

PISA 2022

Competencia financiera

Informe español

Ministerio de Educación,
Formación Profesional
y Deportes



PISA 2022

Competencia financiera

Informe español



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2024

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

PISA 2022

Competencia financiera

Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2024

NIPO IBD: 164-24-153-5

NIPO línea: 164-24-154-0

Depósito legal: M-14239-2024

Índice

Capítulo 1. La evaluación de la competencia financiera en PISA 2022.....	13
1.1. Introducción	13
1.2. La importancia de la competencia financiera en la educación secundaria.....	14
1.3. La educación financiera en España.....	15
1.4. El marco conceptual de PISA para la evaluación de la competencia financiera	15
1.5. Factores no cognitivos	22
1.6. Preguntas liberadas	23
1.7. Referencias.....	23
Capítulo 2. El rendimiento en Competencia Financiera	27
2.1. Introducción	27
2.2. Rendimiento en Competencia Financiera. Desagregación por género, ISEC y condición de inmigración	27
2.3. Niveles de rendimiento en Competencia Financiera	32
2.4. Evolución del Rendimiento en Competencia Financiera	33
2.5. Evolución de los niveles de rendimiento	35
2.6. Relación entre el rendimiento en Competencia Financiera y el rendimiento en Competencia Matemática	36
2.7. Referencias.....	38
Capítulo 3. Finanzas y el contexto del alumnado.....	43
3.1. Introducción	43
3.2. Interacciones de los estudiantes con sus padres sobre asuntos de dinero o aspectos financieros	43
3.3. Autonomía de los estudiantes en sus asuntos financieros	46
3.4. La exposición de los estudiantes a la educación financiera en los centros.....	50
3.5. Referencias	65
Capítulo 4. Actitudes de los estudiantes hacia las cuestiones monetarias y productos financieros básicos.....	71
4.1. Actitudes de los estudiantes hacia el dinero, el gasto y el ahorro.....	71
4.2. Autoconfianza de los estudiantes hacia el uso de los servicios financieros.....	85
4.3. La influencia de los amigos en las actitudes de gasto	95
4.4. Referencias.....	98
Capítulo 5. Comportamientos y estrategias hacia las finanzas.....	103
5.1. Fuentes de ingreso de los estudiantes.....	103
5.2. Acceso al dinero y servicios financieros	106
5.3. Comportamiento de los estudiantes hacia el ahorro, las transacciones digitales y el gasto	109
5.4. Estrategias de consumo de los estudiantes	120
5.5. Referencias.....	124
Anexo. Ejemplos de unidades de Competencia financiera	129

PISA 2022

Competencia financiera Informe español



LA COMPETENCIA FINANCIERA EN PISA



20 países participantes en PISA 2022 Competencia financiera.

EN ESPAÑA:



+ de 2000 estudiantes

Los **datos** de los estudiantes se recogieron a través de una **prueba cognitiva** y un **cuestionario de contexto**.



España ha participado en las cuatro ediciones de **PISA Financiera**: 2012, 2015, 2018 y 2022.



+ de 200 centros educativos



RENDIMIENTO EN COMPETENCIA FINANCIERA



486
España



498
OCDE

En **España**, como en casi todos los países de la OCDE, los estudiantes se encuentran en el **nivel 3 de rendimiento** en competencia financiera, es decir, son capaces de **aplicar su conocimiento** sobre **conceptos y productos financieros comunes** en **situaciones relevantes** para ellos.

DIFERENCIA DE RENDIMIENTO EN COMPETENCIA FINANCIERA POR FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

En **España**, **chicos y chicas** obtuvieron **resultados similares**, mientras que en el Promedio OCDE los chicos superaron a las chicas.

En **España** existe una **menor diferencia de rendimiento** entre el **alumnado socioeconómicamente favorecido y el desfavorecido** que en el Promedio OCDE.

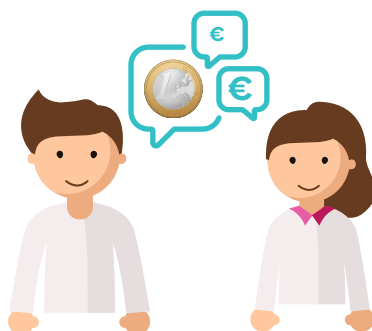
El **alumnado nativo** obtiene **mejor rendimiento** que sus compañeros **inmigrantes** en España y en el Promedio OCDE.

Diferencias de rendimiento en puntos porcentuales

	Diferencia chicas - chicos	Diferencia favorecidos - desfavorecidos	Diferencia nativos - inmigrantes
OCDE	-5	87	31
España	-1	73	30

INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON SUS PADRES SOBRE ASUNTOS FINANCIEROS

Uno de cada dos alumnos en España (49 %) habla semanalmente con su familia sobre **dinero para sus compras** (Promedio OCDE: 46 %).

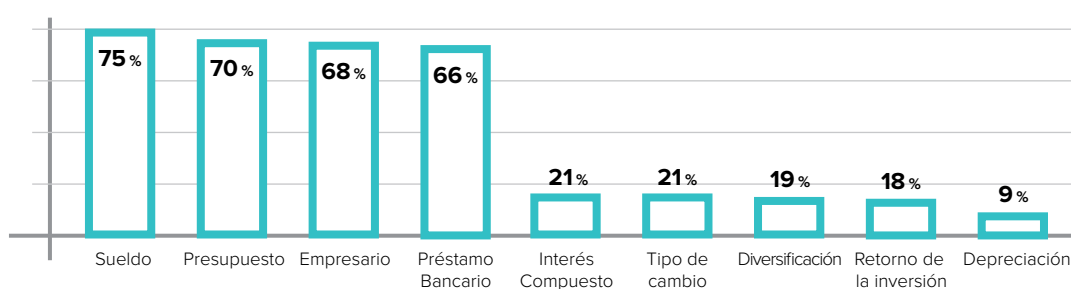


Uno de cada cuatro alumnos en España (26 %) habla semanalmente con su familia sobre el **presupuesto familiar** (Promedio OCDE: 28 %).



EXPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES A LOS TÉRMINOS FINANCIEROS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

% de alumnado en España que declara haber aprendido en el centro educativo los siguientes conceptos financieros:



Los estudiantes que declaran haber estado **más expuestos a términos financieros** tienen un **mayor rendimiento** en competencia financiera.

INFLUENCIA DE LOS AMIGOS EN ACTITUDES DE GASTO

Diferencia porcentual por género del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

■ España
■ OCDE



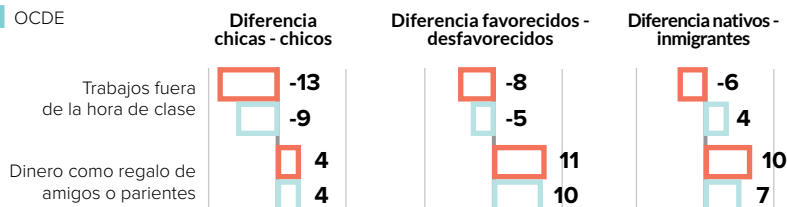
A los **chicos** les **influyen más sus amigos** en las **decisiones de gasto**, en el **estilo de vida** y en sus **compras** que a las chicas.

Sin embargo, las **chicas gastan más de lo que desean cuando están con sus amistades** que los chicos.

FUENTES DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES

Diferencia porcentual entre distintos grupos sociodemográficos del alumnado que, al menos una vez al año, obtiene dinero de:

■ España
■ OCDE



Los **chicos**, los **estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos** y los inmigrantes en España obtienen con más frecuencia **dinero de empleos en vacaciones o trabajos a tiempo parcial** que sus compañeros.

Sin embargo, las **chicas**, el **alumnado favorecido** y el **nativo** reciben con mayor frecuencia **dinero como regalo de amigos o parientes**.

ACCESO A SERVICIOS FINANCIEROS

Uno de cada dos estudiantes en España (47 %) tiene una **cuenta bancaria** (Promedio OCDE: 63 %). Estos alumnos obtuvieron un **mayor rendimiento** en **competencia financiera**.



Uno de cada cuatro estudiantes en España (24 %) tiene una **tarjeta de pago** (Promedio OCDE: 62 %).





Capítulo 1

La evaluación de la competencia
financiera en PISA 2022

Tabla 1.1. Países que han participado en la evaluación de la competencia financiera en PISA 2022

Países de la OCDE		Países Asociados
Austria	Hungría	Arabia Saudí
Bélgica	Italia	Brasil
Canadá	Noruega	Bulgaria
Costa Rica	Países Bajos	Emiratos Árabes Unidos
Dinamarca	Polonia	Malasia
España	Portugal	Perú
Estados Unidos	República Checa	

En España participaron en la prueba de competencia financiera más de 2000 alumnos nacidos en 2006 de 206 centros educativos, que conformaban una muestra representativa a nivel nacional. La mayor parte del alumnado participante se encontraba cursando 4.º de ESO.

Este informe refleja los resultados obtenidos a nivel internacional y estatal en la evaluación de la competencia financiera de PISA 2022 y muestra un análisis sobre los comportamientos y actitudes de los estudiantes que pueden estar relacionados con el rendimiento en esta competencia en aras de mejorar la educación financiera de los jóvenes.

Es necesario mencionar que, a lo largo de este informe y en lo que hace referencia a la desagregación sociodemográfica por antecedentes de inmigración, Brasil, Bulgaria, Perú y Polonia aparecerán solo en aquellos casos en los que los datos referentes a la población inmigrante (<2 %) tengan representatividad estadística. Como consecuencia de lo anterior para la estimación del Promedio de los países de la OCDE no se considerarán los datos de Polonia en aquellos resultados donde este país no aparezca.

1.2. La importancia de la competencia financiera en la educación secundaria

La evaluación de la competencia financiera en PISA mide hasta qué punto el alumnado de los países participantes tiene el conocimiento y las destrezas, adquiridas tanto dentro como fuera del centro educativo, que resultan esenciales para adoptar decisiones y realizar planes para su futuro en el ámbito financiero.

Las iniciativas que permiten fomentar la adquisición de estas destrezas se pueden llevar a cabo dentro de la enseñanza reglada, es decir, a través del currículo educativo (Cordero y Pedraja, 2018), pero también tanto en actividades extraescolares como en actividades completamente ajenas a los centros educativos.

La competencia financiera se reconoce a nivel global como una destreza esencial para la vida, ya que mejora la toma de decisiones y el bienestar a nivel individual, y de esta manera contribuye a la estabilidad financiera y al desarrollo del conjunto de la sociedad.

Todos los ciudadanos en su vida adulta tienen que afrontar desafíos en el ámbito financiero; por ello, es importante que la población joven, en transición a esa vida adulta, tenga un conocimiento más profundo y una mejor comprensión de los conceptos y los riesgos financieros (OECD, 2023). Además, es probable que esta población joven tenga que enfrentarse a nuevos desafíos en este ámbito, derivados, por una parte, de la creciente digitalización de los servicios financieros, que permite reducir la exclusión financiera, pero que también pone al alcance de cualquier ciudadano productos que antes estaban reservados a los profesionales del sector (por ejemplo, las aplicaciones de *trading*) y, por otra, de la aparición de nuevos elementos en el paisaje de las finanzas: uso de criptomonedas, nuevos paradigmas de asesoramiento financiero (por ejemplo, *influencers*), fraudes y estafas financieras cada vez más complejas, etcétera. Esta tendencia a una cada vez mayor sofisticación de los productos financieros exige una mayor preparación de la población a la hora de tomar decisiones financieras (Hospido, Villanueva, y Zamarro, 2015).

Las familias son una fuente importante de conocimiento financiero para la población joven (Rinaldi, Salmieri y Vera, 2022), pero dado que se ha demostrado que el estatus socioeconómico y cultural está fuertemente correlacionado

con el nivel de competencia financiera en los adultos, solo se puede reducir la disparidad en el nivel de competencia financiera de la población joven a través de la educación financiera, ya sea en el centro educativo o a través de programas y actividades ajenas a los mismos.

El reconocimiento de lo importante que es mejorar las destrezas financieras entre la población joven ha llevado a un creciente número de países a introducir la educación financiera en los centros educativos (Molina Marfil, López-Agudo, y Marcenaro-Gutiérrez, 2021) y a impulsar iniciativas gestionadas desde fuera del ámbito educativo, ya sea desde Administraciones públicas del ámbito económico como desde entidades financieras, coordinando estrategias nacionales que involucren a todos estos actores (Cordero y Pedraja, 2018).

1.3. La educación financiera en España

España es uno de los países que en la segunda década del siglo XXI siguió las recomendaciones de la OCDE, e introdujo contenidos de educación financiera en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (Martínez García, López Rodríguez, y Gómez Ansón, 2023) a través de enfoques transversales en áreas como matemáticas, ciencias sociales, geografía e historia o ciudadanía, o mediante la implementación de asignaturas específicas. Este enfoque se ha mantenido y reforzado tras la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) de 2020.

En paralelo, desde 2008 la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España impulsan el Plan de Educación Financiera (PEF), con la incorporación del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital como promotor desde 2022. EL PEF toma como referencia los Principios de Alto Nivel de la OCDE para el desarrollo de una estrategia nacional de educación financiera (Caballero Núñez, 2022), y, bajo la marca “Finanzas para Todos”, comprende diversas iniciativas para mejorar la educación financiera de los ciudadanos, entre las que se encuentra el Programa de Educación Financiera en centros escolares. Entre las casi 50 entidades sin ánimo de lucro colaboradoras del PEF, se encuentran varias universidades o fundaciones universitarias y entidades vinculadas a la educación. Entre los objetivos del PEF para el periodo 2022-2025 se encuentra la promoción de la Educación Financiera dirigida a los escolares, que se trabaja al amparo de un Convenio de Colaboración firmado en 2020 entre la CNMV, el Banco de España y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que ha cristalizado en el refuerzo de la educación financiera en los nuevos currículos escolares, incluyendo no solo los de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, sino también los de Educación Primaria y Formación Profesional (Finanzas para Todos, 2024). Este convenio es la renovación del primero suscrito entre el Banco de España, la CNMV y el Ministerio en el año 2009.

1.4. El marco conceptual de PISA para la evaluación de la competencia financiera

Como ya se ha señalado anteriormente, PISA viene evaluando la competencia financiera desde la edición de 2012. Si bien el marco conceptual de la última edición apenas presentaba cambios con respecto a los dos anteriores (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), en esta edición de 2022 sí se han introducido algunas modificaciones relevantes, incluida la de la definición de competencia financiera, que queda como sigue:

La competencia financiera es el conocimiento y la comprensión de los conceptos y riesgos financieros, y las destrezas y actitudes para aplicar dichos conocimientos y comprensión con el fin de tomar decisiones eficaces en distintos contextos financieros, para mejorar el bienestar financiero de los individuos y la sociedad, y permitir la participación en la vida económica (OECD, 2023).

La competencia financiera requiere, por tanto, de:

- El conocimiento y la comprensión de los elementos fundamentales del mundo de las finanzas, incluyendo los conceptos esenciales y los propósitos y principales características de los productos financieros.
- Destrezas, que incluyen procesos cognitivos genéricos tales como el acceso a la información, la comparación y el contraste, la extrapolación y la evaluación, aplicados todos ellos a un contexto financiero.
- Actitudes, entendidas como atributos no cognitivos tales como la motivación para buscar información y

asesoramiento a la hora de involucrarse en actividades financieras, la confianza necesaria para dirigirse a distintos tipos de proveedores financieros y tomar decisiones financieras, la capacidad para centrarse en el largo plazo, y el autocontrol y el manejo de otros factores emocionales y psicológicos que condicionan la toma de decisiones financieras.

La evaluación de esta competencia, siguiendo la misma estructura que en las demás competencias que evalúa PISA, se construye en torno a tres elementos fundamentales: los contenidos, los procesos y los contextos. Estos elementos se presentan en la Tabla 1.2., y se desarrollan a continuación.

Tabla 1.2. Resumen del marco conceptual de la competencia financiera en PISA 2022

Contenidos	Dinero y transacciones
	Planificación y gestión de las finanzas
	Riesgo y beneficio
	Panorama financiero
Procesos	Identificar información financiera
	Analizar información y contextos financieros
	Evaluar asuntos financieros
	Aplicar el conocimiento y la comprensión de las finanzas
Contextos	Educación y trabajo
	Hogar y familia
	Individual
	Social

1.4.1. Contenidos

El contenido en competencia financiera se concibe como el área del conocimiento y la comprensión a la que hay que recurrir para realizar una tarea determinada. Se establecen cuatro áreas de contenido: dinero y transacciones, planificación y gestión de las finanzas, riesgo y beneficio, y panorama financiero.

