas autoras diseñaron las preguntas que a la postre se han convertido en las "tres grandes". Dada la importancia atribuida a las mismas, resulta interesante detenerse brevemente en su contenido<sup>7</sup>:

- 1ª. "Suponga que Vd. tenía \$100 en una cuenta de ahorro y el tipo de interés era del 2 por ciento anual. Después de 5 años, cuánto considera que tendría

<sup>7</sup> El planteamiento proviene de trabajos de las mismas autoras de los años 2008 y 2011. Una justificación de las preguntas utilizadas se ofrece en Kempson (2009).

en la cuenta si hubiese dejado que el dinero se acumulase en la cuenta: [más de \$102; exactamente \$102; menos de \$102; no lo sé; rehúso contestar.]

- 2ª. Imagine que el tipo de interés de su cuenta de ahorro era el 1 por ciento anual y que la inflación era del 2 por ciento anual. Después de 1 año, Vd. podría comprar: [más que, exactamente lo mismo que, o *menos que hoy*, con el dinero en esta cuenta; no lo sé; rehúso contestar.]
- 3ª. ¿Considera que la siguiente frase es verdadera o falsa?: "Comprar una acción de una compañía concreta ofrece usualmente un rendimiento más seguro que un fondo de inversión". [verdadera; falsa; no lo sé; rehúso contestar.]"

Las preguntas se focalizan, pues, de una manera muy simplificada, en los siguientes aspectos: interés simple y compuesto, inflación y capacidad adquisitiva del dinero, y diversificación de riesgos<sup>8</sup>. Con algunas variantes, estos tipos de preguntas se siguen incluyendo en las guías para la medición de la instrucción financiera (OCDE, 2015: 30-31).

A la hora de adoptar este tipo de cuestiones como *benchmark* para calibrar el nivel de cultura de la población, cabe señalar algunos puntos elementales: i) la patente cortedad de la cobertura de contenidos en comparación con el amplísimo elenco de competencias establecido en los marcos estándares<sup>9</sup>; ii) el carácter básico de las preguntas formuladas; iii) la utilización de un sistema de preguntas tipo test sin necesidad de dar alguna justificación a las opciones elegidas. El enfoque de las preguntas utilizadas en las pruebas de PISA parece mucho más apropiado para los fines planteados, sin perjuicio de que la respuesta a algunas de ellas, centradas en materias financieras, requiere esencialmente una mínima capacidad de comprensión lectora. Esta última competencia, de

<sup>8</sup> La última pregunta tiene el inconveniente de que algunas personas pueden desconocer el funcionamiento de un fondo de inversión, lo que, evidentemente, condicionaría la respuesta.

<sup>9</sup> Ya Huston (2010) apuntaba la necesidad de incorporar entre 12 y 20 ítems en las pruebas para la evaluación del conocimiento financiero.

hecho, muestra un elevado grado de correlación positiva con la competencia financiera, lo que igualmente ocurre respecto a la competencia matemática.

### 3. EL NIVEL DE CULTURA FINANCIERA EN EL MUNDO: ESPAÑA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Uno de los estudios de mayor alcance y representatividad es el realizado en 2014 por la agencia de *rating* Standard and Poor's en colaboración con el Banco Mundial (Klapper, Lusardi y Ondheusden, 2015). El estudio, realizado en 140 países<sup>10</sup>, se basa en cinco preguntas, tres similares a las reseñadas, más otra consistente en un cálculo elemental del tipo de interés simple y otra de carácter conceptual sobre el interés compuesto. La principal conclusión obtenida es que, a escala mundial, solo uno de cada tres adultos muestra una comprensión de los conceptos financieros básicos (Klapper, Lusardi y Ondheusden, 2015: 21). No obstante, el recorrido es sumamente amplio, con tasas de alfabetización financiera comprendidas entre el 13 por ciento (República de Yemen; 14 por ciento en Afganistán y Albania) y el 71 por ciento (Dinamarca, Noruega y Suecia). La nota de España se sitúa en el 49 por ciento, por debajo de la alcanzada en los principales países de la –entonces– Unión Europea (Alemania, 66 por ciento; Francia, 52 por ciento; Reino Unido, 57 por ciento), con excepción de Italia (37 por ciento)<sup>11</sup>.

En el informe se señala que se aprecia una relación estadística positiva entre el nivel del PIB per cápita y el grado de alfabetización financiera (Klapper, Lusardi y Ondheusden, 2015: 9), pero dicha relación solo rige para el 50 por ciento de economías con mayor renta por habitante. Para estas economías, en torno a un

<sup>10</sup> Hay que destacar que la pregunta sobre la diversificación de riesgos formulaba un planteamiento más directo que el señalado anteriormente, al eludir la referencia a un producto financiero concreto, utilizando una referencia genérica a “negocios o inversiones”.

<sup>11</sup> En un estudio específico para España basado en las mismas preguntas, Núñez Letamendia, Silva y Guyer (2018) concluyen que un 53 por ciento de los individuos no tienen un nivel básico de cultura financiera y que un 45 por ciento de los inversores carece de un conocimiento financiero mínimo para invertir.

38 por ciento de la variación en las tasas de alfabetización financiera puede ser explicado por diferencias en la renta. No obstante, se evidencia la existencia de una notoria dispersión en torno a la recta de regresión<sup>12</sup>. La tasa de alfabetización financiera de España se ajusta a la línea de tendencia (Domínguez Martínez, 2017).

Otros estudios con menor cobertura de países confirman la existencia de dificultades generalizadas para la comprensión de la dinámica de los tipos de interés y otras cuestiones básicas<sup>13</sup>. A diferencia de otros estudios, Atkinson y Messy (2012) incorporan, además del conocimiento financiero, las vertientes del comportamiento y las actitudes.

En un plano básico, las principales conclusiones que se desprenden de los análisis internacionales sobre educación financiera son las siguientes (Domínguez Martínez, 2014): i) dificultad de comprensión de las cuestiones financieras elementales; ii) dificultad para gestionar la situación financiera y evaluar riesgos; iii) falta de planificación financiera; iv) no elección de productos financieros adecuados para las necesidades planteadas; y v) sobrevaloración de los conocimientos financieros propios.

Descendiendo a aspectos más concretos, pueden apuntarse las siguientes conclusiones: a) existencia de correlación positiva entre la alfabetización financiera y la inclusión financiera (Atkinson y Messy, 2013: 15); b) apreciación de sustanciales divergencias entre la autoevaluación de los conocimientos financieros y el dominio efectivo de los mismos (Hastings, Madrian y Skimmyhorn, 2012: 13; Hospido y Villanueva, 2016), con una tendencia a la sobrevaloración (Lusardi y Mitchell, 2014: 17)<sup>14</sup>; c) la puntuación en las

<sup>12</sup> Además de los casos mencionados de Italia (37 por ciento) y Francia (52 por ciento), muestran una tasa de alfabetización financiera relativamente baja, atendiendo a su nivel de renta, países como Luxemburgo (53 por ciento), Japón (43 por ciento) y Suiza (57 por ciento). En sentido contrario, cabe mencionar el caso de Israel (68 por ciento).

<sup>13</sup> Un repaso de la evidencia obtenida en los principales estudios de referencia se ofrece en Hospido y Villanueva (2016).

<sup>14</sup> De hecho, la OCDE (2006:1) consideraba como un reto clave “convencer a las personas de que no están tan instruidas financieramente como creen que lo están”. Esta tendencia a la sobrevaloración de los conocimientos es apuntada en España desde las propias asociaciones de consumidores. Véase, por ejemplo, Adicae (2013).

pruebas sobre el nivel de alfabetización financiera puede verse afectada por factores no cognitivos, como la autoconfianza (Arellano, Cámara y Tuesta, 2014); d) el nivel de alfabetización financiera se ve muy influenciado por las características socioeconómicas de la población (Lusardi, Mitchell y Curto, 2010)<sup>15</sup>; e) se constatan diferencias de género, con una posición de desventaja para las mujeres (Lusardi y Mitchell, 2008); g) además del conocimiento, existe un amplio margen de mejora en los demás componentes de la cultura financiera, como el comportamiento y las actitudes (OCDE, 2020b); h) los empresarios tienden a mostrar un mayor nivel de instrucción financiera que los empleados y los desempleados (Lusardi, 2015; Trombetta, 2016); e i) los programas de educación financiera ejercen un impacto sobre el conocimiento y el comportamiento financieros (Kaiser et al., 2020).

Por otro lado, por su relevancia en relación con los jóvenes, es obligada la referencia a los resultados del *PISA*. La vertiente financiera se incorporó por primera vez a las pruebas de este programa en el año 2012, si bien el número de países participantes es inferior al del programa estándar. Con carácter general, los resultados evidencian un nivel insuficiente de competencias financieras entre los estudiantes de 15 años. Se aprecia, no obstante, un amplio contraste entre los países y, sobre todo en algunos casos, dentro de los estudiantes de cada país. Por otro lado, se observa un elevado grado de correlación positiva entre los resultados alcanzados en educación financiera y los obtenidos en matemáticas y lectura (OCDE, 2014; OCDE, 2020c; INEE, 2014; MECD, 2014). Los estudiantes españoles muestran unos conocimientos financieros algo inferiores a la media de los países (o regiones) de la OCDE incluidos en el estudio. En línea con dicha media, un 15 por ciento de los estudiantes no alcanza el umbral base de desenvolvimiento en cuestiones financieras (Domínguez Martínez, 2015b; Domínguez Martínez y López Jiménez, 2020).

<sup>15</sup> En línea con la evidencia obtenida en el plano internacional, en un informe de CEACCU (2013: 37) se concluye que “el perfil de personas con bajo nivel de conocimiento de servicios bancarios en general está estrechamente ligado a la edad, a un bajo nivel de estudios y a un bajo nivel de ingresos y de capacidad de ahorro”.

#### 4. EL ANÁLISIS DE LA CULTURA FINANCIERA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

##### 4.1. Conocimientos y competencias en materia financiera: la *Encuesta de Competencias Financieras*

Por lo que se refiere específicamente a España, a pesar de la disponibilidad de diversos estudios<sup>16</sup>, hay que convenir, como señalaban Hospido y Villanueva (2016: 43), que la evidencia acerca del grado de conocimiento financiero de la población española en su conjunto, hasta hace poco, ha sido bastante escasa. La situación ha cambiado a raíz del proyecto de estimación del grado de cultura financiera, a gran escala, acometido por el Banco de España y la CNMV.

En mayo de 2018, se hizo público el informe sobre la *Encuesta de Competencias Financieras 2016* (Banco de España, 2018)<sup>17</sup>. Este documento constituye la referencia más completa y actualizada acerca de los conocimientos y competencias en el ámbito de la cultura financiera en España, además de ofrecer una valiosa información respecto a los hábitos financieros y otros aspectos de interés de la población adulta española (personas de edad entre 18 y 79 años).

El estudio se enmarca en un proyecto internacional auspiciado por la OCDE, por lo que, con vistas a la medición del nivel de los conocimientos financieros se adoptan tres preguntas básicas ya tradicionales, como antes se ha indicado, en los estudios internacionales. Las preguntas seleccionadas son las siguientes (Banco de España, 2018: 11-12)<sup>18</sup>:

- Inflación: “Imagine que cinco hermanos reciben un regalo 1.000 €. Si comparan el dinero a partes iguales, ¿cuánto obtendrá cada uno? Imagine ahora que

<sup>16</sup> Una síntesis se ofrece en López del Paso (2015) y Domínguez Martínez (2017).

<sup>17</sup> En Bover, Hospido y Villanueva (2019) se describe la metodología aplicada.

<sup>18</sup> Algunas consideraciones metodológicas se realizan en Domínguez Martínez (2018b).

los cinco hermanos tuvieran que esperar un año para obtener su parte de los 1.000 €, y que la inflación de ese año fuese del 1 por ciento. En el plazo de un año serán capaces de comprar: ¿más de lo que podrían comprar hoy con su parte del dinero, la misma cantidad, o menos de lo que podrían comprar hoy?”

- *Tipo de interés compuesto:* “Supongamos que ingresa 100 euros en una cuenta de ahorro con un interés fijo del 2 por ciento anual. En esta cuenta no hay comisiones ni impuestos. Si no hace ningún otro ingreso a esta cuenta ni retira ningún dinero, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta al final del primer año, una vez que le paguen los intereses? De nuevo, si no hace ningún ingreso ni retira ningún dinero, una vez abonado el pago de intereses, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta después de cinco años: más de 110 euros, exactamente 110 euros, menos de 110 euros, o es imposible decirlo con la información dada?”
- *Diversificación del riesgo:* “Por lo general, es posible reducir el riesgo de invertir en Bolsa mediante la compra de una amplia variedad de acciones. ¿Verdadero o falso?”

La primera pregunta sobre conocimientos financieros, precedida de otra de cálculo elemental, se refiere a la inflación y, en puridad, cabría etiquetarla más bien como propia de los conocimientos económicos generales. Un 58 por ciento de los encuestados responde correctamente que la inflación resta poder adquisitivo al dinero, pero no dejan de ser llamativos los porcentajes de quienes contestan de forma incorrecta (33 por ciento) o no contestan (9 por ciento). No cabe suponer que entre quienes optan por una respuesta incorrecta se encuentren personas que quisieran discriminar entre cestas de consumo específicas en función de sus diferentes índices de precios particularizados. Sí resulta curioso que el grupo que tiene un menor porcentaje de respuestas correctas sea el de los individuos menores de 35 años, que no han conocido procesos de inflación significativa. En cualquier caso, una tasa de inflación del 1 por ciento anual no tiene el mismo

significado en todos los países, por lo que esta pregunta está adaptada al entorno económico de cada país. Los finlandeses y los estonios, con un 83 por ciento de acierto, obtienen la máxima nota entre los países europeos.

La pregunta relativa al interés compuesto está precedida de otra centrada en el cálculo del interés simple. Algo menos de la mitad de encuestados (46 por ciento) contesta correctamente que el saldo final superaría los 110 euros<sup>19</sup>. En Europa, son los noruegos quienes, con un 65 por ciento, alcanzan un mayor porcentaje de aciertos en esta pregunta.

La última pregunta sobre conocimientos financieros concierne a la noción de diversificación del riesgo. Pese a contemplarse solo dos respuestas (verdadero o falso), llama la atención que el porcentaje de aciertos no llegue a la mitad (49 por ciento) y, especialmente, el elevado porcentaje de personas que no responden (27 por ciento). En este tipo de preguntas, que buscan contrastar el grado de conocimientos o competencias, puede surgir el problema de que las respuestas se vean condicionadas por una falta de conocimiento o de comprensión de los conceptos subyacentes<sup>20</sup>. En Europa, los franceses y los lituanos (con un 75 por ciento) parecen los más avezados en la diversificación de riesgos.

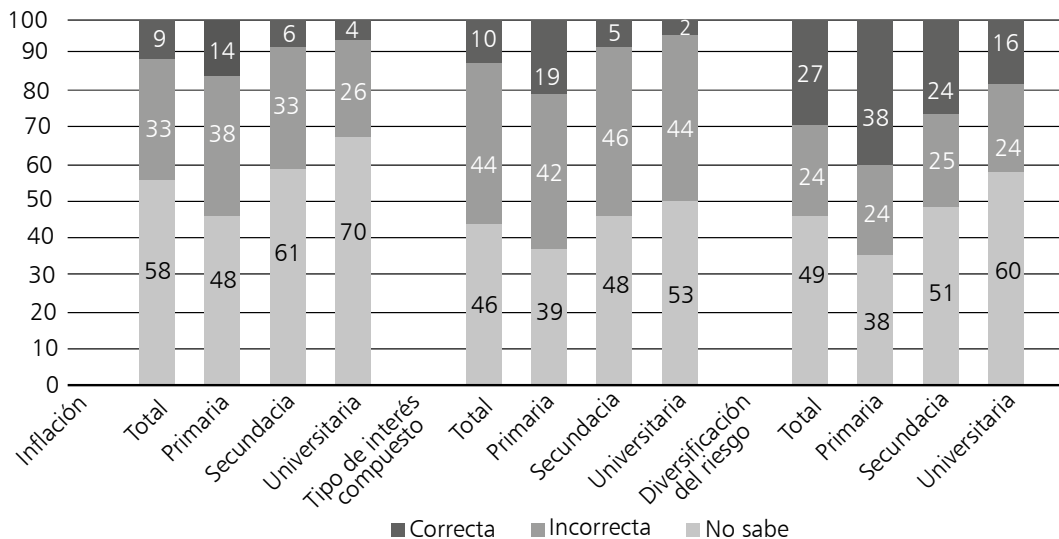
Solo uno de cada cinco adultos responde correctamente las tres preguntas, proporción que es inferior en los jóvenes (uno de cada ocho) (Hernández de Cos, 2019). Si retomamos la perspectiva comparada, observamos que España se sitúa por debajo de la media correspondiente a los países de la OCDE por lo que se refiere a la información que arroja la pregunta referente a la inflación (58 por ciento de acierto, frente al 65 por ciento, respectivamente); coincide en el caso de la concerniente al tipo de interés compuesto (46 por ciento), y queda bas-

<sup>19</sup> En un estudio de alcance internacional, el porcentaje de respuestas correctas en España, para la misma pregunta, se eleva por encima del 70 por ciento. Véase Allianz (2017: 8).

<sup>20</sup> En este caso, la naturaleza de las acciones como instrumento financiero. Podría ocurrir que personas que responden erróneamente o no responden en relación con la diversificación de riesgos (ventajas de no concentrar las inversiones en un solo valor) cambiaran su respuesta si conocieran adecuadamente las características de las acciones y de los fondos de inversión.

GRÁFICO 1

**ECF 2016: RESPUESTAS A PREGUNTAS SOBRE CONOCIMIENTOS FINANCIEROS, TOTALES Y POR NIVEL EDUCATIVO (PORCENTAJE)**



Fuente: ECF (Banco de España. 2018) y elaboración propia.

tante por debajo respecto a la de la diversificación del riesgo (49 por ciento y 62 por ciento) (Banco de España, 2018: 60).

La ECF (Banco de España, 2018: 16-18) ofrece un desglose de las respuestas en función de distintas variables, e identifica algunos patrones comunes en la distribución de las respuestas correctas a las tres preguntas<sup>21</sup>. De un lado, un menor porcentaje de respuestas correctas –alrededor de 10 puntos porcentuales– de las mujeres respecto a los hombres. De otro, la influencia del nivel educativo de la persona entrevistada, de manera que el porcentaje de respuestas correctas entre las personas con educación universitaria excede al de las que tienen educación primaria entre 14 y 22 puntos porcentuales (gráfico 1). Asimismo, la tasa de acierto aumenta con la renta del hogar<sup>22</sup>. Por su parte, la edad ejerce también una influencia

<sup>21</sup> Un análisis complementario y ampliado se realiza en Ispuerto, Martínez García y Ruiz Suárez (2021).

<sup>22</sup> El papel de la imposibilidad de ahorrar por parte de algunas familias es puesto de manifiesto por Ispuerto, Martínez García y Ruiz Suárez (2021).

positiva, hasta llegar al estrato de 45 a 64 años, y decaer a partir de los 65 años. Por último, los conocimientos financieros varían considerablemente entre las diferentes comunidades autónomas. Es destacable el caso de Aragón, que ocupa el primer lugar en los porcentajes de acierto de las tres preguntas, en dos de ellas cerca o por encima del 70 por ciento (Banco de España, 2018: 19).

En el cuadro 1 se sintetiza el recorrido de los porcentajes de respuestas correctas para cada pregunta. Las diferencias entre el mínimo y el máximo son particularmente acusadas respecto a las siguientes variables: renta, comunidad autónoma y educación.

La Encuesta de Competencias Financieras aporta igualmente información de interés acerca del grado de autovaloración de los conocimientos financieros (Banco de España 2018: 21-22). Cerca de la mitad (un 46 por ciento) considera que sus conocimientos son “bajos” o “muy bajos”; otro 46 por ciento entiende que son “medios”, y solo el 8 por ciento declara poseerlos “altos” o “muy altos”. Es significativo que los

CUADRO 1

**PREGUNTAS SOBRE CONOCIMIENTOS FINANCIEROS ECF 2016: PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS MAYORES Y MENORES SEGÚN PERFIL SOCIOECONÓMICO**

	Datos	Porcentajes mayores y menores	Difer. (p.p.)	Porcentajes mayores y menores	Difer. (p.p.)	Porcentajes mayores y menores	Difer. (p.p.)
Variables	Preguntas	Inflación		Tipo de interés compuesto		Diversificación del riesgo	
Edad	18-34	49	<b>16</b>		<b>14</b>		<b>12</b>
	35-44			50			
	45-54	65				54	
	55-64						
	65-79			36		42	
Sexo	Hombre	63	<b>9</b>	50	<b>8</b>	55	<b>13</b>
	Mujer	54		42		42	
Educación	Primaria	48	<b>22</b>	39	<b>14</b>	38	<b>22</b>
	Secundaria						
	Universitaria	70		53		60	
Situación laboral	Cuenta propia	65	<b>14</b>	52	<b>13</b>	57	<b>19</b>
	Cuenta ajena						
	Desempleo	51		39			
	Jubilación						
	Otros inactivos	51				38	
Estructura familiar	Vive con su pareja	60	<b>6</b>	46	<b>2</b>	50	<b>7</b>
	Vive con otros adultos, sin pareja	54		44		43	
	No vive con otros adultos			46		50	
Renta del hogar	Hasta 14.500 euros	47	<b>28</b>	39	<b>19</b>	39	<b>30</b>
	Entre 14.500 y 26.000 euros						
	Entre 26.001 y 44.500 euros						
	Más de 44.500 euros	75		58		69	
Propiedades inmobiliarias del hogar	No posee su vivienda principal	54	<b>13</b>		<b>2</b>		<b>10</b>
	Posee solo vivienda principal	54		45		45	
	Posee vivienda principal y otras	67		47		55	
Comunidades autónomas	Aragón	74	<b>24</b>	57	<b>19</b>	67	<b>28</b>
	Baleares	50					
	Castilla-La Mancha					39	
	Extremadura	50					
	Galicia			38			

Fuente: ECF (Banco de España, 2018) y elaboración propia.



integrantes de este último colectivo responden, en promedio, 2,1 preguntas correctamente.

Las preguntas sobre conocimientos económicos generales son las siguientes (Banco de España, 2018: 23-24):

- *Dinero en metálico*: “¿Qué afirmación acerca del dinero considera correcta?: a) El dinero en metálico mantiene su valor cuando la inflación es elevada; b) El dinero en metálico hace más fácil comprar y vender bienes; c) El dinero en metálico hace que sea más difícil ahorrar; d) No sabe/no contesta”.
- *Efectos de la inflación*: “¿Qué grupo se podría beneficiar más de un aumento inesperado de la inflación?: a) Un hogar que tiene una hipoteca a tipo de interés fijo; b) Un banco que ha concedido una hipoteca a tipo de interés fijo; c) Un hogar que vive de los rendimientos de activos de renta fija; d) No sabe/no contesta”.
- *Producción de bienes y servicios*: “¿Quién determina qué bienes y servicios se producen en España?: a) Las empresas y los Gobiernos; b) Los consumidores y los Gobiernos; c) Las empresas, los consumidores y los Gobiernos; d) No sabe/no contesta”.

Un 43 por ciento de los entrevistados responde correctamente la primera pregunta, un 32 por ciento la segunda, y un 52 por ciento, la tercera (Banco de España, 2018: 23).

Por otro lado, más recientemente se han publicado los resultados de un estudio sobre las competencias financieras en el ámbito de las pequeñas empresas en España (Anghel, Lacuesta y Tagliati, 2021). El estudio se basa en una encuesta realizada a una muestra de sociedades no financieras de menos de 50 trabajadores. Aunque los autores admiten que la muestra podría tener algún sesgo de selección, consideran que hay pocas diferencias con la distribución que se derivaría de los datos de la estadística de empresas inscritas en la Seguridad Social (Anghel, Lacuesta y Tagliati, 2021: 12). No obstante, no puede perderse de vista la posible incidencia del sesgo implícito en la decisión de

cumplimentar o no el cuestionario por parte de las empresas contactadas. De otro lado, cabe entender que es el propietario de la empresa quien responde al cuestionario.

Siguiendo las pautas establecidas por la OCDE, el estudio aborda las competencias financieras en una triple vertiente: conocimientos, actitudes y comportamientos. Por lo que concierne a la primera de estas vertientes, a los encuestados se les solicita que señalen si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

- i. “Los dividendos son parte de lo que paga una empresa a un banco para reembolsar un préstamo”.
- ii. “Cuando una empresa obtiene capital de un inversor, le cede a este una parte de la propiedad de una empresa”.
- iii. “Si una inversión financiera ofrece la oportunidad de ganar mucho dinero, también es probable que pueda hacer perder mucho dinero”.
- iv. “Una inflación elevada significa que el coste de la vida está aumentando con rapidez”.
- v. “Un préstamo a 15 años normalmente requiere pagos mensuales más elevados que uno a 30 años por el mismo importe, pero los intereses totales pagados durante la duración del préstamo serán inferiores”.

A tenor del contenido de las preguntas y el carácter de las respuestas requeridas, quizás no debería de asombrar en demasía que los porcentajes de acierto rondan o superen el 80 por ciento, con la excepción de la pregunta referente a la aportación de capital, en la que solamente se alcanza un 53 por ciento. El propio estudio (Anghel, Lacuesta y Tagliati, 2021: 16: nota 10) se hace eco del posible efecto derivado de la manifiesta ambigüedad en la formulación de la pregunta.

Teniendo en cuenta los elevados porcentajes de acierto (que incluso superan el 90 por ciento, con la excepción de la pregunta segunda, en las empresas con una plantilla de 21 a 49

empleados), podría afirmarse que los conocimientos financieros de los pequeños empresarios españoles son ciertamente muy elevados, lo que no se corresponde totalmente con otros indicios (Domínguez Martínez, 2021). Aunque con algunas cautelas derivadas de la aplicación de metodologías diferentes, según Arce (2021: 7), en cuestión de competencias financieras, “las pequeñas empresas españolas están bien posicionadas en relación con las empresas de otros países de nuestro entorno”.

Adicionalmente, existe una gran cantidad de evidencias obtenidas a partir de otros estudios de menor escala. Así, en el marco del proyecto Edufinet, en el curso académico 2016-2017, se realizaron pruebas de conocimientos financieros entre alumnos de bachillerato y formación profesional (Domínguez Martínez, 2018a). El cuestionario, basado en preguntas similares a las de los estudios internacionales, fue cumplimentado por más de 9.000 alumnos. La calificación media obtenida fue de 5,3 sobre 10, si bien es preciso matizar que en la forma de cómputo de la puntuación alcanzada no se corrigió el efecto azar mediante la penalización de las respuestas incorrectas.

Asimismo, en dicho curso académico se realizó entre estudiantes de enseñanza secundaria un estudio acerca de la relación entre el nivel de instrucción financiera y la capacidad para la toma de decisiones financieras (Domínguez Martínez *et al.*, 2017). Los alumnos presenta-

ban, de partida, un bajo nivel de conocimientos financieros y de capacidad de adopción de decisiones financieras, con valores medios, en ambas parcelas, inferiores a 5 sobre 10. Se constata la existencia de una relación positiva, aunque relativamente baja, entre el nivel de conocimiento financiero y la capacidad de adopción de decisiones en esta materia, con un coeficiente de correlación entre las puntuaciones obtenidas en las respectivas pruebas de 0,22.

#### 4.2. La estructura de los activos y pasivos financieros de las familias

Por lo que se refiere a la importancia relativa y la estructura de los activos financieros de las familias, cabe señalar que difieren ampliamente en los países de la UE (Eurostat, 2021). Su composición presenta, para el conjunto de la UE, un reparto muy equilibrado entre los tres grandes bloques: seguros y planes de pensiones (33 por ciento), efectivo y depósitos (32,5 por ciento), y acciones y participaciones en fondos de inversión (29,6 por ciento) (cuadro 2 y gráfico 2).

La composición en España muestra una mayor importancia de las dos últimas categorías y menor de la primera. También se sitúa por

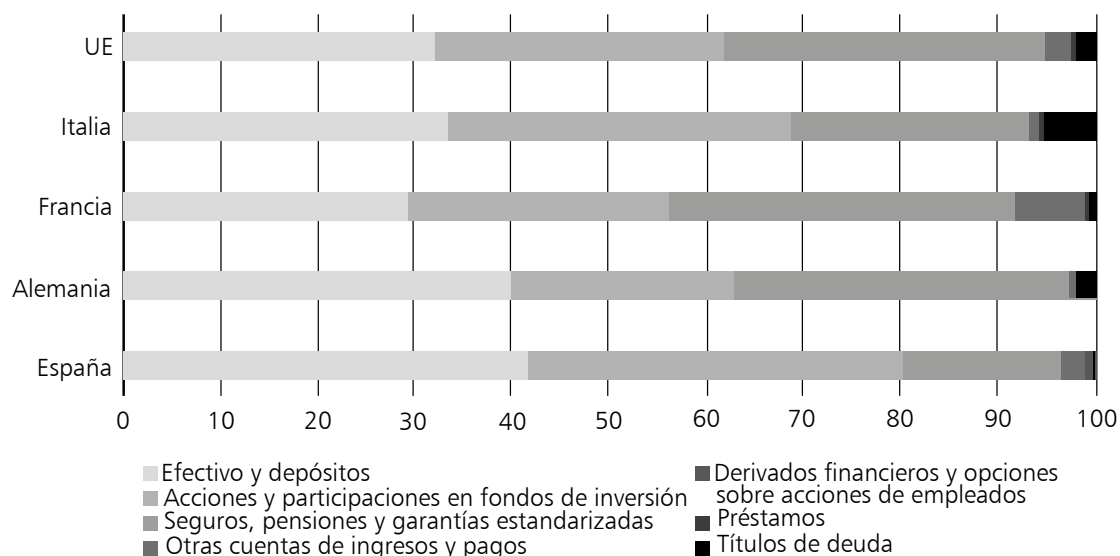
CUADRO 2

#### ESTRUCTURA DE LOS ACTIVOS FINANCIEROS DE LAS FAMILIAS, 2020 (PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL)

	Efectivos y depósitos	Acciones y participaciones en fondos de inversión	Seguros, pensiones y garantías estandarizadas	Otras cuentas de ingresos y pagos	Préstamos	Derivados financieros y opciones sobre acciones de empleados	Títulos de deuda	Total	% Activos financieros s/PIB
España	41,8	38,7	16,4	2,6	0,0	0,1	0,5	100,0	211,2
Alemania	40,0	23,0	34,6	0,4	0,0	0,0	2,0	100,0	213,1
Francia	29,4	27,0	35,7	7,1	0,2	0,0	0,6	100,0	268,5
Italia	33,5	35,5	24,6	0,8	0,2	0,0	5,3	100,0	282,3
UE	32,5	29,6	33,1	2,7	0,3	0,0	1,9	100,0	240,1

Fuente: Eurostat y elaboración propia.

GRÁFICO 2

**ESTRUCTURA DE LOS ACTIVOS FINANCIEROS DE LAS FAMILIAS, 2020  
(PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL)**


Fuente: Eurostat y elaboración propia.

debajo de la media en cuanto al peso del conjunto de los activos financieros respecto al PIB, de algo más de un 200 por ciento del PIB, porcen-

taje similar al de Alemania. No puede ignorarse que los activos reales representan en España el 80 por ciento del valor de los activos tota-

CUADRO 3

**ESTRUCTURA DE LOS ACTIVOS Y PASIVOS FINANCIEROS DE LOS HOGARES EN ESPAÑA, 2017**

<i>Activos financieros</i>	<i>% s/total</i>	<i>% de hogares que poseen el activo</i>
Cuentas y depósitos utilizables para realizar pagos	24,5	93,8
Cuentas no utilizables para realizar pagos y cuentas vivienda	9,4	15,5
Acciones cotizadas en bolsa	13,0	11,6
Fondos de inversión	9,4	7,0
Valores de renta fija	0,3	0,4
Planes de pensiones y seguros de vida de inversión o mixtos	16,2	26,8
Acciones no cotizadas y participaciones	13,8	2,6
Otros activos financieros	13,3	15,7
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>-</i>
<i>Deuda pendiente</i>	<i>% s/total</i>	<i>% de hogares que tienen deudas pendientes</i>
Compra de la vivienda principal	63,7	27,6
Compra de otras propiedades inmobiliarias	21,7	9,6
Otras deudas pendientes	14,6	34,8
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>-</i>

Fuente: Banco de España (2019a).

les de los hogares (Banco de España, 2019a: 9). En el año 2019, la vivienda representaba en España un 70 por ciento de la riqueza de los hogares, mientras que, en Alemania, Francia e Italia, se situaba, en promedio, en el 55 por ciento (Bondt, Glenck y Tujula, 2020).

En el cuadro 3 se recoge la estructura de los activos y pasivos de los hogares en España en el año 2017, en una fecha cercana a la de realización de la ECF (Banco de España, 2018). De forma predominante, las cuentas y depósitos utilizables para la realización de pagos eran los activos más extendidos y con mayor peso en el patrimonio familiar.

En el cuadro 4 se refleja la estructura de los activos y pasivos financieros de los hogares españoles con datos procedentes de las *Cuentas*

*Financieras de la Economía Española* (Banco de España, 2019b). Al respecto cabe recordar que los datos incluyen también los correspondientes a las instituciones sin fines de lucro al servicio de los hogares. Por otro lado, debe tenerse en cuenta que determinados activos se encuentran sujetos a valoración de mercado, por lo que la estructura se ve condicionada por dicho efecto de valoración.

Los depósitos (de distinta naturaleza), con cerca de un 39 por ciento del total, eran, en 2018, el tipo de activo financiero más relevante. Les seguían en orden de importancia las acciones (casi un 20 por ciento del total), fundamentalmente no cotizadas, y las participaciones en fondos de inversión, con algo más de un 14 por ciento. Otras participaciones en capital tenían un peso cercano al 6 por ciento, en tanto que los seguros de vida y los derechos de pensiones

CUADRO 4

**ACTIVOS Y PASIVOS FINANCIEROS DE LOS HOGARES E ISFL (ESPAÑA)**

	2018		2021 III	
	€ millones	% s/total	€ millones	% s/total
<i>Activos financieros</i>				
Efectivo	53.313	2,5	59.741	2,4
Depósitos transferibles	643.147	29,9	853.031	34,6
Otros depósitos	184.179	8,6	102.298	4,2
Valores representativos de deuda a CP	51	0,0	137	0,0
Valores representativos de deuda a LP	17.058	0,8	9.790	0,4
Préstamos	0	0,0	0	0,0
Acciones	420.573	19,5	248.696	10,1
Cotizadas	104.140	4,8		
No cotizadas	316.433	14,7		
Otras participaciones en el capital	122.847	5,7	354.757	14,4
Participaciones en fondos de inversión	304.593	14,2	386.824	15,7
Seguros, pensiones y garantías estandarizadas	356.702	16,6	384.305	15,6
Seguros no vida	22.631	1,1		
Seguros vida y rentas periódicas	170.436	7,9		
Derechos por pensiones	163.635	7,6		
Otros activos	48.991	2,3	62.344	2,5
<i>Total</i>	<i>2.151.454</i>	<i>100</i>	<i>2.461.923</i>	<i>100</i>
<i>Pasivos financieros</i>				
Préstamos	712.013	91,1	703.595	92,0
Otros pasivos	69.663	8,9	61.333	8,0
<i>Total</i>	<i>781.676</i>	<i>100</i>	<i>764.928</i>	<i>100</i>

Fuente: Banco de España (2019b, 2022) y elaboración propia.

se aproximaban, por separado, al 8 por ciento. En la vertiente de los pasivos, los préstamos concentraban más de un 90 por ciento del total.

Los datos correspondientes al tercer trimestre de 2021 reflejan una situación similar, si bien es destacable el retroceso de las acciones hasta un 10 por ciento, compensado con un incremento del peso de otras participaciones en capital (más del 14 por ciento) (Banco de España, 2022).

La *ECF* (Banco de España, 2018) ofrece también información acerca de la tenencia de productos financieros. Un resultado un tanto sorprendente es que los productos financieros menos conocidos (dentro de los incluidos en el estudio) por los ciudadanos españoles son la cuenta de ahorro y las imposiciones a plazo. De hecho, un 27 por ciento de los encuestados no había oído hablar de dichos productos, mientras que los porcentajes de desconocimiento son inferiores o muy inferiores respecto a otros (acciones, 10 por ciento; planes de pensiones, 11 por ciento; seguro de vida, 3 por ciento; hipoteca, 2 por ciento; renta fija, 22 por ciento; fondos de inversión, 16 por ciento).

Dicho resultado es llamativo, aunque en parte puede obedecer a las transformaciones registradas en la estructura de los instrumentos financieros utilizados por las familias al hilo de la modernización del sistema financiero y de la propia economía española. En otros tiempos, la tangibilidad de la libreta era un atributo muy demandado como respaldo de la materialidad de los ahorros (Domínguez Martínez, 2018c). Sin embargo, las dudas no se disipan, sino que se acrecientan, cuando se comprueba cómo el grado de desconocimiento del producto no solo no disminuye, sino que se acentúa con la edad (Banco de España, 2018: 28).

A pesar de lo señalado, la cuenta de ahorro es el vehículo de ahorro más frecuente entre los individuos, que, en un 26 por ciento, lo tienen como activo. La tasa de éxito es, pues, notoria, de un 35 por ciento (si calculamos el porcentaje de tenencia respecto al de conocimiento declarado del producto). Dicha tasa es mucho más baja en otros instrumentos, como los fondos de inversión (10 por ciento). Al margen de lo expuesto, la cuestión más importante es si es pertinente establecer una equipara-

ción entre el “conocimiento” de un producto y “haber oído hablar” del mismo.

Por otro lado, diversas investigaciones permiten constatar cómo un mayor nivel de cultura financiera está asociado con una mayor probabilidad de disponer de un plan de pensiones, tener participaciones en un fondo de inversión, y la tasa de ahorro, así como con una menor probabilidad de financiar las compras con préstamos personales (Mancebón *et al.*, 2020).

En el contexto internacional (Banco de España, 2018: 59-62), España sobresale claramente en relación con la tenencia de alguna cuenta corriente o tarjeta de prepago (97 por ciento de la población encuestada, frente a un 87 por ciento de media en los países de la OCDE con información disponible), si bien queda por debajo de la media de referencia en relación con la disponibilidad de algún vehículo de ahorro (55 por ciento vs. 66 por ciento). En cambio, la situación de endeudamiento es superior (68 por ciento vs. 59 por ciento).

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo permite poner de relieve las siguientes consideraciones:

1. Dado que todas las personas han de adoptar, de forma continuada, decisiones financieras, algunas de ellas de enorme trascendencia para su bienestar presente y futuro, la cultura financiera constituye una necesidad esencial para sus vidas, necesidad que se ha acrecentado recientemente a raíz de los cambios económicos, sociales y tecnológicos.
2. El nivel insuficiente de cultura financiera entre la población es un problema de alcance general, extendido en todo el mundo. No obstante, existen diferencias muy apreciables entre países, y, dentro de ellos, entre colectivos poblacionales.
3. En el ámbito internacional, se observa una cierta inconsistencia entre el

auge de los programas de educación financiera y el estancamiento del nivel de cultura financiera entre la población, en general, y de los jóvenes, en particular<sup>23</sup>.

4. La cultura financiera cubre un espectro de conocimientos sumamente amplio, lo que da lugar a notorias dificultades para su medición a partir de un reducido número de preguntas básicas.
5. Pese a ello, los resultados de la *Encuesta de Competencias Financieras* revelan que, en España, un elevado número de personas, en torno a la mitad o más de las encuestadas, no responde correctamente las preguntas planteadas sobre el valor adquisitivo del dinero en presencia de inflación, el tipo de interés compuesto y la diversificación de activos.
6. El nivel de cultura financiera medido se ve influenciado positivamente por una serie de variables como el nivel de formación, la edad y la renta familiar.
7. Los activos financieros representan solo una quinta parte del valor de los activos totales de las familias en España. Con un peso cercano al 40 por ciento del total de los activos financieros, los depósitos son la categoría más relevante. Les siguen en orden de importancia los seguros y los planes de pensiones, por un lado, y las participaciones en fondos de inversión, por otro, en ambos casos con algo más de un 15 por ciento del total. Las acciones se sitúan en torno al 10 por ciento, y otras participaciones en capital, por encima del 14 por ciento.
8. Más de un 90 por ciento de las familias españolas disponen de depósitos bancarios, lo cual es indicativo del

<sup>23</sup> Así se reconoce por la Comisaria de la UE para servicios financieros, estabilidad financiera y unión de los mercados de capitales, quien señala que, a pesar de las grandes iniciativas ya existentes para mejorar la cultura financiera y de las estrategias nacionales puestas en marcha, “el nivel de cultura financiera en todo el bloque [de la UE] varía ampliamente y, en general, sigue siendo demasiado bajo”. Véase McGuinness (2022).

alto grado de inclusión financiera tradicionalmente existente en España. No obstante, la inclusión efectiva se ve amenazada tras la reciente reconversión del sector bancario y la aceleración del proceso de digitalización. En cualquier caso, una verdadera inclusión financiera requiere que los usuarios de los servicios bancarios puedan no solo acceder a estos, sino también que estén dotados de unas competencias financieras básicas.

9. En dicho contexto, la relevancia de los programas de educación financiera se ve incrementada ante las tendencias descritas, con un mayor protagonismo en su provisión por parte de las entidades de crédito. Sin embargo, para que cumplan adecuadamente su papel, los programas de educación financiera deben diseñarse, elaborarse e impartirse de forma completamente independiente de cualquier connotación o sesgo de carácter comercial, en línea con lo establecido en el Código de Buenas Prácticas para las Iniciativas en Educación Financiera<sup>24</sup>.
10. A fin de potenciar su eficacia, el desarrollo de las actuaciones en materia de educación financiera debería sustentarse en un enfoque basado en tres pilares: impartición en la etapa escolar, realización de acciones formativas recurrentes de mantenimiento, y participación en otras iniciativas *ad hoc* con ocasión de decisiones financieras trascendentales a lo largo del ciclo vital.

## BIBLIOGRAFÍA

ADICAE (ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE BANCOS, CAJAS Y SEGUROS DE ESPAÑA) (2013). *Nivel de educación financiera de la población española*. <http://publicaciones.adicae.net/publicaciones/pdf/Informeduc.pdf>

ALLIANZ (2017). When will the penny drop? Money, financial literacy and risk in the digital age. 2017 report. *International Pension Papers*, 1/2017.

<sup>24</sup> Véase Finanzas para Todos (2016).

ANGHEL, B., LACUESTA, A. y TAGLIATI, F. (2021). Encuesta de Competencias Financieras en las Pequeñas Empresas 2021: Principales Resultados. *Documentos Ocasionales*, nº 2129. Banco de España.

ARCE, Ó. (2021). *Encuesta de Competencias Financieras en las Pequeñas Empresas: Principales Resultados*. Banco de España. <https://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/IntervencionesPublicas/DirectoresGenerales/economia/Arc/Fic/arce051121a.pdf>

ARELLANO, A., CÁMARA, N. y TUESTA, D. (2014). The effect of self-confidence on financial literacy. *BBVA Research, Working Paper*, nº 14/28.

ATKINSON, A. y MESSY, F.-A. (2012). Measuring financial literacy: results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, nº 15.

ATKINSON, A. y MESSY, F.-A. (2013). Promoting financial inclusion through financial education. OECD/INFE evidence, policies and practice. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, nº 34.

BANCO DE ESPAÑA (2018). *Encuesta de Competencias Financieras 2016 (ECF)*.

BANCO DE ESPAÑA (2019a). Encuesta Financiera de las Familias (EFF) 2017: métodos, resultados y cambios desde 2014. *Boletín Económico*, nº 4.

BANCO DE ESPAÑA (2019b). *Cuentas financieras de la economía española 1995-2018*. Banco de España. <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/PublicacionesAnuales/CuentasFinancierasEconomia/2018/Fich/Cfee-2018.pdf>

BANCO DE ESPAÑA (2022). *Boletín Estadístico*, 1/2022.

BARRET, C. (2022). Half of UK adults need 'urgent help' managing their money. *Financial Times*, 11 de enero.

BHUTORIA, A., JERVIN, J. y VIGNOLES, A. (2018). *The financial skills of adults across the world*.

*New estimates from PIACC*. University of Cambridge, Faculty of Education.

BONDT, G. DE, GLENCK, A. y TUJULA, M. (2020). Household wealth and consumption in the euro area. *ECB Economic Bulletin*, 1/2020.

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2018). *Encuesta de Competencias Financieras (ECF) 2016: principales resultados*. Banco de España.

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2019). The survey of financial competences (ECF): description and methods of the 2016 wave. *Documentos Ocasionales*, Nº 1909. Banco de España.

CEACCU (2013). *Los consumidores españoles ante el ahorro y la inversión. Informe 2013*. Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (CEACCU).

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2014). La importancia de la educación financiera en la sociedad: el proyecto *Edufinet*, *Reunión de la Conferencia de Decanos de Economía y Empresa (Confede)*, Facultad de Ciencias Económicas, Málaga, noviembre.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2015). El Informe PISA y la educación financiera: la primera hornada. *eXtoikos*, 17.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2017). Los programas de educación financiera: aspectos básicos y referencia al caso español. *e-pública*, 20.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2018a). Educación financiera y planificación fiscal: un enfoque metodológico introductorio. *Documento de Trabajo*, WP-02/2018. Instituto de Análisis Económico y Social (Universidad de Alcalá).

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2018b). Las competencias financieras de la población española. *neotiemposvivo.blogspot.com*, 27 de mayo.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2018c). El conocimiento de los productos financieros: la

paradoja de la cuenta de ahorro. *neotempovivo.blogspot.com*, 6 de octubre.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2021). Los conocimientos financieros en las pequeñas empresas españolas. *neotempovivo.blogspot.com*, 13 de noviembre.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2022a). El (re)diseño permanente de los programas de educación financiera. *EdufiAcademics, Working Paper*, 1/2022.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2022b). El marco de competencias financieras UE/OCDE/INFE: ampliación del horizonte de los conocimientos financieros. *EdufiAcademics. Ensayos y notas*, 2/2022.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. y LÓPEZ JIMÉNEZ, J. M.<sup>a</sup> (2020). El nivel de cultura financiera de los jóvenes: los resultados de PISA 2018. *EdufiAcademics, Working Paper*, 8/2020.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (dir.), CARRASCO CASTILLO, G., CORRAL DELGADO, S., LÓPEZ DEL PASO, R. y LÓPEZ JIMÉNEZ, J. M.<sup>a</sup> (2017). Educación financiera para la inclusión financiera. *Documento de Trabajo*, 12. Instituto Econospérides.

EUROPEAN UNION/OECD (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*. París: OCDE.

EUROSTAT (2021). Households-statistics on financial assets and liabilities. Eurostat Statistics Explained.

FINANZAS PARA TODOS (2016). Código de Buenas Prácticas para las Iniciativas en Educación Financiera. <https://www.finanzasparatodos.es/es/secciones/actualidad/codigo.html>

FINANZAS PARA TODOS (2022). Plan de Educación Financiera 2022-2025. <https://www.finanzasparatodos>

HASTINGS, J. S., MADRIAN, B. C. y SKIMMYHORN, W. L. (2012). Financial literacy, financial education and economic growth. *NBER Working Paper Series*, WP 18412.

HERNÁNDEZ DE COS, P. (2019). Conocimientos y educación financiera de la juventud en España. *BBVA EduFin Summit 2019*, 12 de julio.

HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2016). Educación y conocimientos financieros: una panorámica. *Boletín Económico*. Banco de España, abril.

HUSTON, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2).

INEE (2014). *Pisa 2012. Competencia financiera. Análisis secundario. Informe español. Versión preliminar*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

ISPIERTO MATÉ, A., MARTÍNEZ GARCÍA, I. y RUIZ SUÁREZ, G. (2021). Educación financiera y decisiones de ahorro e inversión: un análisis de la Encuesta de Competencias Financieras (ECF). *Documento de Trabajo*, nº 75. CNMV.

KAISER, T., LUSARDI, A., MENKHOFF, L. y URBAN, C. (2020). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *GFLEC Working Paper Series*, WP 2020-3.

KEMPSON, E. (2009). Framework for the development of financial literacy baseline surveys: a first international comparative analysis. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, nº 1.

KLAPPER, L., LUSARDI, A. y ONDHEUSDEN, P. V. (2015). *Financial literacy around the world: insights from the Standard&Poor's ratings services global financial literacy survey*. [https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit\\_paper\\_16\\_F2\\_singles.pdf](https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf)

LÓPEZ DEL PASO, R. (2015). El nivel de educación financiera en España. *eXtoikos*, 17.

LUSARDI, A. (2015). Harnessing financial education to spur entrepreneurship and innovation. *Third Global Policy Research Symposium to Advance Financial Literacy*, París, mayo.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2008). Planning and financial literacy: how do women fare? *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 98:2.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy:



theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1).

LUSARDI, A., MITCHELL, O. S. y CURTO, V. (2010). Financial literacy among the young: evidence and implications for consumer policy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), pp. 358-380.

MANCEBÓN TORRUBIA, M. J., XIMÉNEZ DE EMBRÍN, P. y VILLAR ALDANZA, A. (2020). *Habilidades financieras y hábitos financieros saludables. Un análisis a partir de la Encuesta de Competencias Financieras*. Funcas.

MCGUINNESS, M. (2022). Improving financial literacy must be a priority for Europe. *Financial Times*, 18 de enero.

MECD (2014). *PISA 2012 Competencia Financiera. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

NÚÑEZ LETAMENDIA, L., SILVA, A. C. y GUYER, J. J. (2018). Financial history workshop. Improving savings culture. A lifetime of financial education. Madrid, 5<sup>th</sup> october 2017. *Funcas Social and Economic Studies*, 4.

OCDE (2005). *Improving financial literacy. Analysis of issues and policies*. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/improvingfinancialliteracyanalysisofissuesandpolicies.htm>

OCDE (2006). The importance of financial education. *Policy Brief*, julio.

OCDE (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money. Financial Literacy Skills for the 21<sup>st</sup> Century (volume VI)*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-vi.pdf>

OCDE (2015). *2015 OECD/INFE Toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion*. <https://www.oecd.org/financial/education/2018-INFE-FinLit-Measurement-Toolkit.pdf>

OCDE (2020a). *Recommendation of the Council on Financial Literacy*. <https://www.oecd.org/finance/OECD-Recommendation-on-Financial-Literacy.htm>

OCDE (2020b). *International survey of adult financial literacy*. <https://www.oecd.org/finance/education>

OCDE (2020c). *PISA 2018 Results (Volume IV). Are students smart about money?* <https://www.oecd.org/daf/pisa-2018-results-volume-iv-48ebd1ba-en.htm>

SAMUELSON, P. (1968). *Curso de Economía Moderna. Una descripción analítica de la realidad económica* (Traducción del inglés y nota preliminar de JOSÉ LUIS SAMPEDRO). Aguilar.

SCHERMAN, H. (1938). *The promises men live by*. Random House (versión española: *Las promesas por las que vivimos*. Deusto, 2020).

THALER, R. H. (2013). Financial literacy, beyond the classroom. *The New York Times*, 5 de octubre.

TROMBETTA, M. (2016). Educación financiera e iniciativa empresarial en España: un estudio exploratorio. *Cuadernos de Información Económica*, 252. Funcas.

# Educación financiera, alfabetización financiera y resultados financieros

MANUEL SALAS VELASCO\*

## RESUMEN

El papel de la educación financiera es crucial, dada la creciente demanda de alfabetización financiera. Los responsables de la transmisión de conocimientos financieros son tanto los centros escolares como otras instituciones públicas y privadas, los medios de comunicación e incluso la familia. Aunque aún se sabe relativamente poco sobre la efectividad de la educación financiera, los experimentos realizados en este campo en la última década corroboran su importancia y efectividad en cuanto al aumento de los conocimientos financieros, así como también su contribución a la mejora de los comportamientos y hábitos financieros.

## 1. INTRODUCCIÓN

La evolución reciente de la economía y de la sociedad sugiere que las competencias financieras serán más necesarias en el futuro inmediato, en el que seguirá creciendo su complejidad (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2020). Cada vez es más común el uso de la banca electrónica para realizar operaciones –por ejemplo, una transfe-

\* Universidad de Granada (msalas@ugr.es).

rencia de dinero–, comprar en comercios con el móvil, mientras, por otra parte, proliferan las llamadas monedas virtuales o criptomonedas. En los países más desarrollados, el número de sucursales bancarias está, de hecho, disminuyendo, mientras que la banca por internet está ganando terreno (Espinosa-Vega *et al.*, 2020). Pero la inclusión financiera digital –es decir, el acceso a (y uso) digital de servicios y productos bancarios– requiere que los ciudadanos posean no solo competencias digitales, sino también conocimientos financieros básicos. En el primer caso, la alfabetización tecnológica o digital incluiría conocimientos y habilidades que permitan un uso seguro y eficiente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (conocidas como TIC). En el segundo caso, Lusardi y Michell (2011a) definen la alfabetización financiera como el conocimiento de conceptos financieros básicos y la capacidad para hacer cálculos simples. La evidencia recogida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestra que la alfabetización digital está asociada con una mayor alfabetización financiera (OECD, 2021).

Pero la alfabetización financiera es también una medida del nivel de habilidad (destreza) y seguridad (confianza) que una persona posee para gestionar sus finanzas personales mediante la toma de decisiones apropiadas y efectivas de corto plazo y para planificarse financieramente a largo plazo ante condiciones

económicas cambiantes (Remund, 2010). La evidencia reciente muestra que un nivel de alfabetización financiera más bajo está generalmente asociado con un menor bienestar financiero (Yakoboski, Lusardi y Hasler, 2022). Por ejemplo, comparados con aquellos estadounidenses con niveles muy altos de alfabetización financiera, los estadounidenses de 18 años o más con niveles muy bajos de alfabetización financiera son cinco veces más propensos a carecer de ahorros de emergencia suficientes para cubrir un mes de gastos de vida (Yakoboski, Lusardi y Hasler, 2022).

La inclusión financiera ha de sustentarse en unos conocimientos financieros mínimos y unas competencias financieras básicas, y la educación financiera suele considerarse como una condición necesaria para la inclusión financiera (Domínguez Martínez, 2018). La necesidad de la educación (formación) financiera ha sido ampliamente reconocida a nivel global. Después de extenderse la idea de que el déficit de cultura financiera entre la población fue el principal factor desencadenante de la crisis financiera global en 2008, países de todo el mundo han invertido importantes recursos en programas (o iniciativas) de educación financiera para mejorar la alfabetización financiera (o el conocimiento financiero) de las personas con menos recursos, reducir la adopción de malas decisiones financieras y aumentar la aceptación de productos y servicios financieros (Atkinson y Messy, 2012). Los beneficios de la educación financiera son evidentes tanto a nivel individual como colectivo. A nivel individual, la educación financiera ayuda a los consumidores a llegar a ser financieramente capaces y tomar decisiones financieras efectivas para ellos mismos y para sus familias, evitando situaciones de sobreendeudamiento (Dare et al., 2020). A nivel colectivo, la educación financiera contribuye a la estabilidad financiera y al crecimiento económico, promoviendo la igualdad socioeconómica (Lusardi y Mitchell, 2014).

El objetivo último de los programas de educación financiera es mejorar el bienestar financiero personal, con un énfasis particular en las finanzas personales. La primera institución internacional en promover la educación financiera fue la OCDE, lanzando en 2003 su Proyecto de Educación Financiera en respuesta al interés creciente de los países miembros en mejorar la cultura financiera de sus ciudada-

nos. Los gobiernos han respondido asimismo mediante el desarrollo de estrategias nacionales de educación financiera. España inició su andadura en este ámbito en 2008 mediante la asunción por parte del Banco de España (BdE) y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) de la responsabilidad de impulsar una estrategia nacional de educación financiera. El denominado “Plan de Educación Financiera” recoge el compromiso de realizar e impulsar actuaciones con el objetivo de contribuir a que los ciudadanos adopten decisiones financieras ajustadas a sus características personales y familiares, necesidades y expectativas y asuman una mejor gestión de los riesgos<sup>1</sup>. Los programas de educación financiera también han sido ofrecidos por las instituciones educativas. En su repaso sistemático de la literatura, Amagir et al. (2018) mostraron que los programas de educación financiera basados en la escuela pueden mejorar el conocimiento financiero y la actitud financiera de niños/as y adolescentes.

En este artículo se hace una revisión de las distintas vías a través de las que se impulsa la educación financiera, así como de la evidencia disponible sobre sus efectos en el conocimiento, el comportamiento y los hábitos financieros. Para ello, en primer lugar, se expone cómo se ha incorporado la educación financiera al sistema educativo. En segundo lugar, se ponen de relieve las actuaciones de los medios y las instituciones en la difusión de la educación financiera. A continuación, se explica el papel de las familias en la alfabetización financiera. En cuarto lugar, se explican cuáles son las principales formas de medir los conocimientos financieros para, a continuación, revisar la evidencia empírica sobre los efectos de la educación financiera. El último apartado recoge las conclusiones.

## 2. LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: REGULACIÓN E INICIATIVAS

La OCDE recomienda que la educación financiera sea incluida dentro del currículo escolar durante la educación obligatoria de

<sup>1</sup> Véase <https://www.cnmv.es/portal/Publicaciones/PlanEducCNMV.aspx>

los niños y niñas con el objetivo de mejorar su habilidad para que posteriormente, en su vida adulta, puedan tomar decisiones financieras efectivas (Dare *et al.*, 2020). De hecho, la investigación ha mostrado que los adultos que recibieron educación financiera a una edad joven son más capaces de manejar sus recursos financieros que aquellos que no la recibieron (Dare *et al.*, 2020). No obstante, los resultados de las investigaciones desarrolladas han sido heterogéneos, debido en parte a que los modelos adoptados por diferentes países no obedecen a un patrón uniforme (Molina Marfil, López-Agudo y Marcenaro-Gutiérrez, 2021). En la mayoría de los países de la OCDE existe un tratamiento transversal de la educación financiera, asignando su enseñanza a asignaturas como Ciencias Sociales o Matemáticas, aunque hay países que han implementado asignaturas específicas relacionadas con la formación económica y financiera.

Los programas de educación financiera en las escuelas primarias se han centrado principalmente en los conceptos de crédito, ahorro y gasto, mientras que en las escuelas secundarias la mayoría de los programas de educación financiera se han centrado en el gasto y crédito, ahorro e inversión, así como en algunos conceptos de presupuestación (Amagir *et al.*, 2018). En el caso de España, la educación financiera se introduce formalmente en el currículo educativo de primaria y secundaria obligatoria a partir de 2014. El currículo básico del área de Ciencias Sociales de Educación Primaria contempla entre sus contenidos: “Educación financiera. El dinero. El ahorro”<sup>2</sup>. En relación con la organización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la opción de enseñanzas académicas, los alumnos y las alumnas deben cursar al menos dos materias de entre cuatro opciones entre las que se encuentra la asignatura de Economía<sup>3</sup>. Entre los contenidos de esta asignatura, se encuentra un bloque titulado “Economía personal”, que contempla los siguientes puntos:

- “Ahorro y endeudamiento. Los planes de pensiones”
- “Riesgo y diversificación”

<sup>2</sup> Conforme al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

<sup>3</sup> Conforme al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

- “El dinero. Relaciones bancarias. La primera cuenta bancaria. Información. Tarjetas de débito y crédito”

Además de las acciones regladas, los centros de enseñanza españoles también organizan actividades orientadas a la promoción de la educación financiera entre los alumnos y las alumnas de sus centros. Destaca el Programa Escolar de Educación Financiera de la CNMV y el BdE, que tiene entre sus líneas de acción prioritarias el fomento de la educación financiera en los centros de enseñanza, de acuerdo con las recomendaciones de la OCDE. Desde 2010 se viene desarrollando este programa, dirigido a los estudiantes de 3º y 4º de la ESO y de los Ciclos Formativos de Grado Medio. Los centros inscritos (de forma voluntaria) tienen acceso al material didáctico básico, que se compone de manuales docentes y manuales para el alumnado. Estos manuales abordan las áreas temáticas relativas al dinero y las transacciones, la planificación y gestión de las finanzas personales, el riesgo y el beneficio y el panorama financiero. Cada centro puede impartir los contenidos de la forma que mejor se ajuste a su programación, recomendándose que se traten de manera transversal e integrados en otras áreas de conocimiento, como las Matemáticas o las Ciencias Sociales. La evaluación realizada por Bover, Hospido y Villanueva (2018), correspondiente al Programa impartido en centros de enseñanza secundaria durante el curso 2014-2015, pone de manifiesto un impacto positivo del Programa en el conocimiento financiero de los alumnos y las alumnas: quienes recibieron el curso de educación financiera obtuvieron mejores resultados en diversas pruebas de conocimientos financieros en comparación con estudiantes que no recibieron el curso.

La promoción de la educación financiera en los centros de enseñanza es también la misión principal del Proyecto Edufinet, iniciado en 2007 en el seno de Unicaja<sup>4</sup>. Su principal objetivo es el de ofrecer una visión clara del mundo financiero, de modo que los alumnos y las alumnas puedan disponer de herramientas que les permitan enfrentarse a los retos futuros derivados de la economía y las finanzas. Más de 11.000 estudiantes de ESO y Bachillerato de todo el país han participado durante este curso académico en las *XIII Jornadas de Educación*

<sup>4</sup> [www.edufinet.com](http://www.edufinet.com)

*Financiera para Jóvenes*. Entre los conceptos abordados, se encuentran los de “presupuesto familiar”, “sistema financiero” y “productos de ahorro y de financiación”. El Proyecto Edufinet también incorpora recientemente al alumnado de primaria a su programa de educación financiera. Las *1 Jornadas de Educación Financiera para Alumnos de Primaria* presentan contenido financiero básico y lo hacen a través de problemas que los niños y las niñas han de resolver.