Dinero y transacciones

Esta área de contenido incluye el ser consciente de las diferentes formas y utilidades del dinero y el manejo de las transacciones monetarias. Las tareas de esta área de contenido pueden requerir que el alumnado tenga que demostrar que:

- Es consciente de las diferentes formas y utilidades del dinero:
 - Reconoce billetes y monedas
 - Comprende que el dinero puede ser intercambiado por bienes y servicios
 - Comprende que el dinero que se gasta en algo ya no está disponible para gastarlo en otra cosa
 - Reconoce que el dinero puede ser guardado de varias formas, como en casa, en el banco o en otras instituciones financieras, en efectivo o electrónicamente
 - Comprende que el dinero en efectivo puede perder valor en términos reales con el tiempo, si hay inflación
 - Reconoce que hay varias formas de pagar artículos, de recibir dinero de otras personas y de transferir dinero entre personas y organizaciones, tales como el efectivo, los cheques, las tarjetas ban-

- o carias físicas u *online*, las transferencias electrónicas *online* o vía SMS, los pagos *contactless* con el móvil, u otras que se puedan desarrollar
 - o Entiende que el dinero se puede prestar y tomar prestado, y la razón para abonar o percibir intereses
 - o Es consciente de que otros países pueden utilizar una moneda diferente, y que las tasas de cambio pueden fluctuar en el tiempo
 - o Conoce la existencia de monedas digitales
- Tiene confianza y es capaz de manejar y supervisar transacciones:
 - o Puede utilizar efectivo, tarjetas y métodos de pago a través de ordenador o móvil para adquirir productos
 - o Puede usar cajeros para obtener efectivo
 - o Puede comprobar un extracto de cuenta en internet o en un cajero
 - o Puede comprobar un recibo tras haber hecho una compra, y calcular el cambio correcto si ha pagado en efectivo
 - o Puede calcular cuál de dos productos de consumo de diferente tamaño tiene un mejor precio unitario, y comprender que la conveniencia de uno u otro depende de las circunstancias del consumidor
 - o Puede utilizar herramientas comunes como papel y lápiz, hojas de cálculo, plataformas *online* o aplicaciones de móvil para monitorizar sus transacciones y calcular presupuestos
 - o Puede comprobar las transacciones listadas en un extracto bancario en papel o digitalmente, y detectar irregularidades

Hay que destacar que, en muchas preguntas de PISA, la unidad monetaria imaginaria es el Zed. Las preguntas de PISA, a menudo, se refieren a situaciones que ocurren en un país ficticio llamado Zedlandia, en el que el Zed es la moneda oficial. Este artificio, del que se informa al alumnado al principio de la prueba, se introduce para permitir la comparabilidad entre países.

Planificación y gestión de las finanzas

Es necesario planificar los ingresos, los gastos y el patrimonio a corto y largo plazo. Esta área de contenido refleja los procesos de controlar, gestionar y planificar los ingresos y los gastos, y comprender las formas de mejorar el patrimonio y el bienestar financiero. Incluye contenidos relacionados con el uso del crédito, el ahorro y la creación de riqueza. El contenido de esta área engloba:

- El conocimiento y la destreza para supervisar y controlar los ingresos y los gastos:
 - o Identificar varias vías de ingresos relevantes para los jóvenes y los adultos (por ejemplo, propinas, pagas, sueldos, comisiones, beneficios)
 - o Comprender que las reglas para acceder a un empleo bien remunerado pueden ser diferentes para los jóvenes y para los adultos
 - o Entender las diferentes formas de referirse a los ingresos (como salario por hora o ingresos brutos y netos), y que algunos factores pueden afectar a los ingresos (como distintos itinerarios formativos)
 - o Elaborar un presupuesto para planificar los gastos habituales y el ahorro, y ceñirse a este
 - o Conocer los factores que influyen en el nivel de vida para unos ingresos dados, como la localización, el número de personas dependientes o los compromisos existentes
- El conocimiento y la destreza para utilizar los ingresos y otros recursos disponibles a corto y largo plazo para mejorar el bienestar financiero:
 - o Entender la diferencia entre deseos y necesidades, y la idea de vivir dentro de las propias posibilidades

- Comprender cómo modificar varios elementos de un presupuesto, por ejemplo, pensar en diferentes opciones para hacer un gasto, identificar prioridades si los ingresos no cubren los gastos previstos, o encontrar maneras de incrementar los ahorros, como reducir los gastos o aumentar los ingresos
- Evaluar el impacto de diferentes planes de gasto y ser capaz de establecer prioridades de gasto a corto y largo plazo
- Comprender los beneficios de una planificación financiera para situaciones futuras y hacer frente a futuros gastos (por ejemplo, calcular el ahorro mensual necesario para hacer una determinada compra o para pagar una factura)
- Entender que se puede ajustar el gasto a lo largo del tiempo mediante el ahorro o el crédito
- Comprender las razones por las que se utiliza el crédito, que este conlleva la responsabilidad de amortizarlo, y que el importe que se paga suele ser mayor que la cantidad prestada como consecuencia de los intereses
- Comprender la idea de generar un patrimonio, el impacto del interés compuesto en los ahorros, y las razones por las que se utilizan los productos de inversión
- Entender los beneficios del ahorro para objetivos a largo plazo o para anticipar cambios en las circunstancias (por ejemplo, independizarse)
- Comprender los riesgos de ahorrar en efectivo, como la posibilidad de perder el dinero, de que lo roben o de que se deprecie como consecuencia de la inflación
- Entender cómo los impuestos y prestaciones públicas influyen en las finanzas personales y domésticas

Riesgo y beneficio

Esta área incorpora la destreza para identificar formas de compensar y cubrir riesgos, así como de manejar las finanzas en situaciones de incertidumbre, y entender las posibles pérdidas o ganancias financieras en distintos contextos. El contenido de esta área incluye:

- Identificar los riesgos que, en caso de ocurrir, tienen más probabilidad de afectar negativamente a una persona, tales como:
 - Accidentes o lesiones
 - Robo de bienes personales, contraseñas o datos y activos digitales
 - Daño o pérdida de bienes personales
 - Catástrofes naturales o causadas por el hombre
- Identificar y gestionar riesgos y beneficios asociados con acontecimientos de la vida o económicos, como el potencial impacto de:
 - Pérdida del empleo, nacimiento o adopción de un niño, deterioro de la salud o de la movilidad
 - Fluctuaciones en las tasas de interés y cambio
 - Otros cambios de los mercados
- Reconocer que determinados productos financieros (como los seguros) y acciones (como el ahorro) pueden compensar ciertos riesgos (dependiendo de las necesidades y las circunstancias):
 - Entender los beneficios de ahorrar para situaciones imprevistas
 - Saber evaluar si una póliza de seguros puede convenir, y el nivel de cobertura que se necesita
- Comprender los riesgos inherentes de ciertos productos de inversión y crédito, como pérdida de capital, fluctuación en la rentabilidad, y las implicaciones del interés variable en las amortizaciones de un préstamo.
- Comprender los beneficios de los planes de contingencia y la diversificación para limitar los riesgos del capital personal.

- Aplicar el conocimiento de los beneficios de los planes de contingencia, la diversificación y los peligros de los impagos de facturas y de vencimientos de créditos a la toma de decisiones sobre:
 - Inversiones, ahorros y seguros
 - Créditos (informales y formales, garantizados y no garantizados, rotatorios y de plazo fijo, de interés fijo y variable)
- Conocer y prevenir los riesgos y beneficios asociados a los sustitutos de productos financieros, tales como:
 - El ahorro en efectivo o en instrumentos financieros digitales no regulados (que pueden incluir criptomonedas, en función de las regulaciones nacionales), o la adquisición de una propiedad, ganado u oro como depósito de patrimonio
 - Pedir crédito a prestamistas no formales
- Saber que puede haber riesgos y beneficios no identificados asociados con los productos financieros nuevos (como los créditos *online* y los productos de pago mediante móvil).

Panorama financiero

Esta área de contenido hace referencia a las características del mundo financiero, y a cómo un amplio conjunto de factores, como la tecnología, la innovación, las políticas gubernamentales y las medidas de crecimiento sostenible, pueden cambiar este panorama a lo largo del tiempo. Las tareas asociadas con esta área requieren:

- Concienciación sobre el papel de la regulación y de la protección del consumidor.
- Conocimiento de los derechos y obligaciones, y capacidad para aplicarlos para:
 - Comprender que compradores y vendedores tienen derechos, como el de poder solicitar resarcimiento
 - Comprender que compradores y vendedores tienen obligaciones, como:
 - Los consumidores/inversores, de dar información veraz cuando soliciten productos financieros
 - Los proveedores, de dar a conocer toda la información relevante
 - Los consumidores/inversores, de ser conscientes de las implicaciones de que una de las partes no cumpla sus obligaciones
 - Reconocer las implicaciones financieras de los contratos
 - Reconocer la importancia de la documentación legal proporcionada al adquirir un producto o servicio financiero, y de comprender su contenido
- Conocimiento y comprensión del ecosistema financiero, incluyendo:
 - Entender que diferentes personas y organizaciones pueden tener incentivos para proporcionar cierta información, productos o servicios
 - Ser capaz de identificar fuentes confiables de información y asesoramiento financiero, y distinguir la publicidad y las campañas de *marketing* de la información oficial y de mensajes divulgativos auténticos
 - Estar alerta ante las *fake news* en el ámbito financiero o con implicaciones financieras
 - Identificar qué productos y servicios financieros están protegidos por la regulación o las leyes de protección del consumidor, y qué proveedores son confiables
 - Identificar a quién pedir asesoramiento al elegir productos financieros, entendiendo que dicho asesoramiento puede estar sesgado, y sabiendo a dónde acudir para recibir ayuda u orientación relacionada con asuntos financieros
- Concienciación sobre los riesgos financieros y las implicaciones de compartir datos financieros personales, sabiendo que pueden ser utilizados para crear perfiles personales digitales que pueden ser usados por empresas para ofertar productos basados en factores personales, y que existen delitos financieros como la suplantación de identidad y el robo de datos.

- Capacidad de aplicar la comprensión de los riesgos financieros y las brechas de protección de datos para:
 - Adoptar las precauciones necesarias para proteger los datos personales y evitar estafas
 - Llevar a cabo transacciones *online* de forma segura
 - Conocer los derechos y deberes previstos en la normativa aplicable, incluyendo el caso de ser víctima de una estafa o fraude
- Conocimiento y comprensión del impacto a corto y largo plazo de las propias decisiones financieras en uno mismo, en los demás y en el medio ambiente:
 - Comprender que las acciones derivadas de las elecciones de gasto, ahorro e inversión de un individuo tienen consecuencias sobre el propio individuo, la sociedad y, posiblemente, el medio ambiente
 - Reconocer cómo los hábitos, acciones y decisiones financieras influyen a nivel individual, comunitario, nacional e internacional
 - Comprender las implicaciones financieras en la sociedad de comportamientos relacionados con la ética, la sostenibilidad y la integridad (por ejemplo, donaciones a ONG, inversiones ecológicas, corrupción...)
- Conocimiento de la influencia de factores económicos y externos:
 - Ser consciente del contexto económico y comprender el impacto de reformas políticas como la de la financiación de la formación post-obligatoria o la obligatoriedad de los planes de pensiones
 - Comprender cómo la capacidad de generar riqueza o de acceder al crédito depende de factores económicos como el tipo de interés, la inflación, o la calificación crediticia
 - Entender que hay una serie de factores externos, como la publicidad y la presión familiar, de los amigos o social, que pueden afectar a las decisiones financieras individuales y a sus consecuencias

1.4.2. Procesos

La categoría de procesos se utiliza para describir la capacidad del alumnado para reconocer y aplicar conceptos relevantes, y para comprender, analizar, razonar, evaluar y sugerir soluciones.

Identificar información financiera

Este proceso se activa cuando el individuo busca y accede a fuentes de información financiera, e identifica o reconoce su relevancia. En PISA, la información está en forma de contratos, anuncios, gráficos, tablas, formularios e instrucciones mostradas en la pantalla. Una tarea típica de PISA puede ser pedir al alumnado que identifique las características de una factura o que reconozca el saldo en un extracto bancario. Una tarea más compleja puede requerir buscar en un contrato redactado con un lenguaje legal complejo información sobre las consecuencias de un impago en la amortización de un préstamo. Este proceso también está implicado en tareas que requieren del reconocimiento de terminología financiera, como identificar que “inflación” es el término utilizado para describir el aumento de los precios en el tiempo.

Analizar información y contextos financieros

Este proceso se centra en el análisis de la información financiera para reconocer las relaciones en contextos financieros, como reconocer cómo las mensualidades de un préstamo y su interés están afectadas por el periodo de amortización, o qué factores afectan a las primas de un seguro. También supone identificar las implicaciones subyacentes de un determinado asunto en un contexto financiero, extrapolando a partir de la información

proporcionada y reconociendo información que no es explícita, como comparar los términos de diferentes contratos de telefonía móvil, o determinar si es probable que el anuncio de un préstamo incluya cláusulas ocultas. Este proceso requiere de la utilización de un amplio rango de acciones cognitivas en contextos financieros, como interpretar, comparar, contrastar y sintetizar.

Evaluar asuntos financieros

Este proceso se centra en reconocer o construir explicaciones y justificaciones financieras a partir del conocimiento y el entendimiento financieros aplicados en determinados contextos, como explicar las ventajas e inconvenientes de una decisión financiera, o explicar por qué una determinada decisión financiera puede ser o no buena para alguien en función de su situación personal. Requiere de actividades cognitivas tales como explicar, razonar, evaluar y generalizar. También se pone en juego en este proceso el pensamiento crítico, ya que el alumnado debe recurrir al conocimiento y al razonamiento lógico y plausible para dar sentido y formarse una opinión sobre un problema relacionado con las finanzas, como comprender los incentivos que diferentes personas o instituciones pueden tener al proporcionar información o productos financieros. La información requerida para afrontar el problema puede ser proporcionada parcialmente en el estímulo de la tarea, pero será necesario conectarla con el conocimiento financiero previo del alumnado. En PISA se intenta que estas tareas se sitúen en el marco de las experiencias que se puede esperar que tenga, o, al menos, pueda imaginar y comprender con facilidad, la población de 15-16 años. Por ejemplo, es esperable que esta población esté familiarizada con la experiencia de desear algo que no sea esencial (como un reproductor de música o una consola de videojuegos). Una tarea basada en este escenario podría consistir en determinar los factores que habría que considerar al decidir las ventajas financieras relativas de realizar una compra o aplazarla, dadas unas circunstancias financieras determinadas.

Aplicar el conocimiento y la comprensión de las finanzas

Este proceso pone el foco en llevar a cabo una acción financiera efectiva en un marco financiero utilizando el conocimiento de conceptos y productos financieros y aplicándolos en varios contextos financieros. Se refleja en tareas que involucran la resolución de problemas, como llevar a cabo cálculos sencillos o tomar en consideración múltiples condicionantes. Un ejemplo sería calcular el interés de un préstamo durante dos años. Este proceso también se ve reflejado en tareas que requieren reconocer la importancia del conocimiento previo en un contexto específico. Por ejemplo, una tarea podría requerir que el alumnado determinase si el consumo de energía aumentará o disminuirá en el tiempo cuando los precios varían a una tasa determinada. En este caso se tendría que aplicar el conocimiento de la inflación.

1.1.3. Contextos

Las decisiones sobre asuntos financieros normalmente dependen de los contextos o situaciones en los que se presentan. Situar una tarea en distintos contextos permite conectarla con el más amplio abanico de intereses personales a lo largo de una variedad de situaciones en las que el individuo del siglo XXI tiene que desenvolverse. Algunas de estas situaciones le resultarán más familiares al alumnado de 15 años que otras. En PISA, las tareas se enmarcan en situaciones de la vida cotidiana, que pueden incluir el contexto del centro educativo, aunque sin limitarse a él, y pueden centrarse en el individuo, el grupo familiar o de amistades, la comunidad, o presentarse a escala global. A continuación, se desarrollan los contextos identificados en la evaluación de la competencia financiera en PISA.

Educación y trabajo

El contexto educativo, obviamente, es relevante para el alumnado de 15-16 años. Pero también cierta parte del mismo comienza a planificar su vida laboral, e incluso un porcentaje del alumnado llegará a estar en el mercado

laboral antes de cumplir los 20 años, por lo que el contexto del trabajo es igualmente válido.

Las tareas típicas en este contexto incluyen comprender las nóminas, planificar el ahorro para la educación terciaria, investigar los riesgos y beneficios de firmar un crédito para los estudios, o participar en planes de ahorro de una empresa.

Hogar y familia

Incluye cuestiones financieras relacionadas con llevar una casa. La vida en familia es la circunstancia con la que más probablemente esté familiarizado el alumnado de 15-16 años en este contexto, pero esta categoría no se limita a las relaciones familiares, sino que incluye situaciones domésticas fuera del entorno familiar, como el caso de los pisos compartidos, a los que la población joven suele recurrir al abandonar el hogar familiar. Las tareas en este contexto pueden referirse a la compra de artículos domésticos o comida, a llevar un registro de los gastos familiares o a planificar eventos familiares. Cuestiones relacionadas con los presupuestos o la priorización de gastos también pueden estar enmarcadas en esta categoría.

Individual

El contexto del individuo es importante en las finanzas personales puesto que hay muchas decisiones que una persona toma por beneficio o gratificación personal, y hay muchos riesgos y responsabilidades que deben ser asumidos a nivel individual. Estas decisiones abarcan necesidades esenciales personales, la elección de bienes de consumo personales, la importancia de procurarse una seguridad financiera individual, y la de mantener la información personal a buen recaudo.

Si bien las decisiones del individuo (especialmente a los 15-16 años) pueden estar fuertemente influenciadas por el entorno (tanto la familia como la sociedad), es el individuo el que ostenta la responsabilidad legal al efectuar ciertas acciones, como abrir una cuenta bancaria o solicitar un préstamo, por lo que el contexto individual incluye también tareas relacionadas con contratos de cuentas corrientes, tarjetas de crédito, seguros o préstamos.

Social

El entorno de la población joven se caracteriza por los cambios, la complejidad y la interdependencia. La globalización y la digitalización multiplican los efectos de esa interdependencia, y hacen que las acciones estén sujetas a influencias y consecuencias que sobrepasan el ámbito del individuo y de su comunidad. Si bien la competencia financiera se centra en las finanzas personales, es evidente que la gestión de las finanzas personales o familiares no se puede separar del contexto social.

Las tareas en esta categoría recrean situaciones en las que el bienestar financiero personal se ve afectado por la comunidad local, la nación e incluso eventos globales: estar informado sobre los derechos y deberes de los consumidores, comprender el propósito de los impuestos y las tasas, o comprender las implicaciones financieras de las acciones personales en la sociedad, la economía y el medio ambiente.

1.5. Factores no cognitivos

Además de las pruebas cognitivas, PISA incluye cuestionarios que recogen datos no cognitivos que permiten explorar la relación entre factores extra cognitivos y la competencia financiera, teniendo en cuenta que con los datos de PISA no se pueden establecer relaciones causales entre los aspectos cognitivos y las actitudes del alumnado. Los factores no cognitivos son una combinación de:

- Factores contextuales, que pueden estar relacionados con las oportunidades del alumnado para mejorar su competencia financiera, como el acceso a la información y a la educación.

- Comportamientos y aprendizajes prácticos del alumnado en términos de acceso a la utilización del dinero y de productos financieros.
- Actitudes financieras que se espera que estén asociadas con aspectos cognitivos de la competencia financiera.
- Comportamientos financieros autopercebidos que pueden ser considerados como resultados de los aspectos cognitivos de la competencia financiera.

1.6. Preguntas liberadas

En el Anexo se recogen preguntas de varias unidades que se pueden publicar (es decir, que ya no se usarán en futuras ediciones del estudio), procedentes tanto de la prueba piloto como de la prueba principal de PISA 2022 de competencia financiera. La finalidad es hacer más comprensible lo que PISA evalúa en cada nivel de rendimiento de dicha competencia (véase el capítulo 2). Una unidad consta de un estímulo o varios, una serie de preguntas y la guía de codificación. En el Informe Español de Competencia Financiera de PISA 2018 se pueden consultar las unidades ya publicadas en las ediciones de 2015 y 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Las unidades incluidas en el Anexo son las siguientes:

- Nueva bicicleta
- Venta por Internet

1.7. Referencias

Caballero Núñez, G. (2022). Los planes de educación financiera en España. *Panorama Social*(35), 9-22.

Cordero, J. M., y Pedraja, F. (2018). La educación financiera en el contexto internacional. *Cuadernos económicos de ICE*(95), 239-257. doi:10.32796/cice.2018.95.6649

Finanzas para Todos. (13 de Mayo de 2024). *Plan de Educación Financiera 2022-2025*. Obtenido de www.finanzasparatodos.es

Hospido, L., Villanueva, E., y Zamarro, G. (2015). Finance for All: The Impact of Financial Literacy Training in Compulsory Secondary Education in Spain. *Banco de España Working Papers*(1502). doi:10.2139/ssrn.2559642

Martínez García, I., López Rodríguez, F., y Gómez Ansón, S. (2023). *Educación Financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto, normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales*. Madrid: Funcas.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018. Competencia Financiera. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEFP.

Molina Marfil, J. A., López-Agudo, L., y Marcenaro-Gutiérrez, Ó. D. (2021). ¿Es la educación financiera una asignatura pendiente en el sistema educativo español? *Cuadernos de Información Económica*, 65-73.

OECD (2023), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.

Rinaldi, E. E., Salmieri, L., y Vera, J. (2022). Gender Difference in Financial Literacy and Socialization: Comparing Italy to Spain. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(2), 121-149. doi:10.14658/pupj-ijse-2022-2-7



Capítulo 2

El rendimiento
en Competencia Financiera

Capítulo 2

El rendimiento en Competencia Financiera

2.1. Introducción

La educación financiera es un objetivo competencial para toda la vida y, si bien los resultados de PISA pueden ayudar a los responsables de políticas a identificar áreas donde la educación financiera de los estudiantes de 15 años necesita ser reforzada, es importante tener una imagen holística de los niveles de educación financiera de las poblaciones de los países y de las economías en su conjunto (OECD, 2023a).

En este capítulo se analiza el rendimiento en competencia financiera de los estudiantes de los veinte países con datos válidos en la evaluación de esta competencia en PISA 2022, así como algunos factores sociodemográficos que influyen en dicho rendimiento. Igualmente, se examina la evolución del rendimiento de la educación financiera de los estudiantes, finalizando con la comparación del rendimiento en competencia financiera con el de matemáticas como competencia principal de PISA 2022.

Como para el resto de las competencias evaluadas en PISA, para la evaluación de la competencia financiera se construye una escala continua, basada en modelos de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), en la que se sitúan tanto la dificultad de las preguntas como el rendimiento de los estudiantes. De esta forma es posible conocer el nivel de rendimiento en la competencia que necesita un individuo para resolver una determinada cuestión.

La estimación del nivel de competencia de un individuo se basa en el tipo de tareas que se espera que dicho individuo resuelva con éxito. Esto significa que es más probable que un estudiante resuelva tareas cuya dificultad es igual o menor que su nivel de competencia. Cuanto más por encima del nivel de dificultad de la pregunta se sitúe el nivel de competencia del individuo, más probable es que conteste correctamente a dicha pregunta. De igual manera, cuanto más por debajo del nivel de dificultad de la pregunta se sitúe el nivel de competencia del individuo, menos probable es que conteste correctamente a dicha pregunta.

2.2. Rendimiento en Competencia Financiera. Desagregación por género, ISEC y condición de inmigración

En esta sección se presentan los datos del rendimiento en competencia financiera de los veinte países que participaron con datos válidos en la evaluación de la competencia financiera en PISA 2022 (catorce de ellos de la OCDE). La escala de medida que se utiliza coincide con las que también se han utilizado para las competencias de Matemáticas, Lectura y Ciencias en PISA 2022, con puntuación media de 500 y desviación típica igual a 100. Para facilitar la interpretación, los resultados globales se presentan gráficamente junto al intervalo de confianza al 95 % como estimador de la media poblacional.

Las puntuaciones medias descritas permiten comparar el dominio en competencia financiera entre los estudiantes de un país con los de otro, aunque no identifican los tipos específicos de tareas financieras que los estudiantes son capaces de realizar. Para ello, y como en los tres ciclos anteriores de PISA (2012, 2015 y 2018), la escala de educación financiera se divide en cinco niveles de rendimiento en orden creciente de competencia. Los puntos de corte entre niveles de rendimiento no cambian en evaluaciones sucesivas.

Las escalas de rendimiento no solo describen el desempeño de los estudiantes; también describen la dificultad de las tareas presentadas a los estudiantes en la evaluación. El Cuadro 2.1. muestra la descripción de lo que pueden hacer los estudiantes de cada nivel y las características típicas de las tareas.

Cuadro 2.1. Descripción de los cinco niveles de rendimiento en competencia financiera en PISA 2022

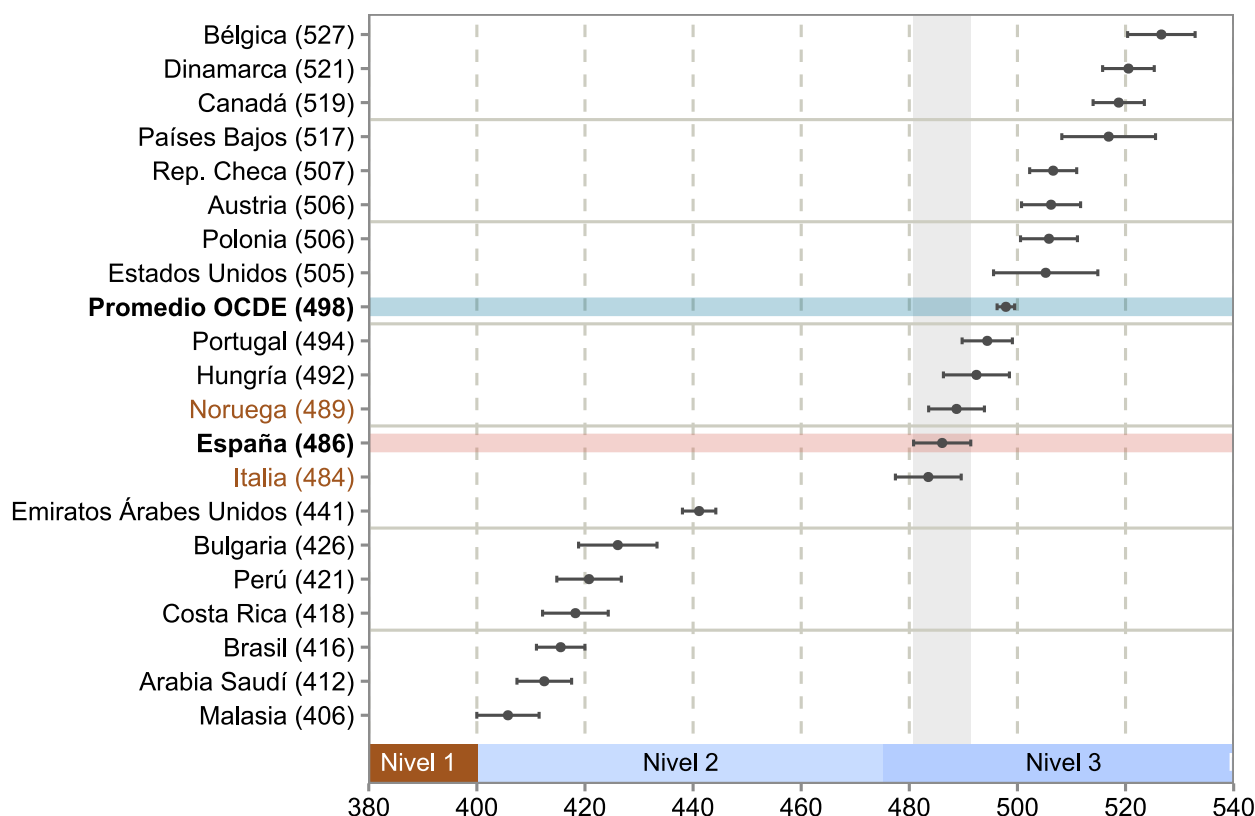
Nivel	Intervalo de puntuación	Características de las tareas
1	De 326 hasta menos de 400 puntos	Los estudiantes pueden identificar productos y términos financieros habituales e interpretar la información relativa a conceptos financieros básicos. Son capaces de reconocer la diferencia entre necesidades y deseos, y de tomar decisiones sencillas sobre los gastos diarios. Saben reconocer el propósito de documentos financieros del día a día, como una factura o un contrato de un seguro (ver ítem liberado <i>Nueva bicicleta</i>-Pregunta 2 en el Anexo), y aplicar operaciones numéricas básicas y sencillas (como la suma, la resta o la multiplicación) en contextos financieros en los que es probable que tengan experiencia personal.
2	De 400 hasta menos de 475 puntos	Los estudiantes comienzan a aplicar su conocimiento de productos, términos y conceptos financieros comunes. Pueden utilizar la información dada para tomar decisiones financieras en contextos que son inmediatamente relevantes para ellos. Son capaces de reconocer el valor de un presupuesto sencillo o de llevar a cabo una evaluación simple de la relación calidad-precio y pueden interpretar los rasgos más prominentes de documentos financieros de la vida diaria. Saben utilizar operaciones numéricas básicas y sencillas, incluida la división, para responder preguntas financieras. Demuestran comprender las relaciones entre diferentes elementos financieros, como cantidad de uso y coste incurrido. Estas destrezas son esenciales para participar plenamente en la sociedad como ciudadanos independientes y responsables. Más allá de su pertinencia directa y de su relación con las competencias básicas de otras materias, como las matemáticas y la lectura, estas competencias financieras también pueden estar relacionadas con otras competencias cada vez más importantes, como el pensamiento crítico (ver, por ejemplo, el ítem liberado <i>Venta por Internet</i> en el Anexo) y la resolución de problemas.
3	De 475 hasta menos de 550 puntos	Los estudiantes son capaces de aplicar su conocimiento de conceptos, términos y productos financieros comúnmente utilizados en situaciones relevantes para ellos. Empiezan a tomar en consideración las consecuencias de las decisiones financieras y pueden hacer planes financieros en contextos familiares, como comparar las ventajas económicas de pedir dinero prestado con distintos tipos de interés y cuadros de amortización. Están capacitados para realizar interpretaciones sencillas de un abanico de documentos financieros, como facturas y nóminas, y saben aplicar operaciones numéricas básicas, como el cálculo de porcentajes. Son capaces de elegir la operación numérica requerida para resolver problemas rutinarios en contextos financieros relativamente comunes, como el cálculo de un presupuesto. Por tanto, no solo demuestran capacidad para utilizar herramientas matemáticas, sino también para elegir las más adecuadas a las tareas financieras en cuestión.

Nivel	Intervalo de puntuación	Características de las tareas
4	De 550 hasta menos de 625 puntos	Los estudiantes saben aplicar su comprensión de conceptos y términos financieros menos usuales a contextos que serán relevantes para ellos conforme transiten a la edad adulta, como la administración de cuentas bancarias o el interés compuesto de productos de ahorro. Son capaces de interpretar y evaluar un abanico de documentos financieros, como extractos bancarios, y explicar la función de productos financieros menos utilizados comúnmente. Pueden tomar decisiones financieras teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo, como comprender el coste total de amortizar un crédito a largo plazo, y saben solucionar problemas rutinarios en contextos financieros poco habituales.
5	De 625 en adelante	Los estudiantes son capaces de comprender un amplio abanico de términos y conceptos financieros en contextos que solo llegarán a ser relevantes en sus vidas a largo plazo, como pedir dinero prestado a entidades crediticias. Pueden analizar productos financieros complejos y tener en cuenta sus características, como los costes de una transacción, aunque estas no estén establecidas o no sean evidentes. Saben trabajar con gran exactitud y resolver problemas financieros no rutinarios, y describen las consecuencias potenciales de decisiones financieras, demostrando comprensión de un panorama financiero más amplio, como el impuesto sobre la renta. Estas tareas están relacionadas con el uso de conocimientos y destrezas de orden superior y, por tanto, pueden reforzar y ser reforzadas por otras competencias, como el uso de diversas operaciones matemáticas y la capacidad de mirar hacia delante y planificar el futuro.

La Figura 2.1. muestra el rendimiento medio en competencia financiera e intervalos de confianza al 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022. El rendimiento medio estimado en el estudio está escrito entre paréntesis al lado del nombre de cada país y el intervalo viene representado por un segmento dentro del cual se sitúa la puntuación media real del país con una confianza del 95%. La mayor o menor amplitud de dicho intervalo depende del tamaño de la muestra y de la dispersión del rendimiento en cada territorio. El rendimiento de España y el del promedio de países de la OCDE están señalados con una franja horizontal. La franja vertical gris corresponde al intervalo de confianza para España, y facilita la comparación de su resultado con el resto de países. El gráfico se ha ordenado según los valores del rendimiento medio.

Se observa que Bélgica (527), Dinamarca (521), Canadá (519) y Países Bajos (517) presentan un rendimiento superior al promedio de los 14 países de la OCDE participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 (498), mientras que Malasia (406) y Arabia Saudí (412) presentan rendimientos de más de ochenta puntos por debajo del Promedio de la OCDE (498).