### 3. INFORMACIÓN FINANCIERA: EL PAPEL DE LOS MEDIOS Y LAS INSTITUCIONES

Además de las actividades organizadas en los centros de enseñanza, la educación financiera también ha sido promocionada por diferentes países por medio de iniciativas en las que se incluyen publicaciones, portales de internet, campañas publicitarias, eventos de diseminación o servicios de asesoramiento. Por ejemplo, la OCDE y su Red Internacional de Educación Financiera (*INFE*, por sus siglas en inglés) ayudan a los responsables políticos y a las autoridades públicas a diseñar e implementar estrategias nacionales y programas individuales de educación financiera, al tiempo que proponen métodos innovadores para mejorar la educación financiera entre las poblaciones de los países socios<sup>5</sup>. En España, *Gepeese*, la página web mantenida por el BdE y la CNMV<sup>6</sup>, proporciona tanto a docentes como a estudiantes una variedad de herramientas, incluyendo guías para estudiantes y profesores, juegos y talleres de actividades. Esta página web y sus recursos ofrecen apoyo complementario a los programas escolares y tienen como objetivo proporcionar una guía no solamente a estudiantes, sino también a sus padres. Otra iniciativa promovida por el Plan de Educación Financiera es el Día de la Educación Financiera. Se celebra en España el primer lunes de octubre. En este día se desarrollan eventos de muy distinta naturaleza –desde jornadas y mesas redondas, hasta programas de radio, aplicaciones digitales y juegos– dirigidos al público en general o a grupos específicos para recordar lo importante que es adquirir conocimientos financieros para tomar decisiones sobre nuestras finanzas de manera consciente.

<sup>5</sup> Véase [www.financial-education.org](http://www.financial-education.org)

<sup>6</sup> Véase <https://www.finanzasparatodos.es/gepeese/es/inicio/>

El desarrollo de iniciativas de educación financiera también se presta a la utilización de una auténtica estrategia multicanal, basada en el uso de internet, cursos presenciales, MOOCs, publicaciones electrónicas y en papel, seminarios, redes sociales y dispositivos móviles, entre otros (Domínguez Martínez, 2015)<sup>7</sup>. En internet, es ya popular “el blog salmón”, una publicación digital lanzada en el año 2005 que se dedica a seguir la actualidad económica, el mundo de las finanzas y la empresa, y la economía doméstica<sup>8</sup>. El nombre del blog hace referencia al color del papel en el que se imprimen diversos diarios económicos, como el británico *Financial Times* o los españoles *Expansión* y *Cinco Días*. El papel educador de la televisión también es fundamental. Por ejemplo, para integrar la educación financiera en el entretenimiento televisado, el Banco Mundial (BM) trabajó con los productores de la telenovela mexicana *Mucho Corazón*, con el propósito de incluir mensajes financieros en siete de 35 episodios. El personal del BM asesoró a los productores del programa sobre la selección de temas financieros y revisó algunos guiones.

### 4. SOCIALIZACIÓN FINANCIERA

Además de la importancia de los programas (iniciativas) de educación financiera, la adquisición de conocimientos financieros, el desarrollo de competencias financieras y los cambios en la conducta financiera se ven favorecidos por las experiencias financieras en el entorno familiar. “Un individuo puede dejar de ser un ‘analfabeto financiero’ gracias a programas de educación financiera o gracias también a la familia y amigos” (Salas-Velasco, Moreno-Herrero y Sánchez-Campillo, 2018, p. 37). Al proceso de enseñar, adquirir, desarrollar y adoptar la alfabetización financiera dentro del contexto familiar se le conoce como “socialización financiera familiar” (Danes, 1994). Los padres ejercen una influencia decisiva en la vida de los hijos a medida que estos crecen y son la influencia más importante en su aprendizaje financiero (Allen, 2008). Por tanto, la alfabetización finan-

<sup>7</sup> Se remite al lector al artículo de Domínguez Martínez (2017) cuyos anexos recogen de forma exhaustiva los principales portales web disponibles en internet con contenidos de educación financiera.

<sup>8</sup> Véase <https://www.elblogsalmon.com/>

ciera de los hijos y su papel como consumidores financieros en la edad adulta dependen en gran medida de las prácticas de socialización financiera de los padres (Gudmunson y Danes, 2011).

La literatura existente ha examinado los mecanismos subyacentes a la influencia parental en las conductas de ahorro y préstamo de los hijos, y el papel de los padres en la inclusión financiera de los jóvenes, como, por ejemplo, la apertura de una cuenta bancaria (Buccioli y Veronesi, 2014). LeBaron *et al.* (2019) destacaron la importancia del aprendizaje experiencial como el método por el cual los padres enseñan a sus hijos la gestión del dinero. Los padres animan a sus hijos a que planifiquen (planificación financiera), a que ganen su propio dinero (ética por el trabajo) o a que vivan dentro de un presupuesto. También, en términos de *role modeling*, los jóvenes adultos perciben que ellos han aprendido la gestión del dinero viendo a sus padres trabajar duro, gestionando sabiamente el dinero y sacrificándose y siendo generosos (Rosa *et al.*, 2018). Otros estudios también muestran que la calidad de las relaciones entre padres e hijos (y el estilo parental) influye en el éxito de la socialización financiera (Serido y Deenanath, 2016).

El análisis con datos de PISA Financiera también revela que discutir asuntos de dinero con los padres –por ejemplo, hablar sobre gasto, ahorro, operaciones bancarias, inversiones, etc.– se asocia con puntuaciones más altas de alfabetización financiera (Moreno-Herrero, Salas-Velasco y Sánchez-Campillo, 2018). La familia es, de hecho, la principal fuente de información sobre finanzas para la mayoría del alumnado evaluado en PISA 2018 (incluido el español); la segunda es internet (OECD, 2020)<sup>9</sup>. Por tanto, dada su importancia en la educación financiera de los hijos, es vital que los padres estén alfabetizados financieramente y transmitan información veraz y apropiada (OECD, 2020). Los padres que carecen de conocimientos financieros y de competencias y actitudes financieras pueden ser menos eficaces a la hora de socializar financieramente a sus hijos, lo que puede afectar al bienestar financiero de estos. A este respecto, la literatura muestra que las personas que crecen en familias de menor nivel socioeconómico y cultural se ven principalmente afectadas por no tener acceso a la edu-

<sup>9</sup> Programa de la OCDE para la evaluación internacional de estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

cación financiera y, por ejemplo, se endeudan más y ahorran menos (Agarwal y Mazumder, 2013) o planifican peor sus necesidades financieras para la jubilación (Van Rooij, Lusardi y Alessie, 2011).

## 5. MEDICIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS FINANCIEROS BÁSICOS O ALFABETIZACIÓN FINANCIERA

### 5.1. Las “tres grandes”

Una persona alfabetizada financieramente tendrá algún conocimiento de conceptos financieros básicos, así como también la capacidad para aplicarlos a situaciones financieras (Atkinson y Messy, 2012). La medición de la alfabetización financiera se puede acometer mediante la autoevaluación de conocimientos y capacidades financieras en una escala tipo Likert. No obstante, las medidas existentes de alfabetización financiera están dominadas por medidas de conocimiento objetivo (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014). En particular, la alfabetización financiera se suele medir por el número o porcentaje de respuestas correctas en pruebas (test) de conocimientos financieros en los que cada pregunta tiene varias opciones de respuesta, incluyendo la de “no lo sé” para disuadir a los sujetos de que den respuestas al azar y puedan acertar. Por ejemplo, el cuestionario central de la OCDE incluye ocho cuestiones –como el interés simple y compuesto, el riesgo y la rentabilidad o la definición de inflación– para testar el nivel de conocimiento financiero en los países participantes (Atkinson y Messy, 2012). No obstante, el test de las “tres grandes” cuestiones (“the *Big Three*”) formuladas por Lusardi y Mitchell (2011b) es el más usado a nivel global para evaluar el nivel de alfabetización financiera de un país (cuadro 1). Las comparaciones de los resultados entre países han confirmado que el analfabetismo financiero es un problema global, que la alfabetización financiera alcanza su punto máximo en la edad mediana y que las mujeres obtienen puntuaciones más bajas que los hombres (Lusardi y Mitchell, 2011b).

CUADRO 1

**LA MEDICIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN FINANCIERA: LAS “TRES GRANDES” CUESTIONES**

- 1) Supón que tienes 100 dólares en una cuenta de ahorros y el tipo de interés anual es del 2 por ciento. Pasados cinco años, ¿cuánto crees que tendrías en la cuenta si dejas al dinero crecer?
  - a) *Más de 102 dólares.*
  - b) Exactamente 102 dólares.
  - c) Menos de 102 dólares.
  - d) No lo sé.
  - e) Prefiero no contestar.
  
- 2) Imagina que el tipo de interés en tu cuenta de ahorros es del 1 por ciento por año y la inflación es del 2 por ciento anual. Pasado un año, ¿cuánto podrías comprar con el dinero en esa cuenta?
  - a) Más que hoy.
  - b) Exactamente lo mismo.
  - c) *Menos que hoy.*
  - d) No lo sé.
  - e) Prefiero no contestar.
  
- 3) Indica por favor si la siguiente afirmación es verdadera o falsa: “La compra de acciones de una única sociedad normalmente proporciona un rendimiento más seguro que un fondo de inversión”.
  - a) Verdadero.
  - b) *Falso.*
  - c) No lo sé.
  - d) Prefiero no contestar.

*Nota:* Las respuestas correctas figuran en cursiva.  
*Fuentes:* Lusardi (2019); Lusardi y Mitchell (2011b).

**5.2. El Programa PISA de la OCDE**

El programa PISA, estudio de evaluación internacional iniciado en 2000 por la OCDE, midió por primera vez en 2012 (y posteriormente, en 2015 y 2018) las competencias financieras de los jóvenes en un momento cercano del final de la etapa educativa obligatoria. La competencia financiera se concibe como la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y destrezas en áreas clave, y analizar, razonar y comunicarse de forma eficaz a medida que plantean, resuelven e interpretan problemas en distintas situaciones (INEE, 2020). La evaluación de esta competencia se construye en torno a tres elementos fundamentales (INEE, 2020): los contenidos (por ejemplo, planificación y gestión de las finanzas), los procesos (por ejemplo, analizar información en un contexto financiero) y los contextos (por ejemplo, decisiones financieras que pueden tomar los jóvenes, como la compra de móviles). Con carácter general, los resultados evidencian un

nivel insuficiente de competencias financieras entre los estudiantes españoles de 15 años. El resultado obtenido en España en la evaluación de competencias financieras en PISA 2012 fue de 484 puntos; la media de los países que forman parte de la OCDE fue de 500 puntos. En 2015, la puntuación de España (469) también quedó significativamente por debajo del promedio de la OCDE (489). Y lo mismo se observó en 2018, cuando obtuvo 492 puntos, 13 por debajo de la media de la OCDE (505 puntos). Para explicar las diferencias de puntuaciones en alfabetización financiera entre países, un predictor crucial es un sistema educativo que funciona correctamente (aproximado por la calidad de su educación matemática y científica). En concreto, el sistema educativo explica el 59 por ciento de la variación entre países en los resultados en alfabetización financiera (Moreno-Herrero *et al.*, 2018)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Diferencias en las puntuaciones en alfabetización financiera de los estudiantes de los países que participan en PISA 2015.

CUADRO 2

**PISA 2012 COMPETENCIAS FINANCIERAS: EJEMPLO DE PREGUNTA LIBERADA**

Natalia trabaja en un restaurante 3 tardes a la semana. Cada tarde, trabaja 4 horas y gana 10 zeds por hora. Cada semana, Natalia gana además 80 zeds en propinas. Natalia ahorra exactamente la mitad de la cantidad total de dinero que gana cada semana. Natalia quiere ahorrar 600 zeds para ir de vacaciones. ¿Cuántas semanas tardará Natalia en ahorrar 600 zeds?

*Número de semanas:* .....

*Respuesta correcta:* 6 semanas.

*Fuente:* OECD (2016: 74-75).

El cuadro 2 muestra un ejemplo del tipo de preguntas a las que se enfrentan los estudiantes en las pruebas de PISA Competencias Financieras. De este ejemplo, y de otras preguntas liberadas, se desprende que es necesario contar con un cierto grado de competencia matemática para responder correctamente a las preguntas. De hecho, en los resultados de PISA 2018 el rendimiento en competencia matemática explica el 80 por ciento de la varianza del rendimiento en competencia financiera (INEE, 2020). Dada la fuerte correlación entre los resultados en competencia matemática y financiera, es de esperar que el rendimiento en matemáticas sea un predictor robusto del rendimiento en competencia financiera (INEE, 2020). Por tanto, aumentar las competencias financieras de los estudiantes requeriría mejorar la formación básica en matemáticas de los estudiantes de educación secundaria. La educación financiera enseñada como asignatura específica exige el despliegue de una cantidad sustancial de recursos monetarios y humanos, y no siempre se garantiza su efectividad. Es más barato, y quizás más efectivo, diseñar un currículo que contemple la enseñanza de forma transversal de los conceptos económicos y financieros (Salas-Velasco, Moreno-Herrero y Sánchez-Campillo, 2021).

En relación con la actividad financiera digital de los jóvenes de 15 años, según se desprende del informe PISA 2018 (INEE, 2020), el 73 por ciento de los estudiantes (promedio de la OCDE) había realizado compras *online* en los últimos 12 meses (71 por ciento en España), aunque el pago a través de móvil se halla menos generalizado (39 por ciento en la OCDE; 33 por ciento en España). En todos los países de la OCDE, excepto en Australia y Portugal,

haber realizado compras *online* en los últimos 12 meses se asocia con puntuaciones significativamente mayores en competencia financiera, una vez descontado el efecto del estatus socioeconómico y cultural, del género y de los antecedentes de inmigración (INEE, 2020).

**6. EFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA**

El creciente interés por la educación financiera ha generado también la necesidad de conocer si la educación financiera funciona, cómo funciona y cuáles son los métodos más apropiados para evaluar los programas de educación financiera (OECD/INEE, 2013).

En efecto, una vez implementados los programas de educación financiera, es importante evaluar su efectividad en la mejora del conocimiento y la comprensión de los conceptos financieros, y su influencia en los comportamientos financieros posteriores (Gnan, Silgoner y Weber, 2007). Los trabajos académicos básicamente han investigado las relaciones entre:

- la educación financiera y la alfabetización financiera (o conocimientos financieros);
- la alfabetización financiera y los comportamientos financieros;
- la educación financiera y la conducta financiera (incluyendo actitudes).



El grueso de la literatura académica coincide en que la alfabetización financiera es el antecedente de algunas conductas financieras saludables, pero otros estudios han arrojado conclusiones menos claras sobre la efectividad de la educación financiera (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014). Entre los primeros trabajos encontramos el de Bernheim, Garrett y Maki (2001), que proporcionaron evidencia sobre los efectos de largo plazo en los comportamientos financieros, derivados de la obligatoriedad del currículo financiero en los institutos americanos (*high schools*). Observaron, en particular, que la obligatoriedad del currículo financiero incrementó significativamente la exposición a la educación financiera y elevó las tasas a las cuales los individuos ahorran y acumulan riqueza durante sus vidas adultas. No obstante, usando las encuestas bienales de la Coalición JUMP\$TART de alfabetización financiera dirigidas a los estudiantes estadounidenses del último curso del instituto, Mandell (2008) señaló la ausencia de evidencia concluyente de que los cursos de gestión del dinero o finanzas personales mejorasen la alfabetización financiera de los estudiantes. En concreto, los estudiantes que siguieron durante un semestre completo esos cursos no mostraban un nivel más alto de alfabetización financiera que quienes no participaron en ellos. En la misma línea, Cole, Paulson y Shastry. (2016) hallaron que las disposiciones estatales que requerían a los estudiantes de instituto asistir a cursos de finanzas personales no afectaron a sus resultados financieros.

La alfabetización financiera y su importancia en el logro de bienestar financiero de los individuos (o de las familias) han sido también ampliamente investigadas, particularmente en cuanto a la planificación para la jubilación. Por ejemplo, Bernheim y Garrett (2003) mostraron que un cambio positivo en la alfabetización financiera afecta positivamente a la planificación para la jubilación. Lusardi y Mitchell (2007) argumentaron que una planificación para la jubilación ineficiente puede ser el resultado de un conocimiento insuficiente de la economía y las finanzas, algo también confirmado por los resultados de Van Rooij, Kool y Prast (2007) y Agnew, Bateman y Thorp (2013). Un mayor conocimiento financiero aparece asimismo asociado con conductas prudentes, como la diversificación de carteras de inversión o la prevención del sobreendeudamiento (Christelis, Jappelli

y Padula, 2010; Lusardi y Tufano, 2015; Van Rooij, Lusardi y Alessie, 2011).

Pero poco conocemos en verdad qué hace a los programas de educación financiera efectivos ni qué competencias financieras pueden mejorar estos programas. Estos son diversos en duración, contenido, diseño y población objetivo (Dare *et al.*, 2020)<sup>11</sup>. Además, hay evidencia limitada sobre su efectividad debido a la dificultad de separar correlación de causalidad. Los trabajos mencionados son de carácter descriptivo y/o correlacional, pero no permiten evaluar la efectividad de los programas en términos de impacto. Los experimentos verdaderos con asignación aleatoria de individuos a grupos de tratamiento y control se consideran el estándar de oro para evaluar los efectos del programa y evitar el sesgo de autoselección (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004). No obstante, estos experimentos son raros en los estudios de educación financiera. Una excepción la encontramos en González-López *et al.* (2021), que, en el marco de un proyecto financiado por el Programa Funcas de Ayudas a la Investigación en Educación Financiera, diseñaron e implementaron un experimento para evaluar el impacto de metodologías alternativas de educación financiera en las decisiones financieras de los estudiantes universitarios. En concreto, los investigadores diseñaron dos formatos (basados en las TIC y en la implementación mediante vídeo y *chatbot*) para la educación financiera en la toma de decisiones de inversión-financiación en estudios de postgrado. Tras evaluar de forma experimental la efectividad de ambos recursos formativos, concluyeron que la educación financiera para universitarios es eficaz para mejorar sus conocimientos financieros y su capacidad para tomar decisiones de endeudamiento sobre préstamos de postgrado, resultando el *chatbot* más eficaz que el vídeo para mejorar estos conocimientos.

Más allá de investigaciones experimentales puntuales, es preciso reconocer que la evidencia empírica robusta sobre los efectos positivos de los programas de educación financiera a nivel individual es aún escasa, como ya constataron Hastings, Madrian y Skimmyhorn (2012) y Lusardi y Mitchell (2014).

<sup>11</sup> La mayoría de los estudios se han llevado a cabo con muestras de población residente en Estados Unidos y son programas de educación financiera centrados en el ahorro, en general, o en el ahorro para la jubilación.

Uno de los trabajos más influyentes en la literatura sobre los efectos causales de los programas de educación financiera es el de Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014). En él los autores realizaron un metaanálisis tanto de estudios experimentales que evalúan el impacto de las intervenciones de educación financiera sobre los resultados financieros, como de estudios econométricos (correlacionales), que miden la alfabetización financiera por el porcentaje de respuestas correctas en pruebas (test) de conocimientos financieros y explican sus efectos sobre conductas financieras posteriores. Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014) se refieren a esos dos tipos de estudios como “alfabetización financiera manipulada” con alguna intervención educativa y “alfabetización financiera medida” con escalas psicométricas conocidas, respectivamente. En particular, los autores calcularon el “efecto-tamaño” de la alfabetización financiera manipulada y medida sobre conductas financieras de ahorro, planificación para la jubilación, ausencia de deuda, propiedad de títulos valores, gestión del flujo de caja o actividad en los planes de jubilación (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014). De acuerdo con su análisis, la “alfabetización financiera medida” tiene un mayor impacto en los resultados financieros que la “alfabetización financiera manipulada”<sup>12</sup>. En verdad, uno de los resultados más llamativos de este metaanálisis fue que las intervenciones de educación financiera tienen efectos estadísticamente significativos, pero “minúsculos” (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014). ¿Por qué la “alfabetización financiera manipulada” provoca efectos más débiles que la “alfabetización financiera medida”? Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014) argumentan que los efectos de las intervenciones de educación financiera pueden decrecer a lo largo del tiempo (en muchos estudios transcurre casi un año entre el momento de la intervención y la medición de la conducta). También plantean que las mayores estimaciones de efecto-tamaño que resultan de la “alfabetización financiera medida” obedecen al sesgo de variables omitidas en los análisis econométricos, que arrojarían efectos-tamaño “inflados”. Estas variables omitidas estarían rela-

<sup>12</sup> Los autores encontraron un efecto-tamaño más grande para la alfabetización financiera medida. Entre los estudios que midieron la alfabetización financiera, la gran mayoría de ellos usaron regresiones mínimo-cuadráticas para estimar el efecto de la alfabetización financiera en la conducta financiera posterior (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014).

cionadas con rasgos psicológicos como control de impulso, gratificación retrasada o autoeficacia.

Miller *et al.* (2015) también coinciden en que hay que separar “estudios de impacto” (por ejemplo, experimentos) de “estudios observacionales” (por ejemplo, análisis econométricos). En su metaanálisis de la literatura, los autores analizaron el impacto positivo de las intervenciones de educación financiera (con *randomized control trials*, es decir, ensayos controlados aleatorios) en el conocimiento financiero y la conducta financiera de los consumidores, principalmente en la conducta de ahorro, asumiendo según la hipótesis nula que la intervención de educación financiera no afecta al conocimiento financiero y/o a los resultados financieros (como actitud, autoeficacia y conducta financieras) de las personas sujetas al tratamiento. Los autores adoptaron un enfoque más conservador en su metaanálisis que el de Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014), filtrando cuidadosamente las investigaciones revisadas en virtud de sus semejanzas metodológicas.

Más recientemente, Kaiser *et al.* (2022) han elaborado un metaanálisis de estudios realizados en la última década para evaluar experimentalmente los programas de educación financiera. Al examinar los datos de 76 experimentos aleatorios de educación financiera en los que participaron más de 160.000 personas de 33 países diferentes encuentran que la educación financiera mejora tanto el conocimiento financiero como el comportamiento financiero, concluyendo, por tanto, que es rentable. En promedio, los costes de los programas de educación financiera se consideran “bajos”; en cambio, la magnitud del efecto de la educación financiera sobre los comportamientos financieros se considera “media”, mientras que la del efecto sobre el conocimiento financiero se considera “grande”. La educación financiera tiene un impacto positivo en casi todos los comportamientos financieros estudiados en relación con la elaboración de presupuestos, el ahorro, el crédito y los seguros. Establecen que los efectos causales de las intervenciones de educación financiera sobre el conocimiento financiero son comparables a las intervenciones diseñadas para mejorar los resultados en Matemáticas y Lectura. De hecho, Kaiser *et al.* (2022) apuntan que las intervenciones

de educación financiera son entre tres y cinco veces más efectivas en la mejora del conocimiento y los comportamientos financieros que lo estimado por Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014).

## 7. CONCLUSIÓN

El objetivo de la educación financiera es mejorar el bienestar financiero personal, con un énfasis particular en las finanzas personales. La constatación del bajo nivel de alfabetización financiera, no solo en los jóvenes sino también en la población adulta, explica la atención creciente concedida a los programas de educación financiera. Mención expresa merecen las denominadas estrategias nacionales como respuesta a la situación generalizada de insuficiencia de cultura financiera. En este contexto, el BdE y la CNMV impulsaron en 2008 el Plan de Educación Financiera, seguido por el vigente Plan para el período 2022-2025. Entre las líneas de actuación, el Plan contempla la implantación de la educación financiera en los centros escolares y hace hincapié en la educación financiera para la jubilación.

Por otro lado, y dada su relevancia en relación con los jóvenes, es obligada la referencia a los resultados del programa PISA de la OCDE, que en 2012, 2015 y 2018 ha evaluado las competencias financieras de los estudiantes de último curso de educación secundaria. Con carácter general, los resultados evidencian un nivel insuficiente de competencias financieras entre los estudiantes de 15 años. Instruir en la escuela sobre economía y finanzas parece, pues, vital. La educación financiera se introdujo en España en el currículo educativo de la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria a partir de 2014. No obstante, existe un amplio debate respecto a la conveniencia de que los conocimientos financieros se incorporen o no al currículo general, y si conviene hacerlo en el marco de asignaturas específicas o bien de manera transversal.

Prevalece también hoy día un amplio consenso social acerca de la importancia de la educación financiera en el seno de la familia. Las publicaciones académicas muestran que la dis-

cusión de cuestiones económicas y financieras en el hogar estimula los razonamientos financieros y aumenta la conciencia financiera. De hecho, discutir asuntos de dinero con los padres se asocia con puntuaciones más altas en alfabetización (competencia) financiera en las pruebas PISA de la OCDE.

En relación con la evaluación de los programas de educación financiera, deben distinguirse, por un lado, sus efectos en el nivel de conocimientos financieros de los participantes y, por otro, la influencia de tales programas en el cambio de comportamientos financieros. Y aunque cada vez son más numerosos y sofisticados los experimentos que evalúan el impacto de los programas de educación financiera sobre el nivel de conocimientos financieros y otros resultados financieros (actitudes, conductas, etc.), la importancia de los factores psicológicos en la toma de decisiones financieras aconseja incorporar también de forma explícita el campo de las denominadas “finanzas conductuales” (*behavioral finance*), que hacen referencia a determinados errores en el razonamiento de los individuos que afectan a su conducta financiera.

## BIBLIOGRAFÍA

AGARWAL, S. y MAZUMDER, B. (2013). Cognitive abilities and household financial decision making. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(1), pp. 193-207.

AGNEW, J. R., BATEMAN, H. y THORP, S. (2013). Financial literacy and retirement planning in Australia. *Numeracy*, 6(2), art. 7.

ALLEN, M. W. (2008). Consumer finance and parent-child communication. En: J. J. XIAO (Ed.), *Handbook of Consumer Finance Research* (pp. 351-361). Springer.

AMAGIR, A., GROOT, W., MAASSEN VAN DEN BRINK, H. y WILSCHUT, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), pp. 56-80.

ATKINSON, A. y MESSY, F. A. (2012). Measuring financial literacy: Results of the OECD/ International Network on Financial Education

(INFE) pilot study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, N° 15. OECD Publishing.

BERNHEIM, B. D. y GARRETT, D. M. (2003). The effects of financial education in the workplace: Evidence from a survey of households. *Journal of Public Economics*, 87(7-8), pp. 1487-1519.

BERNHEIM, B. D., GARRETT, D. M. y MAKI, D. M. (2001). Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 80(3), pp. 435-465.

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2018). The impact of high school financial education on financial knowledge and choices: Evidence from a randomized trial in Spain. *Documentos de Trabajo del Banco de España*, N° 1801.

BUCCIOL, A. y VERONESI, M. (2014). Teaching children to save: What is the best strategy for lifetime savings? *Journal of Economic Psychology*, 45, pp. 1-17.

CHRISTELIS, D., JAPPELLI, T. y PADULA, M. (2010). Cognitive abilities and portfolio choice. *European Economic Review*, 54(1), pp. 18-38.

COLE, S., PAULSON, A. y SHASTRY, G. K. (2016). High school curriculum and financial outcomes: The impact of mandated personal finance and mathematics courses. *Journal of Human Resources*, 51(3), pp. 656-698.

DANES, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Financial Counseling and Planning*, 5(1), pp. 127-149.

DARE, S. E., VAN DIJK, W. W., VAN DIJK, E., VAN DILLEN, L. F., GALLUCCI, M. y SIMONSE, O. (2020). The effect of financial education on pupils' financial knowledge and skills: Evidence from a Solomon four-group design. *The Journal of Educational Research*, 113(2), pp. 93-107.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2015). La educación financiera: Inventario de cuestiones planteadas. *eXtoikos*, 17, pp. 3-7.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2017). Los programas de educación financiera: Aspectos

básicos y referencia al caso español. *e-pública-Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública*, 20, pp. 19-60.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2018). Educación financiera y planificación fiscal: Un enfoque metodológico introductorio. *Documentos de Trabajo del Instituto Universitario de Análisis Económico y Social/IAES*, 02/2018.

ESPINOSA-VEGA, M., SHIRONO, K., CARCEL VILLANOVA, H., CHHABRA, E., DAS, B. y FAN, Y. (2020). Measuring financial access: 10 years of the *IMF Financial Access Survey*. *IMF Departmental Paper Series*, N° 20/08. International Monetary Fund.

FERNANDES, D., LYNCH JR, J. G. y NETEMEYER, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), pp.1861-1883.

GNAN, E., SILGONER, M. A. y WEBER, B. (2007). Economic and financial education: Concepts, goals and measurement. *Monetary Policy & the Economy Q*, 3(1), pp. 28-49.

GONZÁLEZ-LÓPEZ, M. J., SALAS-VELASCO, M., CASTAÑEDA-GARCÍA, J. A., MORENO-HERRERO, D., PÉREZ-LÓPEZ, M. C., RODRÍGUEZ-MOLINA, M. A. y SÁNCHEZ-CAMPILLO, J. (2021). Evaluación experimental del impacto de metodologías alternativas de educación financiera sobre riesgo en las decisiones financieras de los estudiantes universitarios. En: Funcas (Ed.), *Cinco estudios sobre educación financiera en España*. Funcas.

GUDMUNSON, C. G. y DANES, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), pp. 644-667.

HASTINGS, J. S., MADRIAN, B. C. y SKIMMYHORN, W. L. (2012). Financial literacy, financial education and economic growth. *NBER Working Paper Series*, N° 18412.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020). *PISA 2018. Competencia financiera. Informe español*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

KAISER, T., LUSARDI, A., MENKHOFF, L. y URBAN, C. (2022). Financial education affects financial

knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, 145(2), pp. 252-272.

LEBARON, A. B., RUNYAN, S. D., JORGENSEN, B. L., MARKS, L. D., LI, X. y HILL, E. J. (2019). Practice makes perfect: Experiential learning as a method for financial socialization. *Journal of Family Issues*, 40(4), pp. 435-463.

LUSARDI, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), pp. 1-8.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2007). Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education. *Business Economics*, 42(1), pp. 35-44.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2011a). Financial literacy and retirement planning in the United States. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), pp. 509-525.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2011b). Financial literacy around the world: An overview. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), pp. 497-508.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), pp. 5-44.

LUSARDI, A. y TUFANO, P. (2015). Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness. *Journal of Pension Economics and Finance*, 14(4), pp. 332-368.

MANDELL, L. (2008). Financial education in high school. En: A. LUSARDI (Ed.), *Overcoming the saving slump* (pp. 257-279). University of Chicago Press.

MILLER, M., REICHELSTEIN, J., SALAS, C. y ZIA, B. (2015). Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature. *The World Bank Research Observer*, 30(2), pp. 220-246.

MOLINA MARFIL, J. A., LÓPEZ-AGUDO, L. A. y MARCENARO-GUTIÉRREZ, O. D. (2021). ¿Es la educación financiera una asignatura pendiente

en el sistema educativo español? *Cuadernos de Información Económica*, 285, pp. 65-73.

MORENO-HERRERO, D., SALAS-VELASCO, M. y SÁNCHEZ-CAMPILLO, J. (2018). Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. *Children and Youth Services Review*, 95, pp. 334-351.

OECD (2016). *Pisa 2018. Draft Analytical Frameworks. May 2016*. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

OECD (2020). *PISA 2018 results (Volume IV): Are students smart about money?* París: OECD Publishing.

OECD (2021). *Digital delivery of financial education: Design and practice*. París: OECD.

OCDE/INFE (2013). *Evaluating financial education programmes: OECD/INFE Stocktake and framework*. París: OECD Publishing.

REMUND, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), pp. 276-295.

ROSA, C. M., MARKS, L. D., LEBARON, A. B. y HILL, E. J. (2018). Multigenerational modeling of money management. *Journal of Financial Therapy*, 9(2), pp. 54-74.

ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W. y FREEMAN, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7ª ed.). Sage.

SALAS-VELASCO, M., MORENO-HERRERO, D. y SÁNCHEZ-CAMPILLO, J. (2018). El papel de los colegios y de la familia en la alfabetización financiera de los jóvenes: Evidencia internacional a partir de dos investigaciones con datos de PISA 2012 y 2015. *eXtoikos*, 21, pp. 37-42.

SALAS-VELASCO, M., MORENO-HERRERO, D. y SÁNCHEZ-CAMPILLO, J. (2021). Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data. *International Journal of Finance & Economics*, 26(3), pp. 4077-4103.

SERIDO, J. y DEENANATH, V. (2016). Financial parenting: Promoting financial self-reliance of young consumers. En: J. J. XIAO (Ed.), *Handbook of consumer finance research* (2ª ed., pp. 291-300). Springer.

VAN ROOIJ, M. C., KOOL, C. J. y PRAST, H. M. (2007). Risk-return preferences in the pension domain: Are people able to choose? *Journal of Public Economics*, 91(3-4), pp. 701-722.

VAN ROOIJ, M., LUSARDI, A. y ALESSIE, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), pp. 449-472.

YAKOBOSKI, P. J., LUSARDI, A. y HASLER, A. (2022). *How financial literacy varies among U.S. adults: The 2022 TIAA Institute-GFLEC Personal Finance Index*. TIAA Institute and Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC).



# Dos décadas de educación financiera

JUAN A. VÁZQUEZ\*

## RESUMEN

A lo largo de las dos últimas décadas hemos asistido al desarrollo de programas de alfabetización financiera de amplios segmentos de la población, al despliegue de numerosas iniciativas de educación financiera y a la implicación en esa tarea de relevantes organismos y entidades. Es buen momento para ensayar un primer balance de los logros alcanzados y las carencias detectadas; pero, sobre todo, para abrir la reflexión sobre los nuevos enfoques, soportes, contenidos y visiones que, en un contexto de intensos y veloces cambios, han de orientar la educación financiera en el futuro.

## 1. INTRODUCCIÓN

Próximas a cumplirse ya dos décadas de existencia de los proyectos de educación financiera, parece un buen momento para ensayar un balance de su desarrollo. A mediados del primer decenio del siglo, la OCDE daba la voz de salida para promover y difundir la educación financiera, implicando progresivamente en la tarea a países y organismos multilaterales, propiciando la creación de la *International Network*

\* Universidad de Oviedo (jvazquez@uniovi.es).

on *Financial Education (INFE)* y estimulando la aparición de un amplio e interesante número de iniciativas de destacadas instituciones y entidades en la mayor parte de las economías desarrolladas (OCDE, 2005a).

En nuestro país, los pioneros que recogieron ese testigo fueron el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV). Estos organismos asumieron la responsabilidad de una tarea que daría lugar a iniciativas como “Finanzas para todos” y que sería impulsada por el primer Plan de Educación Financiera (Banco de España, CNMV, 2008), en cuyo marco comenzaría a desarrollarse un diverso conjunto de actuaciones con la colaboración de agentes públicos y privados.

Cuando, a principios de la segunda década, tuve el gusto de participar en el arranque del proyecto “Finanzas para Mortales (FxM)”, auspiciado por el Banco de Santander y la Fundación UCEIF de la Universidad de Cantabria, había arrancado ya, pues, la educación financiera en España. Aunque no se hablase todavía demasiado de ella, ya comenzaban a despegar proyectos e iniciativas que iban a expandirse significativamente en los siguientes años.

Con FxM pretendíamos hacer algo que no resultase redundante sino complementario a lo



ya existente, partiendo de la idea de que contribuir a la educación financiera de los “mortales”, es decir, de la gente corriente, merecía la pena y de que ese había de ser nuestro público objetivo prioritario. Sabíamos, además, que si queríamos llegar a ellos, tendríamos que hacerlo de un modo cercano, divulgativo, visual y atractivo, y que había llegado el momento de utilizar los soportes digitales que ofrecían las nuevas tecnologías.

Nos alentaba el propósito de impulsar un proyecto netamente innovador e incluso rupturista para aquellos momentos. Los objetivos se cumplieron en varios aspectos: en el propio atractivo del diseño visual; en un conjunto de contenidos ciertamente novedosos, como la elaboración de una *wikifinanzas*, la convocatoria de concursos y “retos”, el inicio al manejo de herramientas y juegos; en la incorporación de materiales relacionados no solo con las finanzas, sino con conceptos económicos básicos y de formación para el emprendimiento; en el despliegue de bibliotecas como las de empresas, empresarios o premios Nobel; y en la movilización de voluntarios y la implicación de colectivos universitarios. Esos esfuerzos tuvieron la recompensa del reconocimiento como “Mejor iniciativa financiera de 2018” por parte del Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores, instituciones con las que colaboramos muy estrechamente también en la idea de instaurar la celebración de un “Día de la educación financiera”.

Más allá de esta breve referencia, no es mi intención detenerme en la historia de FxM. Mi propósito en este texto es el de partir de mi experiencia de varios años para realizar algunas reflexiones, a modo de tentativo balance, sobre los caminos recorridos hasta ahora por la educación financiera en nuestro país; y también el de imaginar las sendas que habrían de tomar en el futuro inmediato unos proyectos que, cubierta una primera etapa, han de incorporar nuevos enfoques y visiones en lo sucesivo.

## 2. EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA

La aparición en escena de la educación financiera y su progresiva expansión respon-

dió, ante todo, a la constatación del bajo nivel de conocimientos sobre materias económicas y financieras en el conjunto de la población. Los resultados de diversos estudios como los desarrollados por la OCDE, y en particular en el Informe PISA (OCDE, 2012), así lo ponían de manifiesto, lo que interpelaba a gobiernos, instituciones y entidades del sector para que se comprometiesen con el impulso de actividades e iniciativas formativas en ese ámbito.

La necesidad de programas educativos para combatir las carencias formativas cobraba urgencia ante la generalización de operaciones financieras que, por un lado, se extendían y hacían imprescindibles en la vida cotidiana para segmentos de población cada vez más amplios y, por otro lado, incorporaban una creciente complejidad, comportaban mayores dificultades de comprensión de su naturaleza y funcionamiento y abrían un abanico más variado de opciones para las decisiones financieras de los usuarios. A todo ello se sumarían, además y muy decisivamente, los efectos de la Gran Recesión de 2008, en la que los riesgos financieros resultaron bien tangibles para una ciudadanía abocada a la preocupación, la desconfianza y el desconcierto ante el funcionamiento de los mercados financieros. Frente a la complejidad y la opacidad de muchos procesos, se hacía imprescindible aportar conocimiento, información y explicación para entender la economía y las finanzas, para poder adoptar decisiones fundadas y para atisbar las transformaciones en marcha y las tendencias emergentes.

La consecuencia no podía ser otra que una sensibilización cada vez mayor, tanto por parte de la población como del propio sistema bancario y de los responsables económicos, acerca de la necesidad de la educación financiera. En este contexto, el tema adquirió mayor relevancia y cristalizó en el surgimiento y desarrollo de diversas e interesantes iniciativas y programas que se han ido desplegando a lo largo de las dos décadas pasadas.

Con la perspectiva de que disponemos cabe plantearse ahora cuáles han sido los principales logros y limitaciones de esas iniciativas, en qué direcciones se han orientado y evolucionado y en qué medida se han alcanzado los objetivos perseguidos en esa etapa de desarrollo de la educación financiera. Mis impresiones como observador de este proceso y partícipe

de uno de esos proyectos me llevan a plantear algunas ideas como las que, de un modo tentativo y resumido, expongo a continuación.

Lo primero que cabe constatar es lo más obvio: el indudable logro que supone la aceptación de la necesidad de la educación financiera. Este ha pasado de ser un tema prácticamente ignorado a constituir una cuestión difundida que va permeando en segmentos diversos de la sociedad. En efecto, sus objetivos se plasman en documentos oficiales como los planes nacionales (Banco de España y CNMV, 2013, 2018, 2022) y se asumen progresivamente por más organismos y entidades. Además, esta preocupación se extiende por más de medio centenar de países en todo el mundo, que van definiendo sus respectivas estrategias nacionales y poniendo en marcha una amplia oferta de programas formativos (OECD/INFE, 2015).

En el caso de España, ese movimiento se tradujo en la aparición y desarrollo de diversas iniciativas y plataformas destinadas a la promoción y difusión de la cultura financiera, con una creciente participación de relevantes entidades públicas y privadas. A las promovidas inicialmente por organismos gubernamentales y supervisores, se fueron sumando progresivamente nuevos actores implicados en la divulgación de la educación financiera. Algunos de ellos, que estaban directamente vinculados al sector financiero, como los propios bancos, se sintieron impelidos por los organismos supervisores y por la necesidad de contrarrestar el deterioro de imagen sufrido tras la crisis de 2008, pero también cobraron una conciencia mayor de la conveniencia de incorporar nuevas estrategias de responsabilidad social corporativa. A ese movimiento se fueron sumando sucesivamente otras instituciones, universidades y fundaciones (como ocurre destacadamente en el caso de Funcas, editora de esta revista) y recientemente también algunos agentes relacionados con otros ámbitos, incluso del campo del *entertainment*.

La segunda constatación que se desprende al contemplar la evolución en estas dos décadas de educación financiera alude a las orientaciones y contenidos principales que han inspirado a la mayor parte de las iniciativas y su desarrollo con el transcurso del tiempo. El énfasis y la atención inicial se centraron en la oferta de materiales y en la elaboración de unidades

didácticas, glosarios de conceptos y de contenidos formativos, principalmente en los ámbitos del mundo de las operaciones bancarias, las finanzas de la vida cotidiana o de la economía doméstica. El nivel fue generalmente divulgativo y dirigido de un modo bastante indiscriminado hacia amplios colectivos sociales.

En las actividades desplegadas en esta primera fase han tenido una singular importancia los programas presenciales, orientados principalmente hacia segmentos con carencias notorias en sus niveles de conocimientos financieros, como colectivos desfavorecidos o personas mayores. Estas actividades se canalizaron en muchos casos a través de diversas ONG, de ayuntamientos, fundaciones u organizaciones de la vida social y del mundo asociativo. Uno de los ámbitos preferentes para desarrollarlas, así como uno de los objetivos más estratégicos y destacados de esta etapa, fue el de la introducción de la educación financiera en el sistema educativo desde edades tempranas. Con la colaboración del Ministerio de Educación, se desarrolló un amplio conjunto de programas y se logró incorporar la enseñanza de conceptos básicos sobre el dinero, el ahorro, el presupuesto personal o el consumo responsable y sostenible en el currículo de Ciencias Sociales en la Educación Primaria, así como también contenidos relacionados con las finanzas, la economía y la actividad empresarial y emprendedora en diversas materias de la Educación Secundaria Obligatoria.

Puede decirse, pues, que las diversas iniciativas desarrolladas desde el primer momento han contribuido positivamente a la difusión de la educación financiera mediante la generación de contenidos, repositorios, servicios de consulta, cursos y actividades presenciales. Como es lógico, a medida que se han ido generalizando y ampliando los soportes digitales, los proyectos de difusión de la cultura financiera han registrado una clara evolución y se han movido hacia un uso mucho más intensivo de los canales que ofrece la web y las redes sociales, incorporando tanto contenidos innovadores como nuevas presentaciones de los contenidos tradicionales.

Una tercera constatación permite apreciar el avance registrado en la propia formalización y conceptualización de la educación financiera, perceptible por varias vías. Por un lado, cabe destacar la creciente atención por parte de expertos

y estudiosos (Lusardi y Mitchell, 2011 y 2014) y el despliegue de informes e investigaciones que van contribuyendo a que los planteamientos y fundamentos de la educación financiera cobren entidad; por otro lado, en la formalización de valiosas referencias de enfoques y principios estratégicos, plasmados, por ejemplo, en documentos sobre marcos de actuación o códigos de comportamiento y buenas prácticas (OCDE, 2005b; Finanzas para todos.es, 2016).

Por lo demás, el avance de la educación financiera también se plasma en la realización de análisis, encuestas, observatorios y estudios de diverso tipo que han dado lugar a informes tan conocidos como los de la de OCDE, la *Encuesta de Competencias Financieras* auspiciada por el Banco de España y la CNMV, o las contribuciones que ofrecen otras entidades, entre ellas, Funcas (OCDE, 2016b; Banco de España y CNMV, 2016; Funcas, 2020). Cada vez son más numerosos y completos este tipo de estudios y constituyen valiosas aportaciones, tanto para determinar los niveles de capacitación financiera de la población, como para acercarse al conocimiento de algunas de sus principales percepciones.

No son pocos estos avances y logros, que muestran la capacidad de crecimiento de los proyectos de educación financiera, así como también de evolución y adaptación para tratar de responder a los cambios operados en el sistema financiero y en el conjunto de la economía y de la sociedad en estos años. Aun con ese favorable balance, al mismo tiempo no conviene pasar por alto algunas de las principales carencias y limitaciones en el desarrollo de la educación financiera a lo largo de ese período. De un modo muy resumido, a mi modo de ver, algunas de las más relevantes serían las siguientes.

a) Una concepción casi exclusivamente centrada en aspectos de la operativa financiera ha tendido a desplazar cuestiones de cultura económica más amplia y general, indispensables como marco de referencia. Es esta una visión personal y, desde luego, discutible, pero considero que el cometido de la educación financiera no ha de limitarse exclusivamente a la formación en los instrumentos y técnicas bancarias, sino que ha de incluir igualmente otros elementos de soporte, relacionados con los conceptos, tendencias y procesos económicos

básicos y esenciales. Partiendo de esta posición, sería aconsejable incorporar más recursos y elementos de ese tipo en los futuros programas formativos.

b) Se aprecia un desequilibrio entre la oferta, que ha registrado un notable crecimiento en estos pasados años, y la demanda, cuyo incremento resulta más incierto y no parece haber seguido un ritmo similar. La conciencia de la necesidad de la educación financiera ha estado mucho más del lado de los oferentes de programas que de los demandantes, en una dinámica de la oferta empeñada en crear su propia demanda y construir sus mercados específicos. De ser así, en lo sucesivo resultaría imprescindible desplazar esfuerzos hacia acciones de estímulo en el lado de la demanda para tratar de conseguir una implicación mayor y más activa de la ciudadanía en los programas de educación financiera.

c) Los destinatarios y los públicos objetivo de la educación financiera se hallan, por lo general, insuficientemente definidos, toda vez que se les considera, de un modo demasiado general e indeterminado, como el conjunto de segmentos de población de baja formación en la materia. En ocasiones, se ignora que no existe un patrón único que se ajuste a las necesidades de los diversos colectivos. De ahí se desprendería la necesidad de adaptar con mayor precisión las acciones formativas a las especificidades, los perfiles y requerimientos de grupos muy distintos entre sí.

d) Las incertidumbres, e incluso el escepticismo, planean sobre los verdaderos resultados y el impacto real de los programas de educación financiera. Pese a las numerosas iniciativas existentes, los esfuerzos realizados y los logros alcanzados, persisten los niveles bajos de conocimientos financieros entre el conjunto de la población. Estos conocimientos presentan, además, algunas notorias brechas y disparidades, como las territoriales, las que subsisten entre clases o colectivos sociales (cultural y educativamente segmentados), y las que proceden de las desigualdades de género y

de los roles que tradicionalmente han limitado el acceso de las mujeres a la información, las decisiones y la participación en las operativas financieras. Así lo ha puesto de manifiesto, entre otros, un reciente estudio promovido por el Banco de España (Hospido, Izquierdo y Machelett, 2021).

e) No es de extrañar que aumente la inquietud acerca del posible crecimiento en los últimos tiempos de esas brechas, dada una operativa bancaria cada vez más compleja. En este sentido, y pese a la persecución de objetivos de inclusión financiera, pueden haber ido generándose nuevos segmentos de exclusión. En efecto, se percibe que, aun entendiendo su necesidad y ventajas, la introducción de nuevas tecnologías en las finanzas no se ha acompañado ni de la formación ni de los apoyos necesarios que requerirían los usuarios para superar las barreras de acceso en su manejo y comprensión. Y esto ha cristalizado, además, en un deterioro de la imagen y los niveles de confianza en el sistema financiero, que suministraría una información excesivamente compleja y opaca, con unos procesos que suscitan claras reservas respecto a las dimensiones éticas de algunas prácticas y de sus mecanismos de control y regulación.

f) El riesgo de distanciamiento entre emisores y receptores (a veces alejados en sus saberes, intereses, planteamientos y lenguajes) de una educación financiera concebida como un camino de una única dirección, y primordialmente enfocada a elevar los niveles formativos de los destinatarios, es real. Una educación financiera que desatienda la comprensión de las necesidades y demandas del público receptor y se ocupe prioritariamente de dar recomendaciones en lugar de tomarlas (y de actuar sobre las conductas y valores del propio sector financiero, que las últimas crisis y transformaciones han puesto seriamente en entredicho) presenta limitaciones importantes. Es indudable que se ha de procurar la mejora de la cultura financiera de los ciudadanos para su propio beneficio, pero también la cultura del

funcionamiento del sistema financiero para su propia sostenibilidad. Toda educación es regeneración, de modo que la educación financiera debe incluir un objetivo de regenerar las finanzas, quizá uno de los retos más decisivos para la educación financiera en los próximos años.

Pese a limitaciones como esas, el hecho es que la educación financiera ha aportado a muchos ciudadanos conocimiento para entender la economía y las finanzas con el fin de adoptar decisiones informadas. A ello han contribuido, desde luego, los proyectos de educación financiera desarrollados en estos años. En todo caso, una vez cubierta esa etapa, parece necesario abordar la corrección de deficiencias como las señaladas, así como también reflexionar sobre los nuevos rumbos y enfoques que deberían guiar su orientación, impulsar su renovación y propiciar su adaptación en una época de continuos cambios y de rápidas e intensas transformaciones que nos abocan ahora a nuevos escenarios y tendencias (Edufinet, 2019).

### 3. NUEVOS ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN FINANCIERA

En la actualidad, la reflexión sobre la educación financiera de futuro ha de hacerse en un contexto en el que se están operando sustanciales cambios, no solo en la operativa bancaria, sino también en el marco económico y social. El despliegue de las tecnologías digitales y, en particular, el desarrollo de las denominadas *fintech*, comporta, además, la introducción de reglas disruptivas que alteran de modo radical muchos de los paradigmas tradicionales. La pandemia de la COVID-19 y su incidencia en la transformación de canales de los consumidores, de comportamientos económicos de los ciudadanos y en la organización de la prestación de servicios financieros, han sumado una pieza más a esta nueva realidad en que ha de desenvolverse la educación financiera (Funcas, 2021).

No se trata de reinventar por completo la educación financiera, ni mucho menos de hacer tabla rasa de un pasado en que los proyectos han tenido el acierto y la capacidad de ir evolu-

cionando y adaptándose. Consiste, más bien, en repensar cuáles han de ser sus renovadas orientaciones y enfoques en un nuevo hábitat para el que parecerían escritas las palabras de Mario Benedetti: “cuando creíamos que teníamos las respuestas, nos cambiaron las preguntas”. Son muy amplios y diversos los ámbitos a los que podría extenderse la reflexión que guíe la transición de la educación financiera entre el pasado reciente y el futuro inminente, pero debería abarcar, al menos, temas como: los nuevos destinatarios y públicos objetivo; la renovación de su alcance, contenidos y propósitos formativos; los nuevos soportes, canales y agentes; y la evaluación de su efectividad, impacto y rendimientos, así como de los mecanismos de captación de las demandas. En los apartados siguientes se plantean y comentan estas cuestiones.

### 3.1. “Mortales vs. divinos”: la complejidad y diversidad de destinatarios

Podría decirse que la educación financiera ha parecido responder hasta ahora a una concepción bastante simple y binaria: elaborada por “divinos” (expertos) para los “mortales” (colectivos de baja cultura financiera). Estos colectivos se definen, como se ha dicho, de un modo bastante genérico e impreciso, y a ellos se han dirigido programas bastante indiferenciados y en una única dirección, sin apenas retroalimentación. Los cambios que deberían acometerse son sustanciales porque los retos parecen ahora algo más complejos: los destinatarios de los programas son mucho más diversos; los planteamientos tienen que ser variados para poder contemplar las especificidades de cada colectivo; y en el proceso formativo se deben ir abriendo camino los canales y las relaciones de doble dirección.

El público destinatario sigue incluyendo amplios segmentos de población con un escaso bagaje y elevadas necesidades de ampliación de conocimientos financieros básicos, que no pueden quedar desatendidos. Pero, además, emergen diferencias internas ostensibles y que establecen, al menos, una marcada dicotomía. Por un lado, existe un grupo que dispone de una cultura financiera básica para afrontar las ope-

raciones financieras más habituales, pero que no está familiarizado con el entorno tecnológico. Por otro lado, se encuentra un colectivo en el que predominan las competencias tecnológicas sobre la alfabetización financiera.

El primero de esos grupos valora principalmente lo tangible, los aspectos de relación física, la utilización de los sistemas tradicionales, como los cajeros, las oficinas bancarias, la relación personal y el trato individualizado, así como la amigabilidad y confianza en el sistema financiero. Todos estos elementos parecen en vía de regresión, o incluso de completa desaparición. Esto habrá de tenerse muy en cuenta para una educación financiera renovada que trate de ayudar a paliar esos problemas y facilite y aproxime las herramientas tecnológicas a la operativa de esos colectivos.

La paradoja reside en que mientras se predica la inclusión financiera, las actuales transformaciones del sistema colocan en una clara situación de desamparo y de amenaza de exclusión financiera a amplios colectivos, así como a territorios del ámbito rural y la España vaciada. Se crea así un manifiesto y creciente malestar que ha cristalizado en recientes protestas y movilizaciones, con evidente repercusión en la opinión pública y en el deterioro de la reputación de las entidades financieras.

La educación financiera no puede, pues, permanecer impasible y desentenderse de esta situación. En consecuencia, una de sus estrategias ha de centrarse en la búsqueda de vías para cubrir las deficiencias en la atención personalizada, así como en el desarrollo de programas de capacitación que acerquen a las nuevas tecnologías y servicios de la operativa financiera. Se devolvería así parte de la amigabilidad y proximidad perdidas en la aplicación de políticas de oficinas cerradas y “persianas bajadas”.

El segundo de los colectivos, que generalmente se corresponde con población más joven, se caracteriza por estar más habituado al manejo de los canales digitales propios de las nuevas tecnologías, a los soportes interconectados y vinculados a las redes sociales y las *apps* y, en consecuencia, a los mecanismos propios de las *fintech* y de las nuevas operativas financieras. Pero, al mismo, tiempo presentan importantes déficits de conocimiento en cuestiones

financieras básicas y elevados niveles de alejamiento y desconfianza en el sistema bancario, sus servicios y productos y sus pautas de funcionamiento. Orientar y perfilar más específica y diferenciadamente las actuaciones hacia estos colectivos debería ser, en consecuencia, otra de las prioridades de la educación financiera a partir de ahora.

Se trata, pues, de dos ámbitos y tipos de culturas que marcan no solo una clara dicotomía, sino también una profunda brecha generacional entre dos grandes colectivos de destinatarios de la educación financiera. En lo sucesivo, convendría definir y combinar estrategias adecuadas y acciones hacia ambos espacios. Por un lado, la educación financiera ha de dirigirse al colectivo predigital, familiarizado con las operativas y relaciones financieras más tradicionales, basadas en años de experiencias y relaciones, que no puede ser abandonado a su suerte. Por otro lado, debe orientarse también hacia los colectivos más jóvenes que manejan los canales digitales, pero carecen del conocimiento adecuado de los conceptos y operativas financieras.

Más allá, incluso, de esa marcada dicotomía, la enorme diversidad de los destinatarios de la educación financiera la enfrenta a nuevos desafíos. En el futuro debe plantearse, mucho más de lo que se ha hecho en el pasado, el diseño de programas y acciones adaptadas a las características y necesidades específicas de la amplia diversidad de colectivos a los que pretende llegar. Además, se ha de facilitar una transición progresiva desde lo tradicional a lo digital, superando las limitaciones y contradicciones que supone no haber adaptado en el pasado suficientemente los objetivos de la educación financiera a las transformaciones del sistema y a los cambios de los usuarios financieros.

También es necesario abandonar los esquemas tradicionales unidireccionales de la educación financiera concebida, elaborada y diseñada por los expertos “divinos” para los “mortales”. Se precisan canales bidireccionales que faciliten la coparticipación en los procesos formativos y persigan tanto la difusión de conocimientos sobre la operativa bancaria entre la población, como la canalización de sus opiniones en el diseño de los programas, fórmulas y canales de provisión de los servicios financieros.

### 3.2. “Cuentas vs. cuentos”: nuevos enfoques, planteamientos y contenidos

Decía un gran economista español, Valentín Andrés Álvarez, que el mundo, al fin y al cabo, se compone de “cuentos y cuentas”. Esta idea me sugiere que algo similar es lo que debe proponerse la educación financiera: acertar a deslindar y, a la vez, imbricar cuentas y cuentos. Deslindarlos, para impedir que nos vengan con cuentos al hablar de cuentas. Imbricarlos, para conseguir dulcificar la aridez en la difusión de las cuentas con el atractivo de los cuentos. Tanto en un aspecto, lo que hay que contar (las cuentas), como en el otro, el modo de contarlo (los cuentos), la educación financiera ha de revisar algunos de los enfoques tradicionales y actualizarse para adaptarse a las nuevas operativas financieras y a los cambios registrados en los hábitos y comportamientos económicos y de consumo del conjunto de la población y, especialmente, de los más jóvenes.

Seguramente, la principal de esas revisiones es la que atañe a los contenidos y los objetivos formativos dominantes en estos pasados años. Su orientación apuntaba fundamentalmente al fomento de la educación formal, sobre todo, mediante acciones presenciales, y a la elaboración y difusión de materiales accesibles en portales web. Estos pueden considerarse ya planteamientos un tanto tradicionales que merecen ser revisados para dar respuesta a demandas más complejas en la actualidad.

Estas demandas se sitúan, al menos, en tres niveles: en el objetivo clásico de la mejora de los niveles de alfabetización, que lógicamente ha de mantenerse; en incorporar nuevos ámbitos de temas relacionados con la irrupción de las *fintech* y los nuevos procesos, productos y operativas financieras, que a menudo generan barreras para los usuarios; y en promover canales capaces de incidir en los comportamientos financieros y de generar nuevos elementos de confianza en el sistema.

Será preciso, pues, mantener el objetivo tradicional de elevación de los niveles de la cultura financiera, pero completando plenamente la transición desde una estricta formación a una

ambiciosa alfabetización, entendida al modo que la han definido organismos internacionales (OCDE, 2015 y 2020; Comisión Europea, 2007); es decir, una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que permitan dotar a la ciudadanía de las competencias básicas y las capacidades para desenvolverse y adoptar decisiones razonables en sus operaciones financieras.

Resultará también imprescindible, además de superar algunas deficiencias como las indicadas en el apartado anterior, la adopción de nuevos enfoques que respondan a tres planteamientos principales. En primer lugar, es necesaria la eliminación de todo tipo de barreras y desigualdades, en particular las de género, de modo que se combatan los roles que han relegado tradicionalmente a la mujer en el manejo de las operaciones y en la adopción de decisiones financieras. En segundo lugar, debe perseguirse el fomento de la sostenibilidad en las finanzas, con visiones de largo plazo y más allá de la estricta rentabilidad económica, poniendo en valor los denominados criterios ASG (ambientales, sociales y de gobernanza). Y, en tercer lugar, ha de buscarse la inclusión financiera en su sentido más amplio y ambicioso, evitando todo tipo de discriminación y procurando la diversidad e igualdad en el acceso a la información, la operativa y los servicios financieros.

Pero habrá, además, que ampliar los campos de contenidos para orientar la educación financiera hacia las necesidades de alfabetización en las nuevas tecnologías de los procesos y operativas financieras. Deben incorporarse nuevos temas, como, entre otros, los relacionados con la utilización de las *apps* bancarias, la gestión de operaciones como hipotecas o créditos *online*, el manejo de monederos digitales y nuevos sistemas de pago y, en general, toda la operativa de *neobancos* y banca *online*.

La educación financiera ha de poner, desde luego, un foco prioritario en el apoyo de los usuarios que se han visto arrastrados a utilizar los canales y dispositivos digitales que han recibido un notable impulso durante el período de la pandemia y dominan ya la operativa financiera (Fu y Mishra, 2020; Carbó, Cuadros y Rodríguez, 2021; Domínguez y López, 2019). Esto sucede sin que los usuarios muchas veces lleguen a comprenderlos ni sentirse partícipes de los nuevos sistemas de relación que comportan

y que alteran profundamente los tradicionales, como ha ocurrido, por ejemplo, con los diseños de los nuevos tipos de oficinas bancarias.

No basta, por tanto, con introducir a los usuarios en las nuevas operativas; también hay que explicar por qué y cómo se incorporan a la vida económica de los ciudadanos. De esta forma, podrían transmitirse a la ciudadanía las ventajas y consecuencias que de ellas se derivan, así como los nuevos tipos de relaciones y comportamientos económicos que implican. Cumplir este objetivo contribuiría a la recuperación de la confianza en las instituciones financieras, seriamente dañada por las pasadas crisis, por la propia complejidad de algunos productos, y procesos y por conductas opacas y poco ejemplares registradas en algunas ocasiones.

### 3.3. “Sencillo vs. complejo”: nuevos canales, soportes y agentes

En los nuevos canales, soportes e instrumentos se encuentra otro de los elementos fundamentales para la renovación de los proyectos de educación financiera. La incorporación y actualización de las herramientas digitales, ya en curso, debería reforzarse, combinando la complejidad que caracteriza a algunas de esas tecnologías con la sencillez que requiere la educación financiera. Tal y como advertía Steve Jobs, “sencillo puede ser más difícil que complejo”. Supone este un difícil reto para que la sofisticación de los nuevos instrumentos no se traduzca en una pérdida de la accesibilidad y el atractivo que han de caracterizar siempre a los programas y acciones formativas de la educación financiera para llegar con eficacia a sus destinatarios.

En la actualidad ya han comenzado a utilizarse algunos elementos que pueden contribuir a difundir de una manera cercana y amigable los programas. Así ocurre, por ejemplo, cuando se recurre a la utilización de juegos, concursos, retos, la *gamificación* de la formación y el uso de herramientas prácticas adaptadas a las demandas y preferencias de los usuarios. Este espíritu se materializa también en los cambios en los modelos de difusión de la cultura finan-

ciera, que se desplazan desde las funcionalidades de tipo “portal web” hacia modelos basados en plataformas de manejo sencillo y accesible.

Pero quizá el más relevante de los ámbitos de renovación puede estar en el impulso de la interactividad y en la generación de espacios para la participación. Se permite así culminar la transición desde una concepción más pasiva y unidireccional de los procesos formativos a otra más bidireccional e interactiva entre generadores y receptores de la educación financiera. En ese sentido, cabría desplegar iniciativas tanto para mejorar el conocimiento social del funcionamiento del sistema (*public understanding*), como para facilitar una participación activa en él (*public engagement*). Esta última puede mejorar a través de plataformas que incorporen espacios para el desarrollo de contenidos basados en la cultura *maker*, de canales para la coparticipación de los ciudadanos y de la ampliación de herramientas disponibles para las nuevas operaciones bancarias (diseños de *apps* o captación de pequeños préstamos o *crowdlending*, por ejemplo), o para el emprendimiento y los propios negocios. Asimismo, los nuevos soportes de la educación financiera han de estar muy atentos a analizar las oportunidades e incorporar los instrumentos que se ofrecen en el *metaverso*, por ejemplo, para recrear las nuevas oficinas y operaciones bancarias.

Junto a los canales y soportes, resulta absolutamente fundamental el papel de los agentes que participan en el proceso formativo. Constituyen una pieza básica para la eficacia de las estrategias de educación financiera y, muchas veces, representan la vía más adecuada para llegar a determinados colectivos. No cabe prescindir de la decisiva aportación de los agentes más tradicionales en los diversos niveles educativos, aunque haya que incorporar nuevos planteamientos y extender las acciones hacia espacios informales donde la capacitación se realiza de manera indirecta. Para este cometido se puede implicar y movilizar a muy variados colectivos, como profesores, voluntarios, profesionales, universitarios o personal de los propios bancos, entre otros. La plena eficacia de esa labor requiere no solo de una generosa disposición personal, sino también de programas consistentes de formación de formadores. Estos programas habrían de ser uno de los elementos a incorporar y reforzar en los proyectos de educación financiera, tanto a

través de la elaboración de cursos, módulos y materiales formativos a la vieja usanza, como ofreciendo acceso a herramientas digitales, aplicaciones, guías de apoyo, espacios específicos en la web y canales y redes de contacto y de difusión de iniciativas.

Estamos asistiendo, además, a la aparición de nuevos agentes relacionados con las transformaciones en el funcionamiento y la organización del sistema financiero y la irrupción en él de compañías tecnológicas y plataformas digitales de crédito. Es notable el papel que a este respecto tienen *bigtech* bien conocidas, como Google, Amazon, Facebook o Apple, que ofrecen servicios de pago y comienzan a adentrarse en el segmento del crédito, así como los *neobancos*, con una amplia pluralidad de servicios financieros, el nuevo ecosistema de plataformas de crédito P2P o todo un amplio conjunto de empresas *fintech*.

La irrupción de estos nuevos agentes hace más complejo el sistema y la provisión de los servicios financieros y ahonda en el alejamiento, las asimetrías, el desconocimiento y las carencias formativas de una mayoría de usuarios. Pero, además, plantea nuevos retos, y en ocasiones incluso cambios de paradigmas, ante los que la educación financiera no puede permanecer impasible: ha de tratar de buscar respuestas mediante una continua reflexión, revisión y actualización de sus estrategias y orientaciones.

### 3.4. Oferta vs. demanda: los dos lados de la educación financiera

El crecimiento de las iniciativas y los proyectos de educación financiera registrado en estos pasados años parece haber respondido, como se ha dicho, a estímulos de oferta más que de demanda. Esto sugiere la necesidad de una reorientación en tres direcciones: la racionalización de la oferta; un mejor conocimiento y estímulo de la demanda; y, finalmente, la evaluación de la efectividad de los programas.

Parecería conveniente, en primer lugar, proceder a alguna racionalización de la oferta



de las iniciativas de educación financiera en dos direcciones aparentemente contrapuestas. Por un lado, debería avanzarse en busca de una mayor coordinación entre las iniciativas existentes y tratar de abordar conjuntamente entre ellas algunos proyectos de mayor envergadura. Y, por otro lado, convendría procurar una mayor complementariedad, especialización y diferenciación que contribuya a darles identidad propia y a evitar solapamientos, duplicidades y derroches de esfuerzos y recursos. En el diseño de la oferta resultaría de indudable utilidad disponer de instrumentos de diagnóstico que permitiesen la elaboración de programas diversos destinados a atender demandas claramente diferenciadas.

En segundo lugar, desde el lado de la demanda sería preciso reforzar la disponibilidad de herramientas para captarla, impulsarla y conocer más exactamente cuáles son sus perfiles, necesidades y cambios. Pese a valiosas contribuciones proporcionadas por diversos estudios, investigaciones y encuestas, habría que contar con instrumentos complementarios y, en algún caso, alternativos a los existentes, ampliando también la gama de indicadores utilizados.

Por lo demás, han de despejarse las incertidumbres existentes respecto a la efectividad y el impacto real de los programas de educación financiera. Los datos de diversos análisis y guías para la medición de la instrucción financiera (Domínguez Martínez, 2017; OCDE, 2015 y 2016b) ofrecen un balance positivo y registros favorables en el número y crecimiento de los usuarios. Aun así, y en un sentido contrario, hay indicios que apuntan a que, al menos desde el punto de vista cualitativo, las acciones realizadas pueden haber tenido unos impactos sensiblemente menores de los buscados y deseados. Diversos estudios muestran la escasa incidencia de la educación financiera en otra decisiva dimensión, la de la modificación de los comportamientos financieros (Hastings *et al.*, 2012; Lusardi y Mitchell, 2014; Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014), e incluso algún autor les llega a atribuir un impacto nulo o negativo (Willis, 2008 y 2011).

#### 4. CONCLUSIONES

De ahí deriva la sensación de cierto escepticismo que ha prendido sobre la efectividad de

la educación financiera en razón a su escasa capacidad para acompasarse al veloz ritmo y a la profundidad de los cambios en los procesos, hacer comprensibles a una amplia mayoría de la ciudadanía la complejidad de las innovaciones financieras y capacitar a los consumidores para valorar apropiadamente la oferta de productos que publicitan las entidades financieras.

En definitiva, la educación financiera ha cubierto muy dignamente dos décadas de existencia en nuestro país. Más allá de naturales limitaciones, el balance es ciertamente positivo y favorable. A partir de ahora, encara una nueva fase y retos más complejos que requieren su reorientación en ámbitos como los que, entre otros, se han apuntado en este texto. El desafío es, desde luego, de envergadura, pero podría sintetizarse en uno: no solo se trata de enseñar más y mejor, sino principalmente de educar en economía y finanzas. Como escribió uno de los mejores pensadores españoles, Francisco Giner de los Ríos, “educación es llegar a dirigir con sentido la propia vida”, algo que es plenamente válido también para las finanzas. Es así tanto para quiénes las utilizamos en nuestra vida cotidiana, como para quiénes las dirigen.

#### BIBLIOGRAFÍA

BANCO DE ESPAÑA y COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES (2008). *Plan de Educación Financiera 2008-2012*. Disponible en: <https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion.pdf>

BANCO DE ESPAÑA y COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES (2013). *Plan de Educación Financiera 2013-2017*. Disponible en: [https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13\\_17.pdf](https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13_17.pdf)

BANCO DE ESPAÑA y COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES (2016). *Encuesta de Competencias Financieras*. Disponible en: [https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras\\_estadis/2016/ECF2016.pdf](https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras_estadis/2016/ECF2016.pdf)

BANCO DE ESPAÑA y COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES (2018). *Plan de Educación financiera 2018-2021*. Disponible en: [https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion18\\_21.pdf](https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion18_21.pdf)

BANCO DE ESPAÑA y COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES (2022). *Plan de Educación financiera 2022-2025*. Disponible en: [https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/Planeducacionfinanciera\\_22\\_25es.pdf](https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/Planeducacionfinanciera_22_25es.pdf)

CARBÓ, S., CUADROS, P. J. y RODRÍGUEZ, F. (2021). Digitalización financiera y COVID-19: evidencia empírica. *Papeles de Economía Española*, 170, pp. 143-156. Disponible en: <https://www.funcas.es/articulos/digitalizacion-financiera-y-covid-19-evidencia-empirica/>

COMISIÓN EUROPEA (2007). Communication from the Commission. Financial Education. COM(2007)808. Bruselas, 18 diciembre. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0808:FIN:EN:PDF>

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2017). Los programas de educación financiera: aspectos básicos y referencia al caso español. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 20.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. y LÓPEZ JIMÉNEZ, J. M. (2019a). Transformación digital y educación financiera. *BBVA Edufin Summit, Working Paper*, 1/2019. Edufinet, EdufiAcademics.

EDUFINET (2019). Educación financiera: realidades y retos. *Actas del Primer Congreso de Educación Financiera de Edufinet*, Málaga, 22 y 23 de noviembre de 2018.

FINANZAS PARA TODOS.ES (2016). *Código de Buenas Prácticas para las Iniciativas en Educación Financiera*. Disponible en: <https://www.finanzasparatodos.es/es/secciones/actualidad/codigo.html>

FERNANDES, D., LYNCH JR, J. G. y NETEMEYER, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), pp. 1861-1883.

FU, J. y MISHRA, M. (2020). The global impact of COVID-19 on fintech adoption. *Swiss Finance Institute Research Paper* (20-38).

FUNCAS (2020). *Barómetro de innovación financiera. Observatorio de la digitalización financiera*. Disponible en: <https://www.funcas.es/>

[wp-content/uploads/2021/02/BIF\\_2020\\_II\\_Funcas\\_Finnovating.pdf](wp-content/uploads/2021/02/BIF_2020_II_Funcas_Finnovating.pdf)

FUNCAS (2021). *Evolución de los servicios financieros como respuesta a la pandemia y la nueva realidad*. Disponible en: <https://www.funcas.es/odf/evolucion-de-los-servicios-financieros-como-respuesta-a-la-pandemia-y-la-nueva-realidad/>

HASTINGS, J. S., MADRIAN, B. C. y SKIMMYHORN, W. L. (2012). Financial literacy, financial education and economic outcomes (No. w18412). *NBER Working Paper*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w18412>. Pdf

HOSPIDO, L., IZQUIERDO, S. y MACHELETT, M. (2021). Diferencias de género en competencias financieras. *Boletín Económico*, 1/2021, pp. 1-10.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), pp. 497-508.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), pp. 5-44.

OCDE (2005a). *Improving financial literacy. Analysis of issues and policies*. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/finance/financialeducation/improvingfinancialliteracyanalysisofissuesandpolicies.htm>

OCDE (2005b). *Recommendation of the Council on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. París: OCDE.

OCDE (2012). *Resultados del Informe PISA 2012 sobre educación financiera*. París: OCDE. Disponible en: <https://edufinanciera.com/resultados-del-informe-pisa-2012-sobre-educacion-financiera/>

OCDE (2015). *OECD/INFE Toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion*. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/finance/financialeducation/oecd-infe-toolkit-for-measuring-financial-literacy-and-financial-inclusion/>

[www.oecd.org/financial/education/2018-INFE-FinLit-Measurement-Toolkit.pdf](http://www.oecd.org/financial/education/2018-INFE-FinLit-Measurement-Toolkit.pdf)

OCDE (2016). *Financial education in Europe. Trends and recent developments*. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/financial-education-in-europe-9789264254855-en.htm/>

OCDE (2020). *Recommendation of the Council on Financial Literacy*. OECD/LEGAL/0461. París: OCDE. Disponible en: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>

OECD/INFE (2015). *National strategies for financial education. Policy Handbook*. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/national-strategies-for-financial-education-policy-handbook.htm>

OECD/INFE (2016b). *International survey of adult financial literacy competencies*. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/finance/oecd-infe-survey-adult-financial-literacy-competencies.htm>

WILLIS, L. E. (2008). Against financial-literacy education. *Iowa Law Review*, 94, p. 197.

WILLIS, L. E. (2011). The financial education fallacy. *American Economic Review*, 101(3), pp. 429-434.

# La alfabetización y vulnerabilidad financieras de la población adulta española: un análisis por generaciones

MARCOS ÁLVAREZ-ESPIÑO\*, SARA FERNÁNDEZ-LÓPEZ\*\* Y LUCÍA REY-ARES\*\*\*

## RESUMEN

La creciente complejidad de los productos y servicios financieros, unida a la cada vez mayor inestabilidad económica, hace necesario que los hogares tomen decisiones financieras acertadas, que eviten el aumento de su fragilidad financiera y mejoren su bienestar. Usando datos de la *Encuesta de Competencias Financieras*, este artículo analiza los niveles de alfabetización y vulnerabilidad financieras de la población adulta en España, así como su posible interrelación, realizando también un análisis preliminar por generaciones. La evidencia empírica sugiere que la alfabetización, y particularmente la competencia financiera, reduce el riesgo de vulnerabilidad financiera, constatándose divergencias importantes entre los diferentes grupos generacionales.

inglesa) como un proceso capaz de generar conocimiento financiero en las personas (OCDE, 2005). Así, los consumidores más alfabetizados alcanzan una mejor comprensión de las características de los productos financieros y de los riesgos que asumen al invertir en los mercados de capitales (Klapper, Lusardi y Van-Oudheusden, 2015). En consecuencia, la alfabetización financiera promueve el bienestar financiero y proporciona las herramientas necesarias para tomar decisiones económicas de manera satisfactoria (Buch, 2017).

Las autoridades políticas, en un intento de atenuar comportamientos financieros que perjudiquen el bienestar económico de los hogares y, en último término, de la sociedad, se han propuesto ampliar la base de conocimientos financieros de la población (Sherraden, 2013). No obstante, al mismo tiempo que las políticas públicas no han alcanzado los objetivos esperados, algunos trabajos han encontrado una débil relación entre la cultura financiera de los individuos y sus decisiones y comportamientos financieros (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014), concluyendo que esta, por sí sola, resulta un factor insuficiente para construir una conducta financiera solvente en una porción significativa de la población (Anderloni, Bacchiocchi y Vandone, 2012; Sherraden, 2013).

Este interés por la alfabetización financiera de la sociedad coincide en el tiempo con

## 1. INTRODUCCIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define la educación, cultura o alfabetización financiera (*financial literacy*, conforme a su denominación

\* Universidade de Santiago de Compostela (marcos.alvarez.espino@usc.es).

\*\* Universidade de Santiago de Compostela (sara.fernandez.lopez@usc.es).

\*\*\* Universidade da Coruña (lucia.rey.ares@udc.es).

la creciente preocupación de los gobiernos por la vulnerabilidad financiera de las economías domésticas. El elevado endeudamiento asumido por muchos hogares durante el *boom* de la economía, en particular de la española, en los primeros años del siglo XXI los dejó en una posición financiera especialmente vulnerable cuando estalló la crisis económica en 2007. Más allá de esta posición de riesgo “heredada”, la Gran Recesión que se desencadena con posterioridad hace que un porcentaje no desdeñable de la población, especialmente la más joven, aun no estando endeudada, no haya sido capaz de alcanzar unos “estándares de vida” similares a los de anteriores generaciones, mostrando una escasa resiliencia o fortaleza financiera ante posibles *shocks* adversos; una situación que, más recientemente, se ha visto agravada por la crisis de la COVID-19.

Este artículo tiene un doble objetivo. En primer lugar, se analiza el nivel de alfabetización financiera de la población adulta española, así como su nivel de vulnerabilidad financiera; y, en segundo lugar, se explora en qué medida ambos aspectos pueden estar relacionados entre sí. Algunas conclusiones sobre los conocimientos financieros de la población adulta en España han sido presentadas por Álvarez-Espino, Fernández-López y Rey-Ares (2020), Mancebón-Torrubia, Ximénez-de-Embún y Villar-Aldonza (2020), Hospido, Izquierdo y Machelett (2021) y Rey-Ares *et al.* (2021), entre otros. No obstante, dichos trabajos no han profundizado en el estudio de las competencias y los conocimientos financieros de las diferentes generaciones. Esta omisión es importante, dadas las enormes diferencias en las circunstancias financieras que soportan los distintos grupos de edad. En particular, los adultos más jóvenes se enfrentan a un entorno financiero mucho más complejo que las generaciones precedentes, y lo hacen con un menor nivel de alfabetización financiera (Álvarez-Espino *et al.*, 2020; Domínguez-Martínez, 2017).

Para alcanzar los objetivos expuestos se utiliza la información disponible en la *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)*, conjuntamente desarrollada por el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores. Esta fuente estadística, cuya primera oleada recaba datos de 2016 y 2017<sup>1</sup>, ofrece información

<sup>1</sup> En la actualidad se están procesando los datos de una segunda oleada de la *ECF*, referidos a 2021, que reflejarán cómo el contexto pandémico ha impactado en los niveles de cultura financiera de los españoles.

sobre las competencias, los comportamientos y los conocimientos financieros de la población española, buscando la comparabilidad internacional (Bover, Hospido y Villanueva, 2019). Con la excepción de iniciativas más específicas centradas en los menores de edad –por ejemplo, el informe PISA–, la *ECF* supone el primer intento sistematizado de medir los conocimientos financieros de la población española. En concreto, en su primera oleada entrevistó a un total de 8.554 personas con edades comprendidas entre los 18 y los 79 años.

Dado el enfoque de este trabajo, la muestra entrevistada se divide en grupos generacionales específicos. En concreto, se consideran *millennials* a los jóvenes nacidos entre 1980 y 1998; miembros de la generación de la transición democrática, a los nacidos entre 1965 y 1979; miembros de la generación del desarrollismo, a los nacidos entre 1951 y 1964, y miembros de la generación silenciosa a los nacidos con anterioridad a 1951. Los *millennials*, a su vez, se clasifican en dos subgrupos en virtud de la divergencia de sus circunstancias económicas: aquellos nacidos entre 1980 y 1989 (*millennials* adultos), que ya habrían entrado en el mercado laboral y, por tanto, cuya situación financiera se aproximaría a la de la generación de la transición democrática, y aquellos nacidos entre 1990 y 1998 (*millennials* jóvenes), grupo fundamentalmente compuesto por los encuestados de menor edad, algunos de los cuales se encontrarían legalmente a las puertas del mercado de trabajo<sup>2</sup>.

## 2. LA EDUCACIÓN FINANCIERA DE LA POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: ANÁLISIS GENERACIONAL

### 2.1. La educación financiera objetiva

A nivel empírico, la educación financiera es medida desde distintas aproximaciones

<sup>2</sup> Para todos los cálculos que se realizan en este trabajo se consideran los pesos muestrales proporcionados por la encuesta. Se trata de índices destinados a corregir la distorsión del procedimiento de selección de los encuestados para garantizar unos resultados acordes al censo de 2011 (Bover, Hospido y Villanueva, 2019).

metodológicas. Desde una perspectiva objetiva, su medición se enfoca en los conocimientos que los encuestados puedan demostrar a partir de preguntas, habitualmente de respuesta cerrada y opción de respuesta múltiple, sobre cuestiones financieras, predominando en esta perspectiva las cuestiones propuestas por Lusardi y Mitchell (2011). En particular, las autoras establecen de tres a cinco preguntas –conocidas como *the Big Three* o *Big Five*– que inquieran sobre las siguientes cuestiones: en qué medida los encuestados saben que el dinero pierde valor como consecuencia de la inflación; qué parte del riesgo de invertir en los mercados financieros consideran que se puede reducir a través de la diversificación; y hasta qué punto saben aplicar las leyes financieras de capitalización (simple y compuesta).

Siguiendo este enfoque, el cuadro 1 presenta los niveles de conocimientos financieros objetivos para los grupos generacionales considerados. Aunque la *ECF* contempla hasta diez cuestiones sobre cultura financiera objetiva (Hospido, Izquierdo y Machelett, 2021), nos hemos decantado por mostrar los resultados para las *Big Three* de Lusardi y Mitchell (2011), al ser las medidas más contrastadas en la literatura.

La respuesta a las tres preguntas de alfabetización financiera refleja que los *millennials* jóvenes presentan el nivel más bajo de conocimientos financieros objetivos, mientras que en el extremo opuesto se encuentran los miembros de la generación del desarrollismo, seguidos de cerca por los de la generación de la transición democrática y los de la generación silenciosa. Por su parte, los *millennials* adultos presentan un nivel de conocimientos financieros a medio camino entre los *millennials* jóvenes y el resto de generaciones.

Además, con independencia del grupo generacional considerado, apenas el 50 por ciento de la población española parece entender el cálculo del tipo de interés compuesto, en contraposición a las preguntas relativas a la inflación y a la diversificación del riesgo, que arrojan porcentajes más altos de respuestas correctas. No obstante, esta tendencia afecta en menor medida a la generación *millennial*, especialmente al colectivo más joven. Así, mientras en las preguntas relativas a la inflación y a la diversificación del riesgo los *millennials* jóvenes muestran hasta una diferencia de 20 puntos porcentuales con respecto a los colectivos no *millennials*, en la pregunta relativa al interés compuesto la distancia se reduce a menos de

CUADRO 1

**PORCENTAJE DE POBLACIÓN QUE RESPONDE CORRECTAMENTE A CADA UNA DE LAS *BIG THREE***

Cód. pregunta	Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollismo (1951-1964)	Generación silenciosa (antes de 1951)
e0600 (inflación)	51,34	56,12	64,92	70,03	65,51
e0900 (interés compuesto)	47,48	50,88	52,87	51,62	47,38
e1003 (diversificación del riesgo)	53,33	60,22	69,16	72,49	71,85
Personas entrevistadas	1.048	1.260	2.766	2.737	743

*Preguntas:* “Imagine que cinco hermanos reciben un regalo de 1.000 euros y que tuvieran que esperar un año para obtener su parte de los 1.000 euros, y que la inflación de ese año fuese del 1 por ciento. En el plazo de un año serán capaces de comprar...” (e0600); “Supongamos que ingresa 100 euros en una cuenta de ahorro con un interés fijo del 2 por ciento anual. En esta cuenta no hay comisiones ni impuestos. Si no hace ningún otro ingreso a esta cuenta ni retira ningún dinero, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta después de cinco años, una vez abonado el pago de intereses?” (e0900); “Por lo general, es posible reducir el riesgo de invertir en bolsa mediante la compra de una amplia variedad de acciones” (e1003).

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos de la *ECF*.

CUADRO 2

PORCENTAJE DE POBLACIÓN SEGÚN EL NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS A LAS *BIG THREE*

N.º de respuestas correctas	Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollismo (1951-1964)	Generación silenciosa (antes de 1951)
0	18,06	15,55	12,20	10,93	18,82
1	40,76	37,19	31,86	32,14	35,69
2	30,41	31,56	35,19	36,51	31,95
3	10,77	15,70	20,75	20,42	71,85
Promedio	1,3	1,5	1,6	1,7	1,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ECF.

5 puntos, llegando incluso a superar a la generación silenciosa. Ello puede ser debido, en parte, a que en el sistema educativo actual tales conceptos se introducen ya en las materias de estudio del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato.

Si se acumulan el número de respuestas correctas a las tres cuestiones anteriores, se puede concluir que el nivel de cultura financiera objetiva de la población española es moderado (cuadro 2). Así, en media, los cinco grupos generacionales contemplados responden de forma correcta a 1,5 preguntas de tres posibles. Más en detalle, el grupo más alfabetizado es el de la generación del desarrollismo, en el que el 56,93 por ciento de sus miembros responden

correctamente a al menos dos de las tres preguntas, seguido de cerca por la generación de la transición democrática (55,94 por ciento); por el contrario, menores niveles de alfabetización presentan los *millennials* jóvenes y la generación silenciosa, con un 18 por ciento de sus encuestados incapaz de responder correctamente a ninguna de las tres preguntas.

## 2.2. La educación financiera subjetiva

Menos frecuentes son los indicadores de conocimientos financieros subjetivos, des-

CUADRO 3

## PORCENTAJE DE POBLACIÓN SEGÚN SU PERCEPCIÓN SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS FINANCIEROS PROPIOS

Nivel	Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollismo (1951-1964)	Generación silenciosa (antes de 1951)
Muy bajo [1]	12,02	12,14	13,19	21,80	36,15
Bajo [2]	30,63	29,42	26,76	29,23	29,35
Medio [3]	47,87	49,28	51,42	42,35	30,51
Alto [4]	9,00	7,60	7,43	5,77	3,44
Muy alto [5]	0,48	1,55	1,19	0,85	0,55
Promedio	2,6	2,6	2,6	2,3	2,0

Pregunta: "¿Cómo calificaría sus conocimientos generales sobre temas financieros?" (e0100).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ECF.

tinados a medir la percepción sobre los conocimientos financieros propios. Aunque esta perspectiva implica un alto nivel de sesgo personal (Allgood y Walstad, 2016), su consideración añade valor al estudio de la alfabetización financiera y, de hecho, diversos investigadores consideran necesario combinar las perspectivas objetiva y subjetiva, con el fin de alcanzar un indicador de educación financiera más apropiado para estudiar la conducta financiera de los hogares (Hauff *et al.*, 2020).

Así, la percepción sobre los conocimientos financieros propios puede impactar en los hábitos financieros a través de canales singulares como la autoestima y la seguridad de una persona en sí misma (Parker *et al.*, 2012). Dicho de otro modo, dos personas con un nivel equivalente de educación financiera objetiva podrían seguir conductas financieras distintas en función de su nivel de autoconfianza financiera (Allgood y Walstad, 2016). El cuadro 3 muestra cómo las personas encuestadas perciben sus propios conocimientos financieros.

En general, la población española se considera escasamente alfabetizada a nivel financiero (cuadro 3). En promedio, esta percepción se sitúa en un nivel medio-bajo en todos los grupos de población. Además, se observa una relación negativa entre la edad y la educación financiera subjetiva. En concreto, los grupos más jóvenes dentro de la muestra alcanzan una autovaloración promedio sensiblemente más alta que la de la generación del desarrollismo y, especialmente, de la generación silenciosa.

Más en detalle, la comparación de la educación financiera objetiva y subjetiva proporciona interesantes conclusiones. Así, aunque solo el 12,02 por ciento de los jóvenes *millennials* afirman presentar un nivel muy bajo de conocimientos financieros, el porcentaje que responde de manera incorrecta a las tres cuestiones sobre conocimientos financieros (cuadro 2) resulta destacablemente superior (18,06 por ciento).

Esta incoherencia perceptiva invierte su sentido en los grupos de mayor edad. Así, mientras que el 13,55 por ciento de los encuestados de la generación silenciosa responde correctamente a las *Big Three*, solo el 3,99 por ciento de los mismos considera que dispone de un nivel

alto o muy alto de conocimientos financieros. En definitiva, los *millennials* parecen estar sobrevalorando su nivel de conocimientos financieros, a diferencia de las generaciones precedentes.

### 2.3. La competencia financiera

La cultura o alfabetización financiera ha ganado protagonismo durante la primera década del siglo XXI como herramienta para potenciar hábitos financieros saludables (Lusardi y Mitchell, 2014). En particular, se defiende que la instrucción financiera mejora las capacidades personales para enfrentarse a la toma de decisiones a nivel económico (Johnson y Sherraden, 2007). Sin embargo, como se ha mencionado previamente, las investigaciones empíricas no muestran una clara conexión entre la cultura y la conducta financieras (Loke, 2017). Es más, Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014) esgrimen que una alta cultura financiera no garantiza que las personas desarrollen conductas financieras apropiadas para su bienestar económico.

Por ello, recientemente han surgido voces críticas que insisten en completar la conceptualización de la cultura financiera añadiendo a la dimensión de los conocimientos financieros una perspectiva aplicada. Desde este planteamiento surge el concepto de “competencia financiera”, entendida como la combinación de, por una parte, los conocimientos financieros, que dotarían a la persona de la “capacidad para actuar”, y, por otra parte, la inclusión financiera u “oportunidad de actuar”, que permitiría a las personas “poner en práctica” los conocimientos adquiridos (Sherraden, 2013; Friedline y West, 2016).

Para conocer la competencia financiera de la población adulta española hemos seguido este enfoque que, si bien no está exento de críticas –toda vez que ambos factores, los conocimientos y la inclusión financieros, son por sí mismos complejos y multidimensionales (Sherraden y Ansong, 2016)–, permite realizar la primera descripción de la competencia financiera de la población adulta española.

En concreto, siguiendo a Friedline y West (2016) y Álvarez-Espiño *et al.* (2020) generamos



CUADRO 4

## PORCENTAJE DE POBLACIÓN SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA FINANCIERA

Alfabetización financiera objetiva	Inclusión financiera	Nivel de exigencia del índice	Nivel	Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollismo (1951-1964)	Generación silenciosa (antes de 1951)	
"Alta" (3 respuestas correctas)	b0308 (cuentas de ahorro)	Alta	Financieramente excluido [0]	66,37	54,82	49,47	48,07	49,82	
			Financieramente formado [1]	8,69	10,81	14,59	12,50	9,29	
			Financieramente incluido [2]	21,97	27,56	26,98	28,35	34,14	
			Financieramente capacitado [3]	2,98	6,80	8,65	11,08	6,75	
	b0307 (tarjetas de crédito)	Media	Financieramente excluido [0]	52,87	38,70	28,73	32,30	52,65	
			Financieramente formado [1]	5,84	6,00	4,76	5,29	3,42	
			Financieramente incluido [2]	36,20	45,49	5,40	46,90	33,16	
			Financieramente capacitado [3]	5,09	9,80	16,11	15,50	10,77	
	"Media" (2 o más respuestas correctas)	b0308 (cuentas de ahorro)	Media	Financieramente excluido [0]	42,87	34,74	28,37	25,47	28,38
				Financieramente formado [1]	32,19	30,90	35,99	35,10	30,73
				Financieramente incluido [2]	13,64	15,57	13,04	12,50	19,44
				Financieramente capacitado [3]	11,31	18,79	22,60	26,92	21,45
b0307 (tarjetas de crédito)		Baja	Financieramente excluido [0]	34,85	23,89	17,09	20,48	34,66	
			Financieramente formado [1]	23,86	20,81	16,40	17,11	21,41	
			Financieramente incluido [2]	23,97	28,59	26,69	21,96	17,94	
			Financieramente capacitado [3]	17,32	26,71	39,82	40,45	25,99	

Preguntas: "¿En la actualidad tiene, personal o conjuntamente, alguna cuenta o depósito de ahorro o a plazo, o a la vista de este tipo?" (b0308); "¿En la actualidad tiene, personal o conjuntamente, alguna tarjeta de crédito? Considere solo las tarjetas de crédito tipo Visa, MasterCard, American Express, etc." (b0307).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ECF.

cuatro índices de competencia financiera que simultáneamente contemplan la alfabetización financiera objetiva, medida como el número de respuestas correctas a las tres preguntas sobre conocimientos financieros definidas por Lusardi y Mitchell (2011), y la inclusión financiera, definida como la disponibilidad de productos financieros básicos, en especial bancarios (Ureña, García y Moreno, 2013), necesarios para que las personas puedan gestionar sus finanzas personales con comodidad (Llorente, 2019). En particular, la inclusión financiera considera la tenencia de cuentas de ahorro o de tarjetas de crédito.

Como se aprecia en el cuadro 4, cada uno de los cuatro índices combina uno de los productos financieros (cuentas de ahorro o tarjetas de crédito) con un nivel de respuestas correctas a las medidas de alfabetización financiera objetiva, entendiendo este como el umbral para considerar que un individuo dispone de conocimientos financieros suficientes o está financieramente alfabetizado (tres respuestas correctas: alfabetización financiera “alta”; dos o más respuestas correctas: alfabetización financiera “media”), dando lugar a cuatro categorías. Así, aquellos individuos que no hayan alcanzado el umbral de respuestas correctas establecido y tampoco tengan acceso al producto financiero de referencia se consideran “financieramente excluidos” [0]. Por su parte, las personas “financieramente formadas” [1] y las “financieramente incluidas” [2] disponen, bien de un nivel suficiente de alfabetización financiera, bien de acceso al activo de referencia, respectivamente. Por último, se denomina “financieramente capacitadas” [3] a las personas que disponen de acceso al producto financiero y de un determinado nivel de conocimientos financieros.

El porcentaje de población financieramente capacitada/excluida varía notablemente en función del índice considerado. Así, el índice que arroja un mayor porcentaje de población financieramente capacitada (el índice “menos exigente”) es el que considera disponer de una tarjeta de crédito y haber respondido correctamente a al menos dos de las tres preguntas. Bajo estos supuestos, en torno al 40 por ciento de los miembros de las generaciones del desarrollismo y de la transición democrática estarían financieramente capacitados, porcentaje que se reduce al 26 por ciento entre los miembros de la generación silenciosa y los *millennials* adultos, y al 17,3 por ciento entre los *millennials* jóvenes. En el extremo opuesto se situaría el índice

“más exigente”, que requiere haber respondido correctamente a las tres cuestiones sobre conocimientos financieros y poseer una cuenta de ahorro. En este caso, la población financieramente excluida alcanzaría el 50 por ciento en todos los grupos generacionales, llegando al 65 por ciento en el caso de los *millennials* jóvenes. En todo caso, el porcentaje de población adulta financieramente excluida en España no baja, en términos generales, del 20 por ciento, lo cual es una cifra bastante preocupante.

A nivel de cohortes generacionales se concluye que los miembros de la generación del desarrollismo son el colectivo con mayor nivel de competencia financiera. La única excepción a esta tendencia general se observa entre las personas con tarjeta de crédito a las que se les exige un pleno de respuestas correctas en las *Big Three*. Este resultado sugiere que las tarjetas de crédito son un producto financiero más atractivo para la generación de la transición democrática (66,14 por ciento de sus encuestados la utilizan) que para la del desarrollismo (61,68 por ciento). En el extremo opuesto se encuentran los *millennials* jóvenes, que solo cuando se reduce la exigencia del índice de capacitación financiera –en particular, cuando se considera un nivel medio de conocimientos financieros y se contempla la tenencia de tarjeta de crédito–, se consigue un porcentaje de individuos financieramente competentes superior al 15 por ciento. En un punto intermedio se encuentran la generación silenciosa y los *millennials* adultos.

### 3. LA VULNERABILIDAD FINANCIERA DE LA POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: ANÁLISIS GENERACIONAL

La crisis económica que arrancó en 2007-2008 situó a la vulnerabilidad financiera de los hogares en un puesto relevante en las agendas de gobiernos e investigadores (Azzopardi *et al.*, 2019). La fragilidad financiera no solo tiene consecuencias negativas sobre las economías domésticas, aumentando la exclusión bancaria (Daud *et al.*, 2019) y el riesgo de pobreza (Ali, Khan y Ahmad, 2020) de los hogares, sino también a nivel macroeconómico, poniendo en riesgo la estabilidad del sistema financiero como consecuencia de la morosidad (Azzopardi *et al.*, 2019).

Según Arellano y Cámara (2020), durante los años previos al COVID-19 un tercio de los

hogares españoles podrían ser calificados como financieramente vulnerables al ser incapaces de cubrir los gastos esenciales del día a día durante más de un trimestre, en caso de perder su principal fuente de ingresos. Más aún, es esperable que las consecuencias de la crisis sanitaria hayan incrementado estos niveles de fragilidad financiera.

Los primeros estudios sobre la fragilidad financiera apostaron por su medición a partir de indicadores de endeudamiento (Allgood y Walstad, 2016). Posteriormente dichos indicadores se han ido completando al incluir aspectos sobre la capacidad de gasto/ahorro, tales como la disponibilidad de ahorros suficientes para afrontar situaciones inesperadas (Friedline y West, 2016) o la capacidad para mantener el nivel de vida (Loke, 2016). Análogamente, las medidas de vulnerabilidad financiera fueron diseñadas inicialmente en términos dicotómicos (una familia era considerada “vulnerable” o “no vulnerable”), para evolucionar recientemente hacia indicadores de tipo continuo conforme a los cuales cualquier hogar presenta cierto riesgo de fragilidad financiera, que será mayor o menor en función de sus circunstancias. De hecho, las investigaciones más recientes afirman que la mayoría de las familias presentan algún nivel de vulnerabilidad (O’Connor *et al.*, 2019); no obstante, esta no se considera preocupante hasta alcanzar un determinado umbral.

Adoptando esta aproximación, en este trabajo se construye un índice de vulnerabilidad financiera similar a los de Anderloni, Bacchiocchi y Vandone (2012) y Daud *et al.* (2019)<sup>3</sup>. Para

<sup>3</sup> El análisis de Componentes Principales no Lineales ha sido utilizado como procedimiento estadístico para reducir la dimensionalidad del conjunto de datos, a partir de las siguientes variables procedentes de la ECF: percepción de la situación financiera doméstica (d0109), capacidad para pagar facturas (d0104), percepción del nivel endeudamiento (d0111), ahorros de emergencia para tres meses (j0400), déficit doméstico (j0200) y retrasos en el pago de deudas (j1000). Mientras estos dos últimos indicadores son originalmente binarios, el resto de las medidas (configuradas como escala en la ECF) son reconfiguradas en términos binarios. Todos los indicadores miden la vulnerabilidad financiera en términos directos. El número final de grupos seleccionados (tres) garantiza una varianza explicada del 71,43 por ciento. El indicador continuo de vulnerabilidad se construye como la suma de los valores de las seis variables de vulnerabilidad de la ECF, ponderados por los valores respectivos de los pesos factoriales que asocian cada indicador a uno de los tres grupos seleccionados. Para todas las medidas iniciales el peso factorial del grupo más representativo toma un valor superior a 0,5. Este resultado indica que el procedimiento de reducción factorial es suficientemente representativo (Daud *et al.*, 2019).

ello, nos apoyamos en seis cuestiones disponibles en la ECF y utilizadas en trabajos previos en este ámbito, que presentamos a continuación. Así, la insuficiencia de ahorros o fondos de emergencia [1] refleja la incapacidad de los hogares para hacer frente a situaciones inesperadas (Emmons y Noeth, 2013). Además, el retraso en el pago de compromisos pendientes, ya sean facturas [2] o deudas [3], y la presencia de déficit doméstico [4] informan de la dificultad de las familias para afrontar sus gastos con solvencia (Loke, 2016). Por último, la percepción de las personas de su propia situación financiera, bien por arrastrar una deuda [5], bien porque su posición financiera les impide realizar actividades que consideran relevantes [6], transmite información subjetiva de cómo las personas “viven” sus circunstancias financieras (Baldini, Gallo y Torricelli, 2020).

El índice de vulnerabilidad financiera construido a partir de estas seis cuestiones toma valores entre 0 (mínima vulnerabilidad) y 100 (máxima vulnerabilidad), adaptándose a la gradualidad del fenómeno analizado (O’Connor *et al.*, 2019). Los resultados del presente artículo evidencian que la población española en su conjunto sufre, en media, un nivel bajo de vulnerabilidad financiera (24,30 puntos sobre 100), con un destacable nivel de desviación típica ( $\pm 21,05$  puntos). Para su análisis por generaciones, este indicador se reformula en cuartiles. Así, el cuadro 5 muestra el porcentaje de personas que, dentro de cada cohorte generacional, se encuentra dentro de cada uno de los cuatro niveles de vulnerabilidad contemplados.

En particular, la generación silenciosa resulta ser el grupo poblacional menos afectado por esta problemática. Solo el 3,82 por ciento de las personas de más edad de la muestra padecerían un nivel de vulnerabilidad alta o extrema. Del mismo modo, la media de vulnerabilidad del colectivo roza los 17 puntos sobre 100, situándose por debajo del promedio global de la población española (24,30 puntos). Para las demás generaciones no se observan diferencias destacables en el grado de vulnerabilidad, manteniéndose en niveles cercanos a 25 puntos sobre 100. Entre ellas, la generación de la transición democrática parece constituir el grupo más vulnerable, en vista de que más de un 16 por ciento de sus miembros presentan niveles de vulnerabilidad altos o extremos.

CUADRO 5

**PORCENTAJE DE POBLACIÓN SEGÚN EL NIVEL DE VULNERABILIDAD FINANCIERA**

<i>Nivel de vulnerabilidad</i>	Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollismo (1951-1964)	Generación silenciosa (antes de 1951)
Vulnerabilidad baja (0-25)	57,62	61,12	57,49	64,33	77,26
Vulnerabilidad media (25,01-50)	31,40	27,02	26,17	24,31	18,92
Vulnerabilidad alta (50,01-75)	9,78	8,45	11,27	7,83	2,75
Vulnerabilidad extrema (75,01-100)	1,21	3,41	5,07	3,52	1,07
Promedio (0 a 100 puntos)	25,14	24,50	26,91	23,21	16,91

*Preguntas utilizadas en la construcción del índice de vulnerabilidad financiera:* “Mi situación financiera limita mis posibilidades de hacer cosas que considero importantes” (d0109); “Pago las facturas a tiempo” (d0104); “Estoy demasiado endeudado ahora mismo” (d0111); “En ocasiones los ingresos de un hogar no son suficientes para hacer frente a sus gastos corrientes. En los últimos 12 meses, ¿han sido sus gastos corrientes mayores que sus ingresos?” (j0200); “Si dejaran de recibir en este momento la principal fuente de ingresos de su hogar, ¿durante cuánto tiempo podría/podrían hacer frente a sus gastos corrientes sin tener que pedir prestado o cambiar de casa?” (j0400); “En los últimos 12 meses ¿han tenido en su hogar dificultades económicas que hayan dado lugar a retrasos en el pago de alguna de las deudas contraídas?” (j1000).

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos de la ECF.

**4. LA RELACIÓN ENTRE VULNERABILIDAD Y EDUCACIÓN FINANCIERAS: APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA**

Numerosos estudios han analizado los determinantes de la vulnerabilidad financiera, centrándose en factores demográficos (tales como edad, género, estado civil o nivel de estudios) y económicos (tales como ingresos, nivel de endeudamiento o situación laboral), relegando, sin embargo, a un segundo plano los factores conductuales (tales como hábitos financieros, derivados de la educación o alfabetización financiera). En general, la mayoría de las investigaciones previas concluye que la educación financiera reduce los niveles de fragilidad financiera, resultando más efectiva para atenuar los niveles de sobreendeudamiento doméstico que para fomentar comportamientos de ahorro, centrados en la gestión saludable de los fondos domésticos. Hasta donde sabemos, ninguno de estos trabajos analiza la situación en España ni tiene en cuenta cómo la fragilidad financiera puede variar entre generaciones.

Por ello, el segundo objetivo de este estudio consiste en explorar, de un modo des-

criptivo, la posible relación entre fragilidad y educación financieras para los diferentes grupos generacionales de la población española. Además de considerar los conocimientos financieros objetivos, medidos a través del número de respuestas correctas a las *Big Three*, se incluye también la percepción de los individuos sobre sus propios conocimientos, puesto que diversos estudios han demostrado que las medidas subjetivas son más apropiadas que las objetivas para influir sobre la conducta financiera, tanto en los hábitos de gestión económica diaria (Henager y Cude, 2016) como en las decisiones financieras con impacto a más largo plazo (Kim, Anderson y Seay, 2019). Es más, también se adopta una visión aplicada de la educación financiera al considerar la competencia financiera medida a través de los cuatro índices creados.

Los cuadros 6 y 7 muestran la media y la mediana del índice continuo de vulnerabilidad financiera en función del nivel de conocimientos financieros y de la cohorte generacional de cada persona encuestada. A partir de la observación de tales datos se pueden extraer varias conclusiones. En primer lugar, y en términos generales, a medida que aumentan los conocimientos financieros disminuye la vulnerabilidad o fragili-

CUADRO 6

**MEDIA Y MEDIANA DEL ÍNDICE DE VULNERABILIDAD FINANCIERA SEGÚN EL NIVEL DE ALFABETIZACIÓN FINANCIERA**

		Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollismo (1951-1964)	Generación silenciosa (antes de 1951)
Alfabetización financiera objetiva (N.º de respuestas correctas a las <i>Big Three</i> )	0	25,91	29,08	30,5	28,19	17,91
		23,16	24,71	24,9	20,95	14,96
	1	26,37	23,65	29,66	25,26	18,09
		23,46	19,43	23,77	19,81	13,66
	2	23,92	24,88	25,77	21,27	16,17
		20,06	19,91	19,91	14,96	12,1
3	20,81	19,03	21,46	19,25	11,13	
	17,96	14,96	16,21	14,24	7,17	
Alfabetización financiera subjetiva (Nivel de conocimientos financieros percibidos)	Muy bajo [1]	29,7	33,71	37,88	28,95	19,78
		24,26	27,38	31,36	23,46	14,96
	Bajo [2]	23,05	25,59	28,98	24,0	17,72
		19,8	21,61	23,46	17,42	14,45
	Medio [3]	25,46	21,96	24,11	20,61	13,09
		22,26	17,34	18,06	14,96	8,57
	Alto [4]	23,62	23,8	20,47	16,44	14,97
		19,92	20,68	14,96	10,63	14,31
	Muy alto [5]	42,72	17,34	19,46	20,18	5,01
		29,82	14,96	17,96	14,96	3,61

*Nota:* Sombreados en gris los valores medianos.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos de la ECF.

dad financiera de los hogares españoles, pareciendo existir una relación negativa entre ambas variables. Dicho de otro modo, la educación financiera de las personas parece contribuir a la mejora de su resiliencia financiera.

En segundo lugar, la variación en el índice de vulnerabilidad financiera se muestra sensible a cómo se mide la educación financiera. A modo de ejemplo, si tomamos como referencia a las personas de la generación de la transición democrática, su índice de vulnerabilidad se reduce aproximadamente un 30 por ciento, comparando las personas que no contestan correctamente a ninguna de las *Big Three* con las que contestan correctamente a las tres. Esta caída aumenta hasta casi el 50 por ciento

cuando comparamos las personas que valoran sus propios conocimientos financieros como muy altos, frente a las que los valoran como muy bajos. Finalmente, la reducción en el índice medio de vulnerabilidad financiera supera el 55 por ciento tanto entre los financieramente excluidos como entre los financieramente capacitados, cuando utilizamos como índice de capacitación financiera aquel que considera un nivel alto de alfabetización financiera y la tenencia de cuenta de ahorro (cuadro 7). Estos datos sugieren, en primer término, que la competencia financiera de las personas parece constituir un factor explicativo más determinante en la explicación de la fragilidad financiera de los hogares que la simple tenencia de conocimientos financieros suficientes. Es más, incluso la percepción que los propios individuos tienen de su nivel de

**MEDIA Y MEDIANA DEL ÍNDICE DE VULNERABILIDAD FINANCIERA SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA FINANCIERA**

	Producto financiero											
	b0308 (Cuentas de ahorro)			b0307 (Tarjetas de crédito)								
	Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollo (1951-1964)	Millennials jóvenes (1990-1998)	Millennials adultos (1980-1989)	Generación de la transición democrática (1965-1979)	Generación del desarrollo (1951-1964)	Generación silenciosa (antes de 1951)			
Alfabetización financiera objetiva	"Alta" (3 respuestas correctas)	Financiamiento excluido [0]	24,93	24,17	30,16	26,72	20,32	26,87	28,57	33,9	28,52	17,9
		Financiamiento formado [1]	21,29	19,82	23,77	20,06	17,55	23,77	23,46	28,69	23,36	14,31
		Financiamiento incluido [2]	21,66	21,6	24,06	20,59	13,65	20,21	21,77	31,39	26,85	14,33
		Financiamiento capacitado [3]	17,96	15,41	18,06	15,73	14,21	17,96	16,93	23,46	19,82	14,86
		Financiamiento excluido [0]	22,29	18,55	17,74	13,43	11,04	23,27	21,7	24,42	20,52	16,7
	"Media" (2 o más respuestas correctas)	Financiamiento excluido [0]	16,52	14,96	12,91	10,45	8,02	19	17,42	19,8	14,86	12,45
		Financiamiento formado [1]	15,79	12,89	13,5	13,92	8,59	21,52	17,55	18,48	16,76	9,92
		Financiamiento incluido [2]	8,02	10,28	8,57	8,02	5,1	17,42	13,55	14,86	12,45	6,46
		Financiamiento capacitado [3]	25,65	24,44	32,02	29,29	20,76	27,34	27,97	35,11	29,38	17,68
		Financiamiento excluido [0]	22,74	19,3	26,36	24,42	16,52	24,56	22,74	29,66	23,75	14,45
"Baja" (1 o menos respuestas correctas)	Financiamiento excluido [0]	23,09	22,96	26,22	22,67	17,91	24,55	27,3	31,9	26,98	17,67	
	Financiamiento formado [1]	17,96	19,37	19,92	17,12	15,17	21,1	23,46	24,9	19,82	13,6	
	Financiamiento incluido [2]	25,4	19,39	18,28	14,26	13,07	24,43	22,19	26,09	22,93	19,03	
	Financiamiento capacitado [3]	21,1	16,52	12,91	10,63	8,2	20,03	18,06	21,08	16,91	15,03	
	Financiamiento excluido [0]	16,82	15,8	15,8	13,25	8,42	21,14	19,66	20,9	17,77	12,29	
Financiamiento formado [1]	12,52	12,97	11,35	8,57	5,1	15,67	14,96	15,41	12,97	8,02		

Nota: Sombreados en gris los valores medianos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ECF.



conocimientos financieros puede pesar más en la determinación de su vulnerabilidad financiera que los conocimientos financieros que efectivamente demuestren tener. En segundo término, estos datos indican la necesidad de utilizar distintas dimensiones de la alfabetización financiera cuando se desea tener una visión completa de la educación financiera de la sociedad.

En tercer lugar, la tendencia general de reducción del nivel de fragilidad de los hogares a medida que se incrementan los niveles de conocimientos financieros deja entrever conclusiones singulares en cada grupo de población. Así, entre los *millennials* jóvenes la reducción de la vulnerabilidad financiera, a medida que aumenta la alfabetización o la competencia financieras, es menor que la observada en el resto de los grupos. En este sentido, parece que, con independencia de su nivel de conocimientos financieros objetivos, hay un umbral de vulnerabilidad financiera que ya sufren los miembros de este colectivo. Véase, por ejemplo, cómo el 50 por ciento de los *millennials* jóvenes que fallan todas las preguntas presenta un nivel de vulnerabilidad financiera superior a 23,16 puntos; pero incluso respondiendo correctamente a las tres cuestiones, el nivel de vulnerabilidad para el 50 por ciento de este colectivo no baja de los 17,96 puntos.

Más llamativo aún es el nivel de vulnerabilidad financiera de este colectivo en función de cómo perciben sus miembros su nivel de conocimientos financieros. En este caso, al comparar los *millennials* jóvenes con mayor confianza en sus conocimientos con aquellos que creen saber menos sobre finanzas, vemos que estos últimos presentan 13 puntos menos de fragilidad financiera. Este paradójico resultado podría derivarse del importante sesgo perceptivo que caracteriza a este colectivo (cuadro 3).

Además, el diferencial de vulnerabilidad promedio entre las personas financieramente excluidas y capacitadas resulta más acusado para las generaciones de la transición democrática y del desarrollismo (cuadro 7).

la pandemia de COVID-19 y la reciente invasión de Ucrania por parte de Rusia, evidencia una realidad socioeconómica compleja, volátil e incierta. Así, una porción creciente de hogares encuentra obstáculos para “llegar a fin de mes”, pagar sus créditos o, simplemente, carece de un margen de ahorros suficiente para hacer frente a gastos inesperados. Además, el vertiginoso ascenso del nivel de precios ha puesto en jaque a unas finanzas domésticas, ya de por sí constreñidas por los efectos de dos etapas de recesión de gran impacto y proximidad. En este contexto, los hogares españoles se ven obligados a planificar mejor sus gastos y gestionar de forma más eficiente sus procesos de consumo, mientras las autoridades públicas pretenden combatir la creciente fragilidad financiera de las economías domésticas mejorando sus hábitos financieros. A grandes rasgos, estas medidas han consistido en programas y actividades específicas tendentes a mejorar el nivel de educación o alfabetización financiera.

Por otra parte, este contexto económico-financiero ha impactado de forma diferente en las distintas generaciones debido a sus circunstancias económicas específicas. En particular, los períodos de recesión económica han impactado de manera directa en los *millennials*, como estrato más débil del actual mercado laboral. Así, esta cohorte generacional ocupa, en general, puestos laborales inestables y precarios que no valoran su apreciable nivel formativo (Cosano, 2021). Además, las circunstancias socioeconómicas inciertas que sufren estos jóvenes han tenido efecto en la tasa de riesgo de pobreza, siendo esta la generación para la que más se ha incrementado desde el estallido de la crisis económico-financiera de 2007-2008 (Rodríguez, 2019).

En consecuencia, este trabajo busca ofrecer una radiografía del nivel de conocimientos financieros de la población adulta española, así como del nivel de vulnerabilidad financiera que soporta (objetivo 1), para analizar hasta qué punto la cultura financiera puede considerarse un mecanismo viable para fortalecer la resiliencia financiera de las diferentes generaciones (objetivo 2).

En lo que respecta al primer objetivo, la alfabetización financiera ha sido descrita desde distintas perspectivas. En primer lugar, desde una perspectiva objetiva, la alfabetización financiera

## 5. CONCLUSIONES

La coyuntura económica actual, agravada por las consecuencias económicas derivadas de

de la población adulta española puede ser calificada como moderada-baja, ya que un porcentaje significativo de la población no es capaz de contestar correctamente a ninguna o al menos a una de las tres preguntas sobre conocimientos financieros. De hecho, este porcentaje no baja del 54 por ciento entre los *millennials* jóvenes y la generación silenciosa, ni del 40 por ciento entre las generaciones intermedias. Es más, el nivel de educación financiera objetiva difiere entre generaciones mostrando una forma de U invertida; esto es, las generaciones de menor y mayor edad (*millennials* jóvenes y generación silenciosa) presentan un nivel inferior de conocimientos, como revela el hecho de que casi uno de cada cinco miembros no consigue responder correctamente a ninguna de las *Big Three*. Por el contrario, uno de cada cinco miembros de las generaciones de la transición democrática y del desarrollismo responden correctamente a la totalidad de las preguntas sobre conocimientos financieros. Centrándonos en los contenidos de las preguntas, resulta destacable que menos de la mitad de la población española consigue aplicar de forma correcta las leyes de capitalización compuesta en el cálculo de una inversión.

En segundo lugar, este nivel de educación financiera objetiva parece corresponderse con la educación financiera subjetiva, ya que los adultos españoles afirman disponer de un nivel medio-bajo de conocimientos financieros. Ahora bien, en este ámbito se percibe cierto sesgo. En particular, mientras los *millennials* estarían sobrevalorando sus conocimientos financieros, especialmente los más jóvenes, las generaciones de mayor edad creen disponer de un nivel de conocimientos financieros notablemente inferior al que demuestran a través de las respuestas a las preguntas sobre finanzas.

En tercer lugar, y aun en la situación más optimista, en torno al 20 por ciento de la población española aparece como financieramente excluida cuando se analiza su nivel de competencia financiera; esto es, no solo presenta un bajo nivel de alfabetización financiera, sino que además no ha tenido acceso a productos financieros de uso relativamente extendido, como las tarjetas de crédito o las cuentas de ahorro. Si bien la competencia o capacitación financiera de la población española puede variar en función de cuan restrictivo sea el índice aplicado, los datos reflejan de nuevo que se trata de una población moderadamente competente, en el

seno de la cual los *millennials* jóvenes muestran unas peores puntuaciones en comparación con las generaciones precedentes y, en particular, con la generación del desarrollismo, que aparece como el grupo financieramente más capacitado.

Con respecto a la fragilidad financiera, se concluye que en torno al 60 por ciento de la población muestra un riesgo de vulnerabilidad bajo. En la situación contraria, esto es, vulnerabilidad alta o extrema, se encuentra aproximadamente el 10 por ciento de la población, con excepción de los miembros de la generación silenciosa, donde este porcentaje no alcanza el 4 por ciento, y la generación de la transición democrática, donde supera el 15 por ciento. Ahora bien, llama la atención que casi uno de cada tres *millennials* jóvenes presenta un nivel medio de vulnerabilidad financiera.

En lo que se refiere al segundo objetivo, el análisis descriptivo ha evidenciado que la educación financiera podría relacionarse inversamente con la vulnerabilidad financiera. No obstante, se observa una reducción más intensa en el caso de la educación financiera subjetiva. Esta reducción se vuelve todavía más potente al trabajar con medidas de competencia financiera, indicando que esta última puede tener un mayor impacto en el fortalecimiento de la resiliencia financiera. Profundizando en las diferencias generacionales, se constata que el incremento de la competencia financiera se relaciona con una menor reducción de la vulnerabilidad entre los *millennials*. En contraposición, la reducción de la fragilidad financiera es más intensa para los miembros de las generaciones de la transición democrática y del desarrollismo, especialmente cuando se consideran las cuentas de ahorro como producto de referencia.

Diferentes estudios previos constatan que un alto nivel de alfabetización financiera, por sí solo, no garantiza que las personas tomen las decisiones financieras más acertadas (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014). Más que los conocimientos financieros en sí mismos, es la competencia financiera, o lo que es lo mismo, la combinación de conocimientos financieros con una perspectiva más práctica, vinculada al acceso a determinados activos financieros de referencia, lo que se relaciona con unas finanzas más saludables (Friedline y West, 2016). Por consiguiente, los programas formativos que



promuevan las diferentes instituciones deberían optar por un enfoque más aplicado, para así garantizar una mayor efectividad.

Además, los diferentes programas o políticas que persiguen reducir la fragilidad financiera de los hogares deben tener en cuenta la existencia de divergencias entre las diferentes cohortes generacionales. Especial atención deberá prestarse a las generaciones más jóvenes que, con un menor margen para asumir posibles errores en sus decisiones financieras, dado su menor nivel de ingresos y su relativamente alta vulnerabilidad financiera, habrán de contar con las herramientas adecuadas para favorecer su toma de decisiones. Además, en el caso de los *millennials* más jóvenes es particularmente importante atender al sesgo entre la percepción que tienen de sus conocimientos financieros y el nivel que realmente demuestran, en aras de reducir su fragilidad financiera y contribuir al bienestar financiero de la sociedad en su conjunto.

## BIBLIOGRAFÍA

ALI, L., KHAN, M. K. N. y AHMAD, H. (2020). Financial Fragility of Pakistani Household. *Journal of Family and Economic Issues*, 41(3), pp. 572-590.

ALLGOOD, S. y WALSTAD, W. B. (2016). The effects of perceived and actual financial literacy on financial behaviors. *Economic Inquiry*, 54(1), pp. 675-697.

ÁLVAREZ-ESPIÑO, M., FERNÁNDEZ-LÓPEZ, S., REY-ARES, L. y CASTRO-GONZÁLEZ, S. (2020). Capacitación y comportamiento financiero de la generación millennial en España. *Revista Galega de Economía*, 29(3), pp. 1-20.

ANDERLONI, L., BACCHIOCCHI, E. y VANDONE, D. (2012). Household financial vulnerability: An empirical analysis. *Research in Economics*, 66(3), pp. 284-296.

ARELLANO, A. y CÁMARA, N. (2020). Vulnerabilidad financiera de los hogares ante la COVID-19. *Working Paper*. BBVA Research. <https://www.bbvarsearch.com/publicaciones/vulnerabilidad-financiera-de-los-hogares-ante-la-covid-19-una-perspectiva-global/>

AZZOPARDI, D., FAREED, F., LENAIN, P. y SUTHERLAND, D. (2019). Assessing Household Financial Vulnerability: Empirical evidence from the US using machine learning. En: D. SUTHERLAND (Ed.), *OECD Economic Survey of the United States: Key Research Findings* (pp. 121-142). París: OECD.

BALDINI, M., GALLO, G. y TORRICELLI, C. (2020). The scars of scarcity in the short run: An empirical investigation across Europe. *Economia Politica*, 37(3), pp. 1033-1069.

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2019). The Survey of Financial Competences (ECF): Description and Methods of the 2016 Wave. *Working Paper*, N. 1909. Banco de España. <https://repositorio.bde.es/handle/123456789/8810>

BUCH, C. M. (2017, mayo 24). Financial Literacy and Financial Inclusion: Priorities of the G20 German Presidency. *4<sup>th</sup> OECD/GFLEC Global Policy Research Symposium to Advance Financial Literacy: "Addressing the needs of youth"*. París: OECD.

COSANO, P. S. (2021). El impacto de la pandemia en los jóvenes: una aproximación multidimensional. *Panorama Social*, 33, pp. 109-125.

DAUD, S. N. M., MARZUKI, A., AHMAD, N. y KEFELI, Z. (2019). Financial vulnerability and its determinants: Survey evidence from Malaysian households. *Emerging Markets Finance and Trade*, 55(9), pp. 1991-2003.

DOMÍNGUEZ-MARTÍNEZ, J. M. (2017). Los programas de educación financiera: Aspectos básicos y referencia al caso español. *e-Pública*, 20, pp. 16-60.

EMMONS, W. R. y NOETH, B. J. (2013). Economic vulnerability and financial fragility. *Federal Reserve Bank of St. Louis Review*, 95(5), pp. 361-388.

FERNANDES, D., LYNCH, J. G., JR. y NETEMEYER, R. G. (2014). Financial literacy, financial education and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), pp. 1861-1883.

FRIEDLINE, T. y WEST, S. (2016). Financial education is not enough: Millennials may need financial capability to demonstrate healthier financial behaviors. *Journal of Family and Economic Issues*, 37(4), pp. 649-671.

HAUFF, J. C., CARLANDER, A., GÄRLING, T. y NICOLINI, G. (2020). Retirement financial behaviour: how important is being financially literate? *Journal of Consumer Policy*, 43(3), pp. 543-564.

HENAGER, R. y CUDE, B. J. (2016). Financial Literacy and Long-and Short-Term Financial Behavior in Different Age Groups. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(1), pp.3-19.

HOSPIDO, L. Q., IZQUIERDO, S. M. y MACHELETT, M. (2021). The gender gap in financial competences. *Economic bulletin/Banco de España*, 23(1), pp. 1-18.

JOHNSON, E. y SHERRADEN, M. S. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 34(3), pp. 119-145.

KIM, K. T., ANDERSON, S. G. y SEAY, M. C. (2019). Financial Knowledge and Short-Term and Long-Term Financial Behaviors of Millennials in the United States. *Journal of Family and Economic Issues*, 40(2), pp. 194-208.

KLAPPER, L., LUSARDI, A. y VAN-ODHEUSDEN, P. (2015). *Financial literacy around the world*. Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey.

LORENTE, I. S. S. (2019). Exclusión financiera e igualdad de trato en el acceso a servicios bancarios. *Revista de Derecho Civil*, 6(1), pp. 399-443.

LOKE, Y. J. (2016). Living beyond one's means: evidence from Malaysia. *International Journal of Social Economics*, 43(1), pp. 2-18.