Figura 2.1. Rendimiento en competencia financiera e intervalos de confianza al 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022

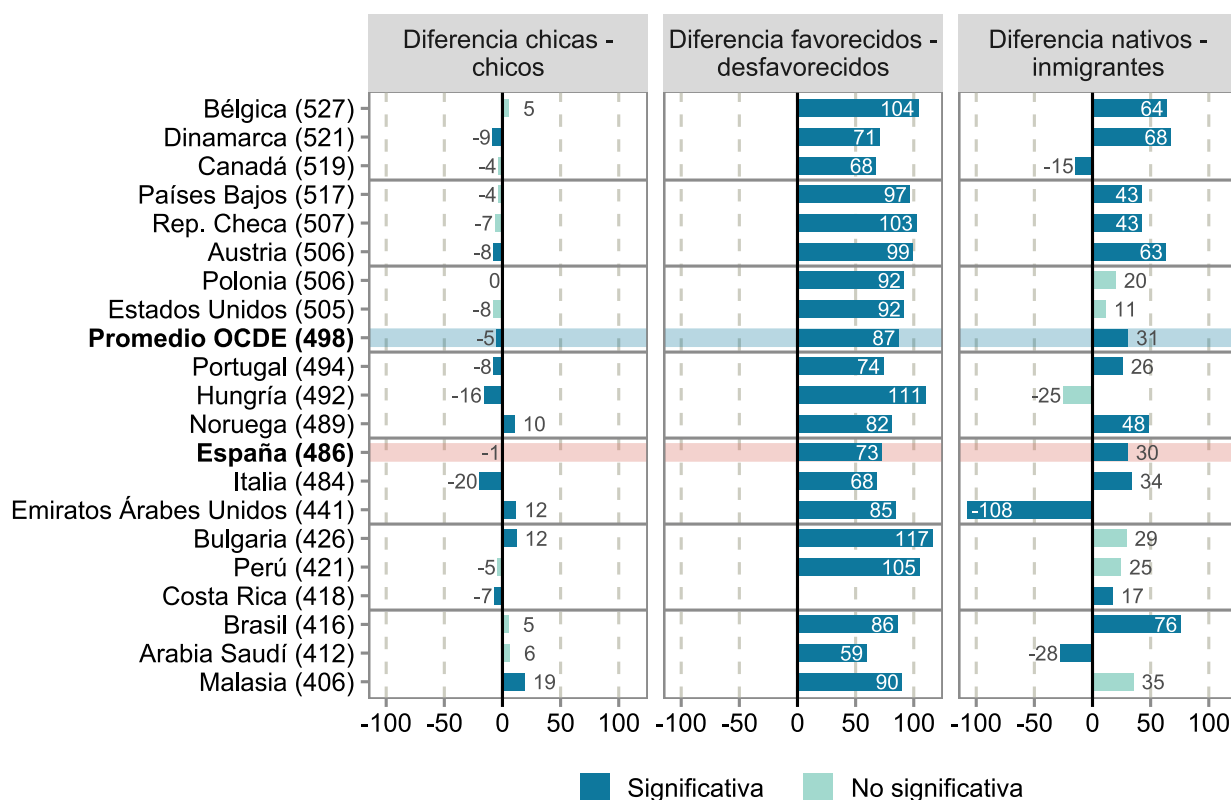


Los veinte países participantes se distribuyen en dos grupos: uno de ellos en el nivel 2 y compuesto por los países que, salvo Costa Rica, no pertenecen a la OCDE; y el otro en el nivel 3 y compuesto solo por países de la OCDE, entre los que se localiza a España. España (486) se encuentra 12 puntos por debajo del rendimiento del Promedio OCDE (498), y muestra diferencia significativa en rendimiento con todos los países salvo con Noruega e Italia.

2.2.1. Rendimiento por factores sociodemográficos (género, ISEC, inmigración)

En la Figura 2.2. se muestra la diferencia en el rendimiento en competencia financiera al desagregar por género, nivel socioeconómico y cultural (ISEC) y condición de inmigrante, con una significatividad del 95 %, de los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022.

Figura 2.2. Diferencia en el rendimiento en competencia financiera al desagregar por género, ISEC y condición de inmigración, significatividad del 95 % de los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022



Los datos no muestran una tendencia clara al analizar los resultados por género: solo la mitad de los países muestran diferencias significativas y no lo hacen en el mismo sentido. Las alumnas de Malasia (19), Emiratos Árabes Unidos, Bulgaria (12) y Noruega (10) obtienen mejor rendimiento en competencia financiera que los alumnos; mientras que en Italia (-20), Hungría (-16), Dinamarca (-9), Austria, Portugal (-8) y Costa Rica (-7) son los alumnos los que presentan mejores resultados que sus compañeras. En España no se observa diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento en competencia financiera entre chicas y chicos, situación que sí se da a favor de los chicos en el Promedio OCDE (-5).

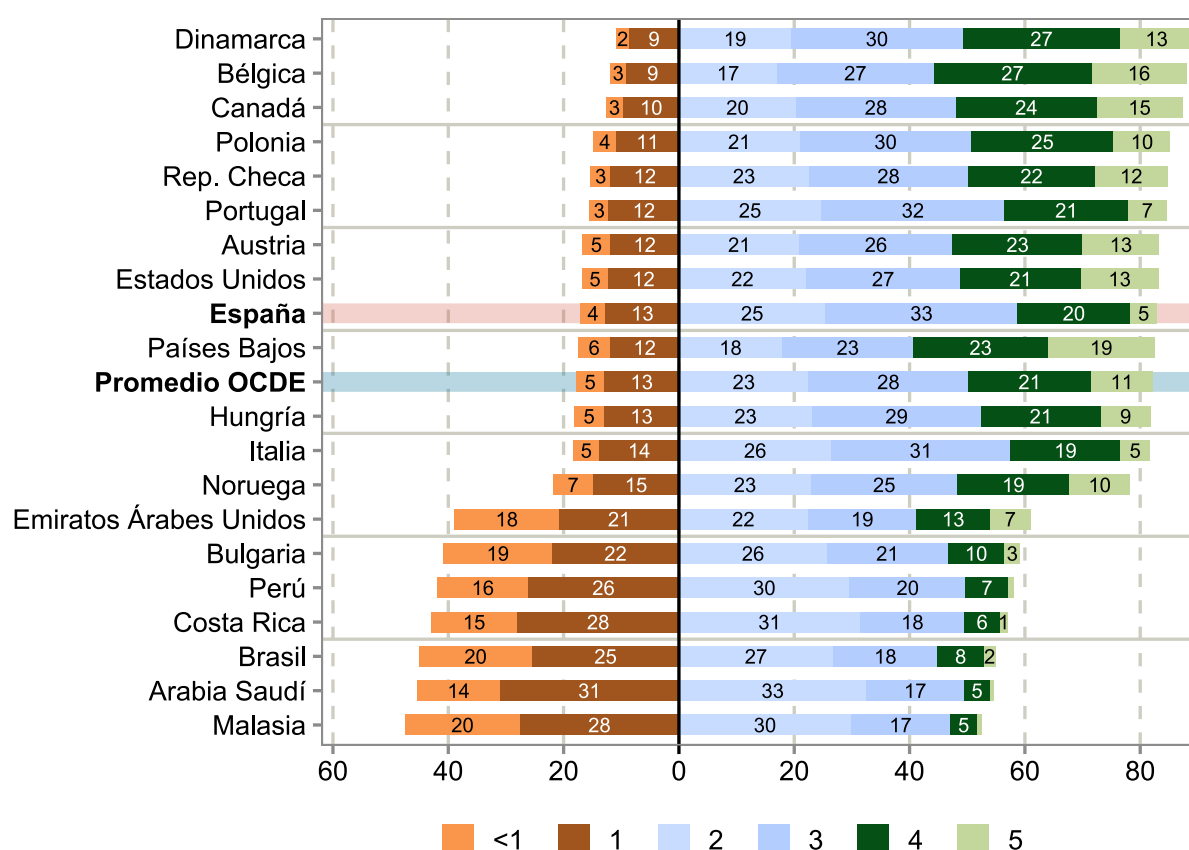
Sin embargo, al desagregar por nivel socioeconómico y cultural, el comportamiento de los estudiantes tiene una marcada pauta: los estudiantes con mayor ISEC tienen mejor competencia financiera, y esa diferencia oscila entre los 59 puntos de Arabia Saudí y los 117 de Bulgaria. España (73) muestra menor diferencia entre el alumnado favorecido y desfavorecido, 14 puntos menos que el Promedio OCDE (87).

En cuanto a las diferencias por condición de inmigración, los estudiantes nativos de la mitad de los países participantes muestran mejor rendimiento que sus compañeros inmigrantes. De entre los países miembros de la OCDE solo Canadá (-15) muestra un comportamiento significativo contrario, en el que los estudiantes inmigrantes tienen mejor competencia financiera que los nativos. Emiratos Árabes Unidos (-108) y Arabia Saudí (-28), fuera ya de la OCDE, también tienen ese comportamiento. La diferencia en España (30) es similar a la del Promedio de la OCDE (31) y en ambos casos el alumnado nativo obtiene mejor rendimiento que sus compañeros inmigrantes.

2.3. Niveles de rendimiento en Competencia Financiera

En la Figura 2.3. se presenta la distribución del alumnado en los cinco niveles de rendimiento en competencia financiera. Los países participantes aparecen en orden creciente de porcentaje de alumnado en los niveles bajos (<1 y 1). El porcentaje de alumnado que se sitúa en esos niveles (es decir, el que se considera que no alcanza el nivel básico de rendimiento) se sitúa a la izquierda del eje vertical.

Figura 2.3. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 en orden creciente de porcentaje de alumnado en los niveles <1 y 1



Los datos muestran de nuevo dos grandes bloques de países: aquellos que muestran un porcentaje menor de alumnado en el nivel 1 o inferior, entre el 11 % de Dinamarca y el 22 % de Noruega, donde se encuentran España (17 %) y el Promedio OCDE (18 %), y aquellos en los que ese porcentaje es igual o superior al 39 % de la población y que corresponden, salvo en el caso de Costa Rica, a los países que no pertenecen a la OCDE. En ninguno de los países, el nivel 1 es el nivel de rendimiento más frecuente (Figura 2.3.).

Se observa en la Figura 2.3. que, en el Promedio OCDE, el 11 % de los estudiantes alcanza el nivel 5 de rendimiento en educación financiera. En España, solo un 5 % de los estudiantes se encuentra en este nivel de rendimiento, 6 puntos porcentuales por debajo del Promedio OCDE. Países Bajos (19 %) y Bélgica (16 %) son los países que presentan el mayor porcentaje de alumnado que se encuentra en el nivel de rendimiento más alto, mientras que en Arabia Saudí y Malasia solo un 5 % del alumnado supera el nivel 4 o superior.

2.4. Evolución del rendimiento en Competencia Financiera

Para poder comparar los resultados de PISA entre ciclos, las evaluaciones sucesivas deben incluir un número suficiente de ítems comunes que permita establecer una escala común para los resultados. De los 46 ítems de competencia financiera utilizados en PISA 2022, 41 también se usaron en la evaluación PISA 2018; 27 en PISA 2015 y 24 de los 46 ítems se usaron en PISA 2012. Además, gran parte del marco de evaluación se ha mantenido sin cambios en los cuatro ciclos, y estos ítems comunes se han elegido adecuadamente para cubrir los diferentes aspectos del mismo.

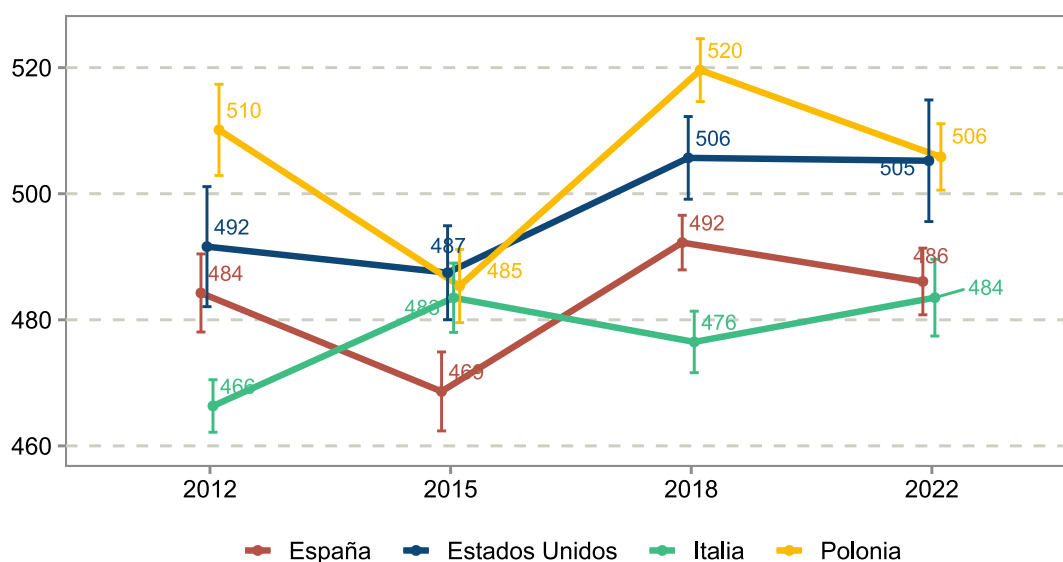
Aun así, las escalas no son equivalentes en los diferentes ciclos debido a que se usan diferentes ítems, se dan ajustes de calibración e incluso, en ocasiones, modelos estadísticos diferentes. El error de enlace cuantifica la incertidumbre de la equiparación de escalas en los diferentes ciclos. En otras palabras, el error de enlace mide hasta qué punto la puntuación de 500 puntos en la evaluación de competencia financiera de PISA 2018, 2015 o 2012 es equivalente a una puntuación de 500 puntos en la evaluación PISA 2022. Los cambios entre 2022 y los ciclos anteriores fueron limitados y, por tanto, los errores de enlace son pequeños: entre PISA 2018 y 2022 ha sido de 2,20 puntos; entre PISA 2015 y 2022 de 3,47 puntos y entre PISA 2012 y 2022 de 4,05 puntos.

Como ya se ha dicho, la educación financiera se ha evaluado en PISA 2012, 2015, 2018 y 2022.

De entre todos los países que han participado en PISA 2022, solo cuatro países (Italia, Polonia, España y Estados Unidos) lo han hecho en el resto de ciclos. Otros tres (Bélgica, Brasil y Perú) participaron en dos evaluaciones más; y cuatro territorios (Bulgaria, la República Checa, Países Bajos y Portugal) participaron en una. Austria, Canadá, Costa Rica, Dinamarca, Hungría, Malasia, Noruega, Arabia Saudí y los Emiratos Árabes Unidos han participado en la evaluación financiera en PISA 2022 por primera vez.

En la Figura 2.4. se observa la evolución del rendimiento medio en competencia financiera de los países que han participado en el módulo competencia financiera en los cuatro ciclos de PISA 2012, 2015, 2018 y 2022.

Figura 2.4. Evolución del rendimiento medio en competencia financiera de los países que han participado en el módulo competencia financiera en los cuatro ciclos



España muestra estabilidad en los rendimientos de la competencia financiera en PISA si se descuenta el resultado de 2015 (484, 465, 492 y 486 puntos, respectivamente). Los otros tres países que comparten participación en este módulo de PISA presentan comportamientos muy dispares.

Debido a la variabilidad de los países participantes en esta competencia en los diferentes ciclos no es representativo observar la evolución del promedio de países de la OCDE. Sin embargo, sí se puede observar la diferencia entre los promedios de los países de la OCDE que comparten dos ciclos. En el Cuadro 2.2. se muestran los rendimientos medios de España en competencia financiera en los cuatro ciclos de PISA. También se muestran diferentes promedios para la OCDE. En la segunda fila se muestran los promedios en los ciclos 2012 y 2022 para los países de la OCDE que participaron en ambos ciclos. En la tercera fila se muestran los promedios en los ciclos 2015 y 2022 para los países de la OCDE que participaron en ambos ciclos. Y, en la cuarta fila se muestran los promedios en los ciclos 2018 y 2022 para los países de la OCDE participantes comunes.

En el Cuadro 2.2. se muestra que el comportamiento de España y el de los Promedios OCDE en la comparativa de ciclos por pares es similar: ambos mantienen su rendimiento con respecto al ciclo de PISA 2012 (lo superan levemente, pero la diferencia no es significativa), mejoran notablemente su rendimiento con respecto al ciclo PISA 2015, y reducen levemente su rendimiento con respecto a la evaluación de 2018. Destaca la mejora notable de España con respecto a los valores de PISA 2015, donde dobla el aumento del Promedio OCDE. Gráficamente se pueden observar las diferencias entre ellos en la Figura 2.5.