LOKE, Y. J. (2017). Financial vulnerability of working adults in Malaysia. *Contemporary Economics*, 11(2), pp. 205-219. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.237>

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), pp. 497-508.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), pp. 5-44.

MANCEBÓN-TORRUBIA, M. J. M., XIMÉNEZ-DE-EMBÚN, D. P. y VILLAR-ALDONZA, A. (2020). Habilidades financieras y hábitos financieros saludables: un análisis a partir de la Encuesta de Competencias Financieras. *Cuadernos de Información Económica*, 275, pp. 55-69.

O'CONNOR, G. E., NEWMAYER, C. E., WONG, N. Y. C., BAYUK, J. B., COOK, L. A., KOMAROVA, Y. y WARMATH, D. (2019). Conceptualizing the multiple dimensions of consumer financial vulnerability. *Journal of Business Research*, 100(1), pp. 421-430.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2005). *Improving financial literacy: analysis of issues and policies*. París: OECD Publishing.

PARKER, A. M., DE-BRUIJN, W. B., YOONG, J. y WILLIS, R. (2012). Inappropriate confidence and retirement planning: Four studies with a national sample. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25(4), pp. 382-389.

REY-ARES, L., FERNÁNDEZ-LÓPEZ, S., CASTRO-GONZÁLEZ, S. y RODEIRO-PAZOS, D. (2021). Does self-control constitute a driver of millennials' financial behaviors and attitudes? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 93, 101702.

RODRÍGUEZ, J. C. (2019). Una panorámica actual de la pobreza en España: diacronía y comparación internacional. *Panorama Social*, 29, pp. 25-49.

SHERRADEN, M. S. (2013). Building blocks of financial capability. En: J. BIRKENMAIER, M. S. SHERRADEN y J. CURLEY (Eds.), *Financial education and capability: Research, education, policy, and practice* (pp. 3-43). Oxford: Oxford University Press.

SHERRADEN, M. S. y ANSONG, D. (2016). Financial literacy to financial capability: Building financial stability and security. En: C. APREA *et al.* (Eds.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 83-96). Londres: Springer.

UREÑA, L. J. B., GARCÍA, F. J. C. y MORENO, V. M. (2013). Las cooperativas de crédito españolas y la lucha contra la exclusión financiera. *Cooperativismo & Desarrollo*, 21(103), pp. 49-55.

# Los conocimientos financieros de los jóvenes y sus fuentes de aprendizaje en las escuelas<sup>♦</sup>

JOSÉ MANUEL CORDERO\* Y MARÍA GIL-IZQUIERDO\*\*

## RESUMEN

Este trabajo analiza la relación existente entre la educación financiera que reciben los estudiantes en las escuelas y sus competencias financieras. Para poder explorar el posible vínculo existente entre ambas variables nos apoyamos en la información proporcionada por la base de datos PISA, que, desde su edición de 2012, incluye un bloque destinado específicamente a la evaluación de los conocimientos demostrados por los alumnos de 15 años sobre cuestiones financieras. Los resultados del análisis empírico realizado sugieren que la incorporación de formación específica sobre cuestiones financieras en el currículo escolar no conduce a una mejora de los resultados de los alumnos en las pruebas de conocimientos financieros tan significativa, como cabría esperar.

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación de la población sobre cuestiones financieras se ha convertido en una prioridad de las políticas públicas de todos los países,

\* Este trabajo es una versión simplificada y actualizada de un artículo de investigación publicado en la revista *Social Science Journal* (vol. 59). Agradecemos la financiación recibida del Ministerio de Economía y Competitividad para llevar a cabo esta investigación (Proyecto ECO2017-83759-P). El orden de los autores es alfabético; ambos han contribuido por igual a la realización del artículo.

\* Universidad de Extremadura (jmcordero@unex.es).

\*\* Universidad Autónoma de Madrid (maria.gil@uam.es).

especialmente desde la crisis financiera y económica internacional de 2008, que puso de manifiesto la incapacidad de muchos ciudadanos para realizar inversiones financieras sólidas (Lusardi y Mitchell, 2014). No obstante, muchos países ya habían puesto en marcha iniciativas para mejorar los conocimientos financieros de su población incluso antes del inicio de la crisis (Appleyard y Rowlingson, 2013). Estas iniciativas seguían las recomendaciones establecidas por diferentes instituciones internacionales, como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, pero sobre todo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), que desde 2005 viene promoviendo la aplicación de estrategias para la mejora de la educación financiera de la población en los países que forman parte de ella, estableciendo un conjunto de recomendaciones y buenas prácticas (OECD, 2005). Asimismo, los líderes del G20 han reconocido el importante papel de estas políticas, al respaldar el documento de la Red Internacional de Educación Financiera (*International Network on Financial Education – INFE*), en el que se establecieron unos principios básicos para el diseño de las estrategias nacionales encaminadas a mejorar la competencia financiera de sus ciudadanos (OECD/INFE, 2012)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Esta red, creada en el año 2008, aglutina en la actualidad a más de 250 instituciones públicas pertenecientes a 110 países, que se reúnen periódicamente para compartir información e identificar buenas prácticas relacionadas con la educación financiera.

Siguiendo las recomendaciones de esta red, muchos sistemas educativos han desarrollado diferentes iniciativas nacionales para promocionar la adquisición de conocimientos financieros por parte de la población más joven, puesto que existen pruebas sólidas que demuestran que los niveles de conocimientos financieros de los jóvenes son sistemáticamente inferiores a los de otros grupos demográficos (Fabris y Lubric, 2016; De Beckker, Witte y Van Campenhout, 2019). Ese colectivo cobra, además, especial relevancia por la ventaja que supone formar a una generación entera antes de que lleguen a la etapa adulta en la que se tendrán que enfrentar a una amplia gama de productos y servicios financieros cada vez más compleja (OECD, 2014).

Antes de continuar, es necesario aclarar algunos conceptos interconectados entre sí que, en ocasiones, se utilizan como sinónimos cuando en realidad no lo son. Nos referimos a “educación financiera”, “alfabetización financiera” o “conocimientos financieros” (*financial literacy*, en inglés) y “capacidades financieras” (*financial capability*, en inglés). La educación financiera se refiere al proceso de proporcionar a los individuos información o instrucción para mejorar su comprensión de los productos financieros, desarrollar sus habilidades con respecto a su conciencia del riesgo y las oportunidades, tomar decisiones informadas y emprender acciones eficaces para su bienestar financiero (OECD, 2005). La alfabetización financiera puede interpretarse como el conocimiento del sistema financiero o, de una manera más amplia, como la capacidad de gestionar los recursos financieros de manera eficaz (Xu y Zia, 2012). Por último, las capacidades financieras se refieren a las habilidades demostradas al ocuparse de asuntos financieros como el ahorro o la participación en el mercado de valores (Hastings, Madrian y Skimmyhorn, 2013).

En el presente trabajo nos centraremos en analizar la relación existente entre la educación financiera recibida por los alumnos en las escuelas y los conocimientos demostrados en una prueba de competencias financieras diseñada con el objetivo de medir la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas dentro de la evaluación PISA (*Programme for International Student Assessment*, en inglés), realizada por la OECD. Con carácter previo, también analizamos el grado de evolución

que ha experimentado la formación sobre cuestiones financieras en el contexto internacional y, en particular, en el caso español, además de revisar la literatura específica sobre esta cuestión. El trabajo finaliza con el habitual apartado de conclusiones en las que exponemos algunas pautas que consideramos clave para el diseño de intervenciones educativas relacionadas con la educación financiera.

## 2. LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL

El convencimiento de la importancia de la educación financiera tanto para el bienestar individual como para la sociedad en su conjunto ha provocado que un número creciente de países haya desarrollado y aplicado una estrategia nacional de educación financiera. Estas estrategias se caracterizan por la utilización de un enfoque coordinado a nivel nacional mediante un programa que reconoce la importancia de la educación financiera, identifica necesidades y fija una hoja de ruta para alcanzar objetivos concretos en un período de tiempo determinado (Atkinson y Messy, 2012; Grifoni y Messy, 2012). En el cuadro 1 se ofrece una visión panorámica del nivel de desarrollo alcanzado por estas estrategias en el ámbito internacional<sup>2</sup>.

En los países más desarrollados, estos planes nacionales ya cuentan con una cierta estabilidad, al haber superado varias fases desde su implantación, y suelen estar coordinados por instituciones públicas, aunque habitualmente cuentan con el apoyo de organizaciones del sector privado que proporcionan materiales de enseñanza a las escuelas para facilitar la adquisición de conocimientos en este ámbito (OECD, 2016). En las economías menos desarrolladas, por el contrario, es frecuente encontrar iniciativas promovidas por organizaciones no gubernamentales o privadas con objetivos similares, aunque sin una estrategia nacional de formación (Messy y Monticone, 2012; García *et al.*, 2013).

<sup>2</sup> Según OECD/INFE (2015), un total de 59 países de todo el mundo están implementando o diseñando algún tipo de estrategia nacional encaminada a fomentar la educación financiera.

CUADRO 1

**ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL**

<i>Situación del plan de educación financiera</i>	<i>Países</i>
Plan inicial implementado y en fase posterior de consolidación	Australia, Brasil, Eslovaquia, España, Estados Unidos, Estonia, Ghana, Japón, Malasia, Namibia, Nueva Zelanda, Reino Unido, República Checa, Singapur y Sudáfrica.
Primer plan o estrategia en desarrollo	Armenia, Bélgica, Corea, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, India, Indonesia, Irlanda, Israel, Italia, Lituania, Letonia, Países Bajos, Pakistán, Perú, Portugal, Rusia, Suecia y Turquía.
Estrategia en fase de diseño	Argentina, Austria, Arabia Saudí, Canadá, China, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Filipinas, Francia, Guatemala, Hong Kong, Kenia, Kirguistán, Líbano, Macedonia, Malawi, México, Paraguay, Perú, Polonia, Rumanía, Serbia, Tailandia, Tanzania, Ucrania, Uganda, Uruguay, Vietnam y Zambia

*Fuentes:* García *et al.* (2013); Messy y Monticone (2016) y OECD (2016 y 2019).

La forma en la que los países abordan el objetivo de preparar a sus estudiantes para un mundo financiero cada vez más complejo difiere notablemente entre naciones. Estas estrategias van desde las que se basan en un marco bien desarrollado, hasta aquellas en las que se proponen programas piloto básicos que se aplican exclusivamente en determinados centros escolares<sup>3</sup>. En líneas generales, los que cuentan con un plan nacional en una fase más avanzada de implantación han optado mayoritariamente por incorporar los conocimientos financieros en el currículo escolar, tanto en primaria como en secundaria, siendo la opción más común el enfoque transversal (es decir, la vinculación de temas específicamente relacionados con cuestiones financieras con el contenido de otras asignaturas ya existentes, como matemáticas o ciencias sociales) para evitar la sobrecarga del plan de estudios. Mientras, otros sistemas educativos han preferido orientar sus esfuerzos a reforzar la comprensión conceptual de los estudiantes en áreas clave como las matemáticas, con el fin de que los estudiantes sean capaces de aplicar lo aprendido a diferentes contextos, entre ellos, el financiero. En la mayoría de los casos, las escuelas adoptan un enfoque flexible para la integración de la educación financiera en el plan de estudios, y los profesores también pueden decidir si incluyen o no aspectos de la educación financiera

<sup>3</sup> Véase Cordero y Pedraja (2018) para un análisis detallado de esta cuestión.

dentro de sus asignaturas. Por lo tanto, existen muchas diferencias entre los territorios, y también entre las escuelas de un mismo territorio (Atkinson y Messy, 2013).

Por su parte, España cuenta con una estrategia coordinada a nivel nacional desde que en el año 2008 el Banco de España (BdE) y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) asumieron la responsabilidad de impulsar el primer proyecto de educación financiera con vocación generalista, al que se sumaron después otros organismos de la Administración General del Estado, como la Secretaría General de Tesoro y Política Financiera y la Dirección General de Seguros y Fondos de Pensiones. Para cumplir y poner en marcha este compromiso, ambas instituciones firmaron un convenio de colaboración y publicaron el documento estratégico del proyecto, denominado Plan de Educación Financiera, creando asimismo la iniciativa “Finanzas para todos”. Tras un período de cinco años (2008-2012) en el que se definieron las bases del proyecto y se fijaron las principales políticas y líneas de actuación, se renovó el compromiso para un segundo período (2013-2017), en el que se estableció como prioridad fomentar la educación financiera en los centros de enseñanza, dentro del ámbito de la política educativa<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Posteriormente, este plan se ha renovado en dos ocasiones (períodos 2018-2021 y 2022-2025).

Hasta hace bien poco, en España no existía ninguna asignatura específica sobre cuestiones económicas o financieras ni en educación primaria ni en secundaria obligatoria (ESO)<sup>5</sup>, aunque algunas comunidades autónomas sí habían desarrollado iniciativas para incorporar conceptos financieros básicos a la asignatura de Matemáticas (Domínguez y López del Paso, 2011). Durante el curso académico 2010-2011 se puso en marcha el primer Programa Piloto de Educación Financiera dirigido a estudiantes de entre 14 y 18 años, que posteriormente se ha impartido en más de 500 centros educativos de todas las comunidades autónomas desde 2010 a 2020. Dicho programa se llevó a cabo en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y consistió en la integración de forma transversal de contenidos relacionados con aspectos financieros en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Educación para la Ciudadanía. Estos contenidos incluían cuestiones asociadas al ahorro y la planificación financiera, el dinero en efectivo, las cuentas bancarias, las tarjetas, la protección de los datos personales y las relaciones bancarias. Los docentes de los centros participantes contaban con material didáctico y formativo para facilitar su labor, incluyendo guías de contenidos, hojas de actividades para los alumnos y otros recursos didácticos disponibles en los portales “Finanzas para todos” ([www.finanzasparatodos.es](http://www.finanzasparatodos.es)) y Gepeese ([www.gepeese.es](http://www.gepeese.es)), iniciativa del Ministerio de Educación en colaboración con el BdE y la CNMV.

Con la implantación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), la enseñanza financiera pasó a formar parte de los currículos de educación primaria y secundaria<sup>6</sup>. En el primer caso, se integra de manera transversal en la asignatura de Ciencias Sociales, en la que los alumnos deben adquirir conceptos básicos relativos al valor del dinero, ahorro, presupuesto personal y consumo responsable y sostenible. Por su parte, en secundaria se crearon dos nuevas materias (Economía e Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial), en las que se

<sup>5</sup> En Bachillerato sí que se ofrecía una enseñanza específica dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

<sup>6</sup> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

trabaja la educación de forma más específica, aunque ambas son optativas, por lo que no se garantiza que la educación financiera alcance a todos los alumnos que finalizan la educación secundaria. En la nueva normativa que regula el sistema educativo (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) se mantiene la importancia de la educación financiera, tanto en sus enfoques transversales como en la continuidad de las materias específicas.

### 3. LITERATURA PREVIA

Con el desarrollo creciente de iniciativas destinadas a mejorar la educación económica y financiera de la población, en los últimos años ha aumentado notablemente la literatura sobre la evaluación de su eficacia (McCormick, 2009). En esta sección se analizan los programas diseñados para ser implementados en las escuelas, cuyo papel es “preventivo”, por lo que deben aplicarse de forma generalizada, utilizando métodos de enseñanza diferentes a los cursos diseñados para adultos, dirigidos normalmente a segmentos específicos de la población con el objetivo principal de corregir los malos hábitos de gestión del dinero.

Hasta principios del presente siglo, la mayoría de la evidencia empírica disponible sobre la efectividad de estas iniciativas dirigidas a los más jóvenes se refería a programas introducidos en Estados Unidos, país cuyas primeras experiencias con la educación financiera escolar datan de los años 50 del pasado siglo y donde el currículo escolar en la mayoría de los Estados incorpora la educación financiera como una materia específica (Bernheim, Garrett y Maki, 2001). En las dos últimas décadas, la formación sobre cuestiones financieras se ha convertido en una práctica común en las escuelas de todo el mundo. Así, resulta posible encontrar evaluaciones sobre la efectividad de estos programas en multitud de países, entre los que se incluyen tanto desarrollados como en vías de desarrollo. Entre los primeros, algunos ejemplos representativos son los trabajos de Bechetti, Caiazza y Coviello (2013) y Romagnoli y Trifilidis (2013), en los que se analizan distintos programas experimentales implementados en Italia; los de Lührmann, Serra-García y Winter (2015), examinando un curso especí-

fico impartido en Alemania; o también los de Iterbeke *et al.* (2020) y Maldonado, De Witte y Declercq (2021), que evalúan diferentes iniciativas de formación financiera puestas en marcha en Bélgica. Entre los segundos, en la literatura pueden encontrarse ejemplos de evaluaciones realizadas en diferentes países sudamericanos, como Brasil (Bruhn *et al.*, 2016) o Perú (Frisancho, 2020), y también africanos, como en el caso de Uganda (Jamison, Karlan y Zinman, 2014) o Ghana (Berry, Karlan y Pradhan, 2018).

La síntesis de los resultados obtenidos en todas estas evaluaciones es una tarea compleja, dada la gran heterogeneidad en los resultados obtenidos, así como en las condiciones en las que se imparten los diferentes programas. Sin embargo, las conclusiones de algunas revisiones de la literatura recientes coinciden en señalar que, de acuerdo con la mayoría de las investigaciones, las intervenciones educativas tienen un impacto positivo tanto en los conocimientos financieros de los estudiantes (Batty, Collins y Odders-White, 2015; Amagir *et al.*, 2018) como en la toma de decisiones sobre cuestiones financieras (Brown *et al.*, 2016). Aun así, debe matizarse que la relevancia de este efecto varía en función del tipo de curso impartido y de las características de los alumnos que asisten a él (Walstad, 2013; Förster, Happ y Walstad, 2019). También cabe señalar que algunos autores se muestran bastante escépticos acerca de la efectividad real de estos programas (Cole, Paulson y Shastry, 2016).

En todo caso, los resultados de los estudios empíricos sobre la influencia de los programas de educación financiera deben interpretarse con cierta cautela, puesto que gran parte de ellos utilizan un enfoque tradicional basado en el uso de regresiones simples que no permite corregir posibles sesgos provocados por la omisión de algunas variables relevantes (así, los alumnos con más capacidades o con mayor interés por los asuntos financieros pueden ser más proclives a participar en programas de formación financiera), por lo que los hallazgos deberían interpretarse como asociaciones o correlaciones estadísticamente significativas. Para poder identificar una relación de causalidad que vincule la participación en este tipo de programas con una mejora de los conocimientos financieros de los estudiantes es necesario utilizar grupos de control aleatorios o diseños cuasiexperimentales, en los que resulte posible disponer de información sobre las características de los individuos que

han participado en el programa, pero también sobre los que no lo han hecho.

Los metaanálisis de la literatura realizados por Fernandes, Lynch y Netemeyer (2014) y Miller (2015) hacen especial énfasis en distinguir entre estas dos tipologías de estudios, y ambos llegan a la conclusión de que los estudios que aplican un método econométrico menos riguroso suelen identificar relaciones positivas, mientras que los que utilizan diseños causales establecen que los programas de educación financiera apenas contribuyen a mejorar los conocimientos financieros. Sin embargo, en otros estudios más recientes basados también en un metaanálisis, pero restringido únicamente a estudios con un diseño experimental o cuasiexperimental, Kaiser y Menkhoff (2020) y Kaiser *et al.* (2021) llegan a la conclusión de que los programas de educación financiera tienen un claro efecto positivo, siendo este mayor sobre los conocimientos que sobre los comportamientos financieros, además de identificar que las intervenciones desarrolladas en las escuelas de primaria resultan más efectivas que las que tienen lugar en niveles educativos superiores.

La evidencia empírica disponible para el contexto español es todavía bastante reducida, puesto que las iniciativas para incorporar la educación financiera a las aulas son relativamente recientes, como se ha puesto de manifiesto en el punto anterior. La única evaluación realizada a través de un experimento aleatorio es el trabajo de Bover, Hospido y Villanueva (2018), en el que se analiza la efectividad de un curso de educación financiera de 10 horas de duración impartido en tercer curso de la ESO en 78 escuelas participantes en el programa piloto “Finanzas para todos” puesto en marcha en el curso 2012-2013. Los resultados obtenidos sugieren que la intervención contribuyó a mejorar los conocimientos financieros de los alumnos, siendo especialmente efectiva para los que tenían un peor rendimiento. Asimismo, en otro trabajo que aplica un enfoque cuasiexperimental de diferencias en diferencias a la información disponible en la base de datos PISA 2012, Cordero y Pedraja (2019) concluyen que la simple existencia de educación financiera en las escuelas no parece tener un efecto significativo sobre los conocimientos financieros de los alumnos españoles, pero cuando esta se imparte mediante un enfoque transversal sí que resulta efectiva.



#### 4. CARACTERÍSTICAS DE LA BASE DE DATOS: PISA PARA LA COMPETENCIA FINANCIERA

La evaluación de las competencias financieras se incluyó en la prueba internacional PISA en el año 2012 como respuesta al interés que mostraban muchos países por disponer de medidas del nivel de competencia financiera de sus ciudadanos, especialmente de los más jóvenes, puesto que disponer de una medida de los conocimientos financieros es el primer paso para poder diseñar intervenciones educativas eficaces (Bongini *et al.*, 2018). PISA es un estudio trienal de evaluación internacional, promovido por la OCDE, que pretende delimitar, describir y explicar lo que los jóvenes de 15-16 años saben y son capaces de hacer en diferentes áreas de conocimiento al final de su etapa educativa obligatoria, cuya primera edición tuvo lugar en el año 2000. En esta primera ocasión en la que se incluyó la competencia financiera, 18 países/economías decidieron participar de manera voluntaria: Australia, Bélgica (comunidad flamenca), Colombia, Croacia, Estonia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Federación Rusa, Francia, Israel, Italia, Letonia, Nueva Zelanda, Polonia, República Checa y Shanghai-China. En 2015 el número de países participantes se redujo a 15, mientras que en 2018 volvió a crecer hasta los 20<sup>7</sup>.

La evaluación de conocimientos de PISA se centra en tres competencias consideradas troncales (matemáticas, lectura y ciencias) a las que posteriormente se han ido añadiendo otras opcionales, como la competencia financiera<sup>8</sup>. Los estudiantes que realizan la prueba de referencia PISA son 35 por escuela, mientras que, para la evaluación específica de conocimientos financieros, se seleccionaron inicialmente ocho alumnos al azar de entre los estudiantes matriculados en cada escuela participante<sup>9</sup>. La

<sup>7</sup> Siete de estos 20 países han participado en las tres evaluaciones de la competencia financiera en PISA (2012, 2015 y 2018): Australia, España, Estados Unidos, Italia, Polonia, Federación Rusa y Eslovaquia. Estonia y Letonia participaron en 2012 y 2018, mientras que Brasil, Canadá, Chile, Lituania y Perú participaron en las oleadas de 2015 y 2018.

<sup>8</sup> En 2012 también se incorporó la resolución creativa de problemas; en 2015, la resolución colaborativa de problemas, y en 2018, la competencia global.

<sup>9</sup> Este procedimiento se utilizó en 2012, pero en ediciones posteriores el número de alumnos participantes se incrementó notablemente.

prueba incluye dos conjuntos de preguntas de educación financiera (40 preguntas en total, con cinco niveles de dificultad diferentes) que cada estudiante debe completar en 60 minutos. Las preguntas cubren diferentes aspectos de conocimiento (por ejemplo, identificación de métodos de pago, cálculo de cambio exacto, obtención de una mejor relación calidad-precio según necesidades y situación o las razones para pagar o cobrar intereses). Esto permite cubrir tres dimensiones distintas: contenido, proceso y contexto. Las categorías de contenido se refieren a las áreas de conocimiento y comprensión necesarias para realizar tareas financieras específicas. Estas incluyen el dinero y el comercio, la planificación y gestión financiera, el riesgo y la recompensa, y el entorno financiero. Las respuestas se proporcionan en diferentes formatos (abiertas, estructuradas y de opción múltiple) y a menudo se les pide a los estudiantes que realicen cálculos matemáticos simples para responder a la pregunta planteada. En general, las preguntas y respuestas son breves y directas, y solo requieren habilidades básicas de comprensión lectora. Además, la prueba incluye un conjunto de preguntas de matemáticas y un conjunto de preguntas de comprensión lectora similares a las pruebas de PISA básicas. Por lo tanto, se dispone de medidas de conocimientos en tres áreas diferentes (conocimientos financieros, matemáticas y habilidades de lectura).

Aparte de la propia evaluación de competencias, el gran valor añadido de PISA es que incluye una enorme panoplia de variables sobre las características del alumnado, así como sobre las experiencias y las actitudes ante el aprendizaje, extraídas de los cuestionarios rellenados por los propios estudiantes. Asimismo, ofrece datos sobre el contexto escolar y sobre las políticas educativas llevadas a cabo en las escuelas, proporcionados por la dirección del centro. En concreto, el cuestionario rellenado por el/la director/a en la evaluación realizada en 2012 incorporaba preguntas específicas sobre cómo se implementaba la enseñanza de la educación financiera en el centro, posibilitando así el análisis de esta cuestión. Lamentablemente, estas preguntas no se incluyeron en evaluaciones posteriores, motivo por el cual en el presente trabajo nos centramos en presentar los resultados de un análisis realizado a partir de los datos de PISA 2012.

En concreto, los cuestionarios rellenados por los directores en 2012 contenían una pregunta específica sobre si se impartía educación

financiera a los jóvenes de 15 años. A partir de esta información se puede construir nuestra principal variable de interés en el análisis empírico que presentaremos a continuación (si la educación financiera está disponible en el centro educativo como opción del currículo a elegir por los estudiantes). Asimismo, la dirección del centro también informaba acerca de cómo se organizan los cursos de educación financiera, si estos eran obligatorios para los estudiantes, y si se impartían como asignaturas académicas de forma independiente o bien con un enfoque transversal, es decir, como parte de otras asignaturas. Finalmente, también facilitaban información sobre quién impartía estas asignaturas, indicando si lo hacían los propios docentes del centro o personal de otras organizaciones (privadas, públicas u ONG).

la implementación de la educación financiera en el desempeño en la competencia financiera de los estudiantes. Para ello, resulta relevante observar previamente la proporción de estudiantes matriculados en cursos de educación financiera en cada país. Los gráficos 1 a 4 ofrecen esta información, basada en las respuestas de los directores de las escuelas que participaron en PISA 2012. Aunque el porcentaje promedio de estudiantes matriculados en cursos de educación financiera es relativamente alto (70 por ciento) en la OCDE, se observa una variación significativa entre países, que va desde más del 80 por ciento en Australia, Bélgica, Estados Unidos y Nueva Zelanda a menos del 50 por ciento en Eslovenia, Polonia, Croacia, Italia y España (gráfico 1).

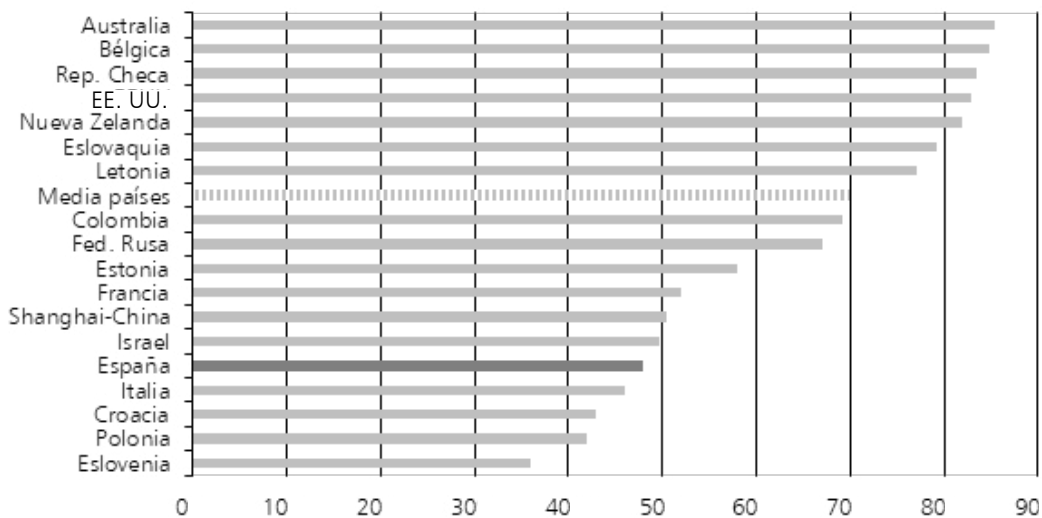
**5. LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN PISA PARA LA COMPETENCIA FINANCIERA**

En la parte aplicada de este trabajo presentamos los resultados de analizar el efecto de

Teniendo en cuenta las diferentes configuraciones de la educación financiera en el diseño curricular en cada país, así como la información proporcionada por la dirección de cada centro, podemos ir más allá y estudiar cómo se integra la educación financiera en el plan de estudios, aunque debemos tener presente que, en la mayoría de los países, los cursos de educación financiera no son obligatorios (una excepción

**GRÁFICO 1**

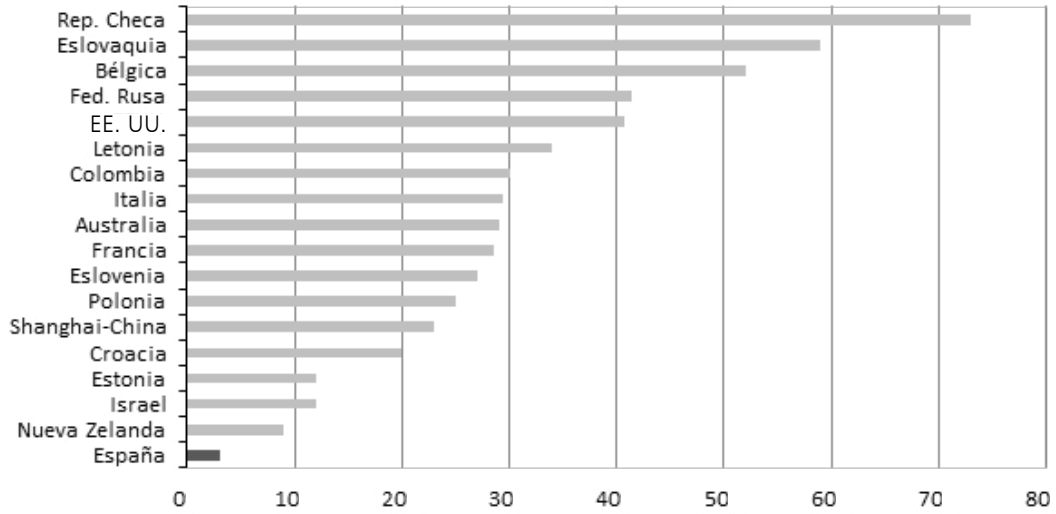
**DISPONIBILIDAD DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LAS ESCUELAS, POR PAÍSES (PORCENTAJE)**



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA (2012).

GRÁFICO 2

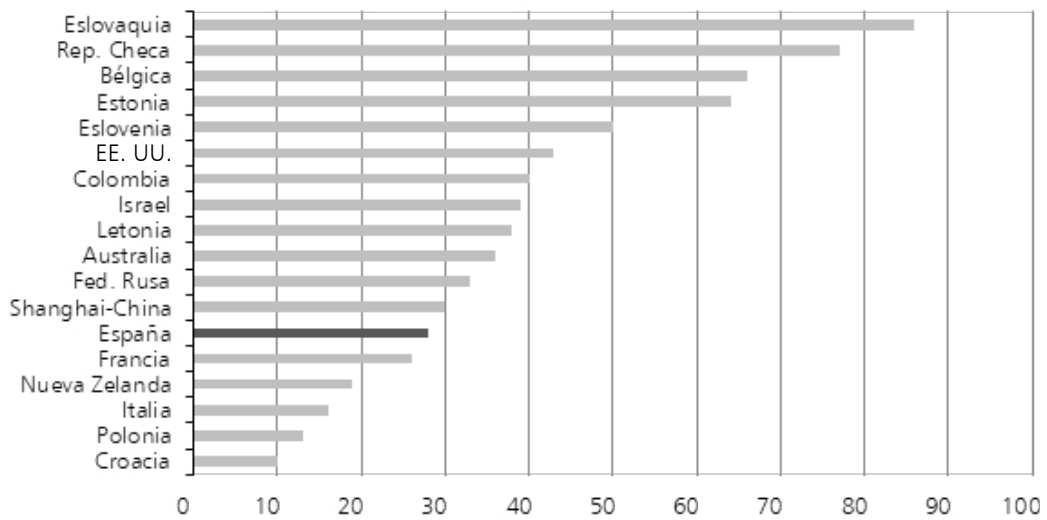
EDUCACIÓN FINANCIERA COMO ASIGNATURA OBLIGATORIA, POR PAÍSES (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA (2012).

GRÁFICO 3

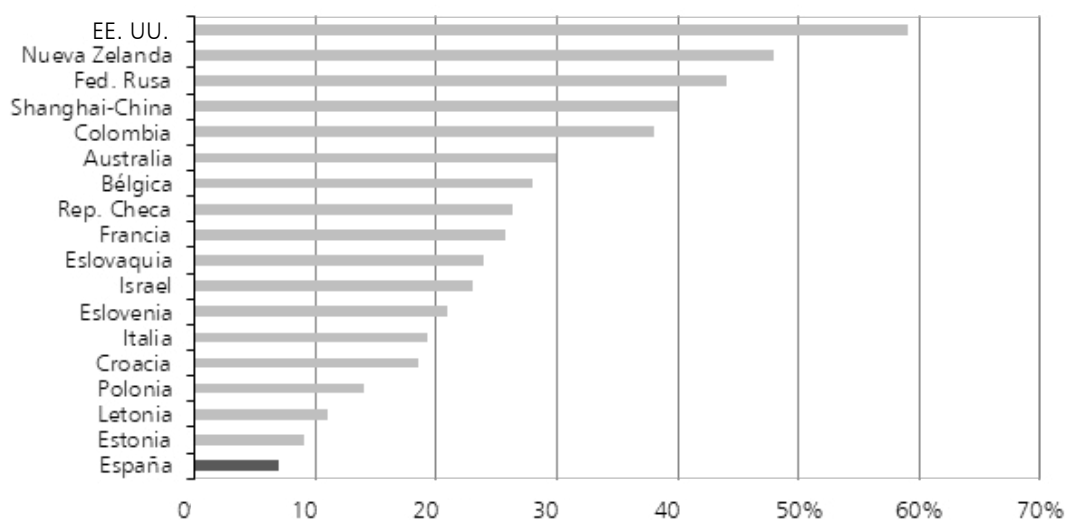
EDUCACIÓN FINANCIERA COMO ASIGNATURA TRANSVERSAL, POR PAÍSES (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA (2012).

GRÁFICO 4

EDUCACIÓN FINANCIERA COMO ASIGNATURA INDEPENDIENTE, POR PAÍSES (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA (2012).

la encontramos en Estados Unidos, donde la educación financiera es una materia obligatoria). Por lo tanto, en la mayoría de los países la proporción de escuelas que imparten formación sobre cuestiones financieras de forma obligatoria es relativamente pequeña (gráfico 2). En España, este porcentaje era prácticamente nulo en 2012 (3 por ciento), incluyendo únicamente a aquellos centros participantes en programas piloto diseñados para integrar la educación financiera en los planes de estudios escolares.

Cuando se introduce la educación financiera en el plan de estudios, la opción más común es la del enfoque transversal, mientras que es menos frecuente encontrar países en los que la educación financiera se imparta como una materia separada (tal es el caso de Nueva Zelanda). Hay que tener en cuenta que la educación financiera puede incluirse en diferentes niveles del sistema educativo. En algunos países los conceptos de educación financiera se imparten en Educación Primaria (Letonia, República Checa, Shanghai-China, Estonia o Australia), mientras que en otros países se hace en Educación Secundaria Obligatoria (Bélgica, Eslovaquia, Israel, Italia o Polonia).

Si nos centramos en las estrategias de impartición de la educación financiera en la enseñanza secundaria (que es el objeto de nuestro análisis aplicado) y utilizando la información disponible en PISA 2012 (resumida como valores medios de los países en los gráficos 3 y 4), podemos identificar una serie de países en los que se adopta mayoritariamente el enfoque transversal (por ejemplo, República Eslovaca, República Checa o Estonia), mientras que en otros países se opta por impartir la formación financiera de forma separada, como asignatura con entidad propia (por ejemplo, en Estados Unidos o Nueva Zelanda). También es práctica común combinar ambas estrategias (por ejemplo, Shanghai-China, Colombia o la Federación Rusa).

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS APLICADO

En este apartado se ofrecen algunos resultados obtenidos del análisis empírico realizado para comprobar cómo influye la forma de enseñanza de la educación financiera en los conocimientos financieros demostrados por los

estudiantes de diferentes países y economías participantes en PISA 2012.

Antes de profundizar en esta cuestión, el gráfico 5 proporciona una visión general de los resultados medios obtenidos por los países en la evaluación de conocimientos financieros en las tres oleadas en las que se han evaluado (2012, 2015 y 2018). Entre las principales conclusiones que se derivan de la información mostrada, destaca el elevado grado de dispersión de los resultados entre los países participantes, oscilando desde los 603 puntos registrados por Shanghai-China –situado a la cabeza en 2012 y también en 2015, aunque con una puntuación inferior (571)– a los 379 puntos de Colombia en 2012, los 393 de Brasil en 2015 o los 388 de Indonesia en 2018. También se observa que solo un número reducido de países se sitúa por encima de la media (alrededor de los 500 puntos para los tres años considerados), entre los que no se encuentra España, que presenta valores inferiores a los valores medios del resto de países OCDE (492 en 2018, 469 en 2015 y 484 en 2012). Por último, cabe señalar que la mayoría de los países muestra unos resultados mejores en 2018 que en años anteriores (valores en grís

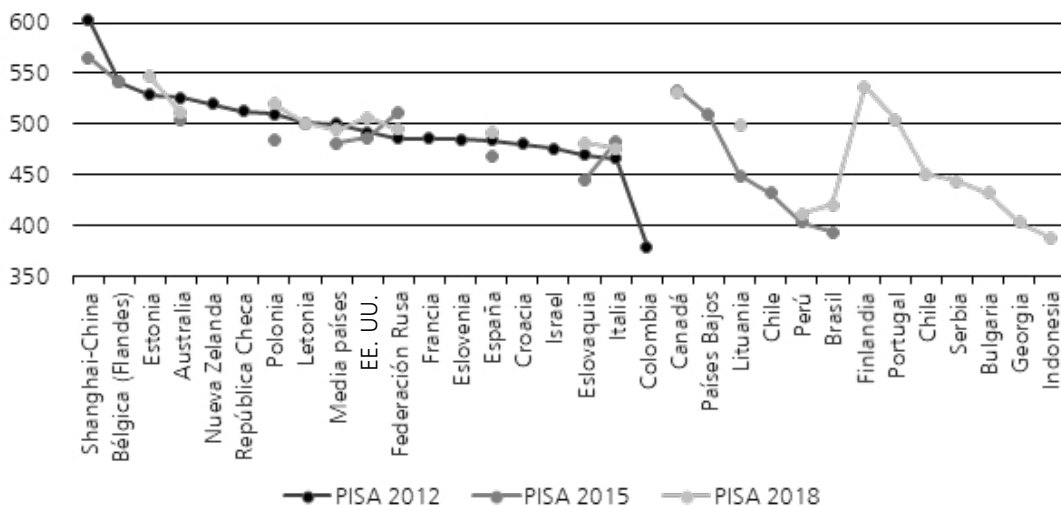
claro para 2018 por encima del resto), entre los que se incluye España.

Enfocando ahora la atención en las formas de impartir la educación financiera en los centros escolares y en el efecto de estos formatos en la adquisición de conocimientos financieros de los jóvenes, a continuación se exponen los resultados obtenidos en análisis realizados con regresiones multinivel, en los que, además de esta información, se incluye una amplia batería de variables de control a nivel de estudiante (individuales y de origen socioeconómico) y del centro educativo como variables explicativas, basándonos en la literatura previa sobre los determinantes del rendimiento escolar. A ellas se añaden nuestras principales variables de interés, entre ellas, la disponibilidad de educación financiera en el centro y la forma en la que se imparte, variables que se van incluyendo en las diferentes modelizaciones (modelo 1, modelo 2, modelo 3, modelo 4). Estas estimaciones se han obtenido incorporando información sobre los estudiantes de todos los países participantes en la oleada de 2012.

Los resultados del cuadro 2 sugieren que la disponibilidad de educación financiera en el

GRÁFICO 5

RESULTADOS DE LOS PAÍSES EN COMPETENCIA FINANCIERA: PISA 2012, 2015, 2018 (ORDENADOS DE FORMA DESCENDENTE SEGÚN PISA 2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA (2012, 2015 y 2018).

CUADRO 2

**RESULTADOS DE ESTIMACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS CENTROS (I)**

	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>
EF disponible en el centro	3.059 ++	3.221 ++
EF obligatoria en el centro		1.164 x

*Nota:* + indica una relación positiva y significativa (mayor con ++/+++) en el nivel de competencia financiera. X indica que la relación no es estadísticamente significativa.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de PISA (2012).

centro está positiva y significativamente relacionada con el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de conocimientos financieros, pero no el hecho de que se imparta de manera obligatoria. No obstante, debemos subrayar que la provisión de formación sobre temas financieros en la escuela no puede considerarse un factor diferencial para predecir los resultados de la alfabetización financiera, puesto que la magnitud de la influencia de esta variable es muy modesta si se compara con otros factores

del entorno familiar o de la escuela, en particular, la composición socioeconómica (Lusardi y López, 2016). De hecho, estas variables parecen tener una mayor influencia a la hora de explicar las divergencias en los resultados de los alumnos que la propia impartición de contenidos sobre cuestiones financieras. Una posible explicación del hecho de que la educación financiera impartida como parte del plan de estudios no arroje en la mayoría de los países resultados indicativos de un mayor impacto

CUADRO 3

**RESULTADOS DE ESTIMACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS CENTROS (II)**

	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>
EF disponible	3.324** ++	1.813 x
EF obligatoria	1.171 x	1.122 x
EF impartida como asignatura independiente	0.431 x	-0.116 x
EF impartida en asignatura transversal	-0.885 x	-1.382 x
EF impartida por instituciones privadas		3.292 x
EF impartida por instituciones públicas		-2.306 x
EF impartida por ONG		5.389** +++

*Nota:* + indica un relación positiva y significativa (mayor con ++/+++) en el rendimiento en la competencia financiera. X indica que la relación no es estadísticamente significativa. - indica que la influencia es negativa.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de PISA (2012).

podría residir en el tiempo que transcurre hasta que los alumnos llegan a aplicar los conceptos en la práctica, lo que provoca que los conocimientos adquiridos se diluyan (McDermott, 2014).

Por su parte, el cuadro 3 se refiere a las estrategias de implementación de los programas de educación financiera. Nuestros resultados indican que no existen diferencias significativas en los conocimientos financieros de los alumnos que acuden a escuelas que utilizan un enfoque transversal y los que asisten a centros donde la educación financiera se enseña como una asignatura independiente. Sin embargo, observamos que los alumnos que reciben formación de especialistas de organizaciones no gubernamentales obtienen mejores resultados que los que reciben formación impartida por los profesores de su centro.

Aunque pueda parecer preocupante, este resultado no es sorprendente si se tiene en cuenta que la mayoría de los países que introdujeron la educación financiera en los años previos a la primera evaluación PISA (2012) no exigieron ni promovieron la formación del profesorado en este campo. Desde entonces, la orientación a los profesores sobre cómo desarrollar e implementar programas de educación financiera se ha convertido en una cuestión clave con vistas a mejorar la eficacia de la educación financiera bajo la premisa de que este tipo de acciones deberían influir de forma decisiva en el rendimiento de los alumnos (Totenhagen *et al.*, 2015). De hecho, algunos estudios previos han identificado iniciativas exitosas de formación financiera para profesores en diferentes países (por ejemplo, Swinton *et al.*, 2007; Koh, 2016; O'Neill y Hensley, 2016).

## 7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

La literatura existente y la evidencia empírica presentada en este trabajo ponen de relieve la importancia de la educación financiera como uno de los motores del desarrollo económico y financiero de los países. Ciudadanos más educa-

dos en temas financieros podrán adoptar mejores decisiones con sus propias finanzas y, por tanto, participar de forma completa en la vida económica, evitando comportamientos financieros irresponsables que puedan conducir a la aparición de deudas futuras. Las recientes crisis económicas han dejado clara la importancia de estas cuestiones hoy en día, en un contexto de vertiginosos cambios, en muchas ocasiones, mediados por tecnología.

En este sentido, y centrándonos en el nivel de enseñanza secundaria, la incorporación paulatina de la educación financiera a las aulas resulta clave por la necesidad de que los adolescentes mejoren sus conocimientos financieros (OECD, 2020). Estos aprendizajes pueden realizarse desde diferentes aproximaciones, siendo clave, según los resultados empíricos obtenidos, que al menos la educación financiera esté disponible en los planes de estudios de los centros educativos. Así, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las personas que reciben algún tipo de formación sobre cuestiones financieras en la escuela secundaria mejoran su comportamiento de ahorro y muestran un mayor patrimonio neto cuando son adultos (Barua, Koh y Mitchell, 2018; Jayaraman y Jambunathan, 2018). No obstante, para garantizar la efectividad de estos programas es necesario que incluyan una exposición significativa a los conceptos requeridos de finanzas personales, de acuerdo con las necesidades y la realidad de la población, y que, por añadidura, el tema se enseñe de una manera estructurada y durante el transcurso de varios años escolares (Van Campenhout, 2015).

Especial consideración hay que tener con los estudiantes de bajo rendimiento, ya que, por lo general, tienen que desplegar esfuerzos superiores con el resto de materias. Además, la literatura demuestra la relación entre un origen socioeconómico desfavorable con bajos rendimientos académicos. Por lo tanto, reviste mucha importancia prestar una atención específica a estos alumnos desde las fases tempranas de su educación, ya que mayores conocimientos financieros supondrán mejores decisiones futuras con un efecto multiplicador en sus familias.

No menos importante es garantizar el acceso a la educación sobre seguridad digital

relacionada con los productos financieros. Incidir en estos aspectos resulta crucial, ya que el acceso cada vez más temprano a la tecnología implicará también la expansión de las transacciones comerciales con medios digitales (sin ir más lejos, la compra de videojuegos y compras asociadas, deseadas o indeseadas, a través de la red). Proporcionar a los jóvenes una educación en estas cuestiones no solo mejorará sus decisiones en las etapas de juventud, sino que contribuirá a darles una base más sólida para que adquieran más consciencia de sus finanzas, de cómo operar con ellas y evitar ser víctimas de fraudes. Intrínsecamente relacionada con esta cuestión está la necesidad de reforzar la educación financiera en los hogares (OECD, 2020), ya que a edades tempranas es esencial que los padres participen en la educación financiera como agentes de socialización de sus hijos (Jorgensen *et al.*, 2017). De esta manera no solo se tendría un efecto sobre los adultos, sino sobre la siguiente generación. Finalmente, y dada la relación de la educación financiera con otras materias, como las Matemáticas, tendría un mayor impacto reforzar esta asignatura (incluyendo aspectos de educación financiera de forma transversal) que introducir la formación financiera como una asignatura separada (Mancebón *et al.*, 2019; Salas-Velasco, Moreno-Herrero y Sánchez-Campillo, 2021).

En definitiva, la educación financiera debería encontrar un hueco en los currículos de los sistemas educativos en todos los países, con las estrategias más adecuadas y factibles en cada sistema, ya que mayores niveles de exposición sobre cuestiones financieras están relacionados con la adquisición de mayores conocimientos financieros, en el marco de las nuevas competencias que se van introduciendo en los sistemas educativos (pensamiento crítico, trabajo en equipo, aprendizaje basado en proyectos, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

AMAGIR, A., GROOT, W., MAASSEN VAN DEN BRINK, H. y WILSCHUT, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), pp. 56-80.

APPLEYARD, L. y ROWLINGSON, K. (2013). Children and financial education: Challenges for developing financial capability in the classroom. *Social Policy and Society*, 12(04), pp. 507-520.

APREA, C., WUTTKE, E., BREUER, K., KOH, N. K., DAVIES, P., GREIMEL-FUHRMANN, B. y LOPUS, J. S. (Eds.). (2016). *International Handbook of Financial Literacy*. Singapur: Springer.

ATKINSON, A. y MESSY, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. París: OECD Publishing.

ATKINSON, A. y MESSY, F. A. (2013). Promoting financial inclusion through financial education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 34. París: OECD Publishing.

BARUA, R., KOH, B. y MITCHELL, O. S. (2018). Does financial education enhance financial preparedness? Evidence from a natural experiment in Singapore. *Journal of Pension Economics & Finance*, 17(3), pp. 254-277.

BATTY, M., COLLINS, J. M. y 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), pp. 69-96.

BECCHETTI, L., CAIAZZA, S. y COVIELLO, D. (2013). Financial education and investment attitudes in high schools: Evidence from a randomized experiment. *Applied Financial Economics*, 23(10), pp. 817-836.

BERNHEIM, B. D., GARRETT, D. M. y MAKI, D. M. (2001). Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 80(3), 435-465.

BERRY, J., KARLAN, D. y PRADHAN, M. (2018). The impact of financial education for youth in Ghana. *World Development*, 102, pp. 71-89.

BONGINI, P., IANNELLO, P., RINALDI, E. E., ZENGA, M. y ANTONIETTI, A. (2018). The challenge of assessing financial literacy: Alternative data



analysis methods within the Italian context. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1), pp. 1-22.

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2018). The impact of high school financial education on financial knowledge and choices: Evidence from a randomized trial in Spain. *Documentos de trabajo/Banco de España*, 1801.

BROWN, M., GRIGSBY, J., VAN DER KLAUW, W., WEN, J. y ZAFAR, B. (2016). Financial education and the debt behavior of the young. *The Review of Financial Studies*, 29(9), pp. 2490-2522.

BRUHN, M., LEÃO, L. D. S., LEGOVINI, A., MARCHETTI, R. y 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), pp. 256-95.

COLE, S., PAULSON, A. y SHASTRY, G. K. (2016). High school curriculum and financial outcomes: The impact of mandated personal finance and mathematics courses. *Journal of Human Resources*, 51(3), pp. 656-698.

CORDERO, J. M., GIL-IZQUIERDO, M. y PEDRAJA-CHAPARRO, F. (2022). Financial education and student financial literacy: A cross-country analysis using PISA 2012 data. *The Social Science Journal*, 59(1), pp. 15-33.

CORDERO, J. M. y PEDRAJA, F. (2018). La educación financiera en el contexto internacional. *Cuadernos Económicos de ICE*, 95, pp. 239-257.

CORDERO, J. M. y PEDRAJA, F. (2019). The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA. *Applied Economics*, 51(16), pp. 1679-1693.

DE BECKKER, K., DE WITTE, K. y VAN CAMPENHOUT, G. (2019). Identifying financially illiterate groups: An international comparison. *International Journal of Consumer Studies*, 43(5), pp. 490-501.

DOMÍNGUEZ, J. M. y LÓPEZ DEL PASO, R. (2011). La Economía en el sistema educativo español. *eXtoikos*, 1, pp. 91-93.

FABRIS, N. y LUBURIĆ, R. (2016). Financial education of children and youth. *Journal of Central Banking Theory and Practice*, 5(2), pp. 65-79.

FERNANDES, D., LYNCH JR, J. G. y NETEMEYER, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), pp. 1861-1883.

FÖRSTER, M., HAPP, R. y WALSTAD, W. B. (2019). Relations between young adults' knowledge and understanding, experiences, and information behavior in personal finance matters. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), pp. 1-21.

FRISANCHO, V. (2020). The impact of financial education for youth. *Economics of Education Review*, 78, 101918.

GARCÍA, N. et al. (2013). Financial education in Latin America and the Caribbean: Rationale, overview and way forward. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 33. París: OECD Publishing.

GRIFONI, A. y MESSY, F. A. (2012). Current status of national strategies for financial education: A comparative analysis and relevant practices. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 16. París: OECD Publishing.

HASTINGS, J. S., MADRIAN, B. C. y SKIMMYHORN, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annual Review of Economics*, 5(1), pp. 347-373.

HUNG, A., PARKER, A. M. y YOONG, J. (2009). Defining and measuring financial literacy. *RAND Working Paper*, 708.

ITERBEKE, K., DE WITTE, K., DECLERCQ, K. y SCHELFHOUT, W. (2020). The effect of ability matching and differentiated instruction in financial literacy education. Evidence from two randomised control trials. *Economics of Education Review*, 78, 101949.

JAMISON, J. C., KARLAN, D. y ZINMAN, J. (2014). Financial education and access to savings accounts: Complements or substitutes? Evidence

from Ugandan youth clubs. *Working Paper*, 20135. National Bureau of Economic Research Papers.

JAYARAMAN, J. D. y JAMBUNATHAN, S. (2018). Financial literacy among high school students: Evidence from India. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(3), pp. 168-187.

JORGENSEN, B. L., RAPPLEYEA, D. L., SCHWEICHLER, J. T., FANG, X. y MORAN, M. E. (2017). The financial behavior of emerging adults: A family financial socialization approach. *Journal of Family and Economic Issues*, 38(1), pp. 57-69.

KAISER, T., LUSARDI, A., MENKHOFF, L. y URBAN, C. (2021). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, en prensa. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2021.09.022>

KAISER, T. y MENKHOFF, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78, 101930.

KOH, N. K. (2016). Approaches to teaching financial literacy: Evidence-based practices in Singapore schools. En: C. APREA *et al.* (Eds.). *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 499-513). Singapur: Springer.

LÜHRMANN, M., SERRA-GARCIA, M. y WINTER, J. (2015). Teaching teenagers in finance: does it work? *Journal of Banking & Finance*, 54, pp. 160-174.

LUSARDI, A. y LÓPEZ, A. (2016). Financial literacy among high school students in the United States: Evidence from the 2012 Programme for International Student Assessment (PISA). *European Investment Bank Institute Working Paper*.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), pp. 497-508.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), pp. 5-44.

MALDONADO, J. E., DE WITTE, K. y DECLERCO, K. (2021). The effects of parental involvement in homework: two randomised controlled trials in financial education. *Empirical Economics*, pp. 1-26.

MANCEBÓN, M. J., XIMÉNEZ-DE-EMBÚN, D. P., MEDIÁVILLA, M. y GÓMEZ-SANCHO, J. M. (2019). Factors that influence the financial literacy of young Spanish consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), pp. 227-235.

MCCORMICK, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1).

MESSY, F. y MONTICONE, C. (2012). The status of financial education in Africa. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 25. París: OECD Publishing.

MESSY, F. y MONTICONE, C. (2016). Financial education policies in Asia and the Pacific. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 40. París: OECD Publishing.

MILLER, M., REICHELSTEIN, J., SALAS, C. y ZIA, B. (2015). Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature. *World Bank Research Observer*, 30(2), pp. 220-246.

OECD (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. París: OECD Publishing.

OECD (2014). *Financial education for youth: The role of schools*. París: OECD Publishing.

OECD (2016). *Financial education in Europe: Trends and recent developments*. París: OECD Publishing.

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are students smart about money?* París: OECD Publishing.

OECD /INFE (2012). *High-level principles on national strategies for financial education*. París: OECD Publishing.

OECD /INFE (2015). *National strategies for financial education: OECD/INFE Policy Handbook*. París: OECD Publishing.

O'NEILL, B. y HENSLEY, B. J. (2016). Building the financial education capacity of teachers: Does it make a difference? En: C. APREA et al. (Eds.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 639-654). Singapur: Springer.

ROMAGNOLI, A. y TRIFILIDIS, M. (2013). Does financial education at school work? Evidence from Italy. *Bank of Italy Occasional Paper*, 155.

SALAS-VELASCO, M., MORENO-HERRERO, D. y SÁNCHEZ-CAMPILLO, J. (2021). Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data. *International Journal of Finance & Economics*, 26(3), pp. 4077-4103.

SWINTON, J., DEBERRY, T., SCAFIDI, B. y WOODARD, H. (2007). The impact of financial education workshops for teachers on students' economic achievement. *The Journal of Consumer Education*, 24, pp. 63-77.

TOTENHAGEN, C. J., CASPER, D. M., FABER, K. M., BOSCH, L. A., WIGGS, C. B. y BORDEN, L. M. (2015). Youth financial literacy: A review of key considerations and promising delivery methods. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(2), pp. 167-191.

VAN CAMPENHOUT, G. (2015). Revaluing the role of parents as financial socialization agents in youth financial literacy programs. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), pp. 186-222.

WALSTAD, W. B. (2013). Economic understanding in US high school courses. *American Economic Review*, 103(3), pp. 659-663.

XU, L. y ZIA, B. (2012). Financial literacy around the world: An overview of the evidence with practical suggestions for the way forward. *World Bank Policy Research Working Paper*, 6107.

# Habilidades financieras y planificación económica de la vejez en España: una aproximación a partir de la *Encuesta de Competencias Financieras*

MARÍA JESÚS MANCEBÓN TORRUBIA\*

## RESUMEN

Este artículo ofrece un diagnóstico de la alfabetización financiera de la población adulta no jubilada en España, su planificación financiera de la vejez y la relación entre ambas variables. Los resultados muestran que la población adulta española dispone de unas habilidades financieras muy limitadas, resultado similar al encontrado en otros países del entorno. No obstante, se observan marcadas diferencias entre distintos grupos sociales. El trabajo también señala la escasa planificación financiera de la vejez entre los adultos españoles, así como su relación positiva con las habilidades financieras.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos a los que se enfrentarán los gobiernos y responsables políticos europeos en la próxima década es el de garantizar el bienestar económico de la población jubilada. El aumento de la esperanza de vida, propiciado por los avances en los sectores

\* Universidad de Zaragoza (mjrance@unizar.es).

sanitario y farmacéutico, junto con la importante reducción de las tasas de fecundidad en muchos países europeos, en particular, los mediterráneos<sup>1</sup>, están conduciendo a la progresiva reducción del número de cotizantes por pensionista y amenazando la sostenibilidad de los actuales sistemas públicos de pensiones de reparto (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2019). Se pone así en duda la suficiencia financiera de la generación del *baby boom* que se jubilará masivamente en los próximos diez años.

Los estudios sobre las reformas que la mayoría de los Estados miembros de la UE están planteando para abordar la sostenibilidad fiscal de los sistemas de pensiones anticipan importantes reducciones en la ratio de prestaciones de las pensiones públicas –pensiones medias en relación con los salarios medios– (véase European Commission, 2021). Estas reformas incluyen, entre otras medidas, el retraso de la edad de jubilación y el alargamiento del período

<sup>1</sup> Véase [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Fertility\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Fertility_statistics). El informe de la Fundación BBVA/IVIE (2019) destaca que España es, detrás de Malta, el segundo país de la UE-28 con menor tasa de fecundidad (1,3 hijos por mujer).

de cómputo de años cotizados para el cálculo de la pensión. En general, las reformas inciden en la denominada “adecuación de las pensiones públicas”, que se refiere a la garantía de que los pensionistas puedan disponer de un nivel de vida que les proteja de la pobreza. Las previsiones son especialmente adversas para países como Grecia, Polonia, Portugal, Noruega y España. La situación atenta seriamente contra el Principio 15 del Pilar Europeo de Derechos Sociales, que destaca el derecho de la población europea a unas pensiones adecuadas y a una vejez digna. El último informe de la Comisión Europea sobre la idoneidad de las pensiones (European Commission, 2021) estima que en 2019 casi el 18,5 por ciento (16,1 millones) de las personas de 65 años o más en la UE se encontraban en riesgo de pobreza o exclusión social, mientras que, en algunos países, como Letonia, la proporción alcanzaba casi el 50 por ciento<sup>2</sup>. El informe señala también que, en todos los países, excepto España, existe una importante diferencia de género, en contra de la mujer, con relación al riesgo de exclusión social en la vejez. Conviene también tener en cuenta que el crecimiento de la esperanza de vida está provocando un aumento de las situaciones de enfermedad física y/o mental que requieren cuidados socio-sanitarios de larga duración, cuyo coste es muy elevado<sup>3</sup>.

En definitiva, el contexto demográfico y socioeconómico de los próximos años va a estar caracterizado por un previsible aumento del número de personas mayores con ingresos bajos y necesidades de gasto elevadas. En este escenario, resulta fundamental concienciar a los individuos de la necesidad de gestionar sus recursos económicos de forma inteligente durante la etapa laboral activa para garantizar que sus recursos duren toda la vida. Dicho de otra forma, en el nuevo contexto demográfico es indispensable que los ciudadanos se impliquen activamente en la planificación económica de su vejez, con el fin de asegurarse la suficiencia financiera en los años posteriores a la jubilación. La gestión acertada de los activos

<sup>2</sup> En el caso de España, el porcentaje asciende al 15 por ciento. Este informe lo publica cada tres años la Comisión desde 2012 (<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=es&pubId=8397>).

<sup>3</sup> Según la OCDE (2020), para una persona con necesidades severas que precise 41,25 horas de atención a la semana, los costes totales de los cuidados de larga duración representan de una a seis veces la renta media disponible de las personas en edad de jubilación o mayores.

adquiridos en la juventud resulta fundamental para lograr este objetivo, pero ello requiere que los individuos dispongan de unas habilidades financieras mínimas.

Partiendo de esta consideración, el objetivo de este trabajo es triple. En primer lugar, se ofrece un diagnóstico de la alfabetización financiera (a partir de ahora FL, haciendo uso del acrónimo del término utilizado en la literatura, *financial literacy*) de la población adulta no jubilada en España. Se explora la situación respecto a las habilidades financieras básicas (conocimientos financieros mínimos) y de otras habilidades más sofisticadas. El estudio ofrece una descripción detallada de la distribución de la FL entre diferentes grupos sociales, lo que resulta de gran utilidad para el diseño de políticas específicas dirigidas a mejorar las habilidades financieras de los ciudadanos. Se trata de un tema apenas analizado en España hasta la fecha. Algunos de los pocos trabajos publicados sobre esta cuestión son los de Álvarez-Espino *et al.* (2020), Mancebón y Villar-Aldonza (2020), Mancebón y Ximénez de Embún (2020) y Oliver (2021).