Cuadro 2.2. Evolución del rendimiento medio en competencia financiera de los países que han participado en el módulo competencia financiera en los cuatro ciclos

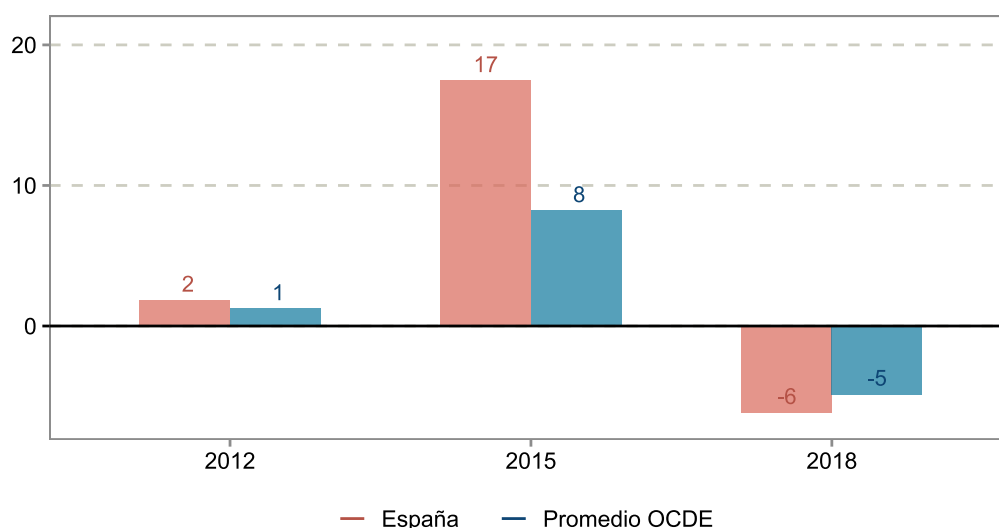
	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2018	PISA 2022
España	484 (3,2)	469 (3,2)	492 (2,2)	486 (2,7)
Promedio OCDE 2012*	501 (1,4)			502 (1,3)
Promedio OCDE 2015**		496 (1,3)		504 (1,5)
Promedio OCDE 2018***			500 (1,2)	495 (1,5)
Promedio OCDE				498 (0,8)

(*) Promedio de los países de la OCDE que han participado simultáneamente en PISA financiera 2012 y 2022

(**) Promedio de los países de la OCDE que han participado simultáneamente en PISA financiera 2015 y 2022

(***) Promedio de los países de la OCDE que han participado simultáneamente en PISA financiera 2018 y 2022

Figura 2.5. Diferencias de rendimiento en competencia financiera para PISA 2022 con respecto a los ciclos de PISA 2012, 2015 y 2018 para España y para el promedio de países de la OCDE que han participado en estos ciclos

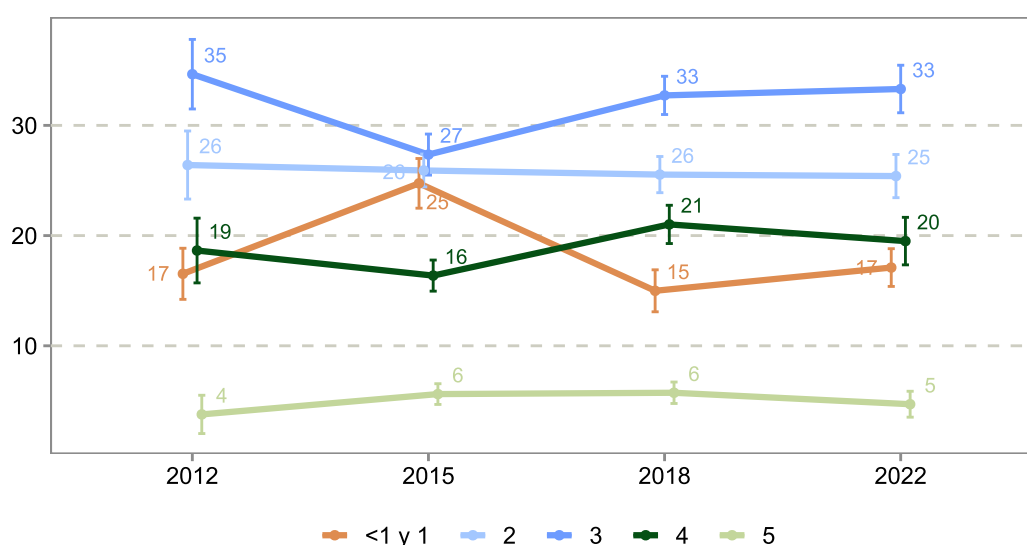


2.5. Evolución de los niveles de rendimiento

La evolución en la competencia financiera puede observarse no solo mediante la evolución de la puntuación como en el apartado anterior, sino también con la variación de los porcentajes de alumnado que se sitúan en los diferentes niveles de rendimiento de la competencia.

En la Figura 2.6. se muestra la evolución del porcentaje de los niveles de rendimiento en competencia financiera en España a lo largo de los cuatro ciclos de PISA: 2012; 2015; 2018 y 2022. Los porcentajes de los niveles de rendimiento inferior al nivel 1 y de nivel 1 se muestran sumados.

Figura 2.6. Evolución del porcentaje de los niveles de rendimiento en competencia financiera en España a lo largo de los cuatro ciclos de PISA



El porcentaje de alumnado de nivel 1 o inferior se mantiene estable a lo largo de los ciclos, aunque se observó un aumento considerable en PISA 2015. En todo caso se puede observar que comienza en 2012 y finaliza en 2022 en el mismo valor (17 %). El porcentaje del nivel 2 permanece estable en el tiempo, aunque finaliza un punto porcentual (25) por debajo, sin que esa caída sea significativa. Los porcentajes de los niveles 3 y 4 bajan en el segundo ciclo, pero acaban recuperándose en el último a valores (33 y 20) ligeramente inferiores a los iniciales, sin diferencia significativa. El nivel 5 aumenta en PISA 2015 y luego se estabiliza y termina (5) encima del valor inicial.

En resumen, la distribución por niveles fluctúa en el ciclo de 2015, pero se mantiene razonablemente estable a lo largo del resto de ciclos.

2.6. Relación entre el rendimiento en Competencia Financiera y el rendimiento en Competencia Matemática

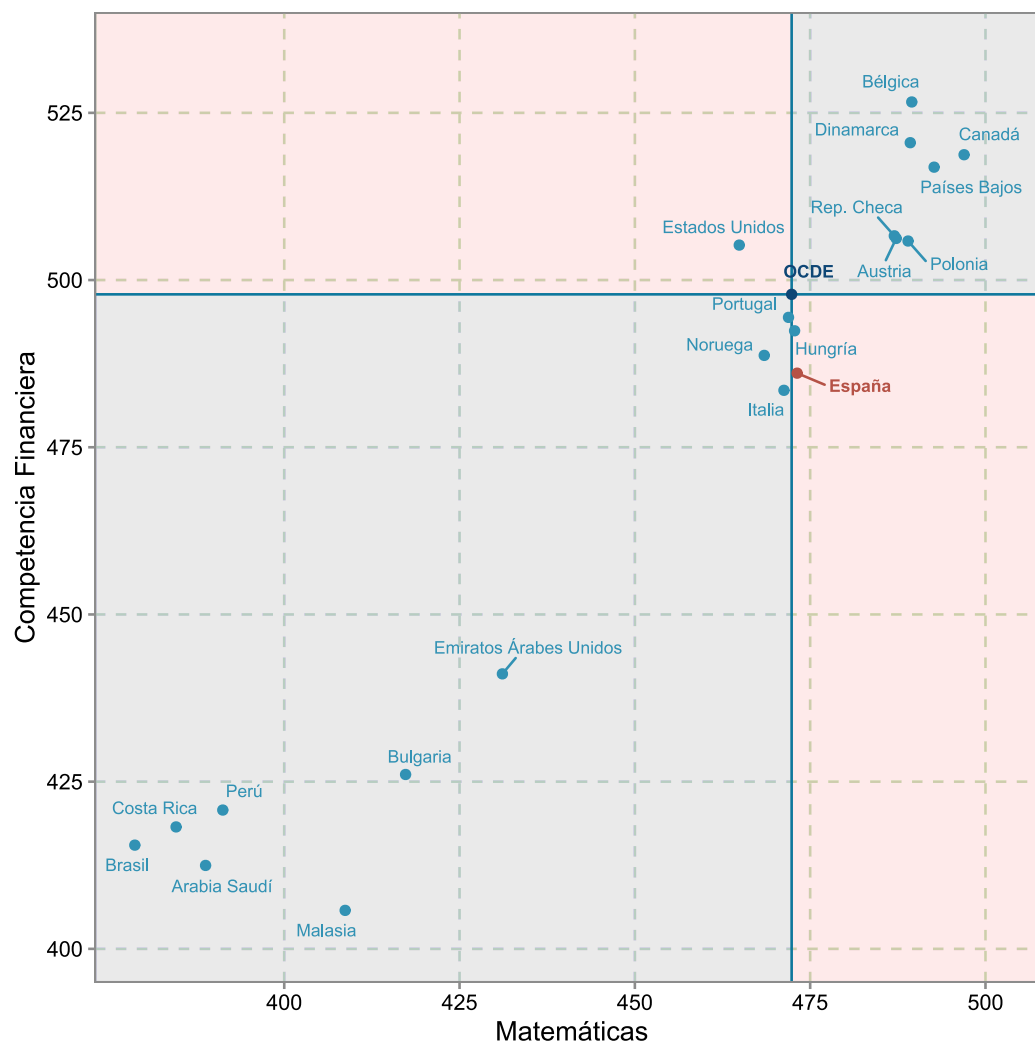
La alfabetización financiera está estrechamente relacionada con otras materias y dominios de conocimiento. La evaluación de la alfabetización financiera de PISA 2022 permite a los usuarios explorar la relación entre el desempeño en alfabetización financiera y el desempeño en matemáticas y lectura, ya que un cierto nivel de competencia en matemáticas y lectura puede considerarse un requisito previo para la alfabetización financiera (OECD, 2023b). De hecho, ser competente en alfabetización financiera, o ser capaz de gestionar los asuntos financieros personales, requiere ser capaz de entender una variedad de materiales escritos relacionados con transacciones y contratos. A un nivel más práctico, la evaluación de PISA se realiza en un formato basado en texto y los estudiantes que tienen dificultades con la lectura probablemente tendrán dificultades para entender el material en la evaluación de alfabetización financiera. Del mismo modo, muchas decisiones financieras implican la manipulación de cantidades de dinero o la realización de cálculos numéricos básicos, lo que necesariamente requiere un cierto grado de competencia en matemáticas.

En este epígrafe se analiza la variación del rendimiento en competencia financiera y el de la competencia en matemáticas, que ha sido la competencia principal de PISA 2022.

La Figura 2.7. muestra el rendimiento en competencia financiera y el rendimiento en matemáticas para países de la OCDE que participan en el módulo competencia financiera de PISA 2022. La figura está dividida en cuatro cuadrantes. El cuadrante inferior izquierdo corresponde a los países con peor rendimiento en competencia financiera y matemática que el Promedio OCDE, y el inferior derecho a los países que, a pesar de tener mejor rendimiento en matemáticas que el Promedio OCDE, lo tienen peor en competencia financiera. En el cuadrante superior izquierdo se encuentran los países con mejor rendimiento en competencia financiera y peor rendimiento en matemáticas que el Promedio OCDE (EE.UU.), mientras que el superior-derecho corresponde a aquellos países con mejor rendimiento financiero y matemático que el Promedio OCDE.

Se observan de nuevo dos agrupamientos de países: aquellos que pertenecen a la OCDE (excepto Costa Rica) que se posicionan alrededor del Promedio OCDE, y los que no lo son que, junto con Costa Rica, se distribuyen por la parte inferior-izquierda, la que corresponde a un menor rendimiento en competencia financiera y matemática.

Figura 2.7. Rendimiento en competencia financiera y en matemáticas para países de la OCDE que participan en el módulo competencia financiera de PISA 2022

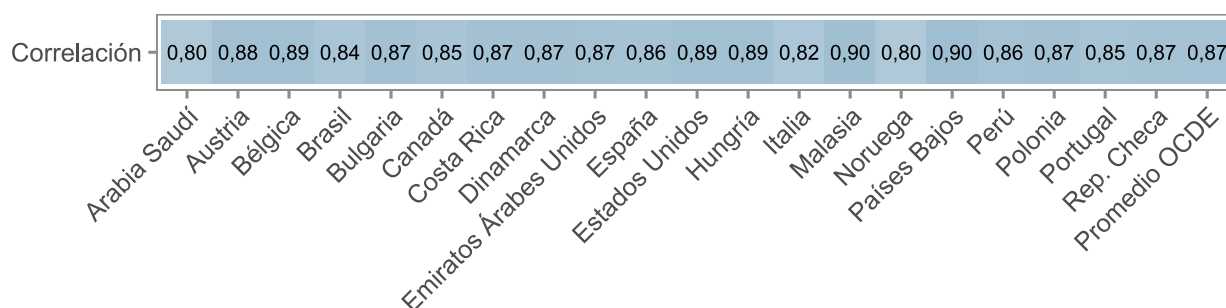


Una observación rápida podría llevar a concluir que hay una marcada asociación positiva entre el rendimiento en matemáticas y el rendimiento en competencia financiera, visto que la nube de puntos se distribuye sobre la diagonal principal (de pendiente positiva).

España se localiza sobre el valor del promedio en cuanto a su competencia matemáticas, pero en los cuadrante inferiores, como corresponde a tener un rendimiento similar al Promedio OCDE en matemáticas y bajo en competencia financiera entre los países de la OCDE.

La Figura 2.8. muestra los coeficientes de correlación entre el rendimiento de los estudiantes en competencia financiera y la competencia en matemáticas para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE. Valores cercanos al 0 indicarían poca relación entre los rendimientos; valores cercanos al 1, como es en todos los casos estudiados, indican una correlación fuerte y positiva entre las puntuaciones de ambas competencias. La intensidad del azul está directamente relacionada con su mayor valor del coeficiente.

Figura 2.8. Coeficiente de correlación de Pearson entre el rendimiento de los estudiantes en competencia financiera y la competencia en matemáticas para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



Como se muestra en la Figura 2.8., el desempeño en las evaluaciones de competencia financiera y matemática se encuentra altamente correlacionado en PISA 2022. Estas fuertes correlaciones se han observado en todos los países participantes; de hecho, la correlación entre el desempeño en competencia financiera y en matemáticas ha sido igual o mayor a 0,80 en todos los países participantes. En promedio, en los países de la OCDE, la correlación entre el desempeño en competencia financiera y en matemáticas ha sido de 0,87 y, en España, 0,86. En comparación, la correlación entre el desempeño en matemáticas y en pensamiento creativo en el Promedio OCDE y en España ha sido de 0,67 y 0,59, respectivamente.

2.7. Referencias

OECD (2023a), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.

OECD (2023b), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.



Capítulo 3

Finanzas y el contexto
del alumnado

Capítulo 3

Finanzas y el contexto del alumnado

3.1. Introducción

Los capítulos anteriores analizan el rendimiento de los estudiantes de 15 años de los países participantes en la evaluación de conocimientos financieros de PISA 2022. En este capítulo se analizarán qué comportamientos y actitudes pueden estar relacionados con diferencias en el rendimiento y cómo se podría mejorar la educación financiera de los jóvenes. Para ello se utilizarán las respuestas de los estudiantes a las preguntas del cuestionario sobre educación financiera, que brindan una descripción general de las actitudes, comportamientos, experiencias y familiaridad de los estudiantes con los asuntos financieros.

Además, este capítulo analiza el papel crucial que desempeñan los padres en el comportamiento y la educación financiera de sus hijos, destacando su influencia en el desarrollo de conocimientos financieros. Diversos estudios señalan que los padres son la principal fuente de información cuando los jóvenes comienzan a aprender a administrar su dinero (Tang, 2017; Moreno-Herrero et al., 2018; Flouri, 2000; LeBaron et al., 2020). Los padres transmiten a sus hijos valores, actitudes, conocimientos y comportamientos sobre el dinero, tanto a través de su ejemplo como mediante la enseñanza directa.

Las preguntas del cuestionario que se analizan en este capítulo permiten identificar tendencias y áreas de interés para mejorar el rendimiento en competencia financiera y cómo estas varían según los indicadores analizados: género, nivel socioeconómico y condición de inmigrante.

Estas preguntas son: ¿Con qué frecuencia hablan los estudiantes sobre asuntos de dinero con sus padres? ¿Cuánta libertad otorgan los padres a sus hijos e hijas en sus asuntos económicos? ¿Qué cuestiones financieras abordan y aprenden los estudiantes en los centros educativos? ¿Con qué frecuencia realizan los estudiantes tareas o actividades relacionadas con las finanzas personales en los centros?

3.2. Interacciones de los estudiantes con sus padres sobre asuntos de dinero o aspectos financieros

La evidencia de ciclos anteriores de PISA y de encuestas nacionales muestra que los estudiantes de 15 años frecuentemente recurren a sus padres como fuente de información sobre asuntos financieros (OCDE, 2017; OCDE, 2020; Schwab, 2011). Por lo tanto, comprender qué temas monetarios o financieros hablan los estudiantes con sus padres y con qué frecuencia lo hacen puede proporcionar información sobre el papel de los padres en el apoyo a la educación financiera de sus hijos.

PISA 2022 preguntó a los estudiantes con qué frecuencia (“nunca o casi nunca”, “una o dos veces al mes”, “una o dos veces a la semana”, “casi todos los días”) hablan sobre siete aspectos de las decisiones financieras con sus padres, tutores legales o familiares: sus propias decisiones de gasto; sus propias decisiones de ahorro; la manera de usar su paga o el dinero de bolsillo; el presupuesto familiar; el dinero para las cosas que quieren comprar; noticias relacionadas con la economía y las finanzas; y cómo hacer compras en línea (Cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 acerca de la interacción de los estudiantes con sus padres o tutores legales en asuntos financieros**¿Con qué frecuencia hablas sobre los siguientes temas con tus padres (tutores o parientes)?***(Selecciona una respuesta en cada fila)*

	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Casi todos los días
Decisiones sobre tus gastos.	☐	☐	☐	☐
Decisiones sobre tus ahorros.	☐	☐	☐	☐
La manera de usar tu paga o dinero de bolsillo.	☐	☐	☐	☐
El presupuesto familiar.	☐	☐	☐	☐
El dinero para cosas que quieres comprar.	☐	☐	☐	☐
Noticias relacionadas con la economía o las finanzas.	☐	☐	☐	☐
Comprar en línea.	☐	☐	☐	☐

3.2.1. Porcentaje de estudiantes por interacción con sus padres en asuntos financieros

En la Figura 3.1. se muestra el índice de interacción de los padres o tutores legales en asuntos de educación financiera con sus hijos e hijas calculado a partir de las respuestas de los estudiantes, el cual se ha estandarizado para tener media 0 y desviación típica 1 (en paréntesis junto al nombre del país). Además, se observa el porcentaje de estudiantes que indican hablar con sus padres o tutores legales sobre algunos aspectos financieros al menos una vez a la semana en los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022. Por otro lado, puede apreciarse que el país donde los estudiantes indican, con carácter general, que hablan más con sus padres sobre aspectos financieros es Costa Rica (0,34), seguido de Bulgaria y Malasia con 0,27 puntos, mientras que el país donde los estudiantes hablan menos sobre cuestiones financieras con sus padres es Dinamarca (-0,23). España (-0,06) presenta un valor del índice ligeramente inferior al del Promedio de la OCDE. En promedio, en los países de la OCDE, las cuestiones que más hablan los estudiantes con sus padres son sobre dinero para cosas que quieren comprar (46 %); decisiones sobre sus gastos (41 %); uso de la paga (39 %) o compra en línea (39 %). En España, los estudiantes hablan con sus padres en mayor medida sobre aspectos relacionados con dinero para cosas que quieren comprar (49 %); uso de la paga (39 %); decisiones sobre sus ahorros (38 %); decisiones sobre sus gastos (37 %) y compras en línea (36 %).

Figura 3.1. Índice de interacción con los padres en asuntos financieros y porcentaje de alumnado que indica hablar con sus padres o tutores legales sobre algunos de los siguientes aspectos financieros, al menos una vez a la semana

	Gastos	Ahorros	Uso de paga	Presupuesto familiar	Dinero para compras	Noticias económicas	Compra en línea
Costa Rica (0,34)	52	53	49	51	59	38	32
Bulgaria (0,27)	49	43	47	43	54	41	48
Malasia (0,27)	49	48	42	43	54	31	43
Hungría (0,23)	45	43	50	39	54	38	49
Emiratos Árabes Unidos (0,19)	44	42	44	39	49	39	45
Brasil (0,11)	45	42	36	36	50	36	42
Portugal (0,10)	41	46	48	33	53	39	38
Estados Unidos (0,07)	45	42	40	30	49	29	46
Rep. Checa (0,04)	42	39	37	26	43	29	38
Noruega (0,01)	42	39	40	23	41	28	35
Promedio OCDE (0,00)	41	38	39	28	46	30	39
Italia (-0,01)	38	36	42	32	54	30	50
Arabia Saudí (-0,03)	33	35	41	37	44	33	45
Canadá (-0,03)	41	40	38	27	42	32	38
España (-0,06)	37	38	39	26	49	28	36
Bélgica (-0,13)	40	33	36	16	44	23	36
Polonia (-0,13)	36	34	32	29	43	27	41
Países Bajos (-0,13)	42	35	32	16	39	30	39
Austria (-0,14)	39	30	37	23	44	28	35
Perú (-0,14)	28	35	43	43	38	27	16
Dinamarca (-0,23)	32	30	30	18	35	27	35

3.2.2. Desagregación por género, ISEC y condición de inmigrante

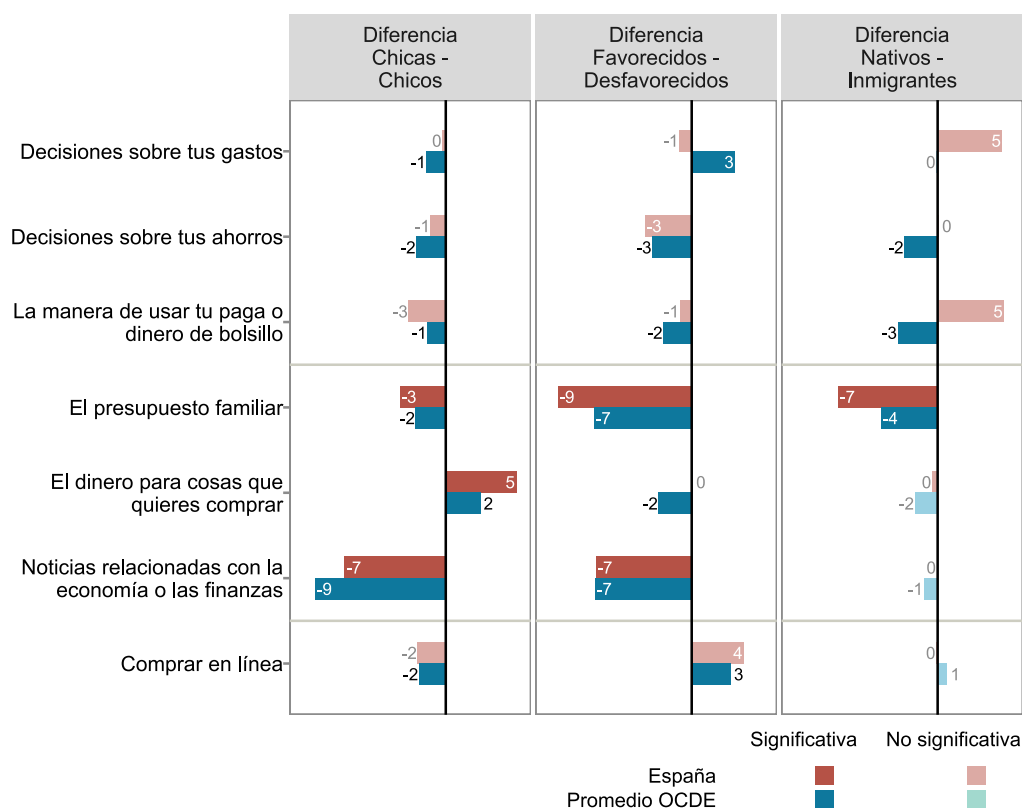
En la Figura 3.2. se muestra la diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que indica en qué medida habla con sus padres o tutores legales sobre algunos de los aspectos financieros que aparecen en la figura, al menos una vez a la semana con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE.

Se observa que, en la desagregación por género, las diferencias más significativas están en el ítem sobre noticias relacionadas con la economía o las finanzas y a favor de los chicos: Promedio OCDE 9 puntos porcentuales y en España 7 puntos porcentuales. La segunda cuestión donde los chicos están más dispuestos a hablar con sus padres que las chicas y que presenta diferencias significativas es sobre el presupuesto familiar, con diferencias en España de 3 puntos porcentuales y en el Promedio OCDE de 2 puntos. Sin embargo, tanto en España (5 puntos porcentuales) como en el Promedio OCDE (2 puntos) son las chicas quienes más conversan con sus padres sobre cuestiones relacionadas con el dinero para cosas que quieren comprar.

En cuanto a la desagregación por ISEC, se observa que, tanto en España (9 puntos) como en el Promedio OCDE (7 puntos), son los estudiantes desfavorecidos los que más conversan con sus padres sobre el presupuesto familiar y sobre noticias relacionadas con la economía o las finanzas con 7 puntos porcentuales de diferencia tanto para España como el Promedio OCDE. Solo se aprecian diferencias significativas para los estudiantes favorecidos con respecto a la cuestión sobre decisiones sobre sus gastos y comprar en línea en el Promedio OCDE de 3 puntos porcentuales.

En cuanto a las diferencias por condición de inmigrante, destaca que, significativamente, en España (7 puntos) son los estudiantes inmigrantes los que más hablan con sus padres sobre el presupuesto familiar en comparación con el Promedio OCDE (4 puntos).

Figura 3.2. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que indica conversar con sus padres o tutores sobre algunos de los siguientes aspectos financieros, al menos una vez a la semana, significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



3.3. Autonomía de los estudiantes en sus asuntos financieros

PISA 2022 preguntó a los estudiantes hasta qué punto estaban de acuerdo con varias afirmaciones sobre su capacidad para manejar su propio dinero. Para obtener esta información se incluyó una pregunta de escala *Likert* con cuatro ítems que se utilizaron para discernir sobre la autonomía de los estudiantes en sus asuntos financieros, preguntándoles si están “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” (Cuadro 3.2.). En promedio, en los países/economías de la OCDE, más de cuatro de cada cinco estudiantes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que podían decidir de forma independiente en qué gastar su dinero.

Cuadro 3.2. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 acerca de la autonomía de los estudiantes en sus asuntos financieros

¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de la forma en que administras tu dinero?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Puedo decidir por mí mismo en qué gastar mi dinero.	☐	☐	☐	☐
Puedo gastar por mí mismo cantidades pequeñas de dinero, pero para cantidades más grandes tengo que pedir permiso a mis padres o tutores.	☐	☐	☐	☐
Tengo que pedir permiso a mis padres o tutores antes de gastar dinero por mi propia cuenta.	☐	☐	☐	☐
Soy responsable de mis propios asuntos de dinero (p. ej., de prevenir un robo).	☐	☐	☐	☐

3.3.1. Porcentaje de estudiantes según distintos aspectos de autonomía en asuntos financieros

En la Figura 3.3. se presenta el porcentaje de alumnado que expresa estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los aspectos sobre su autonomía financiera en el manejo del dinero. En promedio, en los países/economías OCDE participantes en el módulo financiero PISA 2022, se evidencia que el 83 % de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en decidir de forma independiente en qué gastar su dinero. Además, un 77 % de estos estudiantes se declara responsable de sus propios asuntos de dinero, como prevenir un robo; un 70 % indica que tiene que pedir permiso a sus padres o tutores legales para gastar cantidades más grandes de dinero y solamente un 33 % pide permiso a sus padres para gastar su dinero. En España, un 78 % de los estudiantes se declara autónomo en cómo gastar su dinero, mismo porcentaje de los que indican que tienen que pedir permiso a sus padres o tutores legales para cantidades más grandes. Un 50 % del alumnado español suele pedir permiso a sus padres para gastar su dinero y el 79 % son responsables con su dinero. Los países donde los estudiantes se declaran más autónomos a la hora de decidir cómo gastar su dinero independientemente son Dinamarca y Hungría con un 91 %.

Figura 3.3. Porcentaje de alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con los siguientes aspectos sobre su autonomía financiera en el manejo del dinero

	Gastar mi dinero	Gastar pequeñas cantidades	Pedir permiso a mis padres	Soy responsable de mi dinero
Arabia Saudí	70	65	60	76
Austria	90	68	23	69
Bélgica	79	75	38	78
Brasil	67	60	46	67
Bulgaria	74	66	46	80
Canadá	86	71	35	84
Costa Rica	76	71	52	76
Dinamarca	91	66	24	60
Emiratos Árabes Unidos	77	76	62	81
España	78	78	50	79
Estados Unidos	87	66	30	85
Hungría	91	65	27	76
Italia	73	79	36	77
Malasia	78	76	62	83
Noruega	89	80	33	83
Países Bajos	85	58	23	75
Perú	64	76	50	76
Polonia	84	58	23	70
Portugal	67	78	43	89
Rep. Checa	86	68	25	73
Promedio OCDE	83	70	33	77

3.3.2. Desagregación por género, ISEC y condición de inmigrante

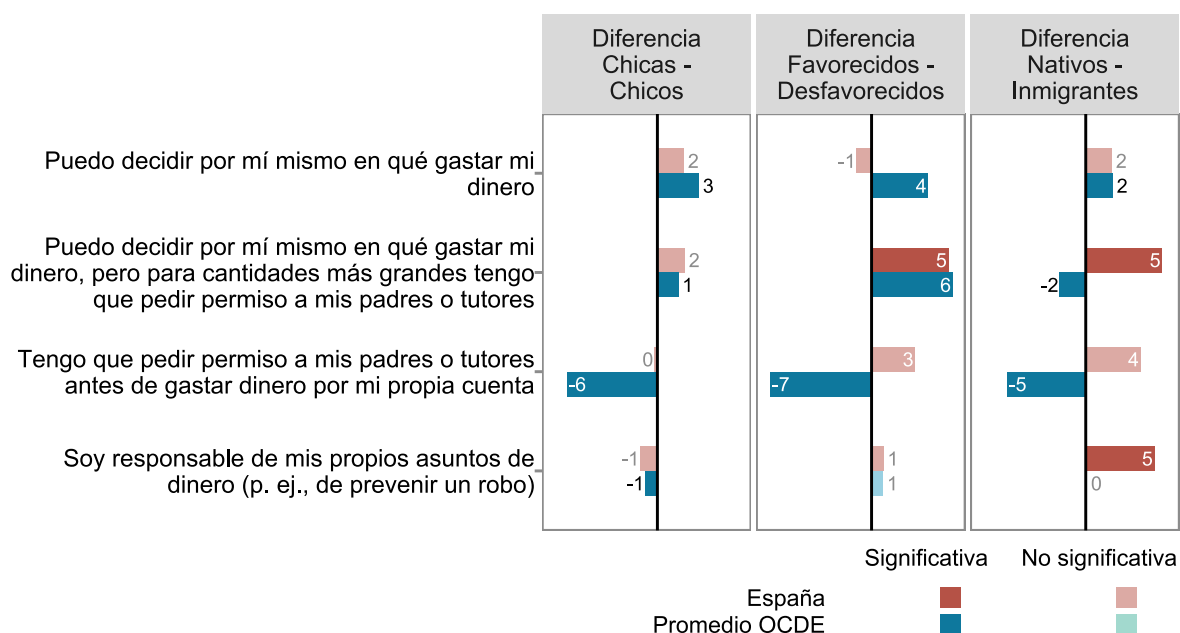
En la Figura 3.4 se presenta la diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con algunos aspectos sobre su autonomía financiera en el manejo del dinero con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE.

Se observa que, en promedio, en los países/economías de la OCDE, los chicos están más predispuestos a pedir permiso a sus padres para gastar su propio dinero (6 puntos), mientras que las chicas pueden decidir por sí mismas en qué gastar su dinero (3 puntos). En España no se dan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en ninguno de los aspectos analizados.

En cuanto a la desagregación por ISEC, se puede observar de manera significativa que en el promedio de la OCDE son los estudiantes desfavorecidos los que tienen que pedir permiso a sus padres antes de gastar su propio dinero con 7 puntos porcentuales de diferencia, mientras que los estudiantes favorecidos pueden decidir por sí mismos en qué gastarlo (4 puntos), o que para cantidades más grandes tienen que pedir permiso a sus padres o tutores legales a pesar de poder decidir en qué gastar su propio dinero (6 puntos). Se evidencia que en España los estudiantes favorecidos socioeconómicamente indican que para cantidades más grandes de dinero tienen que pedir permiso en mayor medida (5 puntos).

Con respecto a las diferencias entre nativos e inmigrantes, se observa en la Figura 3.4. que, en el promedio de la OCDE (5 puntos), son los inmigrantes quienes en mayor proporción tienen que pedir permiso a sus padres antes de gastar su propio dinero. En cambio, en España, con 5 puntos de diferencia, se observa que son los estudiantes nativos los más responsables en asuntos relacionados con su propio dinero, aunque necesitan pedir permiso a sus padres para cantidades más grandes en mayor proporción que sus compañeros con antecedentes de inmigración.