En segundo lugar, el trabajo presenta un análisis sobre la situación respecto a la planificación económica de la jubilación de la población española y, en tercer y último lugar, se indaga en la relación entre las habilidades financieras y la planificación económica de la vejez. La hipótesis subyacente sobre la posible interrelación entre estas variables sugiere que el desconocimiento de conceptos financieros básicos (como el tipo de interés, la inflación o el riesgo de los activos) aumenta la probabilidad de que los individuos tomen decisiones subóptimas sobre la acumulación de riqueza para la vejez (Hastings y Mitchell, 2020).

El análisis de la relación entre la FL y la planificación financiera de la etapa posterior a la jubilación ha sido objeto de estudio en varios países como Chile (Landerretche y Martínez, 2013; Garabato, 2016), Suiza (Brown y Graf, 2013); Estados Unidos (Lusardi y Mitchell, 2017); Italia (Ricci y Caratelli, 2017); Finlandia (Kalmi y Ruuskanen, 2017); Canadá (Boisclair, Lusardi y Michaud, 2017); Eslovaquia (Cupák, Kolev y Brokešová, 2019) y China (Song, 2020; Niu, Zhou y Gan, 2020). Sin embargo, es una cuestión apenas explorada hasta la fecha en España. Los únicos trabajos que han analizado este

tema en nuestro país son los de Palací, Jiménez y Topa (2018), Mancebón, Ximénez-de-Embún y Villar-Aldonza, (2020) e Ispierto, Martínez-García y Ruiz Suárez (2021). El primero estudia la situación de los trabajadores españoles con edades comprendidas entre los 45 y los 62 años. La muestra objeto de análisis es, sin embargo, muy reducida (269 individuos) y está limitada a los trabajadores de pequeñas y medianas empresas. Por otro lado, se trabaja con medidas subjetivas, tanto de la FL como de la planificación financiera. En cuanto al segundo y tercer trabajo, analizan la influencia de la FL sobre diversos productos de inversión y ahorro, entre ellos, los fondos de pensiones.

Tomando como punto de partida la bibliografía señalada, este artículo pretende contribuir a aumentar el conocimiento sobre una cuestión tan crucial económica y socialmente como la identificación de los determinantes de la planificación financiera de la vejez. Para acometer el objetivo propuesto, se hace uso de los datos de la primera oleada de la *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)*, realizada en 2016 y publicada en junio de 2019<sup>4</sup>. Esta encuesta constituye el primer intento nacional de recopilar información sobre las competencias y los hábitos financieros de la población española adulta. La *ECF*, cuyo diseño sigue las pautas de los *International Surveys of Adults Financial Literacy* elaborados por la red INFE de la OECD, ofrece por primera vez la posibilidad de realizar un diagnóstico de las competencias financieras de los ciudadanos españoles y de llevar a cabo análisis sobre las relaciones existentes entre dichas competencias y el comportamiento de los individuos en los mercados financieros.

Los resultados del trabajo muestran que la población adulta española dispone de unas habilidades financieras muy limitadas, resultado similar al encontrado en los países del entorno en que ha sido analizada esta cuestión. Además, la distribución de la FL entre distintos grupos de población es asimétrica. Así, las competencias financieras son mayores entre los varones, los individuos con mayor nivel educativo, el colectivo de trabajadores autónomos, los trabajadores de mayor cualificación y los ciudadanos de mayores ingresos. Por el contrario, las

<sup>4</sup> En este momento se encuentra en fase de realización la segunda ola de esta encuesta, pero en el momento de realización de este trabajo todavía no ha sido publicada.

tasas más altas de analfabetismo financiero se dan entre las mujeres, los menores de 35 años y los mayores de 64 años, así como también entre los desempleados e inactivos. Esto pone de manifiesto la existencia de una brecha de género y socioeconómica y, en consecuencia, de una nueva dimensión de desigualdad social en nuestro país: la relativa a la distribución de las competencias financieras de la población.

Una segunda conclusión que se pone de manifiesto en el trabajo es el bajo porcentaje de individuos que están planificando económicamente su vejez en España. Así se concluye tanto si se presta atención a la compra de planes de pensiones privados, como si se analizan las fuentes de riqueza con las que los individuos piensan contar en la jubilación o la percepción subjetiva sobre la planificación de la vejez.

Finalmente, el estudio realizado permite corroborar la existencia de una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la FL y la planificación económica de la vejez. Esta última variable se relaciona con las habilidades financieras básicas y también con las más sofisticadas.

El resto del trabajo se organiza de la manera siguiente. En el segundo apartado se presentan el contenido y las características de la *ECF*. En el apartado 3 se analizan los niveles de alfabetización financiera de la población española y su distribución entre diferentes grupos poblacionales. El comportamiento de los individuos con respecto a la planificación económica del periodo posterior a su jubilación es objeto de estudio en el apartado 4. En el 5 se analiza de forma conjunta y descriptiva la asociación entre la alfabetización financiera y la preparación financiera de la vejez. El apartado 6 sintetiza las conclusiones principales y precede a los anexos.

## 2. FUENTE DE DATOS: LA *ENCUESTA DE COMPETENCIAS FINANCIERAS*

La fuente de datos empleada en este estudio es la *ECF*, elaborada de manera conjunta por el Banco de España (BdE) y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) dentro del marco del Plan de Educación Financiera emprendido por las dos instituciones en 2008 y vigente en la actualidad. En esta encuesta se ofrece amplia información sobre la población española

comprendida entre 18 y 79 años. La selección de la muestra, a fin de garantizar su representatividad para todo el territorio nacional y para cada comunidad autónoma, fue realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), que preseleccionó una población objeto de estudio de 21.221 individuos. Posteriormente, entre septiembre de 2016 y mayo de 2017, se realizaron las entrevistas presenciales, gracias a las que se consiguieron 8.952 entrevistas completas. La siguiente fase consistió en la validación cualitativa de estas pruebas, superando estos controles un total de 8.554 entrevistas. Finalmente, estos resultados se completaron con los pesos ajustados por la no respuesta y calibrados en función de la edad, el sexo y la nacionalidad a nivel de comunidad autónoma.

En el análisis presentado en este artículo se ha eliminado de la muestra original a los individuos jubilados (por edad o por invalidez) y a los que tenían una edad igual o inferior a 30 años. La primera de las decisiones está ligada al objetivo del estudio, que es analizar la relación entre las habilidades financieras y la preparación económica de la jubilación; en cambio, la exclusión de los individuos más jóvenes responde a que en esas edades el ahorro para la jubilación no suele formar parte de las decisiones económicas de los individuos. Tras la eliminación de estos casos, la muestra de trabajo quedó reducida a 5.530 individuos.

La información recogida en la encuesta se agrupa en diez grandes secciones cuyo contenido se presenta en el cuadro A.1 del anexo. La primera (A) hace referencia a las características sociodemográficas de la persona entrevistada – edad, sexo, nivel de estudios, situación laboral o nivel de ingresos–. La sección B se centra en la cartera de inversiones del individuo –tenencia y adquisición de productos financieros– y en los diferentes modos de adquisición de la información a la hora de invertir y endeudarse. La sección C recoge la información sobre las fuentes de renta con que se piensa contar en la vejez, como pensión pública, plan de pensiones, rentas del cónyuge o rentas de activos, entre otras.

La cuarta sección (D) se dedica a las preguntas relativas a las actitudes ante el ahorro (si el individuo actúa compulsivamente en las compras, si vive al día, si paga las facturas a tiempo, etc.). Las secciones E y F recogen unas cuestiones con las que se trata de aproximar la destreza de los individuos en relación con seis dimensio-

nes financieras: la inflación, el tipo de interés compuesto, la diversificación de riesgos<sup>5</sup>, el tipo de interés simple, la relación rentabilidad/riesgo y las hipotecas. Los conocimientos económicos, por su parte, se evalúan sobre la base de tres cuestiones con las que se pregunta al entrevistado sobre la utilidad del dinero en metálico, solicitándoles que identifiquen a los beneficiados por un aumento de la inflación y a los actores económicos responsables de los bienes y servicios que se producen en la economía. Adicionalmente, la *ECF* evalúa otras competencias (no financieras) de los individuos. En particular, su comprensión lectora de textos y su capacidad para entender adecuadamente gráficos no financieros. El análisis de las respuestas a las preguntas contenidas en las secciones B, C, E y F de la *ECF* constituyen el centro preferente de atención de este trabajo. En el apartado siguiente se presentan los descriptivos de las variables de la encuesta de mayor interés para los objetivos de este artículo.

### 3. LAS HABILIDADES FINANCIERAS DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

La preocupación por el nivel de conocimientos financieros de la población es bastante reciente. De hecho, es sobre todo tras la crisis financiera de 2008 cuando aparecen numerosas publicaciones sobre el tema en revistas económicas. Los estudios realizados en el contexto internacional han puesto de manifiesto los escasos conocimientos de la población sobre cuestiones relacionadas con la economía y las finanzas. Esta situación afecta tanto a los ciudadanos de países desarrollados (Estados Unidos, Japón, Australia o los Estados miembros de la Unión Europea), como a los de países menos desarrollados (por ejemplo, Tailandia, Malasia o Taiwán). Así lo evidencian diferentes encuestas realizadas en estos países, en las que se han incluido preguntas diseñadas específicamente para medir la comprensión de conceptos económicos básicos, como el tipo de interés

<sup>5</sup> Las preguntas de la *ECF* dirigidas a medir los conocimientos sobre estos tres conceptos (tipo de interés compuesto, inflación y ventajas de la diversificación de riesgos) son conocidas en la literatura especializada internacional como las *Big Three* (véase Lusardi y Mitchell, 2011a). La práctica totalidad de los trabajos que miden la FL hace uso de ellas para aproximar las habilidades financieras básicas de la población.

compuesto, la inflación o la diversificación de riesgos.

Sobre el trasfondo de los resultados ofrecidos en la literatura internacional, a continuación, se analiza el caso español. Para ello se han construido tres índices a partir de las respuestas de los entrevistados a las diez preguntas formuladas en la *ECF* para medir la FL. El primer índice (FLBásicas3) hace referencia al número de aciertos en las preguntas relacionadas con los conceptos de interés compuesto, inflación y diversificación de riesgos; es decir, las *Big Three* a las que se ha hecho referencia anteriormente. Se trata de un índice que aproxima la dimensión básica de la FL. El segundo índice (FLSofist5) informa sobre el número de aciertos en las cinco preguntas de la *ECF* que miden habilidades financieras más sofisticadas. Finalmente, y con el objetivo de aproximar las diversas dimensiones de la FL, el índice FL10 recoge el número de aciertos en las diez preguntas formuladas en la *ECF*. El cuadro 1 incluye, para cada uno de estos índices, los enunciados de las preguntas y las categorías de respuesta correspondientes.

Del análisis de la *ECF* se desprende que las habilidades financieras del colectivo de españoles de 30 años o más y no jubilados (los seleccionados en la submuestra) son muy limitadas, confirmándose para España los resultados obtenidos para otros países. Así, como se puede observar en el gráfico 1, menos de un 20 por ciento de los individuos de la muestra son capaces de acertar las tres preguntas que aproximan las habilidades financieras básicas (tipo de interés compuesto, inflación y diversificación de riesgos), y poco más de un tercio contesta correctamente a dos de ellas. A modo de comparación, podemos señalar que, en el caso de Canadá, el porcentaje de respuestas acertadas a las *Big Three* está por encima del 40 por ciento (Boisclair, Lusardi y Michaud, 2017); en Estados Unidos, por encima del 30 por ciento (Lusardi y Mitchell, 2011b), y en Alemania es superior al 50 por ciento (Bucher-Koenen y Lusardi, 2011). Por lo que se refiere a las preguntas relativas a las habilidades financieras sofisticadas (índice FLsofist5), el porcentaje de individuos que responde correctamente a las cinco es todavía menor (17 por ciento) y solo un poco más del 50 por ciento de los entrevistados es capaz de responder acertadamente a tres o cuatro de ellas.

Finalmente, en cuanto al índice de alfabetización financiera global (FL10), solo un 14 por ciento de los individuos es capaz de contestar adecuadamente a cinco de las diez preguntas formuladas en la *ECF* para aproximar la FL. El porcentaje de individuos que responden correctamente a estas diez preguntas es prácticamente anecdótico (6 por ciento).

El gráfico 2 presenta el porcentaje de aciertos en cada una de las preguntas que componen los índices FLBásicas3 y FLSofistadas5. Como se ve, el mayor número de aciertos en las preguntas que aproximan las habilidades básicas se da en la pregunta relativa a la disminución de la capacidad de compra que implica la inflación (61 por ciento del total de entrevistados la aciertan). Por el contrario, la pregunta que parece más difícil para los encuestados es la relativa al tipo de interés compuesto: solo el 48 por ciento de los entrevistados la contestan correctamente, resultado preocupante dada la relevancia de este concepto en la adopción de decisiones financieras correctas. La pregunta sobre la reducción del riesgo que conlleva la compra de una variedad amplia de acciones es contestada correctamente solo por el 51 por ciento de los individuos de la muestra.

En cuanto a las habilidades financieras más sofisticadas, el mayor número de aciertos se da en la pregunta sobre la relación negativa que existe entre la rentabilidad y el riesgo de una inversión (el 85 por ciento de los encuestados la aciertan). En el otro extremo, la cuestión resuelta de forma incorrecta más frecuentemente es la que trata sobre la identificación de los beneficiarios de un aumento inesperado de la inflación (más de un 65 por ciento la fallan). Entre las diez preguntas que incluye el índice FL10, las contestadas correcta/incorrectamente por el mayor número de individuos son las mismas que destacaban en el índice FLsofist5.

Una vez analizada la situación general respecto a la alfabetización financiera de la población española, es pertinente observar cómo se distribuye entre diferentes grupos poblacionales. Para ello, se presta atención a las competencias financieras básicas, es decir, al índice FLBásicas3. A la luz de los resultados presentados en el gráfico 3, se puede afirmar que existen importantes diferencias de género en cuanto a la FL, tal y como se concluye en la mayor parte de la literatura internacional sobre este tema. Así, mien-



## CUADRO 1

## PREGUNTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ÍNDICES DE ALFABETIZACIÓN FINANCIERA

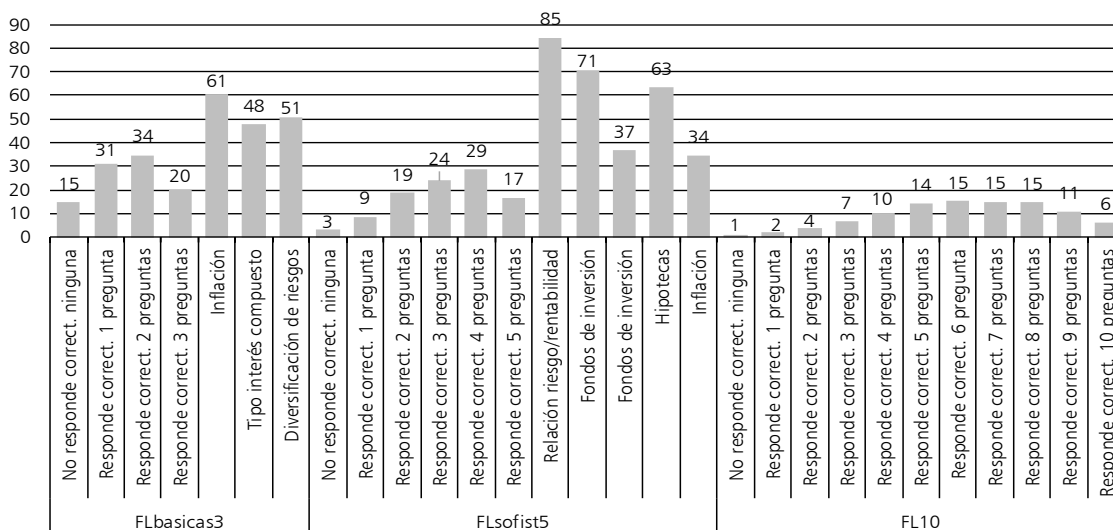
<i>Variables FL</i>	<i>Pregunta de la ECF</i>	<i>Categorías de respuesta</i>
<b>FLBásicas3</b> <b>("Big Three")</b>	"Imagine ahora que los cinco hermanos tuvieran que esperar un año para obtener su parte de los 1.000 euros y que la inflación ese año fuese del 1 por ciento. En el plazo de un año serán capaces de comprar...".	<ol style="list-style-type: none"> <li>Más de lo que podrían comprar hoy con su parte del dinero.</li> <li>La misma cantidad.</li> <li><b>Menos de lo que podrían comprar hoy.</b></li> </ol>
	"Si ingresa 100 euros en una cuenta de ahorro con un interés fijo del 2 por ciento anual, una vez abonado el pago de intereses, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta después de cinco años?".	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Más de 110 euros.</b></li> <li>Exactamente 110 euros.</li> <li>Menos de 110 euros.</li> <li>Es imposible decirlo con la información dada.</li> </ol>
	"Por lo general, es posible reducir el riesgo de invertir en bolsa mediante la compra de una amplia variedad de acciones".	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Verdadero.</b></li> <li>Falso.</li> </ol>
<b>FLSofist5</b>	"Es probable que una inversión con una rentabilidad elevada sea también de alto riesgo".	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Verdadero.</b></li> <li>Falso.</li> </ol>
	"Una hipoteca a 15 años requiere normalmente pagos mensuales más elevados que una hipoteca a 30 años, pero los intereses totales pagados durante la duración del préstamo serán inferiores".	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Verdadero.</b></li> <li>Falso.</li> </ol>
	"De los siguientes grupos, ¿quién se podría beneficiar más de un aumento inesperado de la inflación?".	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Un hogar que tiene una hipoteca a tipo de interés fijo.</b></li> <li>Un banco que ha concedido una hipoteca a tipo de interés fijo.</li> <li>Un hogar que vive de los rendimientos de activos de renta fija.</li> </ol>
	Las tres preguntas anteriores se completan con dos más donde se muestra a los entrevistados un gráfico con la evolución del valor de tres fondos de inversión en los que supuestamente invirtieron 10.000 euros hace seis años:	
	"¿Qué fondo obtuvo el mejor rendimiento al término de los seis años?".	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Fondo 1.</b></li> <li>Fondo 2.</li> <li>Fondo 3.</li> </ol>
"¿Cuál hubiera sido el fondo con mejor rendimiento si hubiese tenido que retirar su inversión al término de tres años?".	<ol style="list-style-type: none"> <li>Fondo 1.</li> <li>Fondo 2.</li> <li><b>Fondo 3.</b></li> </ol>	
<b>FL10</b>	Este índice recoge el número total de aciertos en las ocho preguntas anteriores y a otras dos preguntas adicionales sobre el tipo de interés simple y la definición de inflación.	

*Nota:* Cada uno de los índices FL mide el número de aciertos en las preguntas a él incorporadas (respuesta correcta marcada en negrita).

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la metodología de la ECF (2016).

GRÁFICO 1

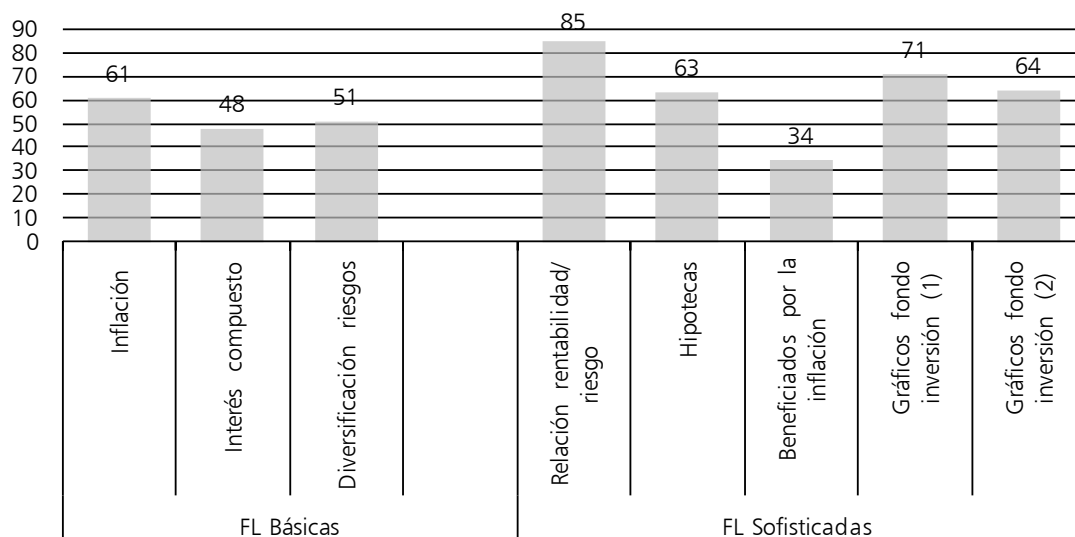
RESPUESTAS CORRECTAS A LAS PREGUNTAS SOBRE FL (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

GRÁFICO 2

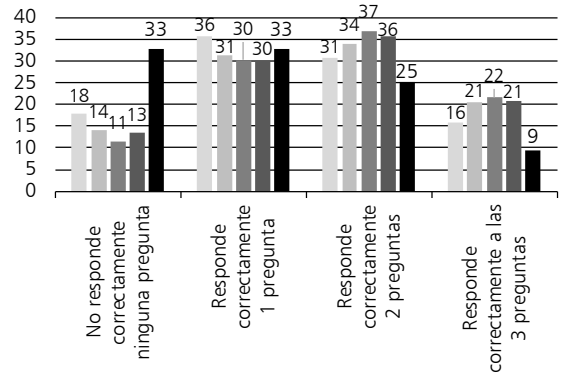
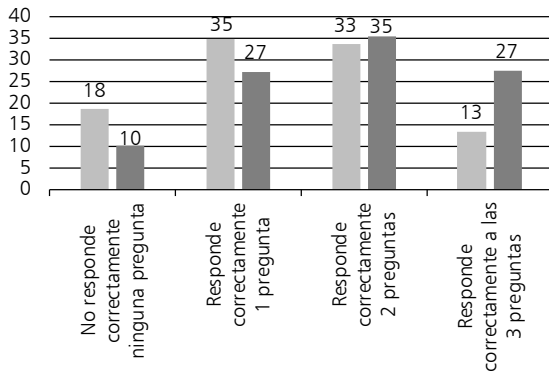
RESPUESTAS CORRECTAS A LAS PREGUNTAS QUE APROXIMAN LAS HABILIDADES FINANCIERAS BÁSICAS Y SOFISTICADAS (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

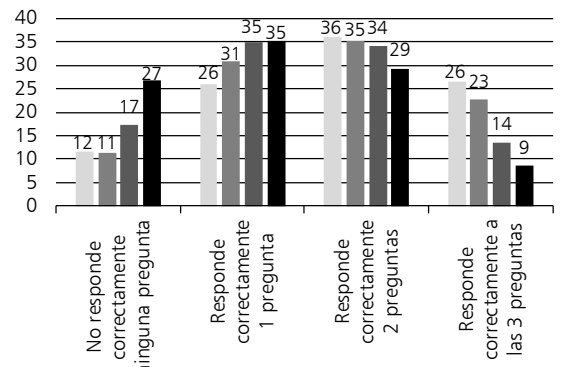
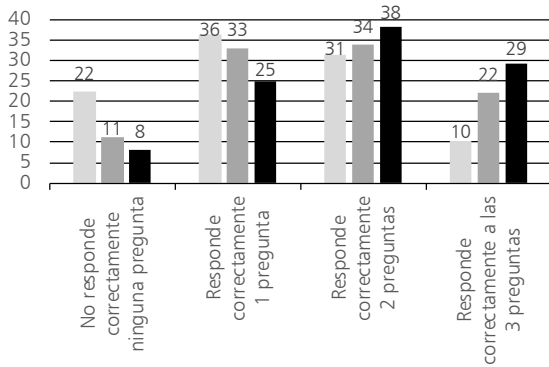
GRÁFICO 3

RESPUESTAS CORRECTAS AL ÍNDICE FLBÁSICAS3 EN LOS GRUPOS POBLACIONALES. DE IZQUIERDA A DERECHA Y DE ARRIBA ABAJO DISTRIBUCIÓN DE LAS FLBÁSICAS3 POR GÉNERO, EDAD, CUALIFICACIÓN PROFESIONAL, ESTATUS OCUPACIONAL, NIVEL EDUCATIVO E INGRESOS DEL HOGAR (PORCENTAJE)



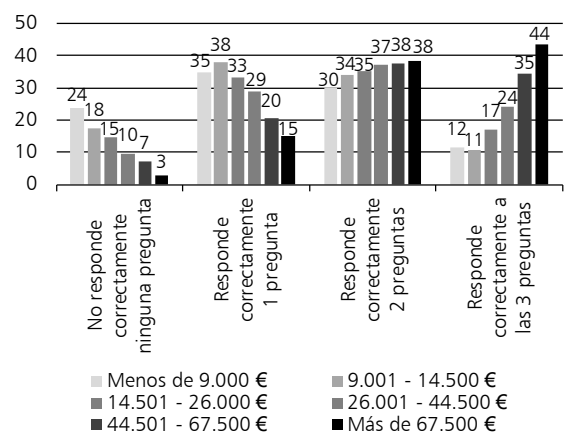
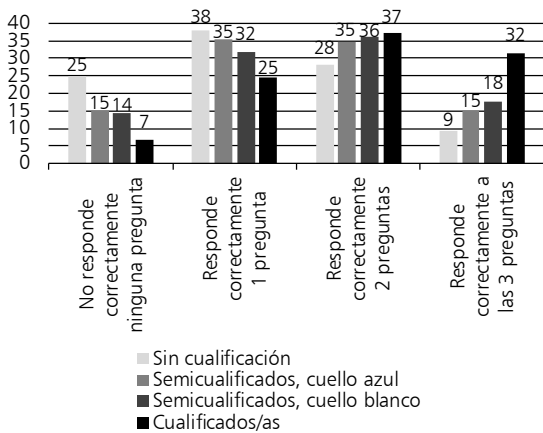
■ Mujer ■ Hombre

■ 25-34 ■ 35-44 ■ 45-54 ■ 55-64 ■ 65-79



■ Educ. primaria ■ Educ. secundaria ■ Educ. universitaria

■ Autónomo ■ Asalariado ■ Desempleado ■ Otros inactivos



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

tras el 27 por ciento de los hombres responden correctamente a las tres preguntas incluidas en el indicador FLBásicas3, en el caso de las mujeres este porcentaje se reduce a la mitad (13 por ciento). En el otro extremo, el porcentaje de mujeres que no responden correctamente a ninguna de las *Big Three* casi dobla al de hombres (18 por ciento frente a 10 por ciento). Este patrón se reproduce también en cuanto a las habilidades financieras más sofisticadas (véase el cuadro A.2 en el anexo). Por otra parte, la relación entre la edad de los entrevistados y su FL presenta una forma de U invertida, algo que también se ha puesto de manifiesto en varios estudios referidos a otros países. En cuanto a la asociación de la FL con la categoría profesional y los ingresos del hogar, también es positiva, como se muestra en la parte derecha del gráfico 3. El porcentaje de aciertos a las *Big Three* es mayor entre los trabajadores más cualificados, y menor entre los que carecen de cualificación (de forma inversa a lo que sucede con el porcentaje de entrevistados que no aciertan ninguna de las tres preguntas). El grupo que presenta el porcentaje más alto de aciertos en las tres preguntas básicas es el de personas con ingresos anuales superiores a los 67.000 euros. Este porcentaje decrece conforme disminuyen los ingresos.

También se aprecia una asociación positiva de la FL con el nivel educativo, así como con el estatus ocupacional. El grupo con mayores habilidades financieras es el de trabajadores autónomos, patrón esperable dado que deben afrontar la gestión de las finanzas de sus negocios de manera habitual. En el lado contrario, el grupo que presenta una menor FL es el de otros inactivos (amas de casa y estudiantes principalmente), seguido de los desempleados. Estas pautas coinciden con las encontradas en otros estudios realizados en países del entorno.

#### 4. LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LA JUBILACIÓN

En este apartado se analiza la situación de la población española respecto a la planificación de la jubilación. Para ello se hará uso de tres variables construidas a partir de las respuestas a tres preguntas incluidas en la *ECF*: 1) la tenencia de un plan de pensiones; 2) la percepción

subjetiva de la planificación de la vejez; y 3) las fuentes de rentas con que se piensa contar en la vejez. El cuadro 2 incluye las preguntas y categorías de respuesta correspondientes a estas variables, y el gráfico 4 representa los porcentajes de respuesta a cada una de ellas.

Tal y como se desprende del gráfico 4, el porcentaje de individuos mayores de 30 años y no jubilados que tienen un plan de pensiones en España es notablemente bajo (28 por ciento), a pesar de las importantes bonificaciones fiscales de que ha disfrutado, hasta hace muy poco tiempo, este instrumento de ahorro, en la muestra un porcentaje elevado de individuos (59 por ciento) tiene entre 35 y 64 años (periodo vital en que se debería contratar este producto). En un contexto de incertidumbre sobre la evolución futura de las pensiones públicas, este dato resulta ciertamente preocupante.

Por otro lado, el gráfico 4 también arroja información sobre la percepción subjetiva de la planificación financiera de la vejez. El 38 por ciento de los entrevistados considera que no está planificando su vejez o que lo está haciendo mal o muy mal y solo el 24 por ciento considera que lo está haciendo bien o muy bien. La pauta respecto a la planificación activa es muy similar: solo un 38 por ciento considera que podrá disfrutar en su vejez de rentas procedentes de activos adquiridos en su juventud, mientras que casi el 60 por ciento cree que sus ingresos tras la jubilación procederán de pensiones públicas y/o planes de empresa, ayudas de familiares o de la beneficencia<sup>6</sup>.

También se encuentran diferencias importantes respecto a la planificación financiera de la vejez entre distintos grupos demográficos (véase cuadro A.3 en el anexo). Así, es mayor el porcentaje de varones que tienen un plan de pensiones, consideran que están planificando bien su vejez o creen que podrán financiar las necesidades económicas tras la jubilación con ingresos derivados de los activos adquiridos en su etapa laboral.

<sup>6</sup> La distribución de esta última variable es la siguiente: pensión pública: 84 por ciento; plan de empresa: 9 por ciento; plan de pensiones individual: 27 por ciento; ingresos del cónyuge: 28 por ciento; ayuda de hijos o familiares: 5 por ciento; ingresos generados por activos financieros y no financieros: 11 por ciento; venta de activos financieros: 5 por ciento; venta de activos no financieros: 9 por ciento; ayuda de instituciones benéficas: 2 por ciento; otros: 2 por ciento.

## CUADRO 2

## VARIABLES SOBRE LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LA VEJEZ

<i>Variables</i>	<i>Pregunta de la ECF</i>	<i>Categoría de respuesta</i>
<b>Tenencia de un plan de pensiones</b>	“¿En la actualidad tiene algún plan de pensiones individual o de empresa?”	0 (no), 1 (sí)
<b>Percepción subjetiva de la planificación de la vejez</b>	“Desde un punto de vista económico, y en una escala de 0 a 5, donde 0 indica “no planifica”, 1 indica “muy mal” y 5 “muy bien”, ¿cómo cree que está planificando su jubilación o vejez?”	0,1,2, 3, 4, 5
<b>Planificación activa de la vejez</b>	<p>“¿Con qué fuentes de ingresos espera contar durante su jubilación o vejez?”</p> <p>Variable recodificada a partir de la respuesta a la pregunta original de la ECF Toma el valor 1 si el individuo elige alguna de las opciones c, f, g, h, y 0 en caso de que elija el resto de opciones</p>	<p>a) pensión pública b) plan de pensiones de empresa c) plan de pensiones individual d) ingresos del cónyuge e) ayudas de hijos o parientes f) ingresos generados por sus activos (financieros y no financieros) g) venta de activos financieros h) venta de activos no financieros i) beneficencia j) otras</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF.

Por otro lado, las edades en las que es más frecuente contar con un plan de pensiones son las comprendidas entre los 45 y los 64 años (un 71 por ciento afirman tenerlo), siendo muy bajo el porcentaje de individuos que han contratado este activo en edades más tempranas (36 por ciento). La percepción subjetiva sobre si están realizando una adecuada planificación de la vejez aumenta con la edad entre los 30 y los 64 años, pero curiosamente, experimenta una caída entre los 65 y los 79. Ese es el tramo de edad en el que cobra mayor peso el grupo de los que consideran que están realizando una mala o muy mala planificación de la vejez o, incluso, que no la han planificado. La mayor confianza en la sostenibilidad del sistema público de pensiones, por parte de esta generación, puede estar detrás de esta pauta. Así lo sugieren los datos relativos a la planificación activa. Tal y como se observa en el cuadro A.3, más del 80 por ciento de los individuos en esas edades

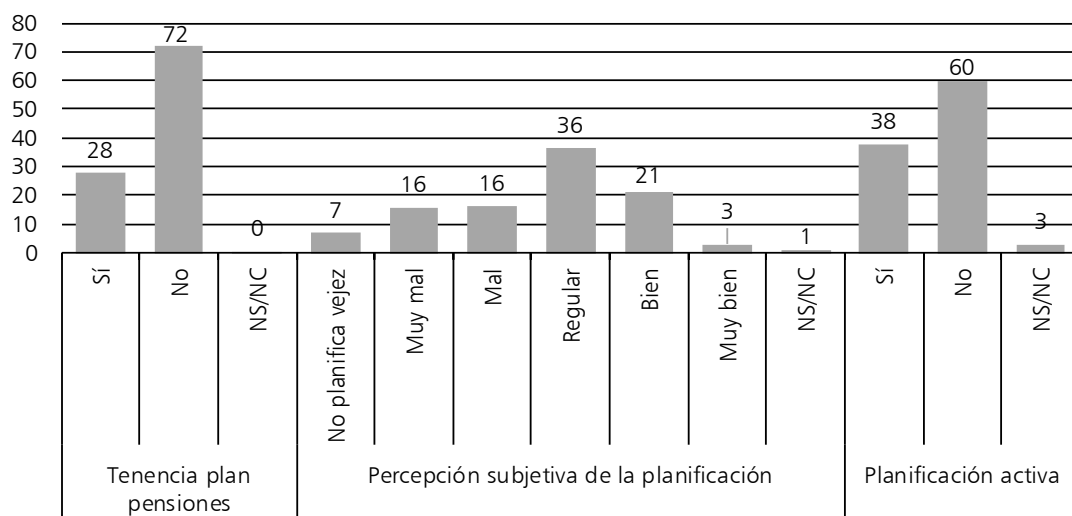
afirman que no podrán contar con rentas diferentes a las pensiones públicas, ayudas familiares o ayudas procedentes de instituciones benéficas, mientras que en el resto de las edades este porcentaje se reduce a aproximadamente el 40 por ciento.

El cuadro A.3. del anexo también muestra una asociación positiva entre el nivel educativo, la situación laboral, el nivel de renta del hogar, la categoría laboral y las tres variables utilizadas para aproximar la planificación de la vejez en nuestro trabajo. Por ejemplo, a mayor nivel educativo, mayor es el porcentaje de individuos que disponen de un plan de pensiones, mayor es la percepción subjetiva de estar planificando bien o muy bien la vejez, y mayor es la proporción de individuos que esperan contar con fuentes de rentas alternativas a las pensiones públicas tras la jubilación<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Todas las asociaciones señaladas son estadísticamente significativas.

GRÁFICO 4

### PLANIFICACIÓN DE LA VEJEZ (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

## 5. ALFABETIZACIÓN FINANCIERA Y PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LA VEJEZ

Una vez analizada la situación de la FL y de la planificación de la vejez en España, así como su distribución entre diferentes colectivos poblacionales, este epígrafe se dedica al análisis exploratorio de la relación entre ambas variables. Los resultados se presentan en el cuadro 3.

Si se enfoca la atención en el índice de alfabetización financiera básica (FLBásicas3), se aprecia una asociación positiva entre el grado de conocimientos financieros y la planificación de la vejez. Obsérvese, por ejemplo, la variable "tenencia de planes de pensiones". El porcentaje de entrevistados que aciertan dos o tres preguntas de las *Big Three* es mayor entre aquellos que declaran disponer de un plan de pensiones (65 por ciento) que entre los que no lo tienen (50 por ciento). Como cabría esperar, lo contrario sucede entre los que no aciertan ninguna de esas preguntas (16 por ciento de los que no disponen de plan de pensiones y 10 por ciento de los que sí lo tienen) o aciertan solo una de ellas (34 y 24 por ciento). De manera similar, una mayor FL se asocia con mayores por-

centajes de encuestados que declaran realizar una buena planificación de la vejez. Este patrón se repite para los índices FLSoFist5 y FL10, así como también para la variable referida a la planificación activa. Además, todas las relaciones encontradas entre las variables que aproximan la FL y las que se refieren a la planificación financiera en la vejez son estadísticamente significativas<sup>8</sup>.

En definitiva, los resultados resumidos en el cuadro 3 muestran una asociación positiva entre las dos variables que han constituido el objeto de estudio de este trabajo. En todo caso, debe tenerse en cuenta que esta asociación podría estar afectada por otras variables que actúen sobre ambas, ocultando el verdadero efecto de la FL sobre la planificación económica de la vejez. Para abordar este problema sería necesario realizar un análisis multivariante en el que las variables dependientes serían las tres que aproximan la planificación económica de la vejez, y las variables independientes, las competencias financieras, aproximadas mediante los tres índices utilizados en este artículo. Habría que incorporar, además, las covariables que han mostrado asociación con la planificación econó-

<sup>8</sup> El test de chi cuadrado mostró en todos los casos unos valores del valor p inferiores al 0,05.

CUADRO 3

**FRECUENCIAS CRUZADAS DE LAS VARIABLES QUE APROXIMAN LA ALFABETIZACIÓN FINANCIERA CON LAS QUE APROXIMAN LA PLANIFICACIÓN FINANCIERA DE LA VEJEZ**

Variable	Categorías	Tenencia algún plan pensiones		Percepción subjetiva de cómo cree que está planificando vejez						Planificación activa	
		No	Sí	No planifica	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien	No	Sí
FLbásicas3	0	16	10	24	20	15	13	11	12	18	9
	1	34	24	32	35	33	32	28	19	35	24
	2	33	37	30	31	34	35	36	43	33	37
	3	16	28	13	15	18	20	26	25	14	30
FLsofist5	0	4	1	8	4	3	2	2	7	4	1
	1	10	4	11	12	9	7	7	5	11	4
	2	21	13	20	21	19	17	17	25	22	13
	3	24	23	22	24	28	24	22	19	26	22
	4	27	35	26	27	26	30	32	23	26	35
	5	14	25	12	11	15	19	20	22	11	26
FL10	0	1	0	6	1	1	1	0	3	1	0
	1	2	1	4	2	2	1	1	3	3	0
	2	5	1	4	5	5	3	2	6	5	1
	3	8	3	9	10	7	5	5	5	9	3
	4	11	6	15	12	11	9	8	9	12	6
	5	16	10	13	18	15	15	12	10	17	11
	6	16	13	14	16	17	15	15	12	16	14
	7	14	17	12	14	15	16	16	9	15	16
	8	12	21	11	12	13	16	17	16	12	20
	9	9	17	7	6	10	13	13	15	7	17
	10	5	10	5	3	5	6	9	11	3	12

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

mica de la vejez en el análisis bivalente anterior para poder descontar su efecto en la FL. Aunque ese análisis queda fuera de los objetivos de este trabajo, se trata de una cuestión en la que se está trabajando en la actualidad.

## 6. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios sobre la educación financiera han crecido muy rápidamente desde la pasada recesión de 2008, especialmente en Estados Unidos. Junto con las desastrosas consecuencias

que esta tuvo en las finanzas de los ciudadanos y las instituciones económicas y que pusieron en entredicho la capacidad de los individuos para tomar decisiones financieras óptimas, otros cambios en el escenario económico y social contribuyen, sin duda, al creciente interés por las habilidades financieras de la población. Entre ellos destacan de manera especial el aumento de la esperanza de vida en los países desarrollados y las fuertes tensiones en los sistemas públicos de pensiones. Además, también se han producido rápidas transformaciones en el mundo financiero como consecuencia del desarrollo y de la aplicación masiva de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que incrementan la autonomía y la responsabilidad

de los individuos en la gestión de sus finanzas. Al mismo tiempo, ha aumentado la complejidad técnica de muchos de los productos comercializados en los mercados financieros, en línea con el intenso desarrollo de la ingeniería financiera. Esto ha dificultado la elección adecuada de los activos y pasivos financieros de los ciudadanos, especialmente entre quienes ostentan niveles bajos o exiguos de alfabetización financiera.

En este contexto, el objetivo de este trabajo ha sido analizar empíricamente si las habilidades financieras de la población española están relacionadas con la planificación económica de su vejez, cuestión especialmente relevante en España, dado el aumento de la proporción de población mayor y perceptora de prestaciones de jubilación por la elevada esperanza de vida y el descenso de la fecundidad desde hace varias décadas. La evolución demográfica arroja dudas sobre la capacidad del sistema público de pensiones para garantizar la suficiencia financiera de los individuos que van a jubilarse en los próximos años. Se hace necesario, por tanto, indagar en los factores que pueden favorecer la planificación financiera de la vejez.

Para llevar a cabo el estudio se han utilizado los datos de la *ECF*, realizada por el BdE y la CNMV. Este trabajo ha permitido obtener conclusiones relevantes sobre la FL y la planificación financiera de la vejez, acerca de las que existe aún un gran desconocimiento en nuestro país.

En primer lugar, este artículo ha puesto de relieve el bajo nivel de alfabetización financiera existente en España. En efecto, menos de un 20 por ciento de los individuos de la muestra es capaz de responder acertadamente a las tres preguntas a través de las que se miden las habilidades financieras básicas. Los conceptos financieros que resultan más familiares para la población adulta española son los que se refieren a la relación negativa entre rentabilidad y riesgo de una inversión, y a la inflación, si bien la mayor parte de los encuestados muestran dificultades para entender las consecuencias de esta última. El concepto financiero más desconocido para la mayoría de la población es el del interés compuesto, a pesar de la importancia que la comprensión correcta de esta magnitud adquiere en la adopción de buena parte de las decisiones financieras.

En cuanto a la distribución de la FL en función de variables sociodemográficas básicas, la pauta española es común a la de otros países desarrollados. Las habilidades financieras son mayores entre los varones, los individuos con mayor nivel educativo, los trabajadores autónomos, los trabajadores de mayor cualificación y los ciudadanos de mayores ingresos. En todo caso, incluso en los grupos mejor posicionados a este respecto (mayores ingresos, nivel educativo u ocupacional), la FL sigue siendo claramente mejorable. Así, por ejemplo, entre los que cuentan con unos ingresos de más 67.000 euros al año, solo el 44 por ciento responde correctamente a las *Big Three*. Y entre la población con formación universitaria, solo lo hace el 29 por ciento.

Por el contrario, las tasas más altas de analfabetismo financiero se dan entre las mujeres, los menores de 35 años, los mayores de 64 años, los individuos que solo tienen educación primaria, los desempleados e inactivos y los empleados de baja cualificación. En estos colectivos, el porcentaje de los que responden correctamente a las tres preguntas que miden las habilidades básicas no supera el 15 por ciento. Son estos, por tanto, los grupos más vulnerables sobre los que se debería priorizar cualquier plan de actuación.

En segundo lugar, este análisis ha llamado la atención sobre el bajo porcentaje de individuos que están planificando financieramente su vejez. Esto es así independientemente del indicador que se utilice para su análisis. En concreto, cabe destacar que solo el 28 por ciento de la muestra tiene un plan de pensiones. Además, un 38 por ciento de los individuos considera que no está planificando su vejez o que lo está haciendo mal o muy mal y solo un 24 por ciento opina que lo está haciendo bien o muy bien. Por otra parte, únicamente el 38 por ciento de los entrevistados cree que podrá disfrutar en su vejez de rentas procedentes de activos adquiridos en su juventud, mientras que casi el 60 por ciento considera que la totalidad de sus ingresos tras la jubilación procederán de las pensiones públicas y/o planes de empresa, de ayudas de familiares o de la beneficencia.

Por último, el análisis también revela una asociación positiva y estadísticamente significativa entre las variables que indican el nivel de FL y las que aproximan la planificación de la vejez.



Las conclusiones obtenidas en este trabajo deben ser interpretadas con cierta cautela, a la espera de ulteriores análisis que permitan distinguir el efecto de la alfabetización financiera del causado por otras variables potencialmente relevantes en la explicación de la planificación económica para la jubilación.

Con todo, se puede afirmar que este trabajo arroja luz sobre un aspecto muy poco conocido en la literatura económica española y que puede resultar de utilidad para impulsar más estudios sobre el valor económico de la alfabetización financiera y las vías para mejorarla. En todo caso, aún no se dispone de una receta universal sobre la estrategia más adecuada para mejorar la FL, dada la heterogeneidad de las conclusiones a las que llegan los trabajos sobre los efectos de programas concretos implantados en diferentes contextos (Fernandes, Lynch y Netemeyer, 2014).

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ESPÍÑO, M., FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., REY-ARES, L. y CASTRO-GONZÁLEZ, S. (2020). Capacitación y comportamiento financiero de la generación millennial en España. *Revista Galega de Economía*, 29(3), pp. 1-20.

BOISCLAIR, D., LUSARDI, A. y MICHAUD, P. -(2017). Financial literacy and retirement planning in Canada. *Journal of Pension Economics and Finance*, 16(3), pp. 277-296.

BROWN, M. y GRAF, R. (2013). Financial literacy and retirement planning in Switzerland. *Numeracy*, 6(2), pp. 2-23.

BUCHER-KOENEN, T. y LUSARDI, A. (2011). Financial literacy and retirement planning in Germany. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), pp. 565-584.

CUPÁK, A., KOLEV, G. I. y BROKEŠOVÁ, Z. (2019). Financial literacy and voluntary savings for retirement: Novel causal evidence. *The European Journal of Finance*, 25(16), pp. 1606-1625.

EUROPEAN COMMISSION (2021). *The 2021 Ageing Report Economic & Budgetary Projections for the EU Member States (2019-*

2020). [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/economy-finance/ip079\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/economy-finance/ip079_en.pdf)

FERNANDES, D., LYNCH, J. G. y NETEMEYER, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), pp. 1861-1883.

FUNDACIÓN BBVA/IVIE (2019). *Evolución de la natalidad en las regiones y municipios españoles* (Nº 41). [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/11/FBBVA\\_Esenciales\\_41\\_indice\\_fecundidad.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/11/FBBVA_Esenciales_41_indice_fecundidad.pdf)

GARABATO MOURE, N. (2016). Financial literacy and retirement planning in Chile. *Journal of Pension Economics & Finance*, 15(2), pp. 203-223.

HASTINGS, J. y MITCHELL, O. S. (2020). How financial literacy and impatience shape retirement wealth and investment behaviors. *Journal of Pension Economics & Finance*, 19(1), pp. 1-20.

ISPIERTO, A., MARTÍNEZ-GARCÍA, I. y RUIZ SUÁREZ, G. R. (2021). Educación financiera y decisiones de ahorro e inversión. Un análisis de la *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)*. Documento de Trabajo de la CNMV.

KALMI, P. y RUUSKANEN, O. P. (2018). Financial literacy and retirement planning in Finland. *Journal of Pension Economics & Finance*, 17(3), pp. 335-362.

LANDERRETICHE, O. M. y MARTÍNEZ, C. (2013). Voluntary savings, financial behavior, and pension finance literacy: Evidence from Chile. *Journal of Pension Economics & Finance*, 12(3), pp. 251-297.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2011a). Financial literacy and planning: Implications for retirement wellbeing. *Working paper*, 17078. National Bureau of Economic Research.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2011b). Financial literacy and retirement planning in the United States. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), pp. 509-525.

LUSARDI, A. y MITCHELL, O. S. (2017). How ordinary consumers make complex economic decisions: Financial literacy and retirement

readiness. *Quarterly Journal of Finance*, 7(03), 1750008.

MANCEBÓN, M. J. y XIMÉNEZ-DE-EMBÚN, D. P. (2020). Habilidades financieras de la población española adulta: diagnóstico y determinantes. *Papeles de Economía Española*, 166, pp. 166-184. <https://www.funcas.es/articulos/habilidades-financieras-de-la-poblacion-espanola-adulta-diagnostico-y-determinantes/>

MANCEBÓN, M.-J., XIMÉNEZ-DE-EMBÚN, D. P. y VILLAR-ALDONZA, A. (2020). Habilidades financieras y hábitos financieros saludables: un análisis a partir de la *Encuesta de Competencias Financieras*. *Cuadernos de Información económica*, 275, pp. 55-69. <https://www.funcas.es/articulos/habilidades-financieras-y-habitos-financieros-saludables-un-analisis-a-partir-de-la-encuesta-de-competencias-financieras-covid-19-la-hora-de-la-politica-economica-marzo-abril-n-275/>

NIU, G., ZHOU, Y. y GAN, H. (2020). Financial literacy and retirement preparation in China. *Pacific-Basin Finance Journal*, 59, pp. 1-17.

OCDE (2020). The effectiveness of social protection for long-term care in old age: Is social protection reducing the risk of poverty associated with care needs? *OECD Health Working Papers*, No. 117.

OLIVER MÁRQUEZ, F. J. (2021). *Factores determinantes del conocimiento financiero de la población española adulta: Un enfoque comparativo regional*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Almería. Diciembre de 2021.

PALACÍ, F., JIMÉNEZ, I. y TOPA, G. (2018). Too soon to worry? Longitudinal examination of financial planning for retirement among Spanish aged workers. *Plos one*, 13(12), e0209434.

RICCI, O. y CARATELLI, M. (2017). Financial literacy, trust and retirement planning. *Journal of Pension Economics & Finance*, 16(1), pp. 43-64.

SONG, C. (2020). Financial illiteracy and pension contributions: A field experiment on compound interest in China. *The Review of Financial Studies*, 33(2), pp. 916-949.

UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (2019). *World Population Prospects 2019: Highlights (ST/ESA/SER.A/423)*. En: Department of Economic and Social Affairs. *World Population Prospects 2019*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12283219>

**ANEXO**

CUADRO A.1

**VARIABLES INCLUIDAS EN LA ENCUESTA DE COMPETENCIAS FINANCIERAS (ECF) 2016****(A) Variables demográficas y situación laboral****Género:** (0) hombre; (1) mujer.**Edad:** Variable continua.**Educación:** (1) educación primaria; (2) educación secundaria; (3) educación universitaria.**Provincia de nacimiento****País de nacimiento****Estructura familiar:** (1) vive con pareja; (2) no vive en pareja, pero vive con otros adultos; (3) no vive ni con pareja ni con otros adultos.**Situación laboral:** (1) situación actual; (2) probabilidad de perder su trabajo en los próximos 12 meses; (3) probabilidad de encontrar un trabajo en 12 meses.**(B) Cartera de la persona entrevistada y modos de adquisición de la información**

En esta sección se les pregunta acerca de sus **conocimientos** ("¿ha oído hablar de...?"), **tenencia y adquisición** de los siguientes **productos financieros** ("¿en la actualidad tiene...?", "¿ha adquirido en los dos últimos años...?"): cuenta de ahorro, plan de pensiones, fondo de inversión, acciones, renta fija, seguro de vida, seguro médico, tarjeta de crédito, hipoteca y préstamo personal.

**Fuentes de información:** Esta sección incluye variables sobre si él/la encuestado/a ha recibido información de las siguientes fuentes: (1) no solicitada recibida por correo; (2) sucursal; (3) internet; (4) personal del banco; (5) comparadores de instituciones públicas; (6) comparadores periódicos; (7) comparadores revistas especializadas; (8) comparadores internet; (9) asesor financiero independiente; (10) amigos, familia (no trabajan en finanzas); (11) amigos, familia (trabajan en finanzas), etcétera.

**(C) Fuentes de renta en la vejez:** se incluyen preguntas sobre la percepción subjetiva de su planificación de la vejez y sobre si piensa financiar sus gastos en la vejez mediante:

(1) pensión pública; (2) plan de pensiones empresa; (3) plan de pensiones individual; (4) ingresos del cónyuge; (5) ayuda de hijos; (6) ingresos por activos; (7) venta de activos financieros; (8) venta activos no financieros; (9) ayuda instituciones benéficas; (10) otros.

**(D) Actitudes hacia el ahorro****Vehículos utilizados para ahorrar:** preguntas sobre los siguientes medios de ahorro:

(1) cuenta corriente; (2) cuenta de ahorro; (3) plan de pensiones; (4) fondo de inversión; (5) adquisición de inmuebles; (6) metálico; (7) dando a familiares/ remesas.

**Actitudes ante el ahorro:** Acuerdo/ desacuerdo sobre los siguientes ítems:

(1) antes de comprar, considero si me lo puedo permitir; (2) tiendo a vivir al día; (3) prefiero gastar ahora a ahorrar para el futuro; (4) pago las facturas a tiempo; (5) estoy dispuesto a arriesgar al ahorrar; (6) me he fijado objetivos financieros a largo plazo, etcétera.

## CUADRO A.1 (CONTINUACIÓN)

## VARIABLES INCLUIDAS EN LA ENCUESTA DE COMPETENCIAS FINANCIERAS (ECF) 2016

**(E) Evaluación de las competencias financieras:** se plantean una serie de preguntas relativas a:

**Conocimientos sobre la inflación:** (0) respuesta incorrecta; (1) respuesta correcta.

“¿Qué grupo se podría beneficiar más de un aumento inesperado de la inflación?” (a) un hogar que tiene una hipoteca a tipo de interés fijo; (b) un banco que ha concedido una hipoteca a tipo de interés fijo; (c) un hogar que vive de los rendimientos de activos de renta fija; (d) no sabe / no contesta.

“Una inflación elevada significa que el coste de la vida está aumentando rápidamente” (verdadero/falso).

**Conocimientos sobre el tipo de interés simple:** (0) respuesta incorrecta; (1) respuesta correcta.

“Supongamos que ingresa 100 euros en una cuenta de ahorro con un tipo de interés fijo del 2% anual. Si no hace ningún ingreso ni retira ningún dinero, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta a final de año?”.

**Conocimientos sobre el tipo de interés compuesto:** (0) respuesta incorrecta; (1) respuesta correcta.

“De nuevo, si no hace ningún ingreso ni retira dinero, una vez abonado el pago de intereses, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta después de cinco años?”.

**Conocimientos sobre la relación riesgo rentabilidad:** pregunta verdadero /falso.

“Es probable que una inversión con una rentabilidad elevada sea también de alto riesgo”.

**Conocimientos sobre el valor de la diversificación:** pregunta verdadero /falso.

“Por lo general, es posible reducir el riesgo de invertir en bolsa mediante la compra de una amplia variedad de acciones”.

**Conocimientos sobre hipotecas:** pregunta verdadero /falso.

“Una hipoteca a 15 años requiere normalmente pagos mensuales más elevados que una hipoteca a 30 años, pero los intereses totales pagados durante la duración del préstamo serán inferiores”.

**(F) Variables de conocimiento económico**

**Utilidades del dinero en metálico:** (0) respuesta incorrecta; (1) respuesta correcta.

“¿Qué afirmación acerca del dinero considera correcta?” (a) el dinero en metálico mantiene su valor cuando la inflación es elevada; (b) el dinero en metálico hace más fácil comprar y vender bienes; (c) el dinero en metálico hace que sea más fácil ahorrar; (d) no sabe / no contesta.

**Conocimientos sobre la inflación:** (0) respuesta incorrecta; (1) respuesta correcta.

“¿Qué grupo se podría beneficiar más de un aumento inesperado de la inflación?” (a) un hogar que tiene una hipoteca a tipo de interés fijo; (b) un banco que ha concedido una hipoteca a tipo de interés fijo; (c) un hogar que vive de los rendimientos de activos de renta fija; (d) no sabe / no contesta.

**Oferta de bienes y servicios:** (0) respuesta incorrecta; (1) respuesta correcta.

“¿Quién determina qué bienes y servicios se producen en España?” (a) las empresas y los gobiernos; (b) los consumidores y los gobiernos; (c) las empresas, los consumidores y los gobiernos; (d) no sabe / no contesta.

## CUADRO A.1 (CONTINUACIÓN)

## VARIABLES INCLUIDAS EN LA ENCUESTA DE COMPETENCIAS FINANCIERAS (ECF) 2016

**(G) Gastos del hogar y su fragilidad financiera**

**Gastos superan ingresos en los últimos 12 meses:** (0) no; (1) sí.

**“¿Qué hicieron?”** (1) crédito o tarjeta de crédito; (2) préstamos personales; (3) ahorro; (4) crédito informal; (5) posponer pagos.

**Acceso al crédito:** (1) solicitaron préstamo y lo rechazaron totalmente; (2) solicitaron préstamos y la cantidad concedida fue menor que la solicitada; (3) no pidieron porque no se lo concedería; (4) alguna de las anteriores.

**Vulnerabilidad económica:** “Si dejara de recibir la principal fuente de ingresos de su hogar, ¿cuánto tiempo podría hacer frente a sus gastos sin tener que pedir prestado o cambiar de casa?”: (1) menos de una semana; (2) más de una semana, menos de un mes; (3) más de un mes y menos de tres meses; (4) entre tres y seis meses; (5) más de seis meses.

**Gastos en educación de:** (1) hijos menores de 18 años; (2) hijos mayores de 18; (3) pareja; (4) propia; (5) nietos menores de 18; (6) nietos mayores de 18; (7) otros.

**(H) Vivienda principal**

**Propiedades del hogar:** (1) no posee residencia principal; (2) solo posee su residencia habitual; (3) posee su residencia habitual y otras.

**Por qué alquilar:** (1) es más barato que comprar; (2) es una opción flexible; (3) cambio frecuente de domicilio; (4) no reúno las condiciones para obtener una hipoteca; (5) no podría hacer frente a una hipoteca; (6) estoy buscando una casa para comprar; (7) el tipo de vivienda que quiero no está a la venta; (8) otro.

**Por qué comprar:** (1) es más barato que alquilar; (2) alquilar es tirar el dinero; (3) los pagos de alquiler fluctúan; (4) amortizar la hipoteca es una forma de ahorrar; (5) no me gusta cambiar de domicilio; (6) así puedo adaptar la vivienda; (7) compré la vivienda como inversión; (8) comparar tiene ventajas fiscales; (9) el tipo de vivienda que quiero no está en alquiler; (10) otros.

**Hipoteca:** (1) “¿Tiene hipoteca en su vivienda habitual?”; (2) “¿con qué objetivo hipotecó su vivienda?”; (3) “¿cuánto paga mensualmente por la hipoteca?” (4) “¿qué porcentaje supuso la hipoteca sobre el precio de compra de la vivienda?”.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

CUADRO A.2

### DISTRIBUCIÓN DE LAS HABILIDADES FINANCIERAS SOFISTICADAS POR GRUPOS POBLACIONALES (PORCENTAJES)

Variable	Categorías	FL sofisticadas 5					
		No responde correctamente ninguna pregunta	Responde correctamente 1 pregunta	Responde correctamente 2 preguntas	Responde correctamente 3 preguntas	Responde correctamente 4 preguntas	Responde correctamente 5 preguntas
Género	Mujer	4,3	11,3	22,5	24,9	25,2	11,8
	Hombre	1,9	5,5	14,1	22,8	33,1	22,6
Edad	31-34	1,7	7,0	16,2	28,7	31,0	15,4
	35-44	1,7	6,3	16,8	24,3	31,9	19,0
	45-54	2,2	7,2	17,7	23,1	31,2	18,7
	55-64	3,9	10,8	21,0	24,4	25,2	14,7
	65-79	17,0	25,2	29,6	16,6	7,8	3,8
Nivel educativo	Educación primaria	6,6	15,1	26,5	24,8	19,7	7,3
	Educación secundaria	0,9	6,2	18,1	24,6	32,6	17,6
	Educación universitaria	0,7	2,7	10,1	22,6	37,0	29,6
Situación laboral	Autónomo	1,1	5,2	13,8	26,4	33,4	20,2
	Asalariado	1,6	5,8	16,3	23,2	31,6	21,5
	Desempleado	3,6	11,3	22,6	27,4	26,3	8,9
	Otros inactivos	11,3	20,4	28,0	20,0	16,2	4,0
Categoría profesional	Sin cualificación	7,2	16,5	31,5	22,5	17,0	5,3
	Semicualificados, cuello azul	3,4	10,1	18,9	28,3	26,6	12,7
	Semicualificados, cuello blanco	1,9	7,9	20,6	25,9	27,5	16,2
	Cualificados/as	0,7	2,4	9,2	21,3	39,2	27,2
Ingresos brutos anuales hogar	Menos de 9.000€	8,1	18,2	30,8	23,2	15,4	4,5
	9.001-14.500 €	4,4	13,4	25,7	26,4	23,2	6,9
	14.501-26.000 €	2,1	6,7	18,6	25,4	31,1	16,1
	26.001-44.500 €	0,7	3,6	12,1	22,4	36,7	24,6
	44.501-67.500 €	0,0	2,5	6,2	21,3	36,6	33,5
	Más de 67.500 €	0,0	1,1	8,0	16,0	35,5	39,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

CUADRO A.3

**DISTRIBUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA VEJEZ POR GRUPOS POBLACIONALES (PORCENTAJES)**

Variable	Categorías	Tenencia algún plan pensiones		Cómo cree que está planificando vejez						Active planning	
		No	Sí	No planifica	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien	No	Sí
Género	Mujer	75,6	24,4	8,9	18,1	16,5	34,1	19,8	2,6	66,1	34,0
	Hombre	68,3	31,7	4,6	13,1	15,7	39,4	23,7	3,6	55,8	44,2
Edad	31-34	87,9	12,2	9,0	18,0	17,3	36,1	18,1	1,6	54,3	45,7
	35-44	76,3	23,7	7,8	17,1	17,8	36,1	18,1	3,2	60,5	39,5
	45-54	65,5	34,6	4,9	16,3	15,9	37,8	22,4	2,8	60,2	39,8
	55-64	63,2	36,8	5,4	11,9	13,6	37,9	27,3	3,9	61,9	38,1
	65-79	89,1	10,9	14,1	15,6	15,3	28,5	23,6	2,9	81,5	18,5
Nivel educativo	Educación primaria	81,6	18,4	8,0	18,7	17,0	35,0	18,5	2,9	78,0	22,0
	Educación secundaria	72,2	27,8	6,7	15,5	16,2	37,6	21,3	2,8	61,4	38,6
	Educación universitaria	61,8	38,2	5,7	12,7	15,2	37,7	25,2	3,3	43,3	56,7
Situación laboral	Autónomo	64,0	36,1	3,8	14,0	14,0	39,6	25,1	3,5	43,9	56,1
	Asalariado	66,4	33,6	6,1	11,9	14,8	39,2	24,7	3,3	57,4	42,6
	Desempleado	87,0	13,0	7,9	26,8	22,8	30,4	10,3	1,7	75,4	24,6
	Otros inactivos	86,8	13,3	12,2	19,6	15,8	30,4	19,3	2,7	80,1	20,0
Categoría profesional	Sin cualificación	87,6	12,4	8,8	22,6	20,4	31,3	13,5	3,3	83,6	16,4
	Semicualificados, cuello azul	77,9	22,1	6,7	16,7	16,1	38,5	20,1	1,9	72,2	27,8
	Semicualificados, cuello blanco	73,6	26,5	6,9	17,1	15,4	36,8	21,3	2,5	63,1	36,9
	Cualificados/as	57,9	42,1	4,9	11,2	14,7	38,4	26,8	4,0	39,2	60,8
Ingresos brutos anuales hogar	Menos de 9.000€	90,2	9,8	8,6	29,3	20,8	29,8	9,6	1,9	85,2	14,8
	9.001-14.500 €	87,4	12,6	6,3	22,3	19,9	35,5	13,5	2,6	78,4	21,6
	14.501-26.000 €	74,5	25,5	6,9	14,4	17,5	39,3	19,0	2,9	64,2	35,8
	26.001-44.500 €	62,4	37,6	6,6	9,3	13,6	37,7	29,3	3,5	48,3	51,7
	44.501-67.500 €	48,2	51,8	3,5	7,0	13,1	41,3	32,9	2,2	34,3	65,7
	Más de 67.500 €	34,9	65,1	4,2	4,2	8,8	34,1	42,6	6,1	17,5	82,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECF (2016).