Figura 3.4 Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con los siguientes aspectos sobre su autonomía financiera en el manejo del dinero, significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



3.3.3. Impacto de la independencia en asuntos financieros sobre el rendimiento en competencia financiera

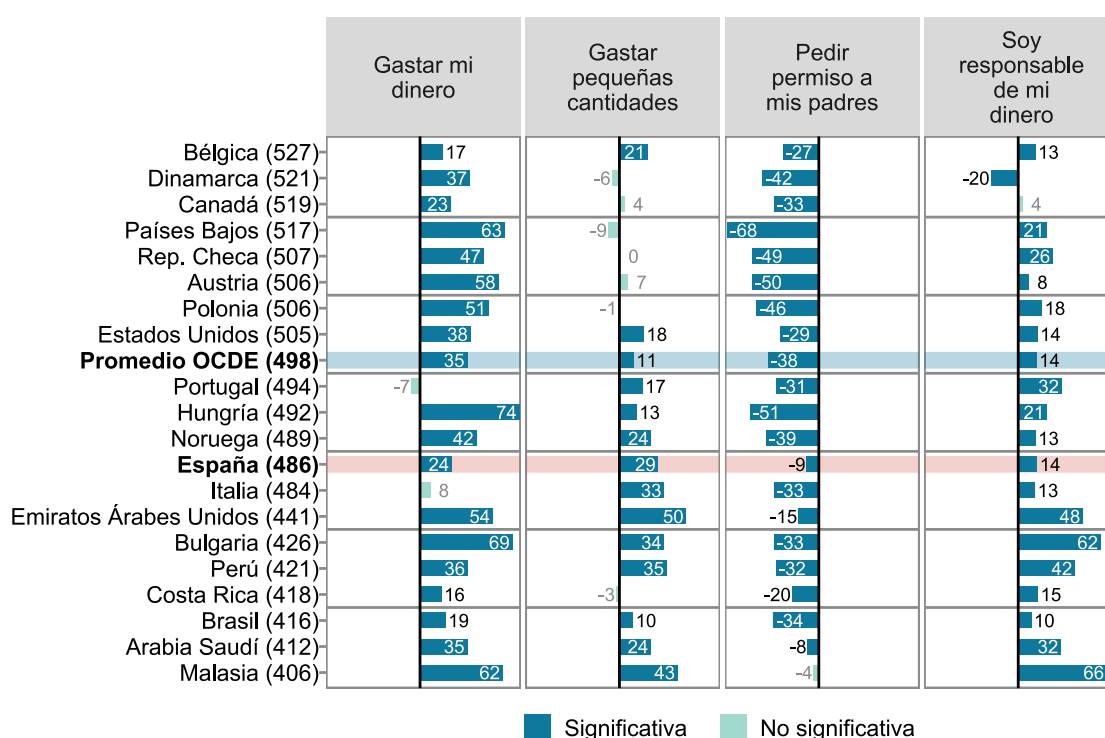
Los aspectos de la independencia financiera discutidos en este epígrafe no han sido explorados en otra literatura hasta la fecha. En general, la literatura sobre independencia financiera tiende a centrarse en la transición hacia la plena autonomía como adulto, no en los adolescentes que viven con sus padres o tutores (Xiao, Chatterjee y Kim, 2014; Jariwala y Dziegielewska, 2017; Vosylis y Erentaitė, 2020; Endro *et al.*, 2019).

En la Figura 3.5. se observa el rendimiento en competencia financiera del alumnado de 15 años y la diferencia según declara estar de acuerdo o muy de acuerdo frente a estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones sobre su autonomía financiera en el manejo del dinero, con una significatividad del 95 %. Se observa que para el promedio de los países/economías de la OCDE, aquellos estudiantes que declaran tener autonomía en gastar su dinero, obtienen 35 puntos más en rendimiento en competencia financiera, el poder gastar autónomamente pequeñas cantidades, pero tener que pedir permiso a sus padres para cantidades mayores, mejora en 11 puntos su competencia, y ser responsable de sus propios asuntos monetarios se asocia con una mejora de 14 puntos. Pero son los estudiantes que indican no tener que pedir permiso a sus tutores antes de gastar dinero por su propia cuenta los que obtienen 38 puntos más. En la mayoría de los países/economías participantes con datos válidos, la diferencia es significativa a favor de los estudiantes que son responsables de sus propios asuntos monetarios y pueden decidir por ellos mismos en qué gastar su dinero.

En general, los estudiantes más independientes en sus asuntos financieros obtuvieron mejores resultados en la evaluación de conocimientos financieros de PISA 2022, tanto antes como después de tener en cuenta el género, el estatus socioeconómico y el origen inmigrante. Por ejemplo, los estudiantes que estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que podían decidir de forma independiente en qué gastar su dinero obtuvieron 34 puntos más, de media en todos los países/economías de la OCDE, que los estudiantes que estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación (OECD, 2024).

En España las diferencias más significativas en rendimiento se presentan en los estudiantes que podían decidir libremente en qué gastar su dinero (24 puntos), que podían gastar pequeñas cantidades de dinero de forma independiente (29 puntos) y que eran responsables de su dinero (14 puntos). Los estudiantes que no necesitan pedir permiso a sus padres para gastar su dinero mejoran en 9 puntos en rendimiento.

Figura 3.5. Rendimiento en competencia financiera y su diferencia según el alumnado que declara estar de acuerdo o muy de acuerdo frente a estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones sobre su autonomía financiera en el manejo del dinero, significatividad del 95 %



3.4. La exposición de los estudiantes a la educación financiera en los centros

En el epígrafe anterior se analizó el papel de las familias al discutir cuestiones monetarias con sus hijos e hijas, aunque muchos estudiantes también pueden aprender de su profesorado y a través de las clases en los centros escolares. En este epígrafe se analizará la opinión de los estudiantes sobre su exposición a la educación financiera en las clases y la relación con diversas características a nivel estudiantil y escolar.

La literatura sobre la naturaleza exacta de la educación financiera en las escuelas secundarias es escasa. La mayoría de los estudios se han centrado en evaluar el impacto de programas escolares específicos de educación financiera (Becchetti, Caiazza y Coviello, 2013; Kaiser y Menkhoff, 2020; Frisancho, 2020; Bover, Hospido y Villanueva, 2018; Coda Moscarola y Kalwij, 2021).

En el cuestionario de competencia financiera de PISA 2022 se pregunta a los estudiantes sobre tres aspectos de los programas de educación financiera a los que podrían haber estado expuestos en el centro educativo durante los 12 meses anteriores a la cumplimentación del cuestionario:

- términos financieros que habían encontrado en el centro,
- las tareas o actividades de educación financiera que habían realizado en el centro,
- clases en las que podrían haber encontrado este tipo de tareas sobre el dinero.

3.4.1. La exposición de los estudiantes a los términos financieros en los centros

En PISA 2022 se presentó a los estudiantes una lista de 16 términos relacionados con las finanzas y la economía y se incluyó una pregunta de escala *Likert* con 16 ítems (Cuadro 3.3.), sobre si los estudiantes conocían estos conceptos financieros con las opciones “nunca lo he escuchado”, “lo he escuchado, pero no recuerdo el significado” y “lo aprendí y sé lo que significa”.

Con las respuestas obtenidas por los estudiantes se crea un índice de familiaridad con los conceptos financieros que mide en promedio cuántos de los 16 términos financieros responden haber aprendido en los centros y saben lo que significa en los 12 últimos meses.

En las Figuras 3.6.a. y 3.6.b. se presenta dicho índice de familiaridad con conceptos financieros y porcentaje de alumnado que responde “lo aprendí y sé lo que significa” sobre los conceptos financieros tratados en los centros. Las figuras se encuentran ordenadas por el valor decreciente del índice.

Cuadro 3.3. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 acerca de la exposición de los estudiantes a los términos financieros en los centros educativos

Piensa en las clases del centro de los últimos 12 meses, ¿has escuchado o aprendido acerca de los siguientes términos?

Has podido escuchar a otras personas (padres/tutores o amigos) hablar de estos términos. Ahora céntrate únicamente en lo que has escuchado o aprendido en el centro.

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Nunca lo he escuchado	Lo he escuchado, pero no recuerdo el significado	Lo aprendí y sé lo que significa
Pago de intereses	☐	☐	☐
Interés compuesto	☐	☐	☐
Tipo de cambio	☐	☐	☐
Depreciación	☐	☐	☐
Acciones/valores	☐	☐	☐
Retorno de la inversión	☐	☐	☐
Dividendo	☐	☐	☐
Diversificación	☐	☐	☐
Tarjeta de débito	☐	☐	☐
Préstamo bancario	☐	☐	☐
Plan de pensiones	☐	☐	☐
Presupuesto	☐	☐	☐
Sueldo	☐	☐	☐
Empresario	☐	☐	☐
Banco Central	☐	☐	☐
Impuesto sobre la renta	☐	☐	☐

Más de dos de cada tres estudiantes, en promedio en los países/economías de la OCDE, informaron que habían oído hablar de un sueldo (73 %), un presupuesto (70 %) o un préstamo bancario (68 %) durante los 12 meses anteriores y todavía sabían lo que significaban estos términos. Sin embargo, menos de uno de cada tres estudiantes de 15 años, en promedio en los países/economías de la OCDE, informó haber oído hablar de diversificación (18 %), depreciación (22 %), dividendos (24 %), interés compuesto (25 %), o retorno de la inversión (27 %) y aún no sabían lo que significaban (Figura 3.6.a. y Figura 3.6.b.).

Figura 3.6.a. Índice de familiaridad con conceptos financieros y porcentaje de alumnado que responde “lo aprendí y sé lo que significa” sobre los siguientes términos financieros tratados en los centros

	Pago de intereses	Interés compuesto	Tipo de cambio	Depreciación	Acciones /valores	Retorno de la inversión	Dividendo	Diversificación
Países Bajos (9,38)	59	38	40	54	62	34	26	31
Austria (7,91)	41	34	28	39	57	16	20	15
Dinamarca (7,66)	61	43	56	18	53	27	36	15
Canadá (7,46)	45	25	40	21	57	39	24	20
Noruega (7,30)	49	39	47	19	56	26	32	16
Hungría (7,20)	44	40	38	13	45	45	20	24
Rep. Checa (7,07)	58	18	50	21	52	34	13	12
Promedio OCDE (6,95)	43	25	34	22	46	27	24	18
Costa Rica (6,87)	39	19	42	16	39	20	29	17
España (6,60)	33	21	21	9	42	18	41	19
EAU (6,56)	40	35	42	28	46	39	33	27
Estados Unidos (6,56)	35	22	25	19	48	31	19	13
Bélgica (6,12)	25	10	22	19	42	21	12	18
Perú (6,11)	43	30	27	14	19	22	40	15
Malasia (6,06)	36	31	29	17	40	39	33	23
Polonia (5,95)	45	15	33	14	39	29	13	14
Brasil (5,73)	47	31	18	14	28	31	28	20
Italia (5,72)	32	9	14	34	34	20	27	14
Portugal (5,54)	37	15	18	9	20	24	23	17
Bulgaria (5,30)	39	26	29	38	33	29	23	22
Arabia Saudí (3,39)	15	13	22	15	32	19	25	19

En promedio, en los países/economías de la OCDE, los estudiantes informaron que habían aprendido y aún conocían aproximadamente 7 de los 16 conceptos presentados. Los estudiantes de Países Bajos con un índice superior a 9 son los que respondieron que tenían más conocimientos de términos aprendidos en el aula, seguidos por estudiantes de Austria (7,9) y Dinamarca (7,6), quienes informaron conocer algo menos de 8 de los 16 términos, en promedio. En la parte baja del índice, los estudiantes de Arabia Saudí informaron que conocían solo 3 de los 16 conceptos, seguidos por los estudiantes de Bulgaria (5,3) y Portugal (5,5).

En España (6,6), los estudiantes informaron que habían aprendido y que conocían, en promedio, casi 7 de los 16 conceptos financieros. Los conceptos financieros que declaran haber aprendido más son sobre el sueldo (75 %); presupuesto (70 %); empresario (68 %) y préstamo bancario (66%) con más de los dos tercios del alumnado. Por el contrario, alrededor de una quinta parte del alumnado o menos indica que aprendió los conceptos de interés compuesto (21 %); tipo de cambio (21 %); diversificación (19 %); retorno de la inversión (18 %); y depreciación (9 %).

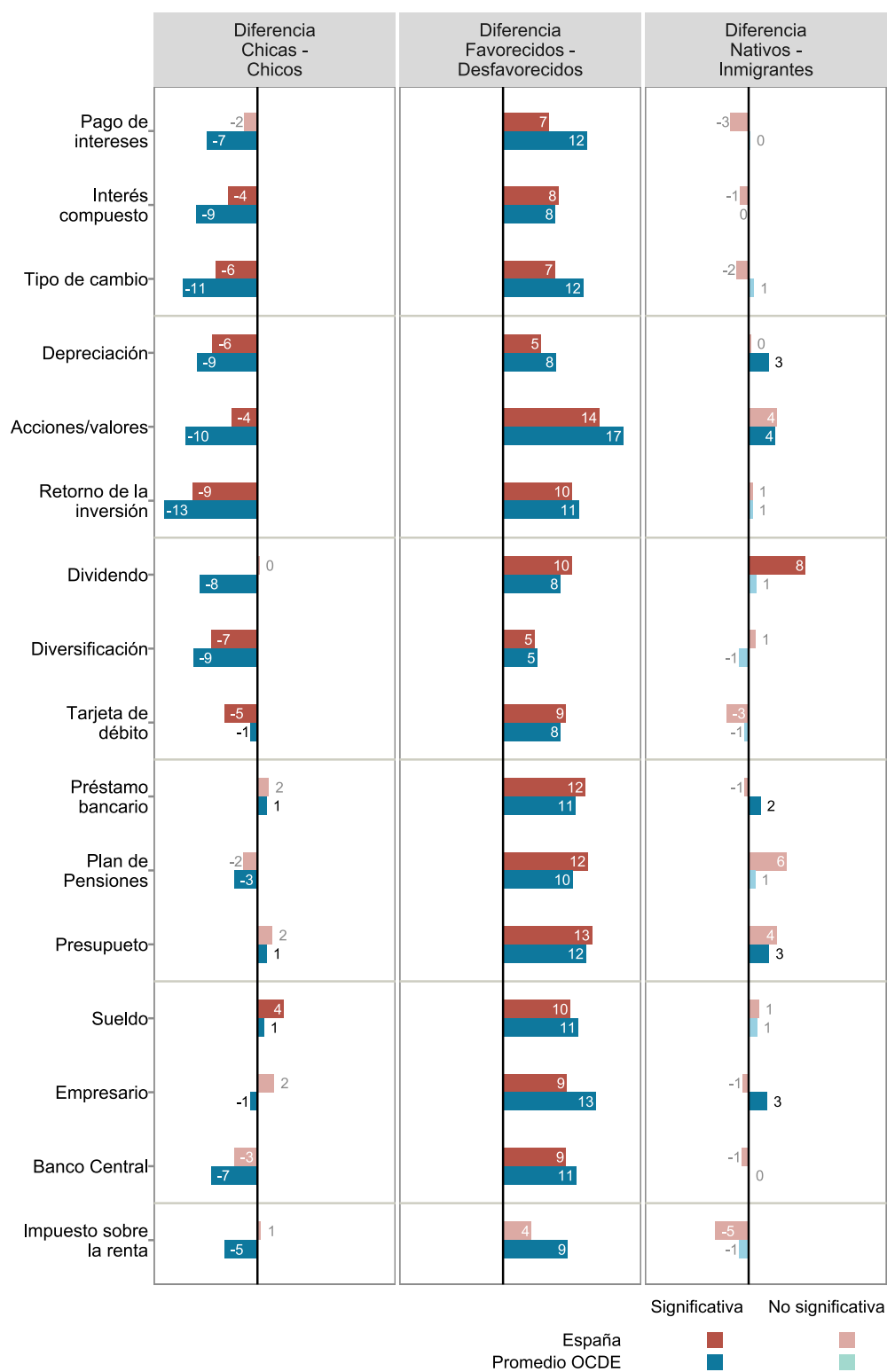
Figura 3.6.b. Índice de familiaridad con conceptos financieros y porcentaje de alumnado que responde: “lo aprendí y sé lo que significa” sobre los siguientes términos financieros tratados en los centros

	Tarjeta de débito	Préstamo bancario	Plan de pensiones	Presupuesto	Sueldo	Empresario	Banco Central	Impuesto sobre la renta
Países Bajos (9,38)	85	79	64	83	86	80	60	70
Austria (7,91)	79	76	57	74	82	79	55	62
Dinamarca (7,66)	35	79	52	81	85	54	31	52
Canadá (7,46)	77	73	50	78	75	63	36	64
Noruega (7,30)	73	75	54	79	81	29	30	48
Hungría (7,20)	78	67	40	52	69	71	48	42
Rep. Checa (7,07)	58	60	30	67	69	72	51	63
Promedio OCDE (6,95)	64	68	44	70	73	61	45	50
Costa Rica (6,87)	63	66	49	66	73	60	60	49
España (6,60)	51	66	48	70	75	68	50	42
EAU (6,56)	60	58	36	60	56	55	51	54
Estados Unidos (6,56)	74	70	19	75	65	60	34	57
Bélgica (6,12)	72	64	46	70	66	58	37	46
Perú (6,11)	47	58	35	59	64	53	52	43
Malasia (6,06)	53	56	22	38	57	49	48	46
Polonia (5,95)	47	59	46	62	54	57	47	47
Brasil (5,73)	58	54	46	53	64	54	46	44
Italia (5,72)	44	57	40	59	68	59	48	29
Portugal (5,54)	57	61	26	63	72	44	40	36
Bulgaria (5,30)	51	49	38	54	47	50	47	43
Arabia Saudí (3,39)	27	34	24	35	34	27	28	29

3.4.2. Desagregación por género, ISEC y condición de inmigrante

En la mayoría de los países/economías, los chicos y las chicas asisten al mismo tipo de centro educativo y siguen el mismo currículo, por lo que se podría esperar que estén igualmente expuestos a los programas de educación financiera. Sin embargo, los resultados del cuestionario de educación financiera PISA 2022 muestran que las chicas están menos expuestas (o así lo declaran) y recibieron menos formación en términos financieros y tareas relacionadas con las finanzas personales que los chicos en los centros educativos. En la Figura 3.7. se muestra la diferencia porcentual por género, ISEC y condición de inmigrante del alumnado que responde “lo aprendí y sé lo que significa” sobre los siguientes términos financieros tratados en los centros, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE en el módulo de competencia financiera de PISA 2022.