# Educación financiera y personas mayores: evidencias y experiencias para el caso español

INÉS ANDÚJAR NAGORE\*

## RESUMEN\*\*

Las personas mayores están más expuestas a los riesgos financieros de “robo y fraude” y “exclusión”. Para paliarlos, las políticas de protección e inclusión financiera se fundamentan en la regulación y supervisión de las entidades y la educación financiera de los usuarios. Este artículo aborda el tema de la educación financiera para la población mayor de 64 años. Presenta evidencia sobre la cultura financiera de este colectivo y su composición demográfica, repasa las iniciativas acometidas desde el Plan Nacional de Educación Financiera y la Red INFE de la OCDE y reflexiona desde la experiencia de la autora en ambos organismos.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas coexisten dos tendencias interrelacionadas y muy pronunciadas en el sector bancario: por un lado, su creciente digitalización y, por otro, la reducción de la atención presencial a la clientela. En cuanto a la transformación digital, ésta está dando lugar a la aparición de nuevos productos y servicios,

\* Banco de España (ines.andujar@bde.es).

\*\* Las opiniones y puntos de vista expresados en este artículo son personales y no reflejan necesariamente los del BdE.

nuevos actores y canales en el escenario financiero (OCDE, 2017), así como a nuevos modos de relación cliente-banco. Actualmente, es posible realizar digitalmente todo tipo de operaciones bancarias: pagar y hacer transferencias, gestionar recibos, consultar movimientos de cuentas y tarjetas e, incluso, contratar productos con un solo clic. Se observa, de hecho, una clara preferencia de los usuarios por interactuar con su banco de forma inmediata, desde cualquier ubicación y en cualquier momento, a través de canales digitales (banca *online* o aplicaciones móviles), en lugar de visitar sus oficinas. Según Toloba y del Río (2020), el número de accesos por canales digitales y el importe global de los movimientos realizados a través de ellos han crecido significativamente en los últimos años en la banca española. En 2018, se alcanzaron 25 millones de accesos al mes y 108.000 millones de euros anuales de media por entidad, superando al importe global de los movimientos efectuados por medios tradicionales.

En este contexto, no es de extrañar que las entidades bancarias busquen nuevos modelos de negocio para satisfacer las necesidades de una clientela entre la que se ha generalizado el uso de internet y de los dispositivos móviles. Esta estrategia de transformación digital de la banca pasa también por la reducción de costes mediante la optimización de su red de oficinas y la automatización de operaciones manuales (Toloba y del Río, 2020). El cierre de oficinas



bancarias en España es claramente palpable. De 2008 a 2017, su número se ha reducido en un 39 por ciento, alcanzando niveles cercanos a los de 1981. En términos absolutos, esta reducción supone 17.956 oficinas menos, pasando de 45.662 en 2008, a 27.706 en 2017 (Jiménez y Tejero, 2018).

Por su parte, el Banco de España (BdE) reporta un claro incremento, en 2020, de las reclamaciones de los usuarios relacionadas con la reducción de puntos de atención al público y las limitaciones de horarios de atención presencial por parte de las entidades bancarias (BdE, 2021a). El organismo supervisor concreta algunas medidas puestas en práctica por las entidades bancarias:

“En el caso de las restricciones horarias para la prestación del servicio de atención del pago de recibos no domiciliados, la práctica más habitual en estas situaciones es que las oficinas bancarias señalen un horario restringido para atenderlo por ventanilla, incentivando la posibilidad de realizar estas operaciones a través de cajero automático, Internet, banca telefónica u otros canales. La

intención expresada por las entidades para implantar dicha medida es evitar aglomeraciones en las oficinas, procurando dispensar un mejor trato a la clientela bancaria” (BdE, 2021a: p. 515).

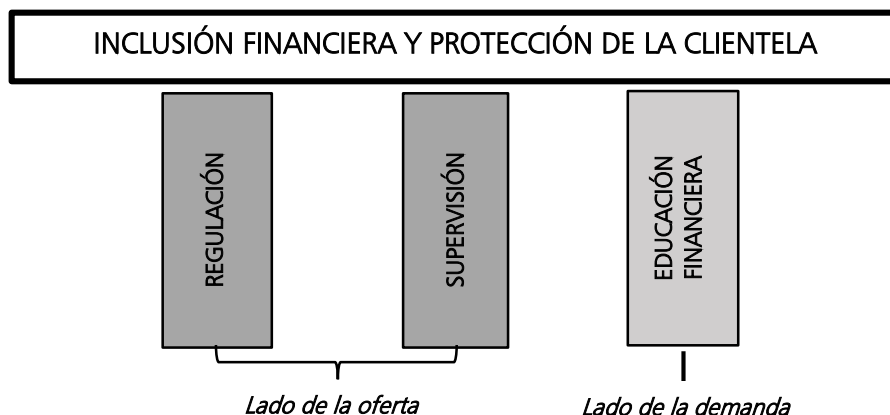
La pandemia ha contribuido también a la generalización de estas prácticas. Sea cual fuere su causa, se aprecia, en suma, una reducción de la atención presencial de las entidades bancarias a sus clientes.

El colectivo de las personas mayores (definido como el formado por personas con edades por encima de los 64 años) es, sin duda, uno de los más afectados por estas tendencias entrelazadas de digitalización y reducción de la atención presencial. Este grupo es, por otra parte, cada vez más numeroso y longevo. Las particulares características que presentan y que se describen a lo largo de las páginas que siguen reclaman acciones especiales para su protección e inclusión financiera por parte de las autoridades competentes.

Las actuaciones para garantizar la inclusión financiera y la protección de la clientela bancaria se fundamentan en tres pilares (figura 1): la regulación, la supervisión y la educación financiera.

FIGURA 1

PILARES PARA LA INCLUSIÓN FINANCIERA Y LA PROTECCIÓN DEL CLIENTE BANCARIO



Fuente: Elaboración propia.

El marco regulador y supervisor se orienta al lado de la oferta del mercado financiero; esto es, pone el foco en las entidades bancarias. Se refiere a las leyes, regulaciones y acuerdos institucionales que se establecen en materia de transparencia y protección a la clientela, así como a la vigilancia de su cumplimiento (OCDE, 2020). Especialmente a partir de la pasada crisis financiera global, en la que se puso de relieve la vulnerabilidad de los usuarios frente a las entidades financieras, el marco regulador y supervisor de la conducta del mercado financiero ha experimentado un claro fortalecimiento en todo el mundo. Con este fin, se han creado nuevos poderes para la supervisión de la conducta, nuevos procedimientos de resolución de conflictos y nuevos organismos o departamentos especializados en conducta dentro de las agencias u organismos ya existentes (Calvo *et al.*, 2018).

No obstante, es importante tener presente el marco de libertad de empresa que preside las relaciones de las entidades con sus clientes y en el que son admisibles los cambios organizativos y de política comercial que estas puedan llevar a cabo (BdE, 2021a). Esta circunstancia plantea ciertamente grandes retos para las autoridades competentes en sus actuaciones para la protección de la población mayor frente a las prácticas de las entidades bancarias comentadas más arriba. A pesar de su gran interés, esta cuestión queda fuera del ámbito del presente artículo, que se fija en el otro pilar para la inclusión financiera y la protección de la clientela bancaria: el correspondiente a la educación financiera.

La educación financiera se dirige al lado de la demanda, esto es, al de los usuarios bancarios. Según la definición adoptada por la OCDE, la educación financiera consiste en “una combinación de conciencia, conocimientos, habilidades, actitudes y conductas necesarias para tomar decisiones financieras sensatas que permitan alcanzar, en última instancia, un bienestar financiero personal” (Atkinson y Messy, 2012: p. 14). La educación financiera está ocupando un lugar prioritario en la agenda política mundial y la mayoría de las economías del G20 ha desarrollado estrategias nacionales de educación financiera (OCDE, 2017). España también cuenta, desde 2008, con una Estrategia Nacional de Educación Financiera, materializada en un Plan de Educación Financiera (PEF) que se renueva cada cuatro años. Asimismo, participa

activamente en el organismo internacional de referencia en materia de educación financiera, la Red INFE (*International Network for Financial Education*) de la OCDE.

Frente a los problemas que las tendencias actuales del sector bancario (creciente digitalización y reducción de la atención presencial) pueden plantear a las personas mayores, este artículo repasa las iniciativas acometidas desde el PEF y la Red INFE para su protección e inclusión financieras, y reflexiona desde la experiencia de la autora en ambos organismos. El orden de exposición será el siguiente. El apartado dos resume las principales vulnerabilidades y riesgos financieros a los que se enfrenta el colectivo de las personas mayores. A continuación, el apartado tres recoge algunos datos relevantes de las personas mayores en España (sus características y tendencias demográficas, así como sus conocimientos y hábitos bancarios). El apartado cuatro incluye una muestra de experiencias de educación financiera para este colectivo, desarrolladas en el marco del PEF y la Red internacional INFE. Finalmente, el apartado quinto concluye con algunas reflexiones al hilo de todo lo expuesto.

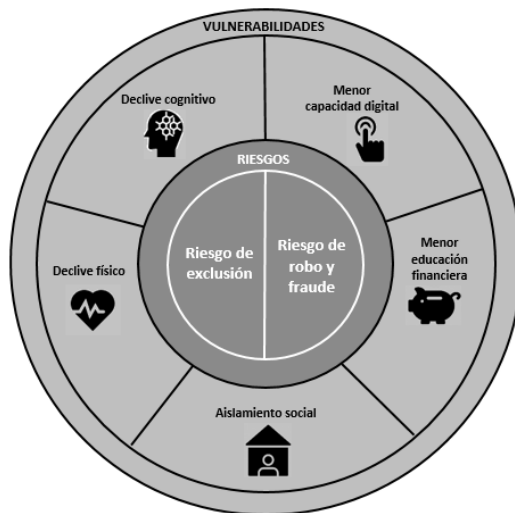
## 2. VULNERABILIDADES Y RIESGOS FINANCIEROS PROPIOS DE LAS PERSONAS MAYORES

La figura 2 resume las vulnerabilidades y riesgos financieros propios del colectivo de las personas mayores. Si bien las personas por encima de los 64 años no son vulnerables *per se*, sí existen ciertos factores que pueden aparecer conforme se avanza en edad que las hacen más vulnerables. Concretamente, las personas mayores son más susceptibles de experimentar los siguientes factores de vulnerabilidad (OCDE, 2020):

- declive cognitivo: aparece en mayor o menor grado en forma de pérdida de la memoria y problemas con el lenguaje, el pensamiento y el juicio;
- declive físico: por ejemplo, deterioro de la vista y de la capacidad auditiva o reducción de la movilidad;

FIGURA 2

VULNERABILIDADES Y RIESGOS FINANCIEROS PARA LAS PERSONAS MAYORES\*



Nota: \* Iconos tomados de <https://www.flaticon.com/> y creados por Catkuro (declive cognitivo), Vector Stall (aislamiento social) y Freepik (el resto).

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2020).

- aislamiento social: pérdida de conexiones sociales (familiares, de amistad, laborales, etc.) y aumento de la soledad;
- menor capacidad digital: poca o nula familiaridad con las nuevas tecnologías;
- menor educación financiera: niveles más bajos de conocimientos financieros entre la población mayor.

Como consecuencia de estas vulnerabilidades, las personas mayores pueden encontrar dificultades para ejecutar operaciones bancarias cotidianas como, por ejemplo, operar con cajeros, realizar operaciones *online*, acceder a una oficina física (por ejemplo, para desplazarse o “hacer cola”), retener información y leer la letra pequeña de los productos financieros que tienen contratados, hacer seguimiento de las notificaciones del banco, memorizar las claves de seguridad (como el PIN o la firma digital) o identificar y manejar monedas y billetes.

En esta situación, las personas mayores pueden experimentar una mayor exposición al riesgo de exclusión financiera y también al riesgo de robo y fraude. El primero supone no poder acceder o no poder usar los servicios financieros ofrecidos por las instituciones formales de manera efectiva y con calidad (OCDE, 2020). El segundo implica experimentar daños o peligros financieros en el marco de una relación basada en expectativas de confianza que no llegan a cumplirse. Los fraudes financieros más comunes son, por ejemplo, los que ofrecen oportunidades de inversión y premios falsos, los fraudes de *phishing*, las estafas de esquema Ponzi y las de pago por adelantado<sup>1</sup> (*ibid.*).

<sup>1</sup> El *phishing* es la estafa en la que se suplanta la identidad de organismos o bancos para obtener datos personales y bancarios confidenciales de los usuarios (números de tarjeta y contraseñas), con el objetivo final de obtener grandes sumas de dinero. Las estafas de esquema Ponzi son estafas piramidales de inversión en las que las ganancias que obtienen los primeros inversores son generadas gracias al dinero aportado por nuevos inversores engañados por promesas de grandes beneficios. Las estafas de pago por adelantado obtienen de la víctima un pequeño pago inicial a cambio de la promesa de una gran suma de dinero que nunca llega a producirse.

### 3. LA POBLACIÓN MAYOR EN ESPAÑA: EVIDENCIAS

#### 3.1. Características demográficas de las personas mayores en España

El colectivo de personas mayores en nuestro país es numeroso. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), residen en España algo más de 9,4 millones de personas de 64 años o más (concretamente, 9.444.039 en 2021), cerca de un 20 por ciento de la población total. El peso de este grupo es, además, creciente. La evolución de algunos indicadores demográficos básicos da muestra de ello (gráfico 1). Por ejemplo, desde 1975, la proporción

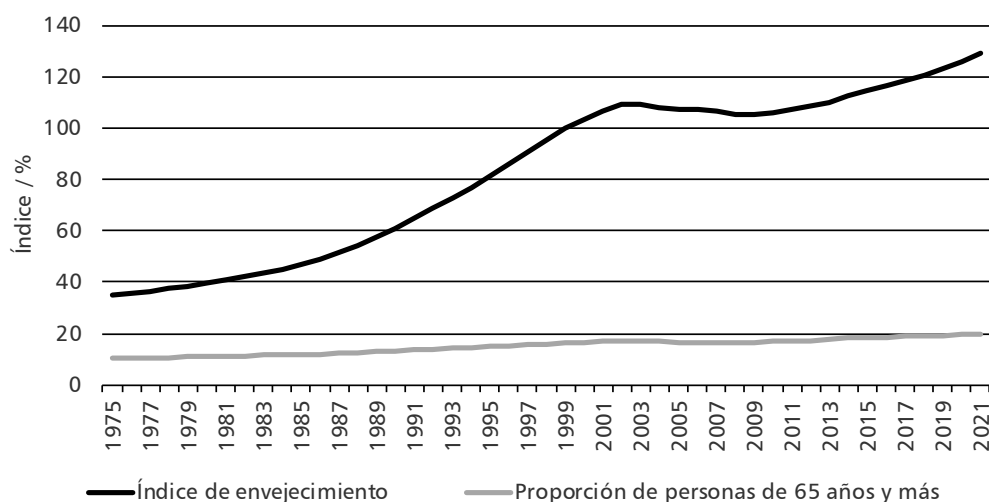
19,8 por ciento. Pero más llamativa aún resulta la evolución del índice de envejecimiento<sup>2</sup> que se situaba en el 34,9 por ciento en 1975 y en 2021 alcanzaba el 129 por ciento. Esto supone que, actualmente, hay 129 personas mayores por cada 100 menores de 16 años. Estos datos evidencian claramente, por lo tanto, el progresivo envejecimiento de la población.

De mantenerse las tendencias demográficas actuales, según las proyecciones del INE, el porcentaje de población mayor de 64 años (actualmente del 19,8 por ciento) continuaría en ascenso y alcanzaría un máximo de 31,4 por ciento en torno a 2050, aunque se situaría en el 28,6 por ciento en 2070 (INE, 2022). Por su parte, la población centenaria (los que tienen 100 años o más) pasaría de las 12.551 personas en la actualidad a 217.344 en 2070.

Las distribuciones por edades de la población española en 2020 y sus proyecciones para

GRÁFICO 1

#### ÍNDICE DE ENVEJECIMIENTO Y PROPORCIÓN DE PERSONAS MAYORES (1975-2021)



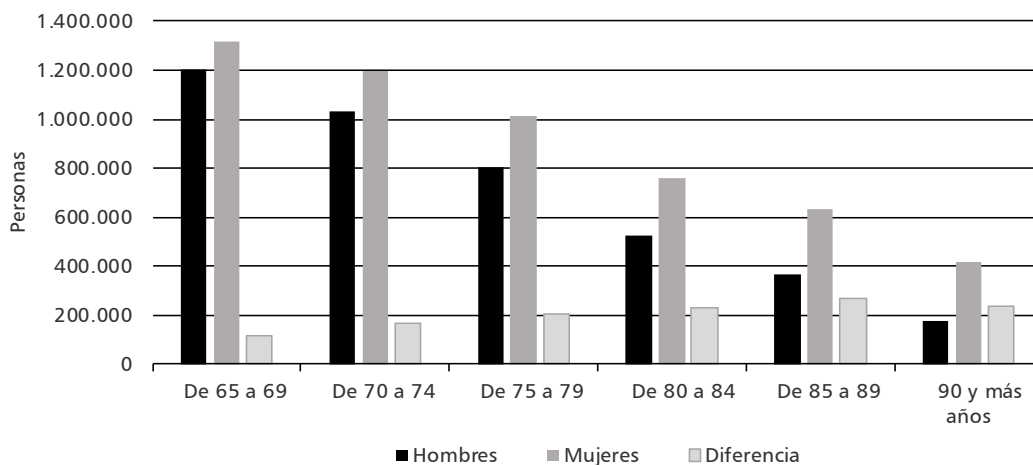
Fuente:Elaboración propia a partir de datos del INEbase.

de personas mayores sobre el total de la población presenta una tendencia ascendente. Si en 1975 era del 10,2 por ciento, en 2021 es del

<sup>2</sup> El índice de envejecimiento es el porcentaje que representa la población mayor de 64 años sobre la población menor de 16 años.

GRÁFICO 2

PERSONAS MAYORES POR SEXO Y GRUPO DE EDAD (2021)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEbase.

2050 y 2070, respectivamente, apuntan, por un lado, a un progresivo engrosamiento de los grupos de edad más avanzada y, por otro, a una mayoritaria presencia de mujeres en estos segmentos de población (INE, 2022). En efecto, si atendemos a la distribución por sexo de la población mayor actual, se observa que las mujeres superan a los hombres en más de 1,2 millones de personas. Esa diferencia es mayor que la observada para el total de la población, para la que no se alcanza el millón de personas de diferencia. Por subgrupos de edad, la diferencia en el número de mujeres y hombres crece progresivamente entre los 65 y los 89 años (gráfico 2).

cimientos financieros de las personas mayores (entre 65 y 79 años) está por debajo del nivel del total de la población española (Bover, Hospido y Villanueva, 2016). Con el objetivo de medir los conocimientos financieros, la encuesta incluye tres preguntas sobre el concepto de inflación, el tipo de interés compuesto y la diversificación del riesgo (anexo 1).

El porcentaje de personas mayores que contestan correctamente a la pregunta sobre la inflación es muy similar al del total de la población (57 por ciento y 58 por ciento, respectivamente). Sin embargo, las grandes diferencias se observan principalmente en la comprensión del tipo de interés compuesto (36 por ciento frente al 46 por ciento) y, en menor medida, en el de la diversificación del riesgo (42 por ciento frente al 49 por ciento). Además, destaca el alto porcentaje de personas mayores que contesta “no sabe” en alguna de esas tres preguntas, especialmente en el caso de la diversificación del riesgo (gráfico 3). De hecho, preguntados por su propia percepción sobre sus conocimientos financieros, un 31 por ciento de las personas mayores los califica de “muy bajos” (frente al 17 por ciento de la población total encuestada).

Los resultados de la encuesta revelan también la existencia de una brecha de género en

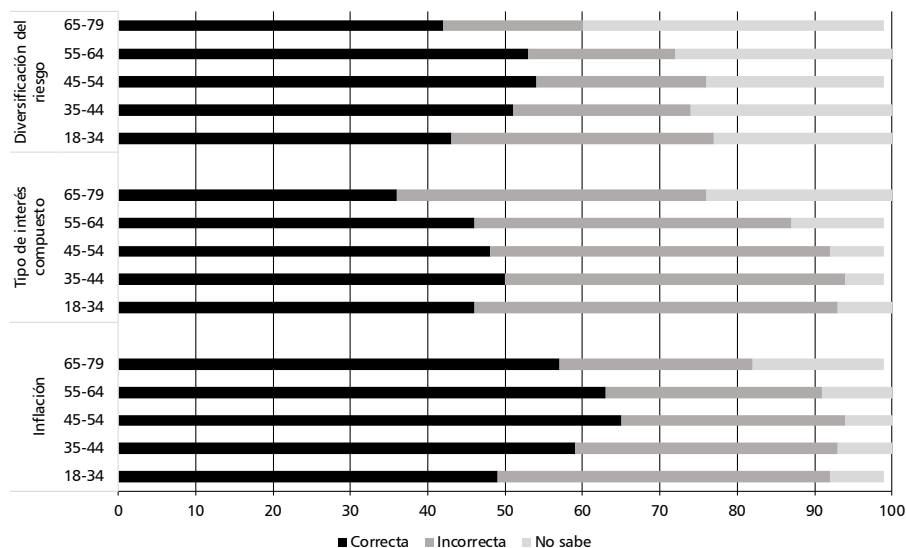
### 3.2. Conocimientos y hábitos financieros de las personas mayores en España

Según los resultados de la *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)*<sup>3</sup>, el nivel de cono-

<sup>3</sup> La *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)* es el estudio más completo que existe hasta la fecha sobre los conocimientos y las conductas financieras de los adultos en España (entre 18 y 79 años). Ofrece datos sobre una muestra representativa de toda la población española y de cada una de sus comunidades autónomas. La *ECF* es una iniciativa conjunta del BdE y la CNMV en el marco del PEF. Está incluida en el Plan Estadístico Nacional, en colaboración con el INE, y forma parte de un proyecto internacional coordinado por la INFE de la OCDE. Actualmente se está llevando a cabo la segunda edición de la *ECF*.

## GRÁFICO 3

## RESPUESTA A PREGUNTAS SOBRE CONOCIMIENTOS FINANCIEROS, POR EDAD (PORCENTAJE)



Fuente: Bover, Hospido y Villanueva (2016: p. 18).

conocimientos financieros dentro del colectivo de las personas mayores (cuadro 1), si bien es común a todos los segmentos de edad. En concreto, la diferencia entre hombres y mujeres en

la probabilidad de responder correctamente a las tres preguntas es de 10 puntos porcentuales (pp) en la población mayor, y de 11 pp en la población total.

## CUADRO 1

## PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS Y PORCENTAJE DE AL MENOS UN "NO SABE", POR GÉNERO Y FRANJA DE EDAD

	Las tres respuestas correctas (a)				Al menos un "No sabe"			
	Hombres	Mujeres	Diferencia Hombres-Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres	Diferencia Hombres-Mujeres	TOTAL
TOTAL	23	12	11	18	26	40	14	33
EDAD								
18-34	15	10	5	13	25	33	8	29
35-44	26	14	12	20	24	35	11	29
45-54	29	14	15	21	23	35	12	29
55-64	29	13	16	21	26	42	16	34
65-79	19	9	10	13	36	61	25	49

Nota: (a) Las tres preguntas consideradas son las mostradas en el anexo 1, sobre "inflación", "tipo de interés compuesto" y "diversificación del riesgo".

Fuente: Bover, Hospido y Villanueva (2016: p. 25).

La existencia de una considerable brecha de género en conocimientos financieros se aprecia asimismo en la proporción de personas que contestan “no sabe”, especialmente llamativa entre la población mayor. Así, el porcentaje de hombres mayores que dan esa respuesta en al menos una de las tres preguntas formuladas es del 36 por ciento, frente a un 61 por ciento en el caso de las mujeres mayores (25 pp de diferencia).

En cuanto a los hábitos financieros, pueden destacarse algunos que son menos frecuentes entre las personas mayores. Por ejemplo, siguiendo los resultados de la *ECF*, se detecta que este colectivo tiene tarjetas de crédito, hipotecas y préstamos personales en menor medida que la población total (44 por ciento, 13 por ciento y 10 por ciento, respectivamente frente al 56 por ciento, 32 por ciento y 18 por ciento correspondientes al total de población).

Asimismo, el porcentaje de personas mayores que han ahorrado en los últimos 12 meses es menor en comparación con el total de la población (45 por ciento y 61 por ciento, respectivamente). Además, se observa que el

porcentaje de personas que tiene algún producto de ahorro aumenta con la edad hasta el grupo de 55-64 años (52 por ciento), para caer al 41 por ciento entre los mayores de 65 años. Además, entre los que sí ahorran, las personas mayores destacan por hacerlo principalmente a través de su cuenta corriente (un 72 por ciento frente al 63 por ciento del total de la población).

Se aprecian también ciertas diferencias en cuanto al endeudamiento. Este es más frecuente en el grupo de individuos entre 35 y 44 años (un 63 por ciento de ellos tiene alguna deuda), porcentaje que va disminuyendo según se consideran grupos de más edad (desciende al 20 por ciento en el grupo de las personas mayores). Además, cuando sus gastos superan sus ingresos, las personas mayores recurren especialmente a sus ahorros y, en menor medida, a otras fuentes de financiación externas, como créditos, préstamos personales, créditos informales de amigos o familiares, descubiertos no autorizados o retraso de los pagos (cuadro 2).

Por otra parte, la *Encuesta Nacional sobre el Uso del Efectivo* (BdE, 2021b) encuentra que el 53 por ciento de las personas mayores lo

CUADRO 2

**GASTOS DEL HOGAR POR ENCIMA DE INGRESOS DEL HOGAR Y SU FINANCIACIÓN**

Respuestas afirmativas (% de la población) (a)

	Qué hicieron la última vez que sus gastos superaron a sus ingresos? (b)					
	Gastos han superado a ingresos en los últimos doce meses	Obtuvieron crédito con garantía real o usaron tarjeta de crédito	Préstamos personales (inc. empeños)	Ahorros	Crédito informal (amigos, empleador)	Uso no autorizado descubierto o posponer pagos
TOTAL	28	13	9	51	35	15
EDAD						
18-34	29	10	10	55	40	15
35-44	31	15	9	47	38	16
45-54	31	16	9	45	35	18
55-64	28	13	8	49	34	12
65-79	21	9	8	63	21	9

Notas: (a) El porcentaje de NS/NC en la pregunta sobre gastos por encima de ingresos es del 1,6 por ciento.

(b) Pregunta con respuesta múltiple, por lo que la suma de los distintos modos de financiar la diferencia entre gastos e ingresos puede sumar más de 100. Las respuestas son porcentajes relativos a la última vez que los gastos superaron a los ingresos en los últimos doce meses.

Fuente: Bover, Hospido y Villanueva (2016: p. 46).

utiliza como su principal medio de pago, porcentaje sustancialmente más alto que en otras franjas de edad (en torno al 25-30 por ciento), solo superado por los jóvenes de entre 18 y 24 años (60,3 por ciento). Los motivos manifestados para explicar esta preferencia son la comodidad y la rapidez. Por lo demás, el segmento de los mayores de 64 años es el que mayor uso hace de las ventanillas bancarias para retirar efectivo (un 41,7 por ciento manifiesta acudir alguna vez, frente a apenas un 8-16 por ciento del resto de franjas de edad). Es, por tanto, el grupo más afectado por el cierre de oficinas bancarias (BdE, 2021b).

En suma, los datos indican que, cuando hablamos de personas mayores, nos estamos refiriendo a un colectivo numeroso, creciente e integrado en mayor medida por mujeres. Este colectivo presenta una mayor exposición a los riesgos financieros de exclusión y fraude. Las políticas de educación financiera pueden contribuir a paliarlos.

#### 4. LA EDUCACIÓN FINANCIERA DE LA POBLACIÓN MAYOR EN ESPAÑA: EXPERIENCIAS

##### 4.1. El Plan de Educación Financiera y la Red INFE

Hablar de educación financiera en España exige hacer mención del PEF. Este Plan, puesto en marcha en el año 2008 por el BdE y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y renovado cada cuatro años, materializa las acciones y objetivos de la estrategia nacional de educación financiera para mejorar la cultura financiera de la población. La reciente incorporación del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital como nuevo promotor del PEF, en diciembre de 2021, es indicativa de la voluntad política en este compromiso.

El PEF se articula en forma de red: en torno a sus entidades promotoras se despliega un sistema, descentralizado y abierto, de entidades colaboradoras que voluntariamente asumen el

compromiso de proporcionar la educación financiera dentro del campo de su actividad (Andújar, 2019; Andújar y Gil, 2018). Actualmente, el PEF cuenta con 47 entidades colaboradoras (anexo 2), tanto públicas como privadas, pertenecientes a distintos sectores: financiero, educativo, de consumo, de investigación u orientadas a colectivos sociales específicos. El objetivo de esta estructura es llevar la educación financiera a la mayor cantidad posible de personas, grupos sociales y territorios de la geografía española.

De hecho, una de las principales aspiraciones del PEF es alcanzar todos los segmentos de la población y atender sus particulares necesidades, especialmente las de los grupos más vulnerables. El último PEF, de muy reciente renovación (para el periodo 2022-25), señala como objetivo prioritario la promoción de la educación financiera entre diferentes colectivos, concretamente, el de los estudiantes (segmentados por etapa formativa desde niños de primaria a universitarios) y el de grupos sociales de especial vulnerabilidad como las personas con bajos ingresos, los inmigrantes, las personas con discapacidad y las personas mayores (Ministerio de Economía, BdE y CNMV, 2022: pp. 48-49). Para ellos, se plantean distintas acciones, materiales y recursos de educación financiera, así como canales de acceso y difusión adaptados a sus características. El colectivo de las personas mayores aparece, por lo tanto, como grupo prioritario de la estrategia nacional de educación financiera.

Atendiendo al ámbito internacional, la Red INFE constituye el organismo de referencia en educación financiera. La INFE es una red internacional para la educación financiera creada en 2008 por la OCDE y que agrupa a 130 economías de todo el mundo. En su seno se comparten experiencias y buenas prácticas en educación financiera, se recaba información y evidencia empírica, se desarrollan metodologías, se realizan análisis comparativos y se diseñan informes, guías e instrumentos de políticas públicas en esta materia (OCDE-INFE, 2021). Tanto el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, como el BdE y la CNMV son miembros de pleno derecho de esta red y contribuyen activamente a su mantenimiento y desarrollo.

La red INFE se organiza en un consejo asesor, un comité técnico, un comité de investigación y una serie de grupos de trabajo que



se constituyen en torno a temas y colectivos específicos de interés (OCDE-INFE, 2021). Las personas mayores son objeto del trabajo desarrollado en la INFE, principalmente a partir de la presidencia de Japón en el G20 en 2019. Bajo su presidencia se dio especial prioridad a la inclusión financiera del colectivo de las personas mayores, materializada en la publicación *G20 Fukuoka Policy Priorities on Aging and Financial Inclusion* (GPFI-OCDE, 2019). En este contexto, y siguiendo las prioridades políticas marcadas en este documento, la INFE cuenta con un grupo de trabajo centrado específicamente en la población mayor con el objetivo de recabar datos de este colectivo e identificar sus principales necesidades, retos y experiencias de educación financiera.

#### 4.2. Iniciativas de educación financiera dirigidas a las personas mayores

Una de las grandes iniciativas del PEF es la instauración, desde 2015, del Día de la Educación Financiera en España en el primer lunes de octubre. En ese día y en los días siguientes, se despliega un abanico de actividades por todo el territorio nacional dirigidas a todos los públicos con el fin de concienciarlos acerca de la importancia de estar financieramente formados. Estas actividades se organizan tanto por los organismos promotores del PEF, como por sus entidades colaboradoras o cualquier otra persona o institución interesada y se anuncian en una página web propia<sup>4</sup>.

En 2018, el Día de la Educación Financiera estuvo expresamente dedicado a las personas mayores, al coincidir con el Día Internacional del Mayor, el 1 de octubre. Bajo el lema “al lado de nuestros mayores” se organizaron, entre otras iniciativas, numerosas charlas dirigidas a este colectivo en diversas provincias del territorio nacional. Las materias tratadas se centraron en asuntos prácticos de especial interés para las personas mayores<sup>5</sup>, como:

- las tarjetas bancarias: modalidades y recomendaciones básicas de seguridad

<sup>4</sup> Véase <https://www.finanzasparatodos.es/diadelaeduccionfinanciera>

<sup>5</sup> Se exponen aquí únicamente las materias bancarias.

(código PIN, uso del cajero, cómo proceder en caso de robo o desaparición de la tarjeta);

- los billetes: detección de billetes falsos;
- el ahorro y el presupuesto: control de ingresos y gastos;
- créditos al consumo: endeudamiento y consumo responsable.

Asimismo, se distribuyó un folleto, en formato papel, que quiso reconocer y dar valor a las personas mayores, al tiempo que les brindaba ayuda para entender los nuevos productos financieros y les instaba a utilizar con precaución las nuevas tecnologías. Podría decirse que las actividades de aquella edición se dirigieron especialmente a paliar el riesgo de robo y fraude al que este colectivo está especialmente expuesto.

Más recientemente, la educación financiera se está dirigiendo a paliar también el riesgo de exclusión, concediendo prioridad a la formación, no solo en los riesgos, sino también en las oportunidades de la digitalización financiera. Es destacable, en este sentido, el lanzamiento de dos vídeos protagonizados por un conocido actor y humorista español, dirigidos a las personas mayores con el objetivo de disminuir sus miedos a las finanzas digitales<sup>6</sup>. En la misma línea, los recientes compromisos alcanzados a partir de la campaña ciudadana “Soy mayor, NO idiota”<sup>7</sup> también incluyen, entre otros, el refuerzo de la educación financiera de

<sup>6</sup> El actor y humorista Santi Rodríguez protagoniza dos vídeos dirigidos al colectivo de las personas mayores, con motivo de la renovación de la página web del PEF en septiembre de 2021 (<https://www.youtube.com/watch?v=HPJ6qJqBJLA> y <https://youtu.be/g1-TfjHBxQI>).

<sup>7</sup> Esta campaña, lanzada en enero de 2022 por un ciudadano de 78 años a través de la plataforma digital Change.org (<https://change.org/SoymayorNOidiota>), reclamaba un aumento de la atención presencial a las personas mayores por parte de las entidades bancarias. La campaña recabó más de 600.000 firmas y tuvo un gran impacto social. Entre otras respuestas, suscitó la actualización del Protocolo Estratégico para Reforzar el Compromiso Social y Sostenible de la Banca, suscrito por las principales asociaciones de la banca española –Asociación Española de Banca (AEB), Confederación Española de Cajas de Ahorro (CECA) y Unión Nacional de Cooperativas de Crédito (UNACC)– en presencia de la ministra de Asuntos Económicos y Transformación Digital y del gobernador del BdE. En él se incluyen nuevas medidas para garantizar la atención personalizada a los ciudadanos, especialmente a las personas mayores (<https://s2.aebanica.es/wp-content/uploads/2022/02/protocolo-estrategico-para-reforzar-el-compromiso-social-y-sostenible-de-la-banca.pdf>).

este colectivo de clientes, poniendo el foco en mejorar sus competencias digitales en los próximos años (Hernández de Cos, 2022).

## 5. CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES FINALES

Al hilo de todo lo expuesto, y en base también a mi experiencia personal, derivada de mi participación tanto en el PEF como en la red INFE entre 2016 y 2020, quisiera concluir este artículo con unas consideraciones y reflexiones sobre la educación financiera a las personas mayores.

### *Heterogeneidad del colectivo de las personas mayores*

Esta primera reflexión se refiere a la heterogeneidad dentro del colectivo de la población mayor. Es evidente que las personas mayores pueden presentar muy distintas características en cuanto a, por ejemplo, los factores de vulnerabilidad expuestos más arriba: sus condiciones cognitivas y físicas, su grado de aislamiento social, su familiaridad con las nuevas tecnologías o el nivel de su cultura financiera. Los rasgos sociodemográficos pueden también ser muy variados: su lugar de residencia (en zona rural o urbana, por ejemplo), su sexo, su nivel educativo, su experiencia profesional o sus actitudes hacia el aprendizaje y la adaptación al cambio, por citar algunos. Todo ello influye en el tipo de educación financiera que precisen. Por ejemplo, personas mayores con condiciones cognitivas óptimas podrán recibir determinados contenidos de educación financiera, mientras que, si las condiciones cognitivas de la persona están muy deterioradas, la educación financiera será difícil o no será posible.

Esto apunta a dos valoraciones sobre el diseño de la educación financiera: en primer lugar, a la importancia de una educación financiera personalizada que considere las circunstancias particulares de cada individuo para proporcionarle un tipo de formación u otra en materia financiera, ya que no solo cambian los

canales sino también el tipo de formación utilizando unos canales u otros. El diseño de recursos educativos, como la organización de talleres presenciales, dirigidos a pequeños grupos de personas mayores con perfiles homogéneos puede ser provechoso en este sentido, si bien de alcance limitado. Proporcionar un espacio, ya sea presencial o a distancia (por vía escrita o telefónica) para dar voz a las personas mayores y atender sus dudas y consultas concretas podría ser una iniciativa con un impacto mayor.

Una segunda apreciación se dirige a la consideración, dentro de las iniciativas de educación financiera, de las personas que están al cuidado de las personas mayores. Cuando las capacidades físicas o cognitivas de las personas mayores están mermadas en algún sentido, las personas que están al cargo de su cuidado resultan también un colectivo al que la educación financiera debiera, idealmente, dirigirse. Proporcionar educación financiera en cuestiones relacionadas con, por ejemplo, los autorizados en cuenta, puede resultar de utilidad e interés en estas circunstancias para ambas partes: cómo obtener la condición de autorizado, qué facultades confiere, cómo revocarla, etcétera.

### *Posibles sinergias con otros colectivos sociales*

Un segundo comentario se dirige a las posibles sinergias que pueden surgir en la educación financiera a distintos colectivos sociales. Concretamente, se observa que ciertos recursos, herramientas o estudios desarrollados en el contexto de la educación financiera a niños y jóvenes, así como a personas con discapacidad, podrían también aplicarse a la educación financiera de las personas mayores.

Por ejemplo, la gamificación de la educación financiera no parece ser ya una estrategia educativa exclusiva del público infantil-juvenil y está teniendo una creciente expansión a los adultos para transmitir conocimientos de forma sencilla y amena (INFE, 2019; Andújar, 2022).

Otro claro ejemplo lo constituye la lectura fácil. La adaptación de los textos para permitir una lectura y una comprensión más sencilla es una herramienta que facilita el acceso a la informa-

ción a las personas con diversidades intelectuales y de aprendizaje (García Muñoz, 2012). La lectura fácil puede beneficiar a grupos sociales que, por diferentes circunstancias, presentan limitaciones en la comprensión lectora, y entre los que se encuentra el de las personas mayores. De igual forma, los estudios sobre la accesibilidad de los servicios financieros, elaborados en el marco de asociaciones para personas con discapacidad, pueden aplicarse al colectivo de las personas mayores (por ejemplo, Fundación ONCE, 2015).

Las estrategias de educación financiera suelen distinguir colectivos sociales determinados para dirigir a ellos iniciativas diferenciadas. Sin embargo, conviene tener presente la utilidad de combinarlo con un enfoque transversal para aprovechar sinergias potenciales que puedan beneficiar a más de un colectivo.

*Dificultades para la educación en las finanzas digitales*

La educación en las oportunidades de la digitalización financiera puede ser muy beneficiosa para las personas mayores. Por ejemplo, puede serles de especial utilidad para ayudarles en la gestión y control de sus ahorros (mediante el establecimiento de límites personalizados en sus tarjetas y de otros mecanismos de control disponibles) o para facilitar su acceso a los servicios bancarios en cualquier momento y lugar, especialmente si tienen impedimentos físicos.

Sin embargo, existen dos dificultades particulares de la educación en finanzas digitales que pueden afectar muy especialmente a la población mayor. La primera de ellas es la ausencia de estandarización en aplicaciones móviles y portales web de las entidades bancarias. Obviamente, su diseño responde a las decisiones de política comercial y de *marketing* de cada entidad, pero dificulta la enseñanza sobre su manejo. En estas circunstancias, y para evitar caer en contenidos excesivamente generales y no aplicados, únicamente cabría proporcionar una formación expresamente dirigida al uso de las herramientas *online* propias de cada entidad, con las dificultades que esto entraña, dada la gran diversidad de tales herramientas y su constante renovación.

Una segunda dificultad para la educación en finanzas digitales tiene que ver con la protección de datos confidenciales. Las operaciones a través de la banca *online* requieren la introducción de información secreta (claves de acceso y firma digital) para completarlas. En consecuencia, no es posible proporcionar una enseñanza personalizada sobre todos los pasos del procedimiento a seguir en las operaciones *online* si se quiere salvaguardar la seguridad de los datos confidenciales de las personas interesadas.

Las dificultades que entrañan la expansión de la digitalización y la reducción de la atención presencial no son exclusivas del sector bancario, sino que trascienden fronteras sectoriales y geográficas. Asegurar la inclusión de la población mayor en este nuevo contexto plantea exigentes retos para las autoridades. Su logro y cumplimiento no es una cuestión menor y puede afectar no solo a la generación actual de personas mayores, sino también a las generaciones futuras. Al fin y al cabo, previsiblemente, todos seremos personas mayores algún día.

BIBLIOGRAFÍA

ANDÚJAR NAGORE, I. (2019). La evaluación de las estrategias de educación financiera: una revisión del caso español. II Congreso Internacional de Educación Financiera de Edufinet. *Working Paper*, 4/2019. (<https://www.edufinet.com/images/EdufiAcademics/WP-4-2019.pdf>).

ANDÚJAR NAGORE, I. (2022). Educación financiera en píldoras: jeroglíficos financieros y posts en el Portal del Cliente Bancario. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, pp. 81–114. (<https://doi.org/10.51302/tce.2022.634>).

ANDÚJAR NAGORE, I. y GIL DOLZ, J. (2018). El Plan español de educación financiera: presente y futuro. En: F. PASTOR (ed.), *La prevención del sobreendeudamiento privado. Hacia un préstamo y consumo responsable* (pp. 853-876). Thomson Reuters y Aranzadi.

ANDÚJAR NAGORE, I. y TEJADA, F. (2020). La educación financiera: la otra cara del préstamo responsable. II Congreso Internacional de Educación Financiera de Edufinet. *Working*

Paper, 5/2020. <https://www.edufinet.com/images/EdufiAcademics/WP-5-2020.pdf>

ATKINSON, A. y MESSY, F. A. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9csfs90fr4-en.pdf?expires=1646135388&id=id&accname=guest&checksum=727B2C5B653E33119CF1B6CE009587E1>

BdE (2021a). *Memoria de Reclamaciones 2020*. Departamento de Conducta de Entidades. Banco de España. <https://www.bde.es/f/webbde/Secciones/Publicaciones/PublicacionesAnuales/MemoriaServicioReclamaciones/20/MSR2020.pdf>

BdE (2021b). *Encuesta Nacional sobre el uso del efectivo. Resultados 2020*. Departamento de Emisión y Caja. Banco de España. [https://www.bde.es/f/webbde/INF/MenuVertical/BilletesYMonedas/Estudios\\_e\\_informes/Encuesta\\_Nacional\\_Efectivo/21-07-09\\_Encuesta\\_Nacional\\_del\\_efectivo.\\_Resultados\\_2020\\_VD\\_accesible.pdf](https://www.bde.es/f/webbde/INF/MenuVertical/BilletesYMonedas/Estudios_e_informes/Encuesta_Nacional_Efectivo/21-07-09_Encuesta_Nacional_del_efectivo._Resultados_2020_VD_accesible.pdf)

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2016). *Encuesta de competencias financieras (ECF) 2016: principales resultados*. Banco de España. [https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras\\_estadis/2016/ECF2016.pdf](https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras_estadis/2016/ECF2016.pdf)

CALVO, D., CRISANTO, J. C., HOHL, S., y GUTIÉRREZ, O. P. (2018). *Financial supervisory architecture: what has changed after the crisis?* Bank for International Settlements, Financial Stability Institute.

FUNDACIÓN ONCE (2015). *Finanzas accesibles para todas las personas*. Fundación ONCE. [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27109/finanzas\\_accesibles\\_lectura\\_facil.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27109/finanzas_accesibles_lectura_facil.pdf)

GARCÍA MUÑOZ, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>

GPFI-OECD (2019). *G20 Fukuoka Policy Priorities on Aging and Financial Inclusion*.

GPFI-OECD. [https://www.gpfi.org/sites/gpfi/files/documents/G20 por ciento20Fukuoka por ciento20Policy por ciento20Priorities por ciento20on por ciento20Aging por ciento20and por ciento20Financiacional por ciento20Inclusion.pdf](https://www.gpfi.org/sites/gpfi/files/documents/G20%20por%20ciento20Fukuoka%20por%20ciento20Policy%20por%20ciento20Priorities%20por%20ciento20on%20por%20ciento20Aging%20por%20ciento20and%20por%20ciento20Financiacional%20por%20ciento20Inclusion.pdf)

HERNÁNDEZ DE COS, P. (2022). *Firma del Protocolo bancario para la inclusión financiera de los mayores*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/IntervencionesPublicas/Gobernador/Arc/Fic/hdc210222-2.pdf>

INE (2022). *Proyecciones de Población 2020-2070*. Notas de Prensa. Instituto Nacional de Estadística. [https://www.ine.es/prensa/pp\\_2020\\_2070.pdf](https://www.ine.es/prensa/pp_2020_2070.pdf)

INFE (2019). *Smarter financial education. Key lessons from behavioural insights for financial literacy initiatives*. INFE. <https://www.oecd.org/financial/education/smarter-financial-education-behavioural-insights.pdf>

JIMÉNEZ, C. y TEJERO, H. (2018). Cierre de oficinas bancarias y acceso al efectivo en España. *Revista de Estabilidad Financiera*, 34, pp. 37-57. [https://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/RevistaEstabilidadFinanciera/18/MAYO/Articulo\\_Jimenez\\_Tejero.pdf](https://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/RevistaEstabilidadFinanciera/18/MAYO/Articulo_Jimenez_Tejero.pdf)

MINECO, BdE y CNMV (2022). *Plan de educación financiera 2022-2025*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Banco de España y Comisión Nacional del Mercado de Valores. [https://www.finanzasparatodos.es/system/cms\\_multimedia/cms\\_medias/files/000/002/032/original/plan-educacion-financiera-2022-2025-es.pdf?1642418075](https://www.finanzasparatodos.es/system/cms_multimedia/cms_medias/files/000/002/032/original/plan-educacion-financiera-2022-2025-es.pdf?1642418075)

OCDE (2017). *G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries*. OCDE. <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/G20-OECD-INFE-report-adultfinancial-literacy-in-G20-countries.pdf>

OCDE (2020). *Financial Consumer Protection and Ageing Populations*. OCDE. <https://www.oecd.org/finance/Financial-consumer-protection-and-ageing-populations.pdf>

OCDE-INFE (2021). *Overview of the OECD International Network of Financial Education*. OCDE e INFE. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-overview.pdf>

TOLOBA, C. y DEL RÍO, J. M. (2020). La perspectiva de la digitalización de la banca española: riesgos y oportunidades. *Revista de Estabilidad Financiera*, 38, pp. 79-97. <https://repositorio.bde.es/bitstream/123456789/13547/1/Digitalizacion.pdf>

**ANEXO 1. PREGUNTAS SOBRE CONOCIMIENTOS FINANCIEROS (Bover, Hospido y Villanueva, 2016)*****Inflación***

Pregunta previa: “Imagine que cinco hermanos reciben un regalo de 1.000 €. Si comparten el dinero a partes iguales, ¿cuánto obtendrá cada uno?”.

“Imagine ahora que los cinco hermanos tuvieran que esperar un año para obtener su parte de los 1.000 €, y que la inflación de ese año fuese del 1 por ciento. En el plazo de un año serán capaces de comprar:

1. Más de lo que podrían comprar hoy con su parte del dinero.
2. La misma cantidad.
3. Menos de lo que podrían comprar hoy.”

***Tipo de interés compuesto***

“Supongamos que ingresa 100 euros en una cuenta de ahorro con un interés fijo del 2 por ciento anual. En esta cuenta no hay comisiones ni impuestos. Si no hace ningún otro ingreso a esta cuenta ni retira ningún dinero, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta al final del primer año, una vez que le paguen los intereses?”.

A continuación, se plantea la pregunta con la que se mide el concepto de tipo de interés compuesto:

“De nuevo, si no hace ningún ingreso ni retira ningún dinero, una vez abonado el pago de intereses, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta después de cinco años?”.

1. Más de 110 euros.
2. Exactamente 110 euros.
3. Menos de 110 euros.
4. Es imposible decirlo con la información dada.”

***Diversificación del riesgo***

“Por lo general, es posible reducir el riesgo de invertir en bolsa mediante la compra de una amplia variedad de acciones.

1. Verdadero.
2. Falso”.

**ANEXO 2. ENTIDADES COLABORADORAS DEL PEF (a febrero de 2022)**

1. Dirección General de Seguros y Fondos de Pensiones Secretaría General del Tesoro y Financiación Internacional
2. Ministerio de Educación y Formación Profesional
3. Ministerio de Consumo
4. ACADE Asociación de Centros Autonómicos de Enseñanza Privada
5. AEB Asociación Española de Banca
6. AHE Asociación Hipotecaria Española
7. ASEAFI Asociación Española de Empresas de Asesoramiento Financiero
8. ASUFIN Asociación de Usuarios Financieros
9. ASNEF Asociación Nacional de Establecimientos Financieros de Crédito
10. Cámara de Comercio de España
11. CAUCE Confederación de Asociaciones de Usuarios y Consumidores Europeo
12. CECA Confederación Española de Cajas de Ahorros
13. CECE Confederación Española de Centros de Enseñanza
14. CEMAD Colegio de Economistas de Madrid
15. CGE Consejo General de Economistas de España
16. CICAIE Asociación de Colegios Privados e Independientes
17. CONTEA Fundación Contea para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas
18. Cruz Roja Española
19. FEBF Fundación de Estudios Bursátiles y Financieros
20. FERE-CECA Escuelas Católicas
21. FIFED Fundación para la Innovación Financiera y la Economía Digital
22. FUNCAS Fundación de las Cajas de Ahorros
23. Fundación ADECOSE
24. Fundación AFI
25. Fundación ÁREA XXI
26. Fundación ICO
27. Fundación MAPFRE
28. Fundación MUTUALIDAD DE LA ABOGACÍA
29. Fundación NANTIK LUM
30. Fundación ONCE
31. Fundación UCEIF
32. Fundación Universitaria SAN PABLO CEU
33. ICREF Instituto de Crédito y Finanzas de la Región de Murcia
34. IEAF/FEF Instituto Español de Analistas Financieros/ Fundación de Estudios Financieros
35. IEB Instituto de Estudios Bursátiles
36. IEF Instituto de Estudios Financieros
37. Instituto BME Bolsas y Mercados Españoles
38. INVERCO
39. ISADORA DUNCAN Fundación de Familias Monoparentales Isadora Duncan
40. PIGNUS Asociación Internacional de Entidades de Crédito Prendario y Social
41. SPAINSIF Foro Español de Inversión
42. UCM Universidad Complutense de Madrid

43. UDP Unión Democrática de Pensionistas
44. UECOE Unión Española de Cooperativas de Enseñanza
45. UNACC Unión Nacional de Cooperativas de Crédito
46. UNESPA Unión Española de Entidades Aseguradoras
47. Universidad de Zaragoza

Fuente: <https://www.finanzasparatodos.es/miembros-de-la-red-de-colaboradores>





# Familia y socialización financiera: una aproximación empírica al caso español

ELISA CHULIÁ\*, LUIS GARRIDO\*\* y MARÍA MIYAR\*

## RESUMEN

La familia es el principal agente de socialización financiera de niños, adolescentes y jóvenes. En su seno se aprenden e interiorizan criterios normativos y pautas de conducta sobre el uso y la gestión del dinero. No obstante, el conocimiento empírico sobre la contribución de las familias a la educación financiera es bastante escaso. Ofrecemos aquí una aproximación al caso español utilizando dos fuentes de información: una encuesta a madres y padres con hijos de entre 11 y 22 años, y tres grupos de discusión con adolescentes y jóvenes. Los resultados confirman la importancia que progenitores e hijos conceden a la familia como espacio de aprendizaje de valores y hábitos financieros, pero también descubren aspectos de la socialización financiera que podrían mejorar con campañas y programas específicamente dirigidos a madres y padres.

## 1. EDUCACIÓN FINANCIERA, ALFABETIZACIÓN FINANCIERA Y SOCIALIZACIÓN FINANCIERA

En las últimas décadas –y, en particular, desde el inicio de la crisis financiera global en

\* UNED y Funcas (esociales@funcas.es).

\*\* UNED (lgarrido@poli.uned.es).

2007-2008– numerosas publicaciones han hecho hincapié en un argumento que constituye una sabiduría común, incluso obvia: la buena gestión de los recursos económicos propios contribuye decisivamente al bienestar individual, familiar y social. El énfasis puesto en este argumento tan intuitivo se explica en virtud de una evidencia recurrentemente contrastada: en las sociedades contemporáneas, los individuos disponen de conocimientos y habilidades insuficientes para gestionar adecuadamente sus recursos económicos. Claro es que tales conocimientos y habilidades varían mucho entre ciudadanos de un mismo país, así como también entre poblaciones de diferentes países, pero, en general, merecen ser calificados como pobres. Sobre esa evidencia se erige la reivindicación de mejorar universalmente la *educación financiera* de la población. Esta mejora redundaría en beneficio de la seguridad y responsabilidad de consumidores y usuarios de servicios financieros, así como de la eficiencia de las entidades bancarias, aumentando al mismo tiempo la solvencia y la estabilidad de las economías (Domínguez, 2015). No extraña que el propósito de conseguir un objetivo con semejantes externalidades positivas haya movilizad o en los últimos años tantos esfuerzos y recursos de instituciones públicas y privadas.

Bajo el supuesto de que los comportamientos financieros responsables o “saludables” exigen conocimientos conceptuales (teóricos) previos, la mayoría de los programas e iniciativas que han desplegado esas instituciones se han dirigido principalmente a trasladar información sobre contenidos financieros, con el objetivo de mejorar la *alfabetización financiera* (*financial literacy*). En su sentido más estricto, el concepto de alfabetización financiera se refiere a la enseñanza de tales contenidos en formatos textuales y gráficos utilizando todos los soportes disponibles<sup>1</sup>. Aunque los programas de alfabetización financiera apelan a toda la sociedad, prestan especial atención al colectivo de niños, adolescentes y jóvenes. Además de que la alfabetización financiera a esas edades es la que más puede rendir desde la perspectiva del ciclo vital (la temprana adquisición de conocimientos posibilita su aprovechamiento durante más tiempo de vida), presenta una gran ventaja comparativa: puede impartirse en establecimientos específicamente dedicados a la educación y la enseñanza (escuelas, institutos y universidades).

Ahora bien, la alfabetización financiera, entendida como la adquisición de conocimientos específicos sobre asuntos y procedimientos financieros, no garantiza el desarrollo de las actitudes y capacidades operativas necesarias para desarrollar comportamientos financieros apropiados. Pocas dudas caben de que los conocimientos sobre cuestiones tales como el funcionamiento de los tipos de interés, la inflación y la diversificación de riesgos financieros (por citar los temas a los que se refieren las tres grandes preguntas mediante las que se suele medir el nivel de educación financiera de una persona)<sup>2</sup> no constituyen una condición suficiente para alcanzar el bienestar financiero; esos conocimientos precisan de un sustrato cultural que, por lo general, los individuos incorporan

<sup>1</sup> Gudmunsen y Danes (2011: 644-645) consideran anticuada esta definición de *financial literacy* en sentido estricto y proponen una mucho más amplia que implique el desarrollo de aptitudes de interpretación, comunicación, cálculo y generación de juicios independientes, facilitadoras de la adopción de acciones que permitan “prosperar en nuestro complejo mundo financiero”. Al optar por una definición tan amplia borran la distinción conceptual entre “alfabetización financiera”, “educación financiera” y “socialización financiera”, que, a nuestro juicio, tiene sentido analítico.

<sup>2</sup> Se trata de las preguntas denominadas “Big Three”, utilizadas por primera vez en el *Health and Retirement Study* de 2004 (<https://hrs.isr.umich.edu/>). Véase, entre otros muchos, Lusardi (2019).

a lo largo de la infancia, la adolescencia y la juventud. Ese proceso de adquisición y desarrollo de “valores, actitudes, modelos, normas, conocimientos y comportamientos que contribuyen a la viabilidad financiera y el bienestar individual” se ha denominado *socialización financiera* (Danes, 1994: 128), un concepto que ofrece una aproximación más amplia que el de alfabetización financiera, en la medida en que concede tanta importancia a los factores intelectuales/cognitivos (“conocimientos”) y conductuales (“comportamientos”), como a los culturales (“valores, actitudes, modelos y normas”)<sup>3</sup>.

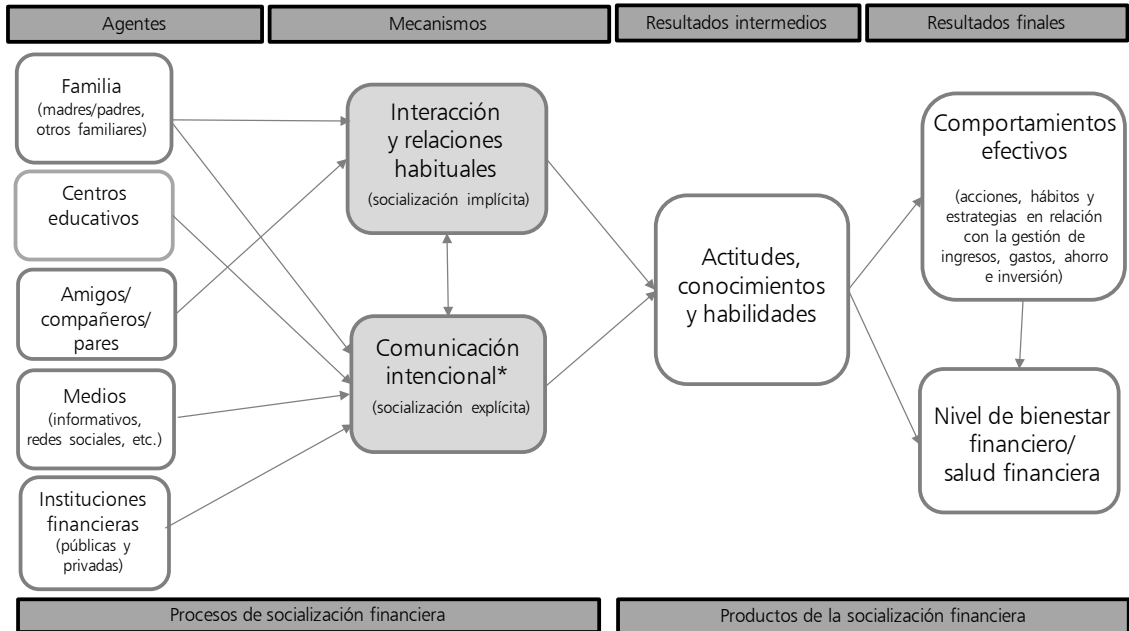
En la socialización financiera cobra particular protagonismo la familia y, sobre todo, las madres y los padres. La familia, a diferencia de otros agentes de socialización financiera (como las escuelas, los amigos, los medios de comunicación o las propias instituciones financieras), socializan financieramente a sus miembros más jóvenes por una doble vía (recuadro 1): por un lado, a través de interacciones habituales e implícitas en la convivencia cotidiana, y por otro, a través de acciones comunicativas y performativas deliberadas (por ejemplo, consejos, advertencias, explicaciones, acompañamiento a instituciones financieras, etc.). Niños, adolescentes y jóvenes participan de la vida doméstica y asisten a situaciones en las que familiares adultos –sobre todo, sus madres y padres– les transmiten, de manera implícita o explícita, informaciones, juicios y hábitos relacionados con los ingresos y los gastos del hogar, con el consumo de bienes y servicios, así como también con el ahorro y las opciones de inversión. Ellos escuchan y observan esas manifestaciones *habituales* de los adultos, las asumen y reproducen en mayor o menor medida cuando se dan las circunstancias para ello. Por su parte, las madres y los padres refuerzan o debilitan esas actitudes y conductas asumidas y reproducidas por sus hijos mediante incentivos y sanciones de diverso tipo (elogios, reproches, gratificaciones y correctivos).

Los economistas han priorizado el análisis de los productos o resultados de la educación financiera sobre el de los procesos de socializa-

<sup>3</sup> Los factores conductuales deberían incluir, además de los comportamientos, las estrategias, ya que la gestión de las finanzas requiere actuaciones dinámicas a lo largo del tiempo que precisan contar con estrategias.

RECUADRO 1

COMPONENTES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN FINANCIERA



\* La comunicación intencional no excluye la utilización de mensajes subliminales, abundantes en la publicidad, por ejemplo.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Gudmunson y Danes (2011).

ción financiera, en particular, los que se desarrollan en el seno de las familias. Sin embargo, como argumentaron Gudmunson y Danes (2011: 644), el estudio de los procesos de socialización financiera ayudaría a entender mejor las diversas asociaciones estadísticas observadas entre variables demográficas (como el sexo, la edad o el nivel educativo) y los resultados financieros. Desde que estos autores formularan esta advertencia hace ya más de una década, se han publicado un buen número de investigaciones sobre diversos aspectos de la socialización financiera (LeBaron y Kelley, 2021); sin embargo, sigue echándose en falta información más detallada sobre este proceso y sus implicaciones. Con este artículo pretendemos hacer una aportación a esa laguna de conocimiento. En los siguientes apartados presentamos y analizamos evidencias obtenidas a través de dos estudios empíricos recientes realizados por Funcas para conocer mejor cuánto y

cómo participan y se implican las familias españolas en la socialización financiera de los niños, los adolescentes y los jóvenes.

2. LAS FUENTES DE INFORMACIÓN: UNA ENCUESTA Y TRES GRUPOS DE DISCUSIÓN

Con el objetivo de generar información sobre la socialización familiar financiera en España, en la segunda quincena de noviembre de 2021 Funcas llevó a cabo una encuesta *online* a 1.509 madres y padres residentes en territorio nacional y convivientes con algún hijo o alguna hija entre 11 y 22 años (*Encuesta de Educación Financiera Funcas 2021*; a partir de ahora: *EEF-Funcas2021*). El cuestionario,

diseñado específicamente para esta encuesta, perseguía obtener datos acerca de cómo plantean y manejan las familias asuntos relacionados con la educación financiera de sus hijos. La constatación de diferencias significativas entre las respuestas de entrevistados de nacionalidad española y otras nacionalidades ha aconsejado restringir el análisis a quienes tienen como única nacionalidad la española (1.442 encuestados). Las características de la muestra analizada pueden consultarse en el Anexo.

Como complemento de esta información de encuesta, en junio de 2022 Funcas financió la organización y el desarrollo de tres grupos de discusión con estudiantes de educación secundaria, ciclos formativos de formación profesional y universidad. Cada uno de esos grupos –en cuya composición se tuvieron en cuenta criterios de sexo, edad y estudios– reunió *online* a entre cuatro y seis adolescentes y jóvenes de municipios de Madrid, La Rioja, Guadalajara, Navarra y el País Vasco. Siguiendo un guion presentado por una moderadora, los participantes en cada grupo de discusión conversaron alrededor de 90 minutos sobre sus visiones y experiencias respecto al manejo del dinero y a las prácticas de ahorro, situando unas y otras en el contexto de la familia y la escuela.

La información cuantitativa y cualitativa que se expone en este artículo presenta las limitaciones propias de los métodos utilizados para generarla. Por una parte, la encuesta se realizó sobre una muestra seleccionada aleatoriamente entre integrantes de dos paneles de encuestas *online* que cumplieran el criterio de selección establecido (convivir con, al menos, un hijo o una hija entre 11 y 22 años). Por tanto, el universo del que se ha extraído la muestra no está formado por todas las madres y todos los padres españoles convivientes con hijos de esas edades, sino, en el mejor de los casos, por la población usuaria de Internet que satisface esa condición de convivencia<sup>4</sup>. En cuanto a los grupos de discusión, sus participantes verbalizan razones y emociones que aportan matices y sentidos a los hallazgos cuantitativos, pero la representatividad de la información que proporcionan no puede darse por supuesta<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Sobre las ventajas e inconvenientes de las encuestas por Internet, véase Arroyo y Finkel (2019: 42-44).

<sup>5</sup> El trabajo de campo de la encuesta, así como la organización y moderación de los grupos de discusión fueron llevados a cabo por Imop Insights. El cuestionario de la encuesta y el guion de los grupos de discusión fueron diseñados por los autores de este artículo.

Con la cautela que exigen estas limitaciones, los siguientes apartados han sido elaborados combinando la información procedente de ambas fuentes. Las características de un artículo como este han obligado a centrar la atención en una pequeña parte de la información disponible. Hemos seleccionado aquella referida a la importancia que se concede a la familia como agente de socialización financiera y a la asignación de pagas periódicas, probablemente el principal dispositivo del que disponen las madres y los padres para educar a sus hijos en el uso y la gestión de los recursos económicos.

### 3. LA RESPONSABILIDAD DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

De todas las respuestas a las preguntas incluidas en la *EFF-Funcas2021*, ninguna ha alcanzado un porcentaje tan alto como la que inquiriere por la institución con “la mayor responsabilidad a la hora de enseñar a niños y jóvenes los conocimientos necesarios para administrar eficientemente sus ingresos y gastos cuando son adultos”. Un 97 por ciento de las madres y los padres entrevistados coinciden en señalar “la familia” en primer lugar (sin que se aprecien diferencias significativas entre ellas y ellos). En cambio, apenas el 3 por ciento de todos los entrevistados nombran “la escuela” como primera responsable de la educación financiera, si bien un 85 por ciento la menciona en segundo lugar (cuadro 1).

A la luz de estos resultados, las familias deberían adquirir un protagonismo especial en las estrategias nacionales de educación financiera. Sin embargo, estas suelen dirigir sus iniciativas y propuestas educativas preferentemente a las escuelas. Por ejemplo, el Plan de Educación Financiera lanzado en 2008 por el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores ha conseguido que cada año participen, voluntaria y gratuitamente, entre 500 y 700 centros en programas educativos. Bien es cierto que la cifra es relativamente modesta si se tiene en cuenta que solo supone entre un 5 y un 8 por ciento de los más de 8.500 centros que imparten docencia en edu-

CUADRO 1

### INSTITUCIÓN CON MAYOR RESPONSABILIDAD EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA DE NIÑOS Y JÓVENES (PORCENTAJE)

<i>La mayor responsabilidad la tiene(n)...</i>	<i>En primer lugar</i>	<i>En segundo lugar</i>
... la escuela	3	85
... la familia	97	3
... los gobiernos a través de campañas de información	0	12
Total	100	100
N	1.442	1.442

*Pregunta:* "En su opinión, ¿quién tiene la mayor responsabilidad a la hora de enseñar a niños y jóvenes los conocimientos necesarios para administrar eficientemente sus ingresos y gastos cuando son adultos?".

*Fuente:* *EEF-Funcas2021* (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]).

cación secundaria, bachillerato y formación profesional en España<sup>6</sup>.

Ese limitado alcance de los programas ofrecidos a profesores y estudiantes puede explicar que, en los grupos de discusión con adolescentes y jóvenes realizados en junio de 2022, la contribución de la escuela a la educación financiera haya resultado escasamente valorada. Es cierto que una parte de los estudiantes pueden cursar asignaturas de Economía en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato<sup>7</sup>, pero otros no reciben formación alguna en esta materia (recuadro 2: [a], [b], [c]). Por lo demás, los que sí la estudian señalan la omisión de contenidos curriculares que aporten información útil sobre cómo gestionar las finanzas propias (recuadro 2: [d], [e], [f], [g]).

Todos los participantes en los grupos de discusión, sin excepción, opinan que en colegios e institutos deberían impartirse enseñanzas sobre

<sup>6</sup> Las cifras de los centros participantes en el programa de educación financiera para escuelas se encuentran en: <https://www.finanzasparatodos.es/>

Las cifras de los centros educativos que imparten esas enseñanzas pueden consultarse en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/centrosyunid.html>

<sup>7</sup> "Economía" forma parte del elenco de asignaturas troncales elegibles en 4º de la ESO (opción Bachillerato) desde el curso 2016-2017. En 1º de Bachillerato (itinerarios de Ciencias Sociales y Humanidades), "Economía" también es asignatura troncal y elegible; en 2º de Bachillerato mantiene esa condición, pero con la denominación "Economía de la Empresa".

estas cuestiones durante la etapa de educación secundaria o incluso antes. Mientras los responsables del sistema educativo y los expertos debaten desde hace años sobre si conviene incorporar temas de educación financiera al currículum académico general, y si hacerlo transversalmente o mediante asignaturas específicas (Domínguez, 2015: 5), los estudiantes parecen tenerlo claro: a la escuela le corresponde proporcionar esos conocimientos, y no desde una perspectiva puramente teórica, sino también aplicada, con el fin de "prepararte para el mundo cuando eres adulto" [recuadro 2: [h], [i], [j], [k]).

Si los centros educativos no proporcionan ese tipo de educación que echan en falta los estudiantes, ¿la están proporcionando las familias? La *EEF-Funcas2021* ha arrojado algunos datos que suscitan dudas al respecto.

Por lo pronto, de la encuesta se desprende que la economía doméstica no representa un tema frecuente en las conversaciones con los hijos. Menos de uno de cada cinco entrevistados (18 por ciento) reconocieron conversar "a menudo" con sus hijos sobre "los ingresos que entran al mes en su hogar", aproximadamente la misma proporción que declaró mantener conversaciones frecuentes sobre "los impuestos que se pagan en el hogar" (17 por ciento). En cambio, los gastos adquieren una presencia mayor en las conversaciones con los hijos: casi un tercio de los entrevistados (31 por

## RECUADRO 2

## LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LA ESCUELA (CITAS SELECCIONADAS)

[a] “Yo, por lo menos, en mi colegio, de temas de dinero nunca se ha hablado; de administración personal del dinero ni nada, nunca”. (Alberto, 2º curso de Grado universitario, Madrid).

[b] “En mi colegio no se habla nunca nada de eso; a veces hemos hablado con los profesores de: “¡oye es que no nos estáis enseñando nada del dinero, de cómo gestionarlo para el futuro!” Y alguno de ellos dice que es verdad, pero nunca se habla de dinero en el colegio”. (Sara, 3º ESO, Madrid).

[c] “... en las asignaturas de ciencias, no especiales, sino de ciencias –en plan, Física, Química– no se habla nunca sobre el tema del dinero. Al no tener Economía, nunca se ha hablado ni en clase ni en nada sobre el dinero”. (Borja, 2º Bachillerato, Madrid).

[d] “En Economía –yo, que estoy haciendo Bachillerato ahora mismo– te hablan sobre economía de la empresa... Si tienes un buen profesor, quizás te puede ayudar un poco, no sé, ahora que está muy de moda invertir en criptomonedas o tal... No te suelen hablar sobre esos temas, te dan el temario y punto”. (Lucas, 1º Bachillerato, Leganés [Madrid]).

[e] “Yo también doy Economía en clase y no hablan de eso; o sea, te explican conceptos de la economía y así, pero no te hablan del ahorro o de cómo gestionar tu dinero, de cosas más prácticas que, igual, sí que te pueden servir más en el día a día. De eso, en Economía, a mí por lo menos, no me han hablado...”. (Marina, 1º Bachillerato, Haro [Rioja]).

[f] “Yo no doy ese tipo de economía de que te aconsejen cómo gastar el dinero. Es otro tipo de economía; bueno, en mi caso, economía aplicada a la empresa, que no tiene nada que ver con eso. Entonces, se habla muy poco de enseñarte a gastar el dinero bien”. (Martín, 2º Bachillerato, Arroyomolinos [Madrid]).

[g] “Mis amigos que hacen Economía [me dicen] que, en vez de dar situaciones que te pueden pasar a ti, que te pueden dar economía de África o cosas así, que no te sirven para nada en el día en sí”. (Luck, 4º ESO, San Sebastián).

[h] “Creo que deberían enseñarnos desde la ESO –independientemente de que vayas a [la clase de] Economía o no– cosas relacionadas con la economía; pero (...) con la economía familiar, los impuestos, el dinero; o sea, cómo gestionar tu dinero cuando ya seas mayor. No sé, ese tipo de cosas no se enseñan y yo creo que ayudarían bastante, porque me parecen de las cosas más útiles que se puede enseñar, realmente. (...). Pero yo creo que si no tienes una base en casa, el sistema educativo no aporta prácticamente nada, y por eso hay muchas personas que no saben gestionar su dinero, ni saben ahorrar ni nada”. (Marina, 1º Bachillerato, Haro [Rioja]).

[i] “Yo creo que es interesante e importante [aprender sobre la gestión del dinero en la escuela], pero no se hace. De hecho, en España, ha habido una crisis por culpa de (...) vivir por encima de tus posibilidades, en parte, no del todo. Gente que pide un crédito que no puede pagar, y se acaba arruinando. Esto no te lo enseñan en el instituto, no te lo enseñan en clase y, al final, pasan cosas como estas, que hay gente viviendo en la calle por culpa de que no se enseña esto en las aulas”. (Lucas, 1º Bachillerato, Leganés [Madrid]).

[j] “Creo que lo que se debería hacer, es dar (...) una charla al mes –por ejemplo, en los ciclos de primaria y de la ESO, que es cuando nos estamos formando y cuando es más fácil que se nos metan esas ideas en la cabeza–, pues, inculcar esa idea [de] que hay que gestionar bien el dinero, que no hay que derrochar ... Y yo creo que ahí es cuando se debería aprovechar más, porque luego te ves en una situación mala y no sabes cómo desenvolverte”. (Borja, 2º Bachillerato, Madrid).

[k] “Sí, al final, sería como una clase de ayuda para prepararte para el mundo cuando eres adulto; eso es algo que siempre me hubiera gustado que lo integrasen [en el sistema educativo], pero no lo hacen”. (Alejandra, 1º Bachillerato, Guadalajara).

Fuente: Grupos de discusión con adolescentes y jóvenes sobre educación financiera (Funcas, junio 2022).

ciento) admitió hablar a menudo acerca de los gastos, una proporción igual a la de quienes dijeron conversar con esa frecuencia sobre “cuestiones económicas generales”.

Podría parecer contraintuitivo que los encuestados con titulación universitaria afirmen conversar menos con sus hijos sobre todos estos asuntos (gráfico 1). La diferencia es especialmente destacable cuando se trata de las conversaciones sobre ingresos e impuestos, temas sólidamente asociados que quizá los progenitores esquiven porque les comprometen más frente a sus hijos; estos pueden sobrevalorar el dato nominal de esos ingresos y creer que pueden disponer de más recursos que aquellos de los que ya disfrutan. De hecho, si se circunscribe el análisis a las conversaciones sobre ingresos e impuestos atendiendo a las rentas mensuales del hogar, el porcentaje de las madres y los padres que afirman hablar a menudo con sus hijos tiende a reducirse a medida que aumentan los ingresos (gráfico 2).

Los recursos se convierten en un tema de conversación familiar cuando escasean, exigiendo más austeridad en los comportamientos

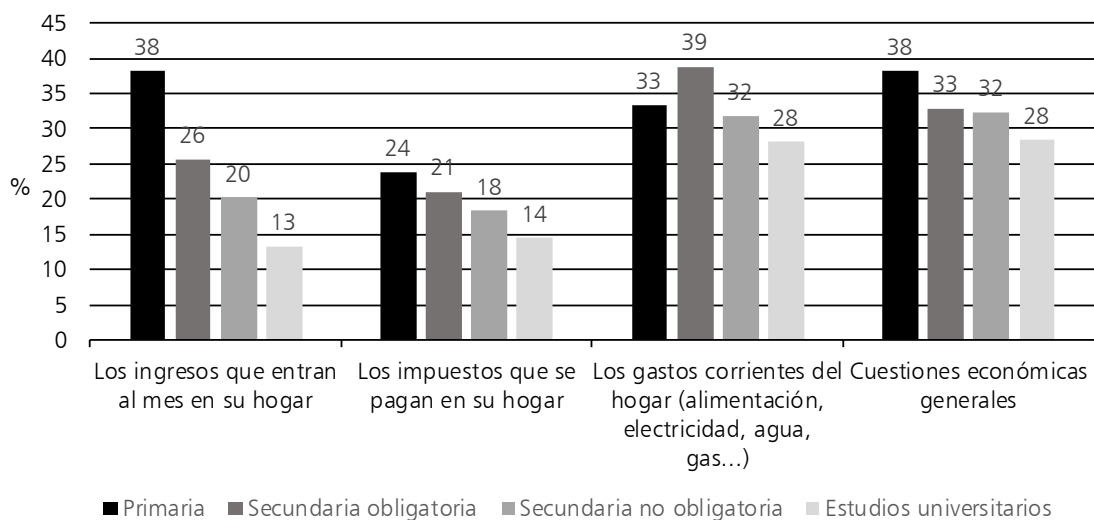
de gasto y, seguramente, más justificaciones de las decisiones (o no decisiones) de consumo. Una mayor frecuencia de conversaciones de este tipo no implica, sin embargo, una mejor educación financiera (Kardash, Coleman-Tempel y Ecker-Lyster, 2021).

Llama asimismo la atención que las madres superen a los padres en la frecuencia que atribuyen a las conversaciones sobre todas estas cuestiones, quizá porque ellas las suscitan más a menudo que ellos, pero también es posible que este hallazgo se deba a que, en general, las madres acostumbran a hablar más con los hijos (cuadro 2).

Los grupos de discusión corroboran la escasa presencia de las cuestiones relacionadas con la economía doméstica y el dinero en las conversaciones familiares. En algunas familias, la alusión a estos temas puede resultar incómoda, por lo cual tienden a esquivarse en las charlas cotidianas; y si se habla sobre ellos, se hace con el cuidado de que la información no salga del hogar (recuadro 3: [a], [b], [c]). Con todo, los participantes en los grupos de discu-

GRÁFICO 1

**PORCENTAJE DE MADRES Y PADRES QUE CONVERSAN “A MENUDO” CON SUS HIJOS (11-22 AÑOS) SOBRE CUESTIONES RELACIONADAS CON LA ECONOMÍA, POR NIVEL EDUCATIVO DE LOS ENTREVISTADOS**



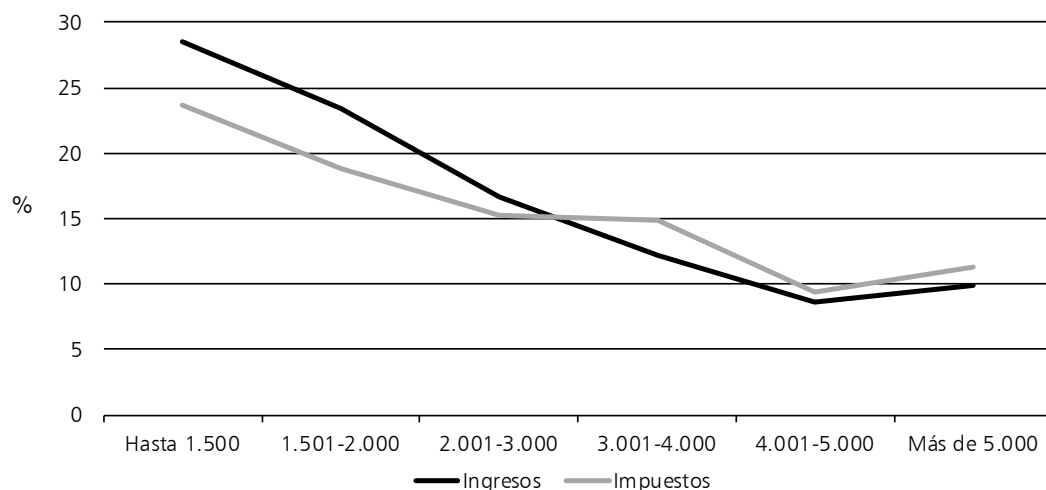
Pregunta: “¿Con qué frecuencia acostumbra a conversar con su hijo/a sobre...?”.

Fuente: EEF-Funcas2021 (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]).



GRÁFICO 2

**PORCENTAJE DE MADRES Y PADRES QUE CONVERSAN “A MENUDO” CON SUS HIJOS (11-22 AÑOS) SOBRE INGRESOS E IMPUESTOS DEL HOGAR, POR INGRESOS MENSUALES DEL HOGAR**



*Pregunta:* “¿Con qué frecuencia acostumbra a conversar con su hijo/a sobre: a) los ingresos que entran al mes en su hogar; b) los impuestos que se pagan en su hogar”.

*Fuente:* *EEF-Funcas2021* (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]. No ofrecieron información sobre sus ingresos 203 entrevistados).

CUADRO 2

**FRECUENCIA CON LA QUE MADRES Y PADRES CONVERSAN CON SUS HIJOS (11-22 AÑOS) SOBRE CUESTIONES RELACIONADAS CON LA ECONOMÍA (PORCENTAJE)**

<i>Acostumbran a conversar con su hijo/a sobre...</i>	<i>Madres</i>	<i>Padres</i>	<i>Total</i>
los ingresos que entran al mes en el hogar			
A menudo	23	12	18
Rara vez o nunca	42	47	45
los gastos corrientes del hogar			
A menudo	36	26	31
Rara vez o nunca	23	28	26
los impuestos que se pagan en el hogar			
A menudo	21	12	17
Rara vez o nunca	44	49	47
cuestiones económicas generales			
A menudo	39	22	31
Rara vez o nunca	21	29	25

*Pregunta:* “¿Con qué frecuencia acostumbra a conversar con su hijo/a sobre...?”.

*Nota:* No se incluye en el cuadro la respuesta “ocasionalmente”, considerada la menos informativa a los efectos de interpretación de los resultados de la encuesta.

*Fuente:* *EEF-Funcas2021* (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]).

## RECUADRO 3

## CONVERSACIONES EN FAMILIA SOBRE LA ECONOMÍA DOMÉSTICA (CITAS SELECCIONADAS)

[a] ] "... en mi familia, por ejemplo, no se habla de dinero. Yo no pregunto ni cuánto cobra mi padre, ni cuánto gana mi abuelo, ni nadie; porque es algo que no se tiene..., que no se debería decir, o, por lo menos, así me lo dicen". (Álvaro, 2º curso de Grado universitario, Madrid).

[b] "Y es verdad que cuando les pregunto a mis padres sobre cuánto dinero les dan en el trabajo, como que siempre lo evitan, y no sé por qué, como que no quieren que nos comparemos con los compañeros y como que lo evitan (...). Yo creo que es para que no nos comparemos con nuestros amigos (...) o para que no nos preocupemos por nada del dinero". (Sara, 3º ESO, Madrid).

[c] "En mi caso, sí que se ha hablado siempre en mi casa de dinero de manera natural; o sea, siempre me han enseñado que es un tema que no hay que hablar mucho fuera del ámbito familiar, pero en casa se habla de forma natural, sobre todo, para que aprendiera a valorar en sí el valor que tiene". (Alberto, 2º curso de Grado universitario, Madrid).

[d] "[Las madres y los padres]... no te vienen y te dicen: 'mira, vamos a hablar de tal, no sé qué'. No, simplemente, de pequeño te da diez euros tu abuela y te dicen: 'guárdalos, ahórralos, porque es importante que ahorres por tal y tal y tal'. Y poco a poco se te va quedando; también comportamientos en casa o discusiones entre tus padres –no discusiones, sino que hablan ellos del tema, entre ellos, quizás–; pero conmigo nunca ha habido el 'tú sabes que tal', 'tú sabes que el dinero tiene tanto valor'... No, simplemente vas viendo cómo ellos se comportan, y en ciertos momentos sí que te pueden decir alguna cosa, pero no es un tema del que se habla mientras comes, por ejemplo, como mientras ves las noticias". (Lucas, 1º Bachillerato, Leganés [Madrid]).

[e] "... con mi familia, sí hablo, es por lo típico de 'estudia', 'saca buenas notas para tener un buen trabajo, para vivir tranquilo, para que el dinero no sea un problema'". (Martín, 2º Bachillerato, Arroyomolinos [Madrid]).

[f] "A mí, por ejemplo, mis padres sí que me hablan de eso: 'cuando yo tenía tu edad...', o así, pero con cosas que hago yo que igual ellos no podían hacer. Por ejemplo, este verano me voy tres semanas a Irlanda, y obviamente, pues, eso cuesta equis dinero, y me dicen: 'cuando yo tenía tu edad, mis padres no podrían haberme pagado eso', o cosas así, para, no sé, como para que me dé cuenta de que soy afortunada por poder hacerlo". (Marina, 1º Bachillerato, Haro [Rioja]).

[g] "Yo, desde pequeña, cuando me daban mis abuelos dinero, o mis familiares, pues mis padres siempre me decían que lo ahorre, pues para los estudios, o si me quiero comprar alguna ropa o así. Pero eso cuando era más pequeña; pero ahora ya sé organizarme un poco y sé cuánto tengo que ahorrar, por ejemplo, si me quiero comprar un móvil porque tengo el otro roto; tengo que ir ahorrando poco a poco y eso lo he aprendido...". (Irene, 1º Bachillerato, Pamplona).

[h] "Claro, sí, desde su experiencia ellos [las madres y los padres] han ahorrado dinero y con ese dinero han conseguido algo. Ellos, por ejemplo, parten de esa base, de que si ahorras, consigues lo que quieres, por así decir (...). La familia y los amigos, para mí, están justo en polos opuestos: la familia te ayuda a ahorrar, te da dinero, te aconseja; los amigos te incitan a gastarte el dinero, te proponen planes siempre para que cojas y te lo gastes". (Coral, 1º Grado universitario, Parla [Madrid]).

[i] "Yo creo que mis padres, la verdad, los dos son ahorradores; o sea, yo he nacido con ello [la propensión al ahorro], pero también he tomado ejemplo de ellos". (Pablo, 4º ESO, Alcalá de Henares).

Fuente: Grupos de discusión con adolescentes y jóvenes sobre educación financiera (Funcas, junio 2022).

CUADRO 3

**DISPOSICIONES Y PAUTAS DE CONDUCTA DE LAS MADRES Y LOS PADRES EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FINANCIERA DE SUS HIJOS (11-22 AÑOS) (PORCENTAJE)**

	<i>Madres</i>	<i>Padres</i>	<i>Total</i>
Enseño a mis hijos a ahorrar			
Mucho	40	28	34
Poco o nada	11	12	11
Procuro que mis hijos sean conscientes del precio de lo que compro para ellos			
Mucho	50	37	44
Poco o nada	7	11	9
Les recuerdo a mis hijos a menudo que todo se puede tener en el momento que se quiere			
Mucho	64	50	57
Poco o nada	3	5	4
Insisto a mis hijos en la necesidad de cuidar y conservar los objetos que usan			
Mucho	69	57	63
Poco o nada	2	2	2
Intento que mis hijos aprendan que algunas veces es necesario renunciar ahora a algo para tener otra cosa mejor en el futuro			
Mucho	43	36	40
Poco o nada	9	12	10

*Pregunta:* “En qué medida diría que las siguientes frases se ajustan a su situación?”.

*Nota:* No se incluye en el cuadro la respuesta “ocasionalmente”, considerada la menos informativa a los efectos de interpretación de los resultados de la encuesta.

*Fuente:* *EEF-Funcas2021* (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]).

sión sí perciben que sus madres y padres plantean estos asuntos más bien de forma indirecta, por ejemplo, insistiendo en la importancia de estudiar o ponderando los bienes y servicios a los que tienen acceso los hijos (recuadro 3: [d], [e], [f]). No les cuesta reconocer que de sus madres y padres aprenden, ante todo, valores relacionados con el dinero, en particular, el valor del ahorro. Estos aprendizajes los hacen, más que a través de mensajes y comportamientos explícitos de sus progenitores, a través de las experiencias que la vida en familia les proporciona (recuadro 3: [g], [h], [i]). Y, sin embargo, la omisión de enseñanzas explícitas reduce el potencial de la familia como agente de socialización financiera (Jorgensen y Savla, 2010).

Ahora bien, madres y padres no parecen muy seguros de estar enseñando a sus hijos a ahorrar. Alrededor de un tercio de los entrevistados españoles en la *EEF-Funcas2021* (34 por ciento) suscribe plenamente la frase “Enseño a mis hijos a ahorrar”, pero esta proporción es bastante menor que la de quienes se identifican

sin ambages con las frases “Intento que mis hijos aprendan que algunas veces es necesario renunciar ahora a algo para tener otra cosa mejor en el futuro” (40 por ciento), “Procuro que mis hijos sean conscientes del precio de lo que compro para ellos” (44 por ciento), “Recuerdo a mis hijos a menudo que no todo se puede tener en el momento que se quiere” (57 por ciento) o “Insisto a mis hijos en la necesidad de cuidar y conservar los objetos que usan” (63 por ciento). De nuevo, llaman la atención los porcentajes consistentemente más altos que arrojan las respuestas de las madres (cuadro 3)<sup>8</sup>.

#### 4. EL ESCASO RECURSO A LAS PAGAS PERIÓDICAS COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN FINANCIERA

Asignar a los hijos convivientes y económicamente dependientes una paga periódica para

<sup>8</sup> Sobre la importancia de las madres en la socialización financiera, véase Clarke *et al.* (2005) y Kardash, Coleman-Tempel y Ecker-Lyster (2021).

que cubran con ella gastos no relacionados con su manutención y educación es una práctica tradicional que cabe, por tanto, suponer bien conocida por las madres y los padres españoles. En principio, la paga abre a los hijos una posibilidad de consumo con cierto margen de libertad respecto de quienes la conceden, pero también implica una restricción de gasto, obligando a quienes la reciben a tomar decisiones sobre qué hacer con el dinero disponible y a asumir las consecuencias de esas decisiones. Como señalan Martín y Oliva (2001), la paga enseña a los hijos el sentido del dinero y refuerza la idea de que, en tanto miembros de la familia, tienen "derecho a una porción de los recursos familiares". Por otra parte, observar cómo sus hijos gestionan la paga permite a las madres y los padres conocer mejor la conducta de estos en una dimensión importante de sus vidas, la relacionada con el manejo del dinero. Al mismo tiempo, les puede servir para regular los caprichos de sus hijos, evitando el rechazo reiterado a las peticiones de estos y los consiguientes conflictos domésticos. Sobre el efecto positivo que las asignaciones periódicas de paga a los hijos tienen sobre sus comportamientos económicos y financieros en etapas posteriores de sus vidas

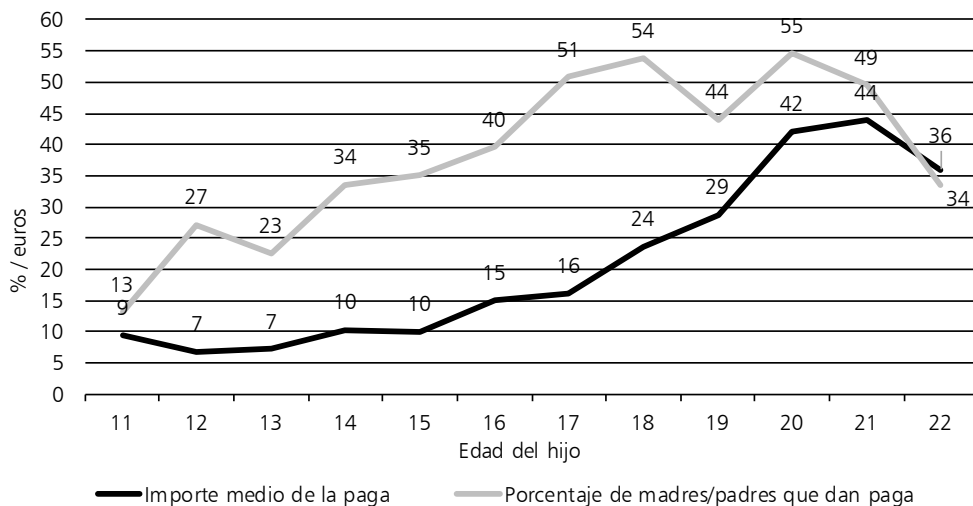
existen pocas dudas en la bibliografía académica (Furnham y Milner, 2017).

A propósito de esta cuestión, la *EEF-Funcas2021* planteó la siguiente pregunta a los entrevistados con hijos que (todavía) estudian: "¿Le da a su hijo/hija una asignación periódica para sus gastos personales?". De las respuestas se desprende que esta práctica no es mayoritaria en España. El 37 por ciento de los encuestados (35 por ciento de las madres y 40 por ciento de los padres) afirman dar a su hijo/hija una asignación periódica; de ellos, la mayoría (58 por ciento) la da semanalmente, y el resto, con periodicidad mensual.

La variable clave para identificar a las madres y los padres que asignan paga a sus hijos es la edad de estos últimos. En general, a mayor edad de los hijos, más probable es que reciban paga. Así, mientras solo la concede el 13 por ciento de los entrevistados con hijos de 11 años, lo hace el 55 por ciento de los que tienen hijos de 20 años. La caída del porcentaje a partir de los 20 años se debe probablemente a que, a esa edad, aumenta el número de jóvenes que, aunque tengan como principal dedi-

GRÁFICO 3

### PORCENTAJE DE MADRES/PADRES QUE DAN PAGA A SU HIJO/A (11-22 AÑOS) E IMPORTE MEDIO DE LA PAGA (EN EUROS), POR EDAD DE QUIEN LA RECIBE



Fuente: *EEF-Funcas2021* (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]).

cación el estudio, desempeñan algún tipo de trabajo por el que obtienen rentas propias, lo que probablemente lleva consigo la interrupción de la paga que recibían antes (gráfico 3).

Del mismo modo que la asignación de la paga depende de la edad de los hijos, la cantidad asignada también se halla relacionada con la edad. Calculando las medias de esas asignaciones en euros, se observa que las que conceden las madres y los padres de hijos de 11 a 16 años oscilan entre 10 y 15 euros semanales. El importe medio crece cuando las edades de los hijos oscilan entre los 18 y 21 años, acercándose a los 45 euros semanales (gráfico 3).

Estas relaciones entre la asignación de la paga y su importe, por un lado, y la edad de los hijos por otro, se aprecian con tanta o más claridad cuando se consideran los estudios que están cursando los hijos. Cerca de la mitad de las madres y los padres con hijos que cursan Bachillerato conceden a sus hijos paga (48 por ciento). La proporción es mayor cuando los hijos estudian Formación Profesional (54 por ciento) o Grado universitario (61 por ciento), aun quedándose por debajo de los dos tercios (gráfico 4).

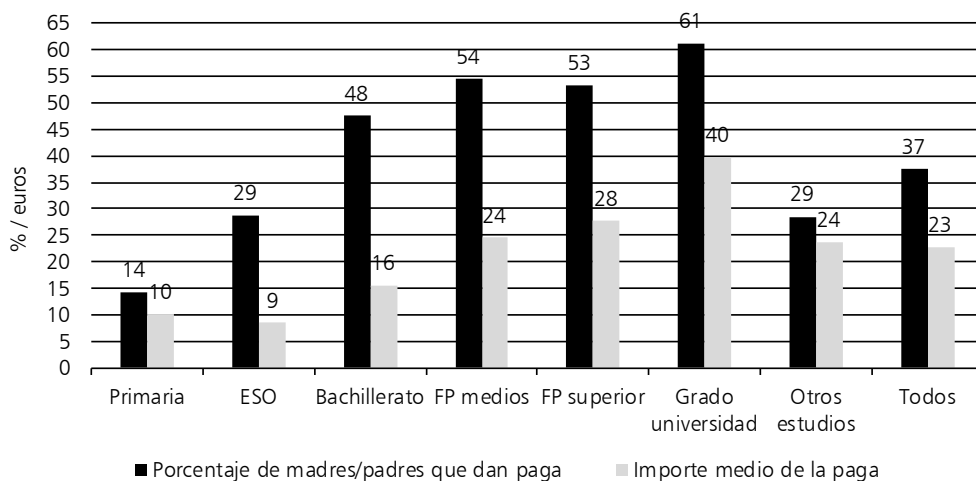
Por lo que hace a los importes de las pagas, las más altas las reciben los estudiantes de Grado universitario; la cantidad media de sus pagas (40 euros) es aproximadamente 2,5 veces superior a la media de las pagas asignadas a los estudiantes de Bachillerato (gráfico 4).

Si a este análisis se incorpora la variable que distingue el sexo de los hijos, apenas se observan diferencias en los porcentajes de asignación de la paga y de su cuantía (gráfico 5). Así pues, según los datos de la *EFF-Funcas2021*, el sexo de los hijos no condiciona la decisión de concederles una paga; sí podría ser una variable más influyente en la cuantía de la paga, aunque solo en los tramos extremos (gráfico 5).

Las características del hogar y de los progenitores también influyen en la asignación de una paga y, en tal caso, en su importe. Centrando, en primer lugar, la atención en la variable "ingresos que, por todos los conceptos, entran en su hogar mensualmente", se observa que a medida que aumenta el nivel de renta familiar, también lo hacen el porcentaje de madres y padres que asignan paga a sus hijos y el importe medio de la asignación (gráfico 6). Esta relación se rompe, sin

GRÁFICO 4

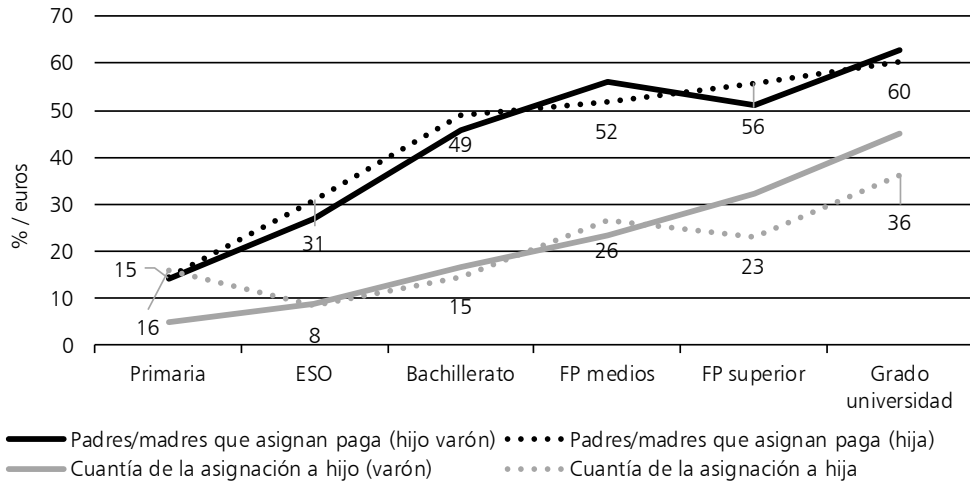
**PORCENTAJE DE MADRES/PADRES QUE DAN PAGA A SU HIJO/A (11-22 AÑOS) E IMPORTE MEDIO DE LA PAGA (EN EUROS), POR LOS ESTUDIOS QUE CURSA QUIEN LA RECIBE**



Fuente: *EFF-Funcas2021* (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]).

GRÁFICO 5

**PORCENTAJE DE MADRES/PADRES QUE DAN PAGA A SU HIJO/A (11-22 AÑOS) E IMPORTE MEDIO DE LA PAGA (EN EUROS), POR SEXO Y ESTUDIOS QUE CURSA QUIEN LAS RECIBE**

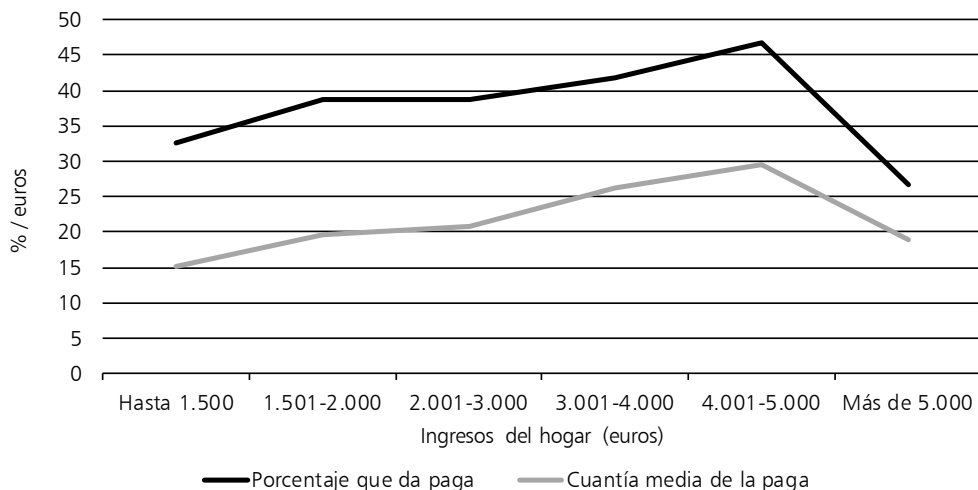


*Nota:* Para evitar posibles confusiones, las etiquetas de los datos se refieren a las líneas que representan los datos correspondientes a las hijas.

*Fuente:* EEF-Funcas2021 (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]).

GRÁFICO 6

**PORCENTAJE DE MADRES/PADRES QUE DAN PAGA A SU HIJO/A (11-22 AÑOS) E IMPORTE MEDIO DE LA PAGA (EN EUROS), POR LOS INGRESOS MENSUALES DEL HOGAR**



*Fuente:* EEF-Funcas2021 (n= 1.442 madres y padres de nacionalidad española [única]). No ofrecieron información sobre sus ingresos 203 entrevistados).

embargo, a partir de los 5.000 euros de ingresos mensuales. Por otra parte, las diferencias entre los grupos de renta comprendidos entre 1.500 y 4.000 euros son escasas, de lo cual se infiere que los ingresos del hogar no constituyen una variable decisiva a la hora de explicar el comportamiento de madres y padres respecto a la asignación de paga a sus hijos.

Mayor importancia explicativa reviste la convivencia de los progenitores (o su ausencia). De hecho, la diferencia ya referida de 5 puntos entre los porcentajes de los padres y las madres que asignan paga a sus hijos se disuelve cuando se toma en consideración la convivencia (o no) en pareja. En efecto, los porcentajes de madres y de padres que, viviendo en pareja (presumible-

#### RECUADRO 4

##### ASIGNACIÓN DE PAGA VS. PAGOS A DEMANDA (CITAS SELECCIONADAS)

[a] “Yo ahora mismo, por ejemplo, no tengo paga. Yo lo que hago, si necesito algo, pues les pido dinero a mis padres, y también tengo una cuenta bancaria con ahorros. Y, luego ya, pues, yo qué sé; en Navidad, los aguinaldos; en mi cumpleaños, siempre suele caer bastante dinero, sobre todo, de la familia de mi padre porque son muchos hermanos. Y ese dinero, pues, también lo voy ahorrando. Pero, para el resto de las cosas yo siempre pido el dinero y me lo dan. No me gasto mucho dinero y soy ahorradora; entonces, pues confían en mí y me lo dan...”. (Marina, 1º Bachillerato, Haro [Rioja]).

[b] “A mí no me dan paga cada semana o cada mes, pero, a veces, cuando quedo o algo así, sí que pido dinero y, pues, me lo dan; y si me sobra algo, lo ahorro. Y luego, lo que dan los abuelos; pero eso, pues, cada cumple o así, o en Navidad, me dan dinero y eso lo voy ahorrando”. (Irene, 1º Bachillerato, Pamplona).

[c] “A mí son mis padres los que me dan una paga mensual para que yo pueda salir y poder pagarme dos comidas al mes o algo así. Y luego, si necesito más aparte de ese dinero, pues, ya me dicen ellos; se lo puedo preguntar y se lo puedo pedir el dinero, y ya está”. (Borja, 2º Bachillerato, Madrid).

[d] “... yo prefiero la paga, porque así me lo administro yo, y no sé, me lo puedo gestionar mejor o peor; y me ayuda a que en un futuro, de mi futuro sueldo, con lo que gane, saber cómo gastarlo y en qué. O sea, me enseña a gestionar el dinero de una forma más regulada, con menos riesgos”. (Lucas, 1º Bachillerato, Leganés [Madrid]).

[e] “Yo prefiero que me den paga cada semana o cada mes, porque así no tengo que estar pidiendo dinero cada vez que quedo. Pero de la otra manera, como estoy ahora, también estoy bien, pero sí que es verdad que prefiero lo otro [la paga]”. (Irene, 1º Bachillerato, Pamplona).

[f] “Y yo también preferiría lo de la paga, e ir administrándomelo yo, pero, vaya, lo de ahora de pedir dinero, pues tampoco me... [parece mal]. (...). No me molesta la forma en la que tengo, o sea, pedir dinero así me da igual; entonces, tampoco se saca el tema, porque tampoco me he parado a pensar en eso”. (Marina, 1º Bachillerato, Haro [Rioja]).

[g] “... porque cuando me dan una paga, cuando me dan cierto dinero, suelo ser más responsable. Pero porque sé que ese dinero es mío, o sea, realmente mío (...); siento que es mío. Entonces, soy más responsable. En cambio, si tuviese que pedir a mis padres, sería más caprichoso”. (Pablo, 4º ESO, Alcalá de Henares).

[h] “... la paga es lo mejor (...). Yo sí lo hablé con mis padres en su momento. Yo les dije que prefería lo de la paga, porque me parecía mejor idea; además, no me gustaba estar pidiendo siempre. Era como [si] sentía..., como que pedía demasiado y no me gustaba. Entonces, yo se lo comenté y me dijeron: ‘vale, nos parece una buena idea’”. (Alejandra, 1º Bachillerato, Guadalajara).

[i] “La paga es un buen instrumento para orientarte en el futuro en lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer”. (Borja, 2º Bachillerato, Madrid).

Fuente: Grupos de discusión con adolescentes y jóvenes sobre educación financiera (Funcas, junio 2022).

mente con el otro progenitor del hijo/a por el/la que pregunta la encuesta), asignan una paga a los hijos son idénticos (37 por ciento). También coinciden prácticamente los porcentajes de madres y de padres que, sin vivir en pareja, dan paga periódica a sus hijos (42-43 por ciento). A efectos de la asignación de paga a los hijos importa, por tanto, la forma de convivencia de los progenitores: las madres y los padres que no viven en pareja (hogares monoparentales permanentes o temporales, dependiendo del tipo de custodia a la que estén sujetos los hijos) asignan en mayor proporción paga a sus hijos. Puede que ello se deba a que la monoparentalidad favorece la delegación de responsabilidad individual en los hijos; pero también es posible que este comportamiento de las madres y los padres que no comparten techo con sus parejas obedezca a otros factores relacionados con su situación familiar (por ejemplo, a la competencia entre progenitores separados para no “quedar atrás” en la satisfacción de las preferencias de los hijos).

En todo caso, los datos hasta aquí expuestos sobre las variables que influyen en la asignación de pagas a los hijos y en su importe no deben llevar a olvidar que una proporción considerable de adolescentes y, también, de jóvenes no cuentan con una paga periódica que les permita anticipar consumos y ahorros; es decir, organizar sus finanzas. Los grupos de discusión ofrecen pistas sobre cómo se comportan estos adolescentes y jóvenes cuando desean realizar adquisiciones y actividades cuya financiación no está cubierta “por defecto” por sus progenitores. Lo que suelen hacer en tales casos es solicitar *ad hoc* dinero a sus padres, explicando cada vez para qué lo “precisan” (recuadro 4: [a], [b]). También proceden así quienes, recibiendo una paga periódica, esta no les “llega” para satisfacer sus gastos [recuadro 4: [c)].

De las conversaciones entabladas por los participantes en los grupos de discusión se desprende que los adolescentes y jóvenes ven ventajosa en la percepción de una paga periódica (recuadro 4: [d], [e], [f], [g], [h], [i]). Que muchos no la perciban obedece, pues, a una decisión en ese sentido de sus madres y padres. ¿En qué puede basarse esa decisión? ¿Por qué prescinden tantas familias de asignar una paga a los hijos, optando de este modo por pagar, caso a caso, lo que ellos van demandando? Quizá por-

que estos pagos “a demanda”, aunque resulten más engorrosos y potencialmente conflictivos, les permiten un mayor control sobre el destino de los gastos que realizan sus hijos. En un entorno como el actual en el que a los adolescentes y jóvenes se les abren muchas opciones de consumo, no todas beneficiosas para ellos, apenas extraña que las madres y los padres prefieran que sus hijos justifiquen *a priori* cada gasto que desean hacer individualmente. Y, sin embargo, esta preferencia no redundará en beneficio de la educación financiera de los hijos.

## 5. EN RESUMEN Y CONCLUSIÓN

A continuación se enuncian brevemente las principales conclusiones de la investigación expuesta en este artículo, recogiendo en los últimos párrafos algunas consideraciones sobre las implicaciones de los hallazgos.

1. Las madres y los padres atribuyen a la familia –por tanto, a sí mismos– la responsabilidad principal en la educación financiera de sus hijos, mientras que a la escuela le atribuyen una responsabilidad subsidiaria.
2. Los adolescentes y jóvenes valoran más la contribución de sus familias a la propia educación financiera que la de las escuelas, aun cuando consideran que estas deberían enseñar a los estudiantes conocimientos aplicados para aumentar sus competencias de gestión financiera personal.
3. Niños, adolescentes y jóvenes conversan poco con sus madres y padres sobre los ingresos domésticos o sobre los impuestos que paga la familia, con la particularidad de que la menor frecuencia de estas conversaciones la reconocen las madres y los padres con niveles educativos e ingresos más elevados. Sobre los gastos del hogar y los asuntos de interés económico general se habla en alguna mayor medida. Las madres declaran tratar estos temas con sus hijos más a menudo que los padres.
4. La mayoría de madres y padres españoles no se muestran completamente con-



vencidos de que enseñen a sus hijos a ahorrar. En cambio, sí reconocen mayoritariamente enseñarles principios normativos tales como que no se puede obtener inmediatamente todo lo que se desea o que es necesario cuidar y conservar los objetos que se usan. Las respuestas de las madres a estas preguntas también sugieren una mayor implicación en la socialización financiera de los hijos.

5. A pesar de la importancia que adquiere la paga periódica como dispositivo de educación financiera, las madres y los padres españoles la asignan en escasa medida a sus hijos menores de edad, sobre todo, a los que cursan estudios de educación primaria y secundaria. La frecuencia en la asignación de paga solo alcanza valores superiores al 60 por ciento cuando los hijos cursan estudios universitarios.

6. La probabilidad de que los hijos perciban una paga aumenta con la edad de estos y el nivel de los estudios que cursan. Los ingresos del hogar no influyen de manera clara en el comportamiento de madres y padres respecto a la asignación de paga a sus hijos, pero la forma de convivencia de los progenitores sí importa a estos efectos: las madres y los padres que no viven en pareja asignan en mayor proporción paga a sus hijos.

Sin olvidar las limitaciones de los métodos utilizados para obtener la información de la que se han extraído estas conclusiones, los hallazgos y argumentos expuestos en este artículo indican la existencia de un amplio margen de mejora de la socialización financiera. Hoy día siguen siendo muy pertinentes las recomendaciones de hablar con los hijos sobre la economía doméstica y el trabajo necesario para cubrir los gastos del hogar, hacerles comprender la importancia de ahorrar y evitar deudas, así como de ser responsables financieramente, con los derechos y obligaciones que ello implica (Martín y Oliva, 2001).

Los programas de educación financiera que no tienen suficientemente en cuenta la importancia y el valor específico de la familia como espacio de aprendizaje corren el riesgo de desperdiciar esfuerzos formativos. Las madres y

los padres deberían ser destinatarios preferentes de tales programas, reconociéndoles, en primer lugar, su protagonismo en la socialización financiera, tratando de mejorar sus competencias en esta materia y enseñándoles a ponerlas en práctica. Los centros educativos podrían convertirse en instituciones intermediarias fundamentales en este proceso (por ejemplo, a través de las escuelas de padres y madres, con las que muchos de ellos ya cuentan para diversos fines) y contribuir así más eficazmente que en la actualidad a la educación financiera de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

ARROYO MENÉNDEZ, M. y FINKEL, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, 30, pp. 41-53.

CLARKE, M. C., HEATON, M. B., ISRAELSEN, C. L. y EGGETT, D. L. (2005). The acquisition of family financial roles and responsibilities. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(4), pp. 321-340.

DANES, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Financial Counseling and Planning*, 5, pp. 127-149.

DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, J. M. (2015). La educación financiera: inventario de cuestiones planteadas. *eXtoikos*, 17, pp. 3-7.

FURNHAM, A. y MILNER, R. (2017). Parent's beliefs and behaviours about the economic socialization, through allowances/pocket money, of their children. *Psychology*, 8, pp. 1216-1228.

GUDMUNSEN, C. G. y DANES, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. *Journal of Family Economic Issues*, 32, pp. 644-667.

JORGENSEN, B. L. y SAVLA, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59(4), pp. 465-478.

KARDASH, N., COLEMAN-TEMPEL, L. y ECKERLYSTER, M. E. (2021). The role of parental

education in financial socialization. *Journal of Family and Economic Issues*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10834-021-09806-z>

LEBARON, A. B. y KELLEY, H. H. (2020). Financial socialization: A decade in review. *Journal of Family and Economic Issues*, 42 (Supl. 1), pp. S195-S206.

LUSARDI, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155.

MARTIN, A. y OLIVA, J. C. (2001). Teaching children about money: Applications of social learning and cognitive learning developmental theories. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 93(2), pp. 26-29.

**ANEXO 1. ENCUESTA DE EDUCACIÓN FINANCIERA FUNCAS 2021 (EEF-FUNCAS2021):****DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA (PERSONAS ENTREVISTADAS DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA ÚNICA)**

<b>Sexo del padre/madre</b>		
Hombre	51	730
Mujer	49	712
<b>Edad del padre</b>		
36 a 39	2	33
40 a 44	12	167
45 a 49	32	458
50 a 54	40	578
55 y más	14	206
<b>Nivel educativo</b>		
Primaria terminada o menos	1	21
Secundaria obligatoria	10	155
Secundaria no obligatoria	41	622
Estudios universitarios	47	711
<b>Ingresos</b>		
Hasta 1.500	14	203
1.501-2.000	14	196
2.001-3.000	25	360
3.001-4.000	19	270
4.001-5.000	10	139
Más de 5.000	5	71
No sabe	14	203
<b>Edad del hijo seleccionado</b>		
11	9	122
12	9	136
13	10	146
14	8	110
15	8	117
16	9	134
17	9	122
18	7	106
19	8	118
20	8	119
21	7	99
22	8	113
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<b>Sexo del hijo seleccionado</b>		
Hombre	50	720
Mujer	50	722
<b>Estudios del hijo si cursa estudios (n=1.326)</b>		
Primaria	9	125
ESO	37	534
Bachillerato	14	204
FP medios	6	79
FP superior	6	92
Grado universitario	19	273
Otros	1	19

# Educación financiera y empoderamiento de la mujer: un análisis de impacto

BEATRIZ FERNÁNDEZ OLIT\*, MARÍA TERESA GALLO RIVERA\*, ELENA MAÑAS ALCÓN\* Y MARTA DE LA CUESTA GONZÁLEZ\*\*

## RESUMEN

El artículo analiza el impacto de la educación financiera sobre el bienestar de las personas y, en concreto, sobre la estabilidad financiera de las mujeres. Los resultados muestran una mejora tanto en el bienestar financiero actual (reducción del estrés financiero) como en el futuro (seguridad esperada), que se refleja positivamente sobre las habilidades de planificación y la implicación en la toma de decisiones. Aunque no hay evidencias de un aumento del dominio de conceptos financieros en la población femenina, sí aumenta la actitud crítica respecto al conocimiento financiero percibido, lo que incrementa la búsqueda de asesoramiento o información objetiva externa.

## 1. INTRODUCCIÓN

Según Hendriks (2019: 24) “cuando una mujer tiene una cuenta personal para guardar

\* Universidad de Alcalá (UAH) e Instituto Universitario de Análisis Económico y Social (IAES) (beatriz.olit@uah.es; maria.gallo@uah.es; elena.manas@uah.es).

\*\* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

sus propios ingresos, también puede tener más control sobre su vida”. No obstante, encontramos numerosas evidencias sobre la existencia de diferencias entre mujeres y hombres en el nivel de conocimiento y de utilización de productos financieros en los países desarrollados. Por ejemplo, Atkinson y Messi (2012) muestran, para varios países europeos, que el porcentaje de hombres con un conocimiento financiero alto supera al de mujeres, llegando a ser de hasta 27 puntos porcentuales (pp) más en el caso de Reino Unido. En concreto, en España, la *Encuesta de Competencias Financieras 2016 (ECV 2016)* (Bover, Hospido y Villanueva, 2018) indica que, aunque el nivel de bancarización (posesión de una cuenta bancaria) es similar entre hombres y mujeres (97 por ciento), existe una brecha de género muy significativa en cuanto a conocimientos financieros. Por lo demás, ellas hacen un menor uso de otros productos financieros, particularmente de inversión, muestran mayor vulnerabilidad económica y una mayor exposición al crédito informal, aunque son también las principales usuarias de la banca digital (Carbó y Rodríguez, 2017). Entre la población socialmente vulnerable se observa, además, una diferencia de más de 4 puntos entre el porcentaje de mujeres y el de hombres en situación de infrabancarización, esto es, con acceso a una cuenta bancaria, pero sin ningún tipo de servicio añadido, ni siquiera medios de pago como

las tarjetas de débito (Fernández-Olit, Paredes-Gázquez y Cuesta-González, 2018).

Un amplio cuerpo de literatura ha analizado los factores que explicarían este menor uso de servicios financieros por parte de las mujeres, incluyendo aspectos comportamentales. Algunos estudios revelan falsos estereotipos de género que hacen a las mujeres verse, por ejemplo, menos propensas a asumir riesgos o decisiones financieras (Brighetti, y Lucarelli, 2015), condicionando su actitud ante el consumo de productos bancarios. Una de las fórmulas utilizadas para evitar esta brecha ha sido la educación financiera.

Los programas de educación financiera tienen, en promedio, efectos positivos sobre el conocimiento y los comportamientos financieros de la persona (Kaiser *et al.*, 2020), y aumentan su efectividad cuando están focalizados, es decir, cuando se dirigen a una audiencia específica (por ejemplo, estudiantes, mujeres o mayores) o a un área concreta de actividad financiera, como la inversión o el ahorro (Hathaway y Khatiwada, 2008). Sherraden *et al.* (2017) identifican, además, una contribución particular de la educación financiera al bienestar de las personas vulnerables, y consideran que puede ser un elemento clave en los programas de intervención social.

No obstante, es necesario considerar una multiplicidad de factores en una adecuada toma de decisiones financieras: habilidades financieras y, también, aritméticas, la alfabetización lingüística y la capacidad de realizar predicciones sobre el futuro.

Este artículo plantea la hipótesis de que la educación financiera contribuye a la mejora del bienestar de las personas y, en concreto, a la estabilidad financiera de las mujeres, que afrontan situaciones de desventaja por razón de género. Para contrastar esta hipótesis se establecen dos objetivos de investigación muy concretos. El primero consiste en evaluar el impacto de un programa de educación financiera básica sobre el bienestar de las personas beneficiarias; el segundo trata de evaluar si existe un impacto diferencial de la educación financiera básica sobre el bienestar de las mujeres.

## 2. RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA: ¿SUPONE UNA MEJORA DEL BIENESTAR?

### 2.1. ¿Qué entendemos por bienestar y por bienestar financiero?

El bienestar subjetivo es definido como la autoevaluación de cada persona sobre su calidad de vida, y puede representarse como un sumatorio de evaluaciones sobre los diferentes aspectos vitales (por ejemplo, trabajo, salud, relaciones personales o situación financiera), que se moderan en función de la importancia que cada persona le otorga a cada uno de ellos (Netemeyer *et al.*, 2017). Implica tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas o emocionales.

Así, podemos considerar el bienestar financiero como una dimensión del bienestar subjetivo o percibido, y según Vlaev y Elliot (2014) es una cuestión cada vez más relevante para la política económica, puesto que su medición serviría para valorar si los servicios bancarios ofrecidos son “satisfactorios” para los usuarios. Es decir, desde una perspectiva práctica serviría para determinar si tanto los gobiernos como las entidades bancarias pueden mejorar el bienestar de los ciudadanos.

La literatura no contempla una definición consensuada del bienestar financiero, pero tiende a señalar sus componentes o a definir las condiciones implícitas al mismo. La Oficina de Protección Financiera del Consumidor de Estados Unidos lo define como “un estado en el que el individuo tiene control sobre el día a día de las finanzas diarias y mensuales; tiene la capacidad de absorber un *shock* financiero; está en camino de alcanzar sus objetivos financieros; y tiene la libertad financiera para tomar decisiones que le permitan disfrutar de la vida” (CFPB, 2015: 5). En virtud de esta definición, se especifican los comportamientos que tienen más probabilidades de conducir a la seguridad financiera, con un enfoque tanto en la situación actual como en los resultados financieros futuros de una persona. Por su lado, Zyphur *et al.* (2015: 1) resumen el bienestar financiero como

la interpretación de “la situación financiera de uno mismo, incluyendo la percepción sobre el estrés financiero, la manejabilidad de las finanzas y las perspectivas financieras”. Vlaev y Elliot (2014) aproximan este concepto como satisfacción financiera, a partir de un constructo basado en cuatro factores: (i) mantener el control sobre las propias finanzas; (ii) sentirse cómodo con la situación de endeudamiento; (iii) existencia de presiones externas para endeudarse; y (iv) la capacidad autopercebida de poder ejercer influencia sobre la propia situación financiera. De todos estos factores, el que mayor influencia ejerce sobre el nivel de bienestar financiero es el primero (“mantener el control sobre las propias finanzas”), que se refleja en actitudes como poder llegar a fin de mes, conocer en todo momento la propia situación financiera, gastar solo lo que se posee, y sentirse cómodo/a con la gestión de cuestiones financieras en general. En la determinación del bienestar financiero, el control resulta ser incluso más importante que la cantidad de dinero disponible. De hecho, según varios autores (Vlaev y Elliot, 2014; Gutter y Copur, 2011), aunque existe una cierta relación, el nivel de ingresos –que podría relacionarse con el bienestar material objetivo que puede disfrutar una persona– no determina por sí mismo el bienestar financiero. Por ejemplo, Chou, Parmer y Galinsky (2016) sugieren que se debe considerar la sensación de inseguridad económica que los consumidores perciben tanto respecto a su situación actual como a futuro, algo en lo que coinciden Ruberton, Gladstone y Lyubomirsky (2016) cuando señalan que la acumulación de riqueza de cara a la jubilación puede dar tranquilidad financiera con respecto a los objetivos a largo plazo, pero es posible que no alivie las tensiones a corto plazo, como pagar las facturas a tiempo.

Netemeyer *et al.* (2017), a partir de los anteriores trabajos, muestran que el bienestar financiero percibido es un predictor clave del bienestar general, comparable en magnitud a otros dominios de la vida (satisfacción laboral, salud física y satisfacción con las relaciones personales). Por “bienestar percibido” se entienden aquellos elementos del consumidor individual que le hacen sentir que su vida financiera es satisfactoria. No obstante, la importancia de este factor para determinar el nivel de bienestar general de un individuo varía en función de los ingresos y de la situación de partida o de sus antecedentes de estrés financiero. En resumen,

el bienestar financiero se puede evaluar a través de dos dimensiones: (i) estrés relacionado con la gestión de dinero “hoy” (estrés actual de la administración del dinero), y (ii) percepción de seguridad sobre el futuro financiero personal (seguridad financiera futura esperada).

Además, puesto que el control es, con mucho, el factor más importante para impulsar el bienestar financiero (Vlaev y Elliot, 2014), un mejor conocimiento de cómo funciona el sistema financiero y la comprensión de las funciones que desempeñan los productos financieros pueden afectar e intensificar dicha percepción de control.

Por tanto, podemos argumentar que el bienestar financiero está determinado, en gran medida, por el control sobre las propias finanzas, y el control percibido aumenta si hay conocimiento sobre el sistema financiero. La educación financiera podría mejorar este conocimiento financiero y/o aumentar la seguridad percibida sobre los propios conocimientos.

## 2.2. La educación financiera y sus efectos sobre el comportamiento y el bienestar financiero

Conviene analizar la literatura sobre la efectividad de la educación financiera para tener en cuenta sus potenciales debilidades. Los programas de educación financiera son, en promedio, positivos para el conocimiento y los comportamientos financieros posteriores (Kaiser *et al.*, 2020), aunque muestran menor efectividad en el caso de las rentas bajas y en los países menos desarrollados (Kaiser y Menkhoff, 2017). Por tanto, por sí sola, la educación financiera no puede considerarse una panacea para mejorar el bienestar financiero, en particular, en el caso de los hogares de bajos ingresos. Para una mayor efectividad, se debe complementar con incentivos personalizados, como el establecimiento de objetivos financieros concretos, o el asesoramiento experto, que permitan a los consumidores aplicar con éxito sus conocimientos en la toma de decisiones financieras (Carpena *et al.*, 2019). De hecho, las mejores medidas del éxito de un programa de educación financiera

son aquellas que consideran si los participantes tienen el conocimiento y las habilidades para cambiar comportamientos relevantes para su situación financiera particular (Lyons y Scherpf, 2004). Así pues, no se trata solo de asegurar la adquisición de conceptos, sino de capacidades para el cambio o la resiliencia, lo que implica incidencia tanto sobre factores internos (personales), como externos (familiares e institucionales).

Los programas de educación financiera son más efectivos cuando se ofrecen en los *teachable moments*, es decir, en momentos de cambio vital o decisiones relevantes (Fernandes, Lynch Jr y Netemeyer, 2014; Roa, 2013). Como hemos dicho, estos programas aumentan su efectividad cuando están focalizados (Hathaway y Khatiwada, 2008). Así, podríamos argumentar que programas dirigidos a colectivos específicos, como el de las mujeres, que realizan un cambio en sus vidas (nuevo empleo, compra de una vivienda, separación, etc.), supondrían una mayor probabilidad de cambiar el comportamiento.

### 2.3. Barreras psicológicas y de comportamiento frente a la educación financiera

Existen barreras que impiden que las personas, aunque participen en programas de educación financiera, trasladen esos conocimientos en acciones y cambios de comportamiento. Según Willis (2013), no hay evidencias empíricas sólidas en virtud de las cuales pueda afirmarse que la educación financiera contribuye al bienestar del hogar a través de un aumento de la alfabetización, que, a su vez, mejore el comportamiento financiero. En ese sentido, la misma autora destaca varios estudios según los cuales la educación financiera puede no tener un efecto positivo en el comportamiento y los resultados, o incluso provocar un ligero efecto negativo.

Los factores desencadenantes del comportamiento no racional impregnan la toma de decisiones financieras: (i) los consumidores se enfrentan a un enorme volumen de opciones en el mercado financiero y una gran cantidad de información sobre cada una de ellas, lo que puede conducir a estrategias de decisión dema-

siado simplificadas o a inercia; (ii) la educación financiera puede producir la “ilusión de conocimiento” por parte de los consumidores, más allá de un aumento efectivo del mismo; (iii) factores genéticos, como los que determinan, por ejemplo, la impulsividad, pueden afectar negativamente a las decisiones financieras, fomentando mayores niveles de endeudamiento; (iv) la toma de decisiones financieras generalmente requiere tanto de razonamiento como de control de los impulsos, pero ambos procesos (deliberación y autocontrol) se llevan a cabo en la misma área del cerebro, que tiene recursos limitados.

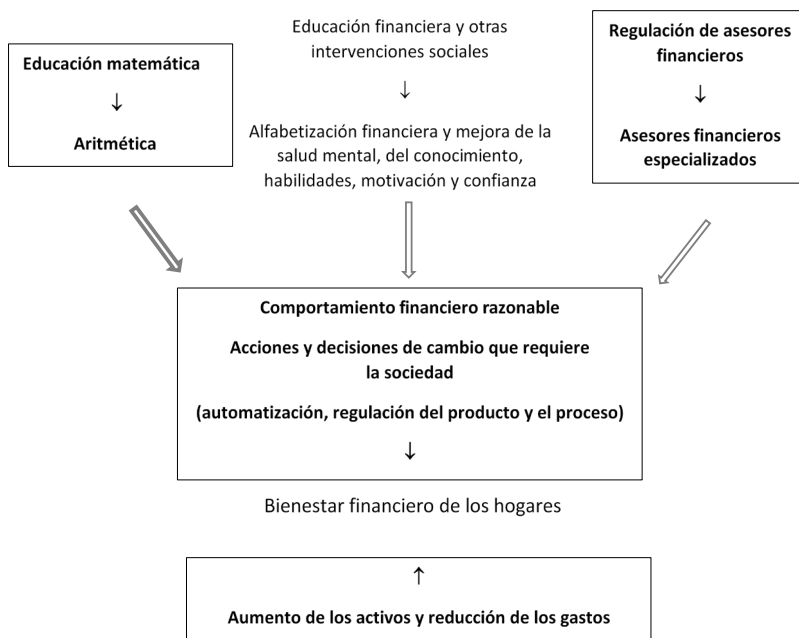
### 2.4. Factores adicionales que inciden en el bienestar financiero

Más allá de las nociones y habilidades financieras, hay otro tipo de conocimientos fundamentales (factores internos) para una adecuada toma de decisiones financieras (sobre crédito, seguros e inversiones), como las habilidades aritméticas, la alfabetización lingüística y la capacidad de realizar predicciones sobre el futuro. Willis (2013) sintetiza gráficamente algunos mecanismos que inciden tanto en factores internos como externos, y que complementarían a la educación financiera a la hora de generar efectos positivos en el bienestar financiero (figura 1).

Además de aumentar la educación financiera, podrían mejorarse los conocimientos aritméticos a través de los programas de educación matemática en las escuelas. Junto con la adquisición de conocimientos, habilidades, confianza y motivación para administrar sus asuntos financieros por parte de los consumidores, se podría proporcionar un asesoramiento financiero práctico e independiente. Esto requeriría el desarrollo bien regulado de una clase profesional de asesores imparciales, especializados y disponibles para los consumidores de cualquier nivel de ingresos. Eliminar los incentivos a los comerciales de banca por la venta de productos inapropiados o carentes de interés para determinados grupos de consumidores tendría también un efecto positivo. Además, podrían

FIGURA 1

RUTAS ALTERNATIVAS PARA ALCANZAR EL BIENESTAR FINANCIERO



Fuente: Willis (2013: 6).

promoverse mecanismos que estimularan o comprometieran a los consumidores a ahorrar. Las cotizaciones a la Seguridad Social por parte del trabajador, o los planes de pensiones, con sus evidentes diferencias, representan ejemplos reales de este tipo de medidas.

Por último, el bienestar financiero de los hogares podría mejorarse directamente mediante un aumento de los activos o una disminución de los gastos. Por ejemplo, algunos programas de educación financiera que pretenden fomentar el ahorro utilizan fondos complementarios (contrapartida) para convencer a los consumidores de que ahorren más, ya sea a través de una cuenta bancaria o de un plan de pensiones para la jubilación (Abt Associates, 2004). Los programas de educación financiera dirigidos a quienes compran una vivienda a menudo ofrecen ayudas para el pago inicial o tasas de interés hipotecarias reducidas, condicionadas al aprovechamiento de dicha formación (Quercia y Wachter, 1996).

### 3. ANÁLISIS EMPÍRICO DE UNA INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN FINANCIERA

En los siguientes apartados se analiza el impacto, tanto en términos de capacitación como de bienestar financiero, de un proceso de educación financiera (concretamente, talleres impartidos a varios grupos de personas) diseñado por *Economistas sin Fronteras*, una organización que trabaja desde hace tiempo en este ámbito. Hemos querido valorar también su impacto considerando la perspectiva de género, diferenciando entre mujeres y hombres. A partir de esta evaluación se podrá constatar hasta qué punto el programa de educación financiera es eficaz en su diseño actual, sobre qué aspectos concretos influye (bienestar, capacitación, actitudes, etc.) y qué mejoras se pueden introducir en el proceso para hacerlo más escalable y eficaz. Se trata, al fin y al cabo, de conocer hasta qué punto este tipo de intervención puede generar



cambios sobre los factores internos (personales) que condicionan el comportamiento financiero y, asimismo, hasta qué punto convendría reforzar otros factores externos (entorno, institucionales) para generar bienestar financiero.

evaluación del comportamiento, uso y bienestar financiero de los participantes (H1), y otra, a la evaluación de su nivel de conocimiento y competencias financieras (H2). No obstante, ambas herramientas se presentaban en una misma encuesta que debía completarse al inicio de la sesión de educación financiera.

### 3.1. La herramienta de evaluación

El proceso de medición de impacto se ha basado en encuestas previas y posteriores al proceso de educación financiera (Willis, 2013). Las principales fuentes de referencia para la elaboración de estas herramientas han sido la *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)* de 2016 de la CNMV y el Banco de España (BdE), estudios previos en el ámbito del comportamiento financiero (De la Cuesta-González *et al.*, 2021), la experiencia docente e investigadora de tres décadas en materia de sistema financiero y análisis económico y social, y otra literatura sobre educación financiera (con especial énfasis en bienestar y género), revisada en el apartado anterior. Además, se han considerado los test de evaluación de conveniencia que, por ley, las entidades bancarias españolas tienen que hacer a los clientes con carácter previo a la prestación de ciertos servicios financieros, para conocer si disponen de los conocimientos y la experiencia necesarios para comprender la naturaleza y los riesgos del servicio o producto ofrecido. En definitiva, estos test tienen por objetivo asegurar que el producto es conveniente para los clientes, y que estos son capaces de conocer, valorar y aceptar los riesgos que asumen.

La encuesta previa al taller se estructuró en base a dos herramientas (H), una dirigida a la

Para valorar el impacto que el taller pudiera haber generado en el medio plazo (tres a cinco meses tras la realización de este), es decir, si había sido capaz de incidir en el conocimiento y otras competencias de los participantes para cambiar el comportamiento y bienestar financiero, se diseñó una tercera herramienta (H3) de evaluación de impacto basada en la teoría de cambio (Guion y Free, 2010). En ella se mantuvieron las preguntas de las H1 y H2 que, de acuerdo con esa teoría, indicaban una posibilidad de cambio tras un proceso de educación financiera, teniendo en cuenta sus contenidos formativos específicos. Es decir, dado que la formación consideraba con mayor profundidad aspectos relacionados con el ahorro y el crédito, y no, por ejemplo, con la inversión, se consideró prioritario evaluar cambios en el conocimiento o comportamiento específico en los primeros.

### 3.2. Los talleres de educación financiera y la aplicación de las herramientas

Los talleres de educación financiera se desarrollaron entre abril y junio de 2021, con una duración de 2,5 horas en las que, desde una

CUADRO 1

#### TAMAÑO DE LA MUESTRA (DISTRIBUCIÓN POR SEXO)

	1ª ronda		2ª ronda	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Hombre	12	14,3	5	11,1
Mujer	70	83,3	40	88,9
Ns/Nc	2	2,4		
Total	84	100,0	45	100,0

Fuente: Elaboración propia.

perspectiva teórico-práctica, se abordaron conceptos básicos financieros, la planificación económica personal y familiar, y los derechos de los consumidores. En total, la herramienta de evaluación se aplicó en seis talleres de educación financiera: cuatro dirigidos a público general, y dos específicos para mujeres, realizados en los Espacios de Igualdad del Ayuntamiento de Madrid.

En total 70 personas participaron con aprovechamiento en los talleres, aunque un número mayor había completado previamente la encuesta.

La aplicación de la segunda encuesta se realizó por correo electrónico, entre los meses de septiembre y octubre de 2021, es decir, entre tres y cinco meses desde la formación.

CUADRO 2

## CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. est.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>Características sociodemográficas</i>					
Edad (promedio)	45	34,82	10,6	20	73
Sexo (Mujer=1)	45	0,889	0,318	0	1
Lugar de nacimiento (España=1)	45	0,844	0,367	0	1
Tiene pareja actual (Sí=1)	45	0,222	0,420	0	1
Se ha separado o ha enviudado (Sí=1)	45	0,089	0,288	0	1
<i>Situación laboral</i>					
Trabajo por cuenta propia (Sí=1)	45	0,222	0,420	0	1
Trabajo por cuenta ajena (Sí=1)	45	0,378	0,490	0	1
Desempleo (Sí=1)	45	0,133	0,344	0	1
Jubilación (Sí=1)	45	0,022	0,149	0	1
Estudios (Sí=1)	45	0,156	0,367	0	1
Otros (Sí=1)	45	0,089	0,288	0	1
<i>Ha experimentado personalmente alguna de las siguientes circunstancias durante los últimos 12 meses</i>					
Ha perdido su empleo/está buscando empleo (Sí=1)	45	0,200	0,405	0	1
Ha encontrado empleo recientemente (Sí=1)	45	0,044	0,208	0	1
Ha tenido algún accidente o problema de salud que le impide llevar una vida normal (Sí=1)	45	0,089	0,288	0	1
<i>Algún miembro del hogar ha experimentado personalmente alguna de las siguientes circunstancias durante los últimos 12 meses</i>					
Ha perdido su empleo/ está buscando empleo (Sí=1)	45	0,067	0,252	0	1
Ha encontrado empleo recientemente (Sí=1)	45	0	0	0	0
Ha tenido algún accidente o problema de salud que le impide llevar una vida normal (Sí=1)	45	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Se obtuvieron 45 respuestas válidas (tasa de respuesta del 53,6 por ciento). Los cuadros 1 y 2 resumen los datos de los participantes en ambas encuestas y sus características.

De las características de la muestra se desprende que el "perfil tipo" es el de una mujer, nacida en España, trabajadora por cuenta ajena, sin pareja, que no ha enviudado ni se ha separado recientemente. Aproximadamente una cuarta parte de las personas han experimentado personalmente, o por parte de otro miembro del hogar, cambios vitales que pueden afectar a su situación económica, como encontrar o perder un empleo, o sufrir graves problemas de salud.

de este resultado sería que el (breve) programa de educación financiera habría generado no tanto un aumento del conocimiento sobre productos financieros, sino de la autopercepción en este grupo respecto a sus limitaciones de conocimiento sobre cuestiones financieras ("solo sé que no sé nada"). En el caso de los hombres, con un mayor nivel inicial de conocimiento sobre productos financieros, el resultado es el esperado, reduciéndose su desconocimiento a cero.

Coincidiendo con los resultados de la *ECF* (2016), se evidencia una mayor contratación promedio de productos en el grupo de hombres, tanto previa a la intervención, como en los meses transcurridos hasta la segunda ronda de la encuesta. No obstante, podemos afirmar que ambos grupos han aumentado su uso financiero tras participar en el programa de educación financiera. Al igual que se observa en la *ECF* (2016), los productos más utilizados antes de la intervención son los de pago (cuentas y tarjetas de débito), seguidos por la tarjeta de crédito, estas últimas utilizadas, sobre todo, entre las mujeres (cuadro 4). Los hombres contratan relativamente más productos de inversión (acciones y fondos de inversión).

Para el grupo de mujeres, el desconocimiento inicial más frecuente afecta a los productos de inversión (renta fija/acciones/fondos de inversión), que tampoco fueron tratados particularmente durante la formación. Sin

### 3.3. Resultados

#### *Uso financiero*

La teoría plantea que una mayor educación financiera aumenta el conocimiento y el uso de productos financieros (Kaiser y Menkhoff, 2017; Atkinson y Messy, 2012). Los cuadros 3 y 4, aunque muestran poca variación general, ofrecen resultados contraintuitivos en el caso del grupo de mujeres: tras la intervención, aumenta su desconocimiento promedio con relación a los diez productos financieros por los que se preguntaba. Una potencial explicación

CUADRO 3

#### DESCONOCIMIENTO Y CONTRATACIÓN DE PRODUCTOS FINANCIEROS (PORCENTAJE)

	<i>Antes de la intervención</i>			<i>Después de la intervención</i>		
	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
N	45	5	40	45	5	40
Desconoce algún producto financiero (% sobre grupo)	37,8	20,0	39,99	37,8	0	42,52
Desconocimiento promedio de productos financieros (nº prod.)	0,933	0,2	1,029	1,311	0	1,475
Contratación promedio de productos financieros (nº prod.)*	3,267	3,8	3,200	0,378	0,8	0,325

*Nota:* \*La nueva contratación de productos financieros (tras la intervención) corresponde a la contratación de nuevos productos durante los tres meses transcurridos entre la primera y la segunda ronda de encuestas.

*Fuente:* Elaboración propia.

## CUADRO 4

CONTRATACIÓN DE PRODUCTOS FINANCIEROS  
(PORCENTAJE)

	<i>Antes de la intervención</i>			<i>Después de la intervención</i>		
	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
N	45	5	40	45	5	40
<i>Lo ha contratado*</i>						
Cuentas corrientes/pago	75,6	100	72,5	8,9	20	7,5
Depósitos de ahorro	31,1	40	30	4,4	20	2,5
Hipotecas	6,7		7,5	2,2		
Planes de pensiones	8,9		10			
Fondos de inversión	13,3	40	10			2,5
Acciones	11,1	20	10	6,7	20	5
Renta fija	2,2		2,5	2,2		2,5
Préstamos personales	33,3	40	32,5	2,2		2,5
Tarjeta de crédito	62,2	40	65	4,4		5
Tarjeta de débito	82,2	100	80	6,7	20	5
<i>No lo conoce</i>						
Cuentas corrientes/pago	6,7		7,5	2,2		2,5
Depósitos de ahorro	8,9		10	8,9		10
Hipotecas	2,2		2,5	11,1		12,5
Planes de pensiones	4,4	20	2,5	17,8		20
Fondos de inversión	17,8		20	22,2		25
Acciones	15,6		17,5	20		22,5
Renta fija	31,1		35	33,3		37,5
Préstamos personales	6,7		7,5	11,1		12,5
Tarjeta de crédito				2,2		2,5
Tarjeta de débito				2,2		2,5

*Nota:* \*Después de la intervención se preguntó si lo ha contratado en los últimos tres meses.

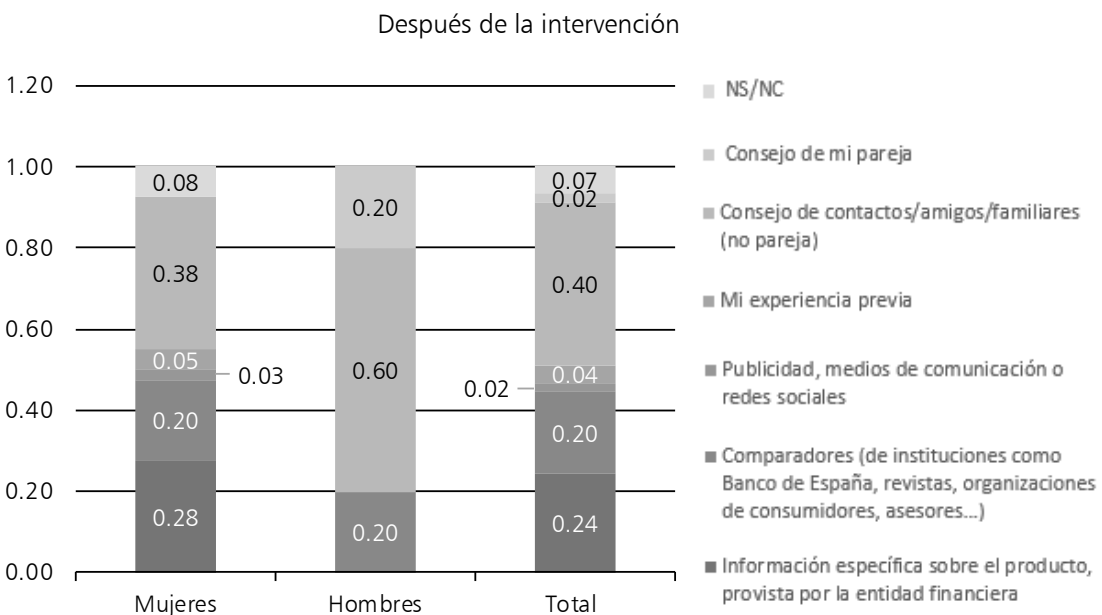
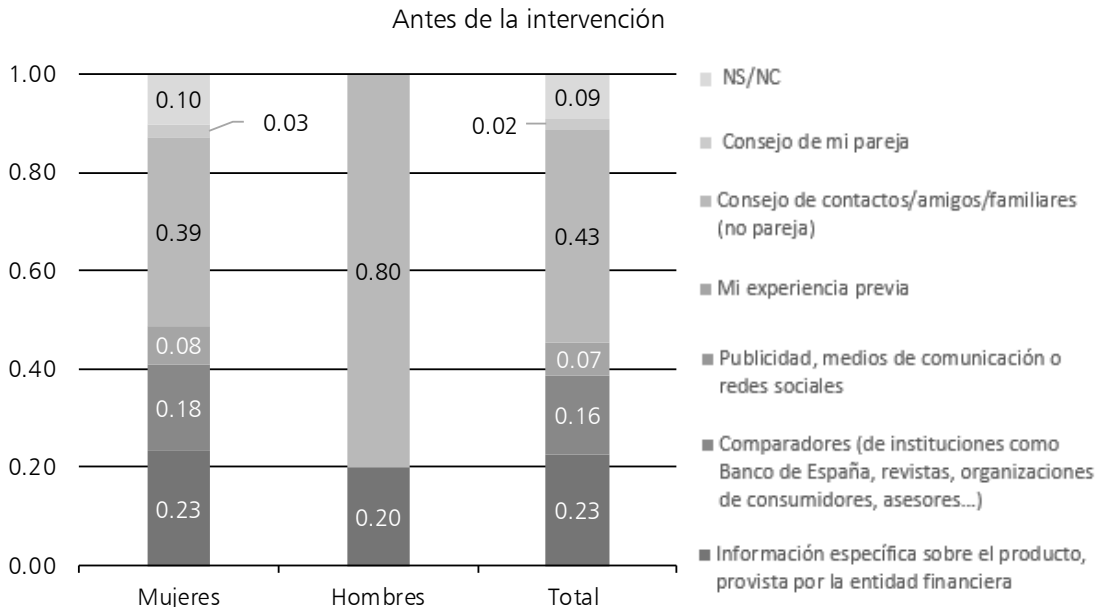
*Fuente:* Elaboración propia.

embargo, tras la intervención, crece el desconocimiento sobre las hipotecas, los planes de pensiones, los préstamos personales y las dos tipologías de tarjeta, productos que sí se trataron de forma expresa durante la formación. Estos datos respaldarían la potencial explicación según la cual la educación financiera ayuda a ser más consciente de las limitaciones respecto al conocimiento de determinados productos financieros.

Los encuestados en la primera ronda señalaron el consejo de familiares o amigos (43 por ciento), seguido de la información procedente de las entidades bancarias (23 por ciento), como fuentes de información más relevantes para la toma de decisiones financieras (gráfico 1). Estos resultados no coinciden con los que arroja la *ECF* (2016), que también identifica ambas fuentes de información como las más importantes, pero atribuyendo

GRÁFICO 1

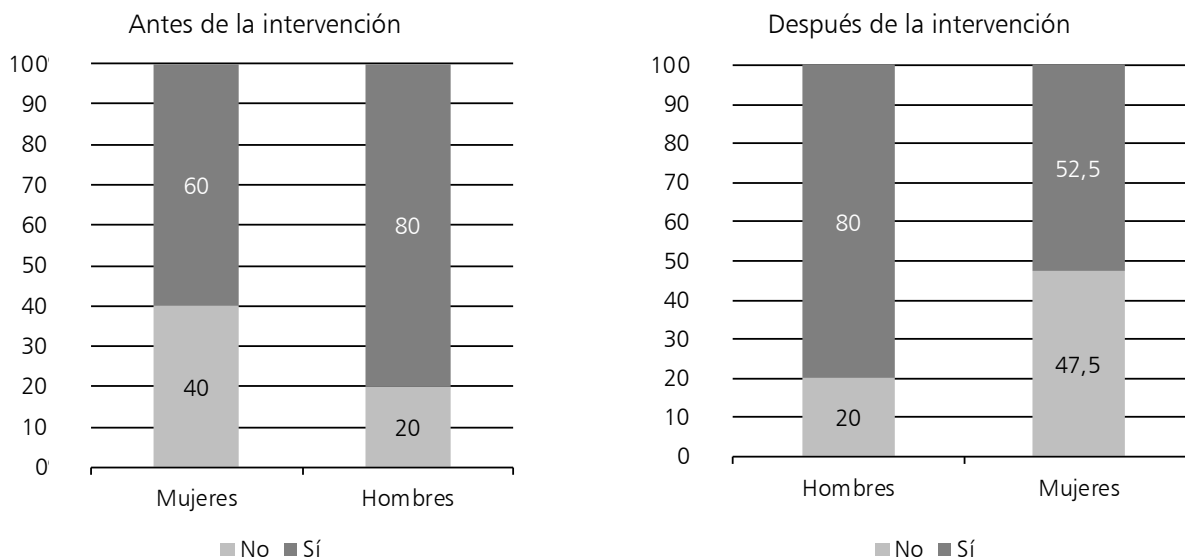
“CUANDO CONTRATA PRODUCTOS FINANCIEROS, ¿QUÉ FUENTES DE INFORMACIÓN INFLUYEN MÁS EN ESTA DECISIÓN?”  
(PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2

### ¿HA AHORRADO EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES? (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia.

a la segunda el doble de relevancia que a la primera. El apoyo en la pareja como fuente de información es minoritario. Tras el programa de educación financiera, observamos una reducción de la importancia concedida a familiares y amigos como fuente de información sobre cuestiones financieras (aunque sigue siendo la más utilizada) y a la propia experiencia previa, así como también un descenso de los encuestados que optan por responder “no sé” o no contestan a la pregunta. En cambio, aumenta la importancia de fuentes de información externas y más “objetivas”, como la información del producto provista por la entidad bancaria, los comparadores o los medios de comunicación. Este resultado apoyaría el argumento según el cual la educación financiera incide en la mejora de competencias y actitudes financieras (Kaiser y Menkhoff, 2017), entre ellas, la apertura a otras fuentes de información. En este caso, es el grupo de mujeres el que acude en mayor medida a su entorno exterior (organizacional: banca comercial, entidades de consumo, BdE, prensa). Los hombres, sin embargo, se apoyan prioritariamente en su entorno personal o interpersonal.

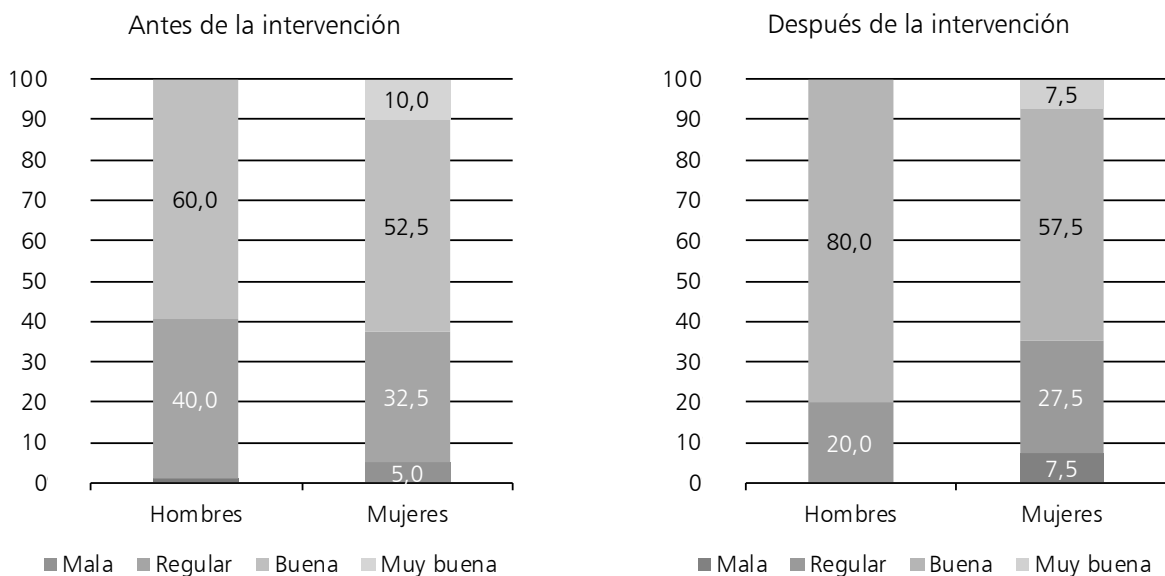
En cuanto a los teóricos efectos positivos de la educación financiera sobre el ahorro que plantean Fox, Bartholomae y Lee (2005) o Lusardi (2008), el gráfico 2 muestra la ausencia de cualquier tipo de evidencias positivas.

#### *Relación bancaria*

Ante la cuestión de si la educación financiera puede ayudar a las personas a mejorar la relación con su entidad bancaria, el gráfico 3 muestra un efecto ligeramente positivo en el caso de las mujeres (las que consideran tener una relación buena o muy buena con su banco pasan de 62,5 por ciento a 65 por ciento), y significativo en el caso de los hombres (los que manifiestan tener una relación buena o muy buena pasan de 60 por ciento a 80 por ciento). En ambos grupos, las proporciones de quienes consideran tener una relación regular con sus bancos se reducen (20 pp en los hombres y 5 pp en las mujeres), y solo un pequeño porcentaje de mujeres indica tener una mala relación antes y después de la intervención.

GRÁFICO 3

“¿CÓMO CALIFICARÍA LA RELACIÓN CON SU BANCO?”  
(PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 5

SENTIMIENTOS CUANDO SE REALIZAN OPERACIONES FINANCIERAS  
(PROMEDIO, ESCALA 1-5)

	Antes de la intervención			Después de la intervención		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Enfadado/a	1,92	1,83	1,93	2,07	2,2	2,05
Asustado/a	2,13	1,92	2,17	2,4	2	2,45
Confiado/a	2,65	3,08	2,58	2,8	3,8	2,68
Incomprendido/a	2,13	2,17	2,12	2,02	2,4	1,97
Relajado/a	2,52	3,17	2,42	2,64	3,6	2,52
Avergonzado/a	1,6	1,92	1,54	1,6	2	1,55

Mejora  
 Empeora

Escala: 1 = muy rara vez o nunca; 2 = rara vez; 3 = algunas veces; 4 = frecuentemente; 5 = muy frecuentemente.

Fuente: Elaboración propia.

## CUADRO 6

## APRECIACIÓN DE LOS PROPIOS CONOCIMIENTOS GENERALES SOBRE TEMAS FINANCIEROS (PORCENTAJE)

	Antes de la intervención			Después de la intervención		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
N	45	5	40	45	5	40
Muy bajos	20,0	-	22,5	11,1	-	12,5
Bastante bajos	35,6	20,0	37,5	31,1	-	35,0
Medios	40,0	60,0	37,5	37,8	80,0	32,5
Bastante altos	4,4	20,0	2,5	8,9	20,0	7,5
Muy altos	-	-	-	4,4	-	5,0
NS/NC	-	-	-	6,7	-	7,5

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar por las emociones que la persona siente cuando realiza transacciones financieras, se esperaba que la educación financiera acentuara las positivas y redujera las negativas, como reflejo de un aumento en el bienestar percibido (Hensley, 2015), y una disminución del estrés en la gestión financiera actual (Netemeyer *et al.*, 2017). Si comparamos la frecuencia promedio de cada emoción para cada uno de los grupos, observamos la mejora más clara en el aumento de la confianza y el relax, especialmente en el caso de los hombres. No podemos afirmar que la educación financiera reduzca las emociones de enfado o miedo, puesto que su frecuencia se incrementa tras la intervención en todos los casos. Este resultado podría interpretarse desde la óptica de un aumento de la actitud crítica, una de las principales competencias que pretende estimular el programa de educación financiera diseñado por Economistas sin Fronteras.

#### *Conocimiento y competencias financieras*

Los datos del cuadro 6 indican que la autopercepción de los participantes respecto a su conocimiento financiero ha mejorado tras la intervención: un 42,2 por ciento de la muestra calificaba sus conocimientos como bastante o muy bajos, frente al 55,6 por ciento del inicio; y un 13,3 por ciento los consideraba bastante o muy altos, mientras que antes de la intervención solo un 4,4 por ciento se atrevía a considerarlos bastante altos, y nadie, muy altos. Son particularmente mujeres quienes pasan a percibir que sus conocimientos financieros han aumentado

por encima de la media. Este resultado sugiere que la educación financiera impacta positivamente en la confianza de las personas respecto a sus competencias financieras, especialmente entre las mujeres, cuyo nivel de partida era inferior al de los hombres.

Sin embargo, el conocimiento financiero objetivo (cuadro 7), medido a través de cuatro preguntas utilizadas por la ECF (2016)<sup>1</sup>, ha empeorado ligeramente, retrocediendo 5,5 puntos, y aumenta también la reticencia promedio (NS/NC) a contestar a estas preguntas. En el grupo masculino, de mayor nivel de conocimiento financiero objetivo inicial, no se observa ningún cambio tras la intervención. Entre las mujeres, los resultados tras la intervención empeoran en ambas dimensiones (conocimiento y tasa de respuesta). Posiblemente esto se deba a sesgos derivados del diseño del

<sup>1</sup> Las preguntas planteadas han sido:

1. Los pagos por compras con una tarjeta de débito se cargan en cuenta un mes después de producirse el gasto, normalmente con un coste (V/F).
2. Es probable que una inversión con una rentabilidad elevada sea también de alto riesgo (V/F).
3. Una hipoteca a 15 años requiere normalmente pagos mensuales más elevados que una hipoteca a 30 años (al mismo tipo de interés), pero los intereses totales pagados durante la duración del préstamo serán inferiores (V/F).
4. Imagine que recibe una herencia de 1.000 euros, pero tiene que esperar un año para recibir el dinero, y la inflación de ese año es del 1 por ciento. En el plazo de un año será capaz de comprar: a) Más de lo que podrían comprar hoy con el dinero; b) La misma cantidad; c) Menos de lo que podría comprar hoy.



CUADRO 7

**CONOCIMIENTO FINANCIERO OBJETIVO (PORCENTAJE)**

	Antes de la intervención			Después de la intervención		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
N	45	5	40	45	5	40
Promedio de respuestas correctas respecto al total de preguntas	83,3	95,0	81,9	77,8	95,0	75,6
Promedio de NS/NC del total de preguntas	6,1	0,0	6,9	8,3	0,0	9,4

Mejora  
 Empeora

Fuente: Elaboración propia.

cuestionario (por ejemplo, sesgos de fatiga que inducen a respuestas inadecuadas) o de su uso (recuerdo defectuoso de las preguntas respondidas en la primera ronda que pueda llevar al mínimo esfuerzo o a recurrir a la memoria).

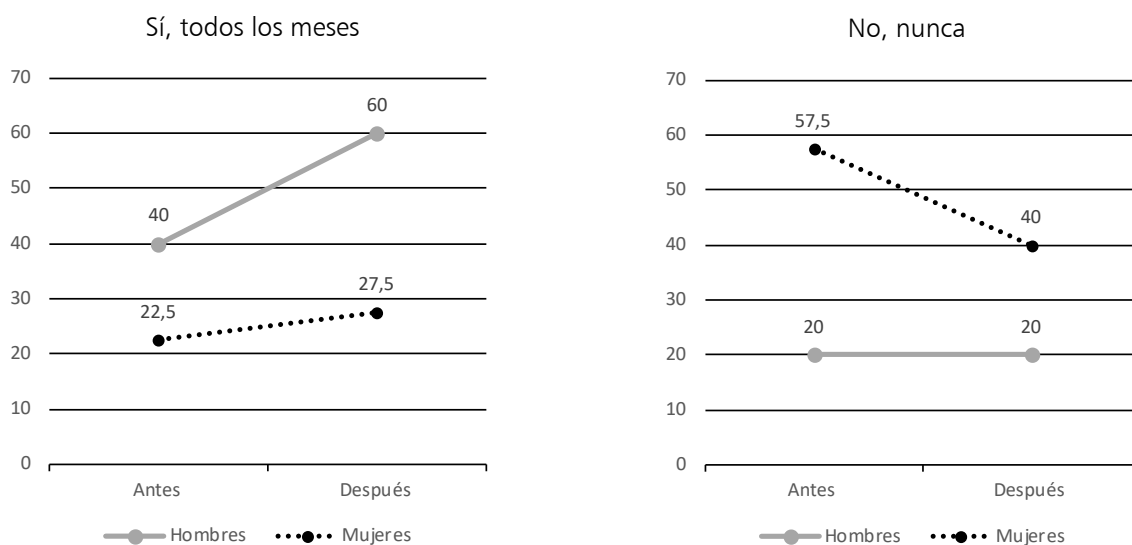
*Planificación y fragilidad financieras*

Según Bell *et al.* (2012), la educación financiera tiene un efecto positivo sobre la planificación financiera, bien formal o informal.

GRÁFICO 4

**PLANIFICACIÓN FINANCIERA**

¿HACE SU HOGAR UNA PLANIFICACIÓN DE SUS GASTOS? ES DECIR, ¿DECIDEN PERIÓDICAMENTE, POR EJEMPLO, QUÉ PARTE DE LA RENTA DEL HOGAR SE USA PARA GASTAR, AHORRAR O PAGAR RECIBOS?



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 8

**BÚSQUEDA DE APOYO Y EN CASO DE QUE LOS INGRESOS FUERAN INFERIORES A LOS GASTOS (PORCENTAJE)**

	<i>Antes de la intervención</i>			<i>Después de la intervención</i>		
	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
<i>Crédito bancario</i>						
Ninguna	26,7	20,0	27,5	26,7	20,0	27,5
Baja	24,4	40,0	22,5	33,3	40,0	32,5
Media	26,7	40,0	25,0	17,8	20,0	17,5
Alta o máxima	15,6		17,5	13,3	20,0	12,5
Ns/Nc	6,7		7,5	8,9		10,0
<i>Crédito rápido</i>						
Ninguna	64,4	40,0	67,5	55,6	40,0	57,5
Baja	17,8	40,0	15,0	24,4	60,0	20,0
Media	8,9	20,0	7,5	6,7		7,5
Alta o máxima	4,4		5,0	2,2		2,5
Ns/Nc	4,4		5,0	11,1		12,5
<i>Préstamo informal de prestamista</i>						
Ninguna	68,9	80,0	67,5	62,2	60,0	62,5
Baja	17,8	20,0	17,5	22,2	40,0	20,0
Media	6,7		7,5	4,4		5,0
Alta o máxima	2,2		2,5			
Ns/Nc	4,4		5,0	11,1		12,5
<i>Ayuda o préstamo de familiares/amigos</i>						
Ninguna	4,4		5,0	2,2		2,5
Baja	4,4		5,0	4,4		5,0
Media	15,6	20,0	15,0	11,1		12,5
Alta o máxima	71,1	80,0	70,0	77,7	100,0	75,0
Ns/Nc	4,4		5,0	4,4		5,0

Fuente: Elaboración propia.

Kaiser y Menkhoff (2017) también encuentran evidencias en respaldo de este argumento y, además, lo relacionan con una menor propensión al crédito informal, y mayor al formal. El gráfico 4 muestra efectos positivos en la planificación financiera tras la intervención: en el caso de los grupos de mujeres, se reduce significativamente el porcentaje de las que nunca planifican (17,5 pp). En el caso de los hombres, aumenta en particular de manera notable la planificación mensual (20 pp).

En cuanto al crédito, se observa una reducción de las tendencias alta o máxima a

contratar préstamos informales de un prestamista, e incluso de créditos rápidos, en particular, en el grupo de mujeres (cuadro 8). También crece la propensión a pedir prestado a familiares y amigos, es decir, a recurrir a factores de apoyo interpersonales o del entorno.

*Actitudes ante la toma de decisiones y bienestar financiero*

Según se puede apreciar en el cuadro 9, se ha incrementado el nivel de implicación alto y total en la toma de decisiones financieras por

CUADRO 9

**NIVEL DE IMPLICACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES DIARIAS SOBRE EL DINERO EN EL HOGAR (PORCENTAJE)**

	<i>Antes de la intervención</i>			<i>Después de la intervención</i>		
	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
N	45	5	40	45	5	40
Ninguna	6,7		7,5	4,4		5,0
Poca	8,9		10,0	8,9		10,0
Media	13,3	40,0	10,0	11,1		12,5
Alta	17,8	40,0	15,0	26,7	60,0	22,5
Total	53,3	20,0	57,5	46,7	40,0	47,5
NS/NC				2,2		2,5

Fuente: Elaboración propia.

parte de los hombres. Sin embargo, las mujeres, aunque aumentan su implicación en niveles medios y altos, reducen la implicación total.

Para medir el bienestar financiero percibido se utilizó la herramienta diseñada por Netemeyer *et al.* (2017) y se seleccionaron algunas preguntas de la ECV (2016) que examinan las actitudes y la satisfacción en relación con diferentes aspectos de las finanzas personales (cuadro 10). En general, entre todos los ítems

considerados, las percepciones de “estar demasiado endeudado/a” o de “estar obsesionado/a con el dinero” son las que sufren un empeoramiento. En el resto de los indicadores observamos una mejora mayoritaria.

Los datos recogidos en el cuadro 10 (ítems 1 a 7) permiten formular una serie de observaciones interesantes. En primer lugar, el nivel medio-alto de prudencia en cuanto a la consideración de los gastos a asumir, aumenta

CUADRO 10

**GRADO DE ACUERDO CON DISPOSICIONES Y SITUACIONES DE CARÁCTER FINANCIERO (PROMEDIO, ESCALA 1-5)**

	<i>Antes de la intervención</i>			<i>Después de la intervención</i>		
	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
N	45	5	40	45	5	40
1 Antes de comprar algo, considero cuidadosamente si me lo puedo permitir	3,76	3,80	3,75	3,84	4,40	3,78
2 Tiendo a vivir al día, sin pensar en el futuro	2,36	2,20	2,38	2,22	1,80	2,28
3 Estoy dispuesto/a a arriesgar un poco de dinero al ahorrar o realizar una inversión, si así puedo obtener un mayor rendimiento en el futuro	3,27	4,00	3,18	3,22	4,00	3,13

CUADRO 10 (CONTINUACIÓN)

## GRADO DE ACUERDO CON DISPOSICIONES Y SITUACIONES DE CARÁCTER FINANCIERO (PROMEDIO, ESCALA 1-5)

		Antes de la intervención			Después de la intervención		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
4	Vigilo cuidadosamente mis asuntos financieros	3,62	4,00	3,58	3,42	4,00	3,35
5	Me preocupó por pagar mis gastos habituales	4,44	4,40	4,45	4,44	4,60	4,43
6	Estoy demasiado/a endeudado/a ahora mismo	1,56	2,00	1,50	1,67	1,80	1,65
7	Estoy satisfecho/a con mi situación financiera actual	2,76	3,20	2,70	3,16	3,60	3,10
8	Cada vez me siento más seguro/a económicamente	2,87	3,20	2,83	3,00	3,40	2,95
9	Estoy asegurando mi futuro financiero	2,62	3,00	2,58	2,80	3,60	2,70
10	Conseguiré los objetivos económicos que me he propuesto	2,76	3,20	2,70	3,29	3,60	3,25
11	He ahorrado (o seré capaz de ahorrar) suficiente dinero para el resto de mi vida	2,62	3,40	2,53	2,73	3,00	2,70
12	Estaré seguro/a económicamente hasta el final de mi vida	2,38	3,00	2,30	2,49	2,80	2,45
13	Debido a mi situación monetaria, siento que no tendré todas las cosas que quiero en la vida	2,96	3,20	2,93	2,89	3,00	2,88
14	Llevo retraso con mi situación y deudas financieras	1,67	2,00	1,63	1,73	2,00	1,70
15	Mi situación financiera controla mi vida	2,51	2,80	2,48	2,36	2,60	2,33
16	Cada vez que siento que controlo mi situación financiera, pasa algo que termina impidiéndolo	2,40	2,60	2,38	2,27	2,40	2,25
17	Soy incapaz de disfrutar de la vida porque me obsesiona demasiado el dinero	2,13	2,20	2,13	2,09	2,40	2,05

Mejora  
Empeora

Escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: Bastante en desacuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

tras la intervención 0,08 puntos para el grupo general, y entre los hombres, 0,40 puntos. En segundo lugar, aunque la tendencia promedio a vivir al día es baja, tras la intervención este comportamiento todavía es menor en todos los grupos. En tercer lugar, mientras los hombres

muestran una propensión al riesgo alta, que no se modifica, la de las mujeres es medio-baja y disminuye tras la intervención. En cuarto lugar, el control sobre los asuntos financieros en general es medio-alto, si bien entre las mujeres disminuye tras la intervención. Lo mismo sucede

CUADRO 11

**BIENESTAR FINANCIERO PERCIBIDO  
(PROMEDIO, ESCALA 1-5)**

	<i>Antes de la intervención</i>			<i>Después de la intervención</i>		
	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
N	45	5	40	45	5	40
Promedio de seguridad financiera esperada en el futuro (5 ítems)	2,65	3,16	2,59	2,86	3,28	2,81
Promedio de estrés en la gestión financiera actual (5 ítems)	2,33	2,56	2,30	2,27	2,48	2,24

Mejora  
 Empeora

Escala: 1: Muy bajo; 2: Bajo; 3: Medio; 4: Alto; 5: Muy alto.

Fuente: Elaboración propia.

para los pagos de los gastos habituales, cuyo control es bastante alto para toda la muestra. En quinto lugar, los participantes no consideran que estén demasiado endeudados, aun cuando tras la intervención se percibe un cierto aumento entre las mujeres. Esto podría relacionarse, de nuevo, con un incremento de la autopercepción crítica sobre las propias finanzas. En sexto lugar, la satisfacción con la situación financiera general es media, incrementándose tras la intervención para todos los grupos.

Finalmente, el cuadro 11 reúne las respuestas resultantes de utilizar la escala de bienestar financiero percibido de Netemeyer *et al.* (2017), que mide las dimensiones de estrés financiero actual y seguridad financiera futura. El estrés financiero actual se calcula como promedio de los ítems 8 a 12 incluidos en el cuadro 10, mientras que la seguridad financiera futura resulta del promedio entre los ítems 13 a 17. Como se puede comprobar, el efecto más intenso de la intervención se da en la seguridad financiera futura, que se incrementa 0,21 puntos en el total, reflejando aumentos en todos los grupos, especialmente en el de las mujeres. El estrés financiero actual se ha reducido en general (0,06 puntos), aunque en menor medida de lo que ha aumentado la seguridad futura (0,21 puntos).

Podría, por tanto, argumentarse que los programas de educación financiera ejercen un efecto positivo sobre el bienestar financiero per-

cibido, tanto el actual como el esperado, pero con más claridad en el caso de las expectativas de futuro de los participantes. Cabe destacar que los hombres, en comparación con las mujeres, muestran un mayor nivel promedio de seguridad financiera esperada (efecto positivo sobre el bienestar), pero, asimismo, un mayor nivel promedio de estrés financiero (efecto negativo).

#### 4. CONCLUSIONES

Respondiendo al primer objetivo de este artículo –la evaluación del impacto del taller de educación financiera básica sobre el bienestar de las personas que participaron en él–, hemos encontrado evidencias de una mejora general del bienestar financiero, tanto en su dimensión actual (reducción del estrés financiero) como en su dimensión futura (seguridad esperada). Este impacto sobre el bienestar general de la muestra se refleja particularmente en efectos positivos sobre las habilidades de planificación, la implicación en la toma de decisiones, la utilización de fuentes de información más objetivas y una mayor confianza en el conocimiento financiero percibido, lo que sugiere un aumento de la autoeficacia financiera (Hartley, Renner y Ward, 2021).

En respuesta al segundo objetivo de investigación –la evaluación de un impacto diferen-

cial positivo sobre el bienestar de las mujeres–, encontramos también evidencias positivas en la mayoría de los aspectos analizados, aunque no precisamente en el conocimiento objetivo sobre productos y conceptos financieros, donde la evolución negativa observada probablemente se deriva de los sesgos en el diseño y uso del cuestionario.

En definitiva, no parece que el programa haya tenido éxito en cuanto a afianzar el dominio de conceptos financieros entre la población femenina, pero la investigación sí arroja evidencias de un aumento de la actitud crítica respecto al propio nivel de conocimiento, lo que podría incidir en un incremento de la búsqueda de asesoramiento o información objetiva externa. De hecho, las mujeres experimentan un incremento mayor que los hombres en su percepción de seguridad financiera a futuro. Investigaciones posteriores con técnicas econométricas podrían ayudar a confirmar y cuantificar el impacto diferencial para las mujeres.

Los resultados obtenidos pueden revestir interés para las instituciones que trabajan tanto en el ámbito de la educación financiera como de la igualdad de género. Por un lado, se evidencia la utilidad de incluir en los programas de educación financiera herramientas de evaluación de impacto a medio plazo, más allá del seguimiento del aprovechamiento de la formación, que generalmente se realiza en el momento de finalización de esta. Sin este seguimiento, podrían estar infravalorándose los beneficios para la estabilidad y el bienestar financieros de las personas que reciben educación financiera, aunque sea básica.

Los resultados también podrían ser de interés para las entidades financieras y bancarias, toda vez que sugieren que la educación financiera incide en más participación personal y más seguridad en la situación financiera futura, lo cual implica una mayor confianza en el control de las propias finanzas. Siguiendo las estrategias propuestas por Vlaev y Elliot (2014), la banca podría considerar estas evidencias y ofrecer, a partir de ellas, valor añadido a sus productos, generando así impacto social positivo, de la misma manera que lo hacen otras industrias como la automovilística o la farmacéutica, que invierten en la mejora de la seguridad de los usuarios. De este modo, podrían fomentar la educación y el control financiero –por ejem-

plo, a través de sus plataformas de gestión bancaria personal, y otros productos financieros diseñados para ello, tales como la visualización de “cajas” reservadas para diferentes destinos (alquiler, gasolina, salidas, ahorro para vacaciones, etc.)– que ayuden a los clientes a planificar y controlar mejor sus finanzas.

## BIBLIOGRAFÍA

ABT ASSOCIATES (2004). Evaluation of the American Dream Demonstration, Final Evaluation Report. [http://www.communitywealth.org/\\_pdfs/articles-publications/individuals/report-mills.pdf](http://www.communitywealth.org/_pdfs/articles-publications/individuals/report-mills.pdf)

ATKINSON, A. y MESSY F. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15. <https://doi.org/10.1787/5k9cfs90fr4-en>

BELL, C., GORIN, D. y HOGARTH, J. M. (2008). Financial Education–Does It Work and How Do We Know?. Research findings from a study of financial education among soldiers. *Community Invest*, 21, pp. 15-16.

BOVER, O., HOSPIDO, L. y VILLANUEVA, E. (2018). *Encuesta de Competencias Financieras (ECF) 2016: principales resultados*. Banco de España y CNMV.

BRIGHETTI, G. y LUCARELLI, C. (2015). Gender differences in attitudes towards risk and ambiguity: when psycho–physiological measurements contradict sex–based stereotypes. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 24(1), pp. 62-82.

CARBÓ, S. y RODRÍGUEZ, F. (2017). El cliente de la banca digital en España. *Cuadernos de Información Económica*, 258, pp. 75-84. [https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS\\_CIE/258art07.pdf](https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_CIE/258art07.pdf)

CARPENA, F., COLE, S., SHAPIRO, J. y ZIA, B. (2019). The ABCs of financial education: Experimental evidence on attitudes, behavior, and cognitive biases. *Management Science*, 65(1), pp. 346-369. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2819>

CHOU, E., BIDHAN Y., PARMER, L. y GALINSKY, A. D. (2016). Economic insecurity increases physical pain. *Psychological Science*, 27(4), pp. 443-454.

CFPB (2015). *Financial well-being: The goal of financial education*. Washington, DC: Consumer Financial Protection Bureau.

DE LA CUESTA-GONZÁLEZ, M., PAREDES-GAZQUEZ, J., RUZA, C. y FERNÁNDEZ-OLIT, B. (2021). The relationship between vulnerable financial consumers and banking institutions. A qualitative study in Spain. *Geoforum*, 119, pp. 163-176.

FERNANDES, D., LYNCH JR, J. G. y NETEMEYER, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), pp. 1861-1883.

FERNÁNDEZ-OLIT, B., PAREDES-GÁZQUEZ, J. D. y DE LA CUESTA-GONZÁLEZ, M. (2018). Are social and financial exclusion two sides of the same coin? An analysis of the financial integration of vulnerable people. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1479-y>

FOX, J., BARTHOLOMAE, S. y LEE, J. (2005). Building the case for financial education. *Journal of Consumer Affairs*, 39(1), pp. 195-214.

GUION L. A. y FREE, T. R. (2010). A conceptual framework for infusing behavior change theories into program design, delivery, and evaluation: A financial education example. *The Forum for Family and Consumer Issues*, 15(1).

GUTTER, M. y COPUR, Z. (2011). Financial behaviors and financial well-being of college students: Evidence from a national survey. *Family Economic Issues*, 32, pp. 699-714.

HARTLEY, C. C., RENNER, L. M. y WARD, C. (2021). A new factor solution for the domestic violence-related financial issues scale (DV-FI). *Journal of Interpersonal Violence*, 36, pp. 17-18, NP9959-NP9981.

HATHAWAY, I. y KHATIWADA, S. (2008). Do financial education programs work? *FRB of Cleveland Working Paper*, No. 08-03. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1118485>

HENDRIKS, S. (2019). La bancarización y el futuro de la mujer: los servicios financieros digitales están eliminando a los intermediarios para equiparar oportunidades. *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, 56(1), pp. 24-25.

KAISER, T., LUSARDI, A., MENKHOFF, L. y URBAN, C. J. (2020). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *National Bureau of Economic Research. Working Paper*, 27057. <http://www.nber.org/papers/w270571050>

KAISER, T. y MENKHOFF, L. (2017). Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when? *DIW Berlin Discussion Paper*, No. 1562. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2753510>

LYONS, A. C. y SCHERPF, E. (2004). Moving from unbanked to banked: Evidence from the Money Smart Program. *Financial Services Review*, 13(3), pp. 215-231.

NETEMEYER, R. G., WARMATH, D., FERNANDES, D. y LYNCH, D. R. (2018). How am I doing? Perceived financial well-Being, its potential antecedents, and its relation to overall well-Being. *Journal of Consumer Research*, 45(1), pp. 68-89.

QUERCIA, R. G. y WACHTER, S. W. (1996). Homeownership counseling performance: How can it be measured? *Housing Policy Debate*, 7(1), pp. 175-200.

ROA GARCIA, M. J. (2013). Financial education and behavioral finance: new insights into the role of information in financial decisions. *Journal of Economic Surveys*, 27(2), pp. 297-315.

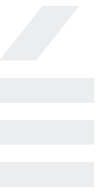
RUBERTON, P. M., GLADSTONE, J. y LYUBOMIRSKY, S. (2016). How your bank balance buys happiness: The importance of 'cash on hand' to life satisfaction. *Emotion*, 16(5), pp. 575-580.

SHERRADEN, M., BIRKENMAIER, J., McCLENDON, G. G. y ROCHELLE, M. (2017). Financial capability and asset building in social work education: Is it "the big piece missing? *Journal of Social Work Education*, 53(1), pp. 132-148.

VLAEV, I. y ELLIOTT, A. (2014). Financial well-being components. *Social Indicators Research*, 118, pp. 1103–1123.

WILLIS, L. E. (2013). Financial education: Lessons not learned & lessons learned. *SSRN Electronic Journal*, January (DOI: 10.2139/ssrn.1869313).

ZYPHUR, M. J., LI, W., ZHANG, Z., ARVEY, R. D. y BARSKY, A. P. (2015). Income, personality, and subjective financial well-being: The role of gender in their genetic and environmental relationships. *Frontiers in Psychology*, 6, 1493.







# PANORAMA SOCIAL

Números publicados

## **2005**

- N.º 1. España 2005: Debates y procesos sociales
- N.º 2. Dependencia y autonomía personal: Dilemas y compromisos

## **2006**

- N.º 3. Infancia y juventud: Nuevas condiciones, nuevas oportunidades
- N.º 4. Envejecimiento y pensiones: La reforma permanente

## **2007**

- N.º 5. El medio ambiente a principios del siglo XXI: ¿Crisis o adaptación?
- N.º 6. La reforma de la Universidad: Vectores de cambio

## **2008**

- N.º 7. Las claves de la sanidad futura: Investigación y gestión
- N.º 8. Inmigrantes en España: Participación y convivencia

## **2009**

- N.º 9. Tercer Sector y voluntariado
- N.º 10. Familias en transformación

## **2010**

- N.º 11. Envejecimiento, adaptación y cambio social
- N.º 12. Empleo, desempleo y pobreza

## **2011**

- N.º 13. Retos actuales de la sociedad española
- N.º 14. El ocio de los españoles

## **2012**

- N.º 15. Generaciones y relaciones intergeneracionales
- N.º 16. Imagen y presencia exterior de España

## **2013**

- N.º 17. La ciudadanía europea en la encrucijada
- N.º 18. Las nuevas tecnologías y su impacto social



# PANORAMA SOCIAL

Números publicados

## **2014**

N.º 19. Comida y alimentación: hábitos, derechos y salud

N.º 20. Pobreza infantil

## **2015**

N.º 21. Educación, investigación e innovación, bases de un modelo productivo de futuro

N.º 22. Un balance social de la crisis

## **2016**

N.º 23. Retos demográficos

N.º 24. El nuevo escenario migratorio en España

## **2017**

N.º 25. Las desigualdades digitales. Los límites de la Sociedad Red

N.º 26. La inclusión de las personas con discapacidad en España

## **2018**

N.º 27. Brechas de género

N.º 28. Envejecimiento de la población, familia y calidad de vida en la vejez

## **2019**

N.º 29. Pobreza y rentas mínimas

N.º 30. Opinión pública y encuestas

## **2020**

N.º 31. El campo y la cuestión rural: la despoblación y otros desafíos

N.º 32. Ciudades: luces y sombras de un mundo cada vez más urbano

## **2021**

N.º 33. Los estragos sociales de la pandemia ante el horizonte post-COVID

N.º 34. El trabajo y el empleo del futuro: debates, experiencias y tendencias

**PUBLICACIONES DE FUNCAS****Últimos números publicados:****PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA**

N.º 172. Evaluación de políticas públicas

**PANORAMA SOCIAL**

N.º 34. El trabajo y el empleo del futuro: debates, experiencias y tendencias

**CUADERNOS DE INFORMACIÓN ECONÓMICA**

N.º 289. Política monetaria y sector financiero

**SPANISH ECONOMIC AND FINANCIAL OUTLOOK**

Vol. 11, N.º 4 (2022). The Spanish economy in the context of a shift in monetary policy

**PAPELES DE ENERGÍA**

N.º 17. Junio 2022

**ESTUDIOS DE LA FUNDACIÓN**

N.º 98. Envejecimiento y capital social: la importancia de las redes de amigos y la participación social en el bienestar individual

**LIBROS**

Marketing digital y big data

**PRECIO DE LAS PUBLICACIONES****AÑO 2022**

Publicación	Suscripción		
	Suscripción anual	Edición papel (euros)	Gastos de envío (euros)
Papeles de Economía Española	4 números	55	España 8
			Europa 40
			Resto del mundo 80
Cuadernos de Información Económica	6 números	45	España 12
			Europa 60
			Resto del mundo 120
Panorama Social	2 números	25	España 4
			Europa 20
			Resto del mundo 40
Spanish Economic and Financial Outlook	6 números	35	España 12
			Europa 60
			Resto del mundo 120
Papeles de Energía	4 números	25	España 8
			Europa 40
			Resto del mundo 80
Publicaciones no periódicas (Libros, Estudios...) disponibles solamente en formato digital gratuito.			

Los precios incluyen el IVA.

Forma de pago: domiciliación bancaria, transferencia bancaria.

Descuento editorial: 10 % a bibliotecas, librerías y agencias.

**Todas nuestras publicaciones se pueden descargar, de forma gratuita, en [www.funcas.es](http://www.funcas.es)****<http://www.funcas.es/Publicaciones>****[publica@funcas.es](mailto:publica@funcas.es)**





*Pedidos e información:*

Funcas

Caballero de Gracia, 28

28013 Madrid

Teléfono: 91 596 57 18

Fax: 91 596 57 96

[publica@funcas.es](mailto:publica@funcas.es)

[www.funcas.es](http://www.funcas.es)

ISSN 1699 - 6852



9771699685007