Figura 3.7. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que responde: “lo aprendí y sé lo que significa” sobre términos financieros tratados en los centros educativos, significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE en el módulo de competencia financiera de PISA 2022



Como se muestra en la Figura 3.7., en general, cuanto menos familiar sea un término financiero (es decir, cuanto menor sea el porcentaje de todos los estudiantes que informaron que habían aprendido sobre el término en los 12 meses anteriores y aún sabían lo que significaba), mayor es la diferencia porcentual de género a favor de los chicos, en promedio en la OCDE, así como en España. De hecho, la diferencia porcentual por género en la exposición a los términos más familiares como “sueldo”, “presupuesto”, “préstamo bancario”, “tarjeta de débito” y “empresario”, fue solo de aproximadamente 1 punto porcentual, en promedio en los países/economías de la OCDE. Por el contrario, más chicos que chicas declaran haber aprendido y aún conocer el significado de términos menos familiares como: “retorno de la inversión” (13 puntos); “tipo de cambio” (11 puntos) y “acciones” (10 puntos). En España las mayores diferencias significativas por género se dan a favor de los chicos en el “retorno de la inversión” (9 puntos) y la “diversificación” (7 puntos).

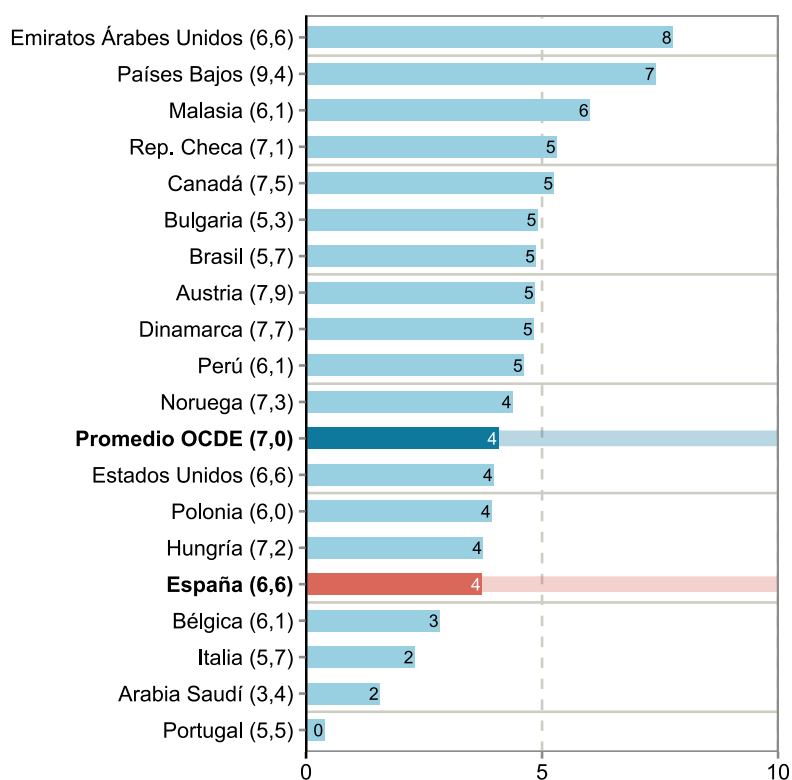
En cuanto a la desagregación por ISEC, se puede observar en la Figura 3.7. que, en casi todos los ítems, las diferencias son estadísticamente significativas y que los estudiantes de entornos socioeconómicos más favorecidos tienen más probabilidades de informar que conocen términos relacionados con la economía y las finanzas. Donde se da una diferencia más amplia en Promedio en la OCDE y en España por puntos porcentuales para el alumnado favorecido es en los términos; “acciones/valores” (una brecha de 17 puntos porcentuales Promedio OCDE; 14 puntos porcentuales España); “empresario” (13 puntos Promedio OCDE; 9 puntos España); o “presupuesto” (12 puntos Promedio OCDE; 13 puntos España).

En la Figura 3.7. también se evidencia que las diferencias entre nativos e inmigrantes no son significativas o son pequeñas para la mayoría de los ítems estudiados. La única excepción se produce para España en el concepto “dividendo”, donde se observan 8 puntos porcentuales de diferencia a favor de los estudiantes nativos.

3.4.3 La exposición de los estudiantes a los términos financieros en el centro educativo y el rendimiento en competencia financiera

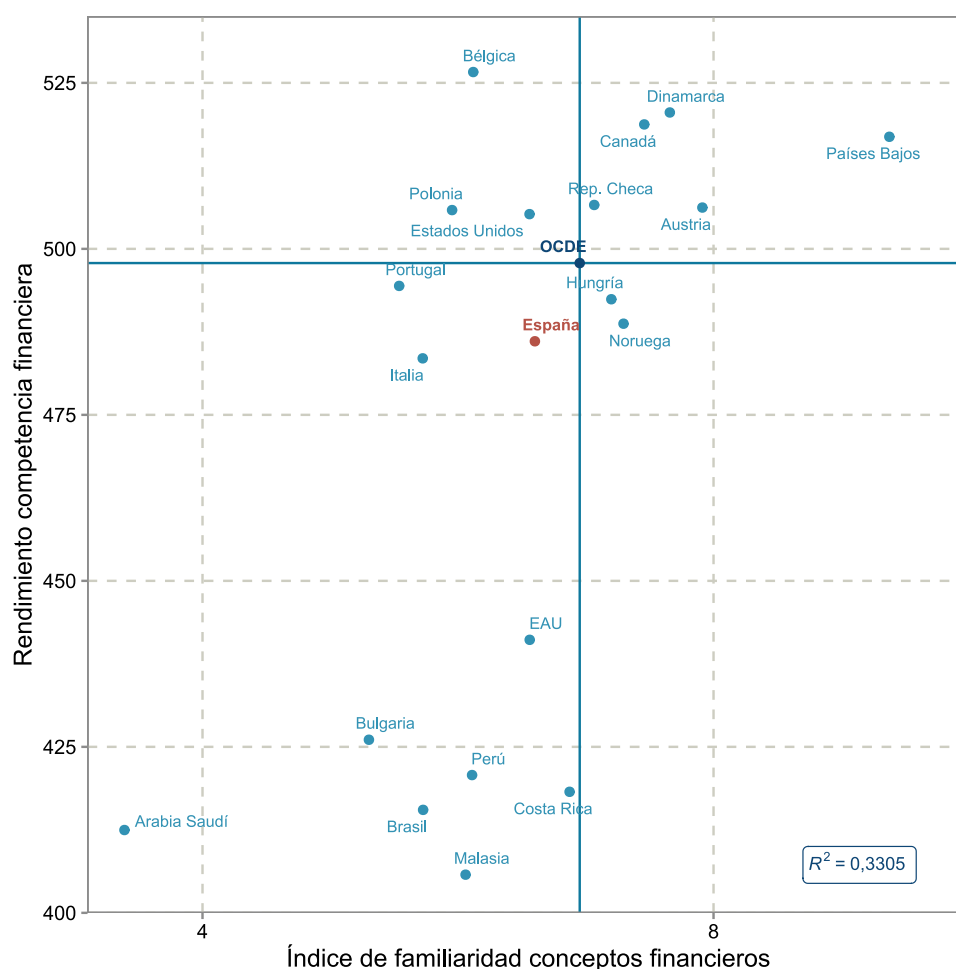
Los estudiantes que declaran haber estado más expuestos a términos financieros o relacionados con la economía también tienen más conocimientos financieros, como se puede observar en la Figura 3.8., es decir, existe una relación positiva entre el incremento en conocimiento de conceptos financieros y el rendimiento en competencia financiera. Se puede ver que cada término adicional, de los 16 propuestos, que un estudiante declara haber aprendido en la escuela en los 12 meses anteriores, y cuya definición el estudiante todavía conoce, se asocia con un aumento de 4 puntos en su rendimiento medio en competencia financiera, en España y de media en todos los países/economías de la OCDE participantes, después de tener en cuenta las características del estudiante por su perfil socioeconómico. Destacan Emiratos Árabes Unidos y los Países Bajos que, con un promedio de términos financieros conocidos o índice de familiaridad de 6,6 y 9,4, respectivamente, el aumento de un nuevo término financiero por conocer les repercutiría en un incremento de 8 y 7 puntos en el rendimiento medio en competencia financiera. La variación en rendimiento más bajo se produce en Portugal (0), que, aunque tiene un amplio rango de mejora con un índice de familiaridad de 5,5 en los conceptos financieros, su aumento apenas repercutiría en el rendimiento medio financiero.

Figura 3.8. Índice de familiaridad con los conceptos financieros y variación en el rendimiento en competencia financiera asociado a una unidad de incremento en el índice de familiaridad descontando el ISEC



La Figura 3.9. refleja el rendimiento medio en competencia financiera en función del índice de familiaridad con los conceptos financieros, es decir, el número de conceptos financieros presentados en la encuesta que el estudiante ha aprendido en el centro educativo y todavía conoce para los países participantes en el módulo de competencia financiera PISA 2022. Tomando como referencia el punto del Promedio OCDE, se puede dividir el área del gráfico en cuatro cuadrantes, siendo el superior derecho el que incluye a los territorios con mayor rendimiento en competencia financiera y mayor índice de familiaridad con conceptos financieros.

Figura 3.9. Rendimiento en competencia financiera e índice de familiaridad en conceptos financieros



Según el rendimiento en competencia financiera, se observan dos subgrupos de países en la gráfica; por un lado la mayoría de los países de la OCDE que se agrupan alrededor de los valores Promedio OCDE y otro grupo de países no pertenecientes a la OCDE más Costa Rica, distanciados del Promedio OCDE, con unos rendimientos en competencia financiera más bajos. En la mayoría de los casos se puede apreciar una relación directa entre las dos variables: a mayor índice de familiaridad con conceptos financieros, más rendimiento en competencia financiera. República Checa, Canadá Dinamarca, Austria, y Países Bajos, con mayor índice de familiaridad, obtienen más rendimiento que el Promedio OCDE (7/498). España (6,6/486) tiene menos índice de familiaridad y también obtiene menos rendimiento en competencia financiera que el promedio de países/economías de la OCDE, al igual que todos los países que se encuentran en el tercer cuadrante de la gráfica (Figura 3.9).

El valor del coeficiente de determinación calculado, R^2 , indica que el 33,05 % de la variabilidad observada en el rendimiento en competencia financiera se explica a partir de las puntuaciones medias del índice de familiaridad con conceptos financieros obtenidos por los distintos países participantes.

3.4.4. La exposición de los estudiantes a tareas de educación financiera durante sus clases

Para medir la exposición de los estudiantes a tareas o actividades relacionadas con las finanzas personales en las clases, el cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 contiene una pregunta con seis ítems, donde los estudiantes expresan la frecuencia (nunca, a veces o con frecuencia) con la que se habían enfrentado con las tareas o actividades asociadas a estos ítems en sus clases durante los últimos 12 meses (Cuadro 3.4.). Las respuestas de los estudiantes a los diferentes puntos se han utilizado para construir el índice de exposición a la educación financiera en el aula.

Cuadro 3.4. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 acerca de la exposición de los estudiantes a tareas o actividades relacionadas con las finanzas personales en los centros

¿Con qué frecuencia te has encontrado con los siguientes tipos de actividades en alguna clase durante los últimos 12 meses?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Nunca	A veces	Con frecuencia
Describir el propósito y los usos del dinero.	☐	☐	☐
Explorar la diferencia entre gastar el dinero en necesidades y deseos.	☐	☐	☐
Explorar las formas de planificar el pago de un gasto.	☐	☐	☐
Debatir sobre los derechos de los consumidores cuando negocian con instituciones financieras.	☐	☐	☐
Debatir sobre las maneras en que el dinero invertido en mercados de valores cambia su valor con el paso del tiempo.	☐	☐	☐
Analizar la publicidad para entender cómo se convence a la gente para que compre artículos.	☐	☐	☐

En la Figura 3.10. se muestra el índice de exposición a la educación financiera en el aula (entre paréntesis) y el porcentaje de estudiantes que declara haber realizado alguna de las actividades que lo conforman, a veces o con frecuencia, en alguna clase durante los últimos 12 meses. Los países están ordenados en orden decreciente según el valor del índice.

Se observa que los países donde los estudiantes están más expuestos a la educación financiera en el aula son Canadá y Emiratos Árabes Unidos (EAU) con un índice de 0,35 puntos en ambos casos, y por el contrario, los menos expuestos son Italia (-0,40) y Bélgica (-0,27). España, con -0,16 puntos, se encuentra por debajo del Promedio OCDE (-0,04), con valores superiores a Portugal y Polonia (-0,20).

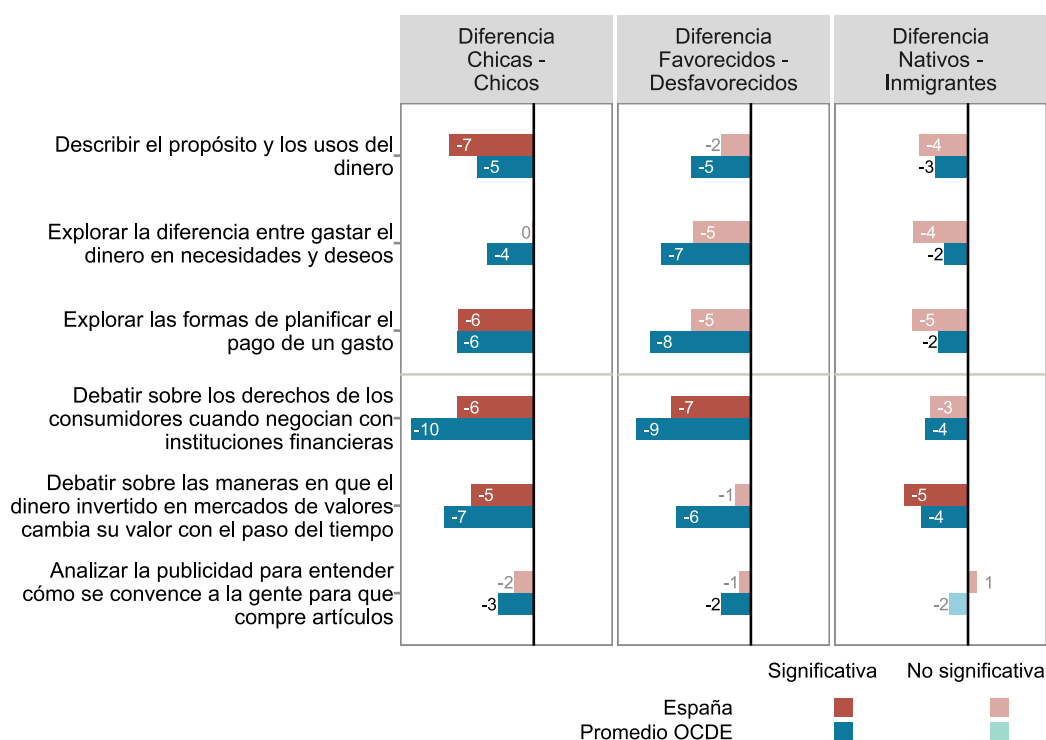
Figura 3.10. Índice de exposición y porcentaje de alumnado que indica haberse encontrado a veces o con frecuencia las siguientes actividades financieras en alguna clase en los últimos 12 meses

	Propósito y usos	Necesidades y deseos	Planificar el pago	Derechos de los consumidores	Invertir en mercados de valores	Analizar la publicidad
Canadá (0,35)	76	79	72	64	67	73
EAU (0,35)	73	79	71	68	66	72
Malasia (0,28)	76	82	81	69	67	71
Perú (0,27)	77	82	80	67	63	69
Países Bajos (0,15)	68	72	70	62	65	62
Dinamarca (0,14)	78	70	70	49	64	78
Noruega (0,10)	75	74	74	58	62	71
Costa Rica (0,09)	69	75	68	54	55	65
Arabia Saudí (0,06)	60	72	68	59	58	64
Brasil (0,02)	59	68	62	59	58	65
Hungría (0,01)	68	65	58	53	56	66
Rep. Checa (-0,01)	70	70	62	52	60	57
Austria (-0,04)	63	66	59	52	51	68
Promedio OCDE (-0,04)	64	67	60	52	54	63
Bulgaria (-0,09)	55	62	58	58	56	59
Estados Unidos (-0,10)	61	65	54	47	50	59
España (-0,16)	52	64	53	45	51	61
Portugal (-0,20)	56	66	51	48	46	57
Polonia (-0,20)	60	59	54	53	51	59
Bélgica (-0,27)	55	56	51	45	44	55
Italia (-0,40)	44	51	48	41	41	46

En promedio para los países/economías de la OCDE, el porcentaje de estudiantes que afirma haber realizado tareas o actividades relacionadas con las finanzas personales a veces o con frecuencia durante los últimos 12 meses oscila entre el 67 % para “explorar la diferencia entre gastar el dinero en necesidades y deseos”, y el 52 % para “debatir sobre los derechos de los consumidores cuando negocian con instituciones financieras”. En el caso de España, los porcentajes de estudiantes que responden haber estado expuestos a tareas financieras personales son menores que el Promedio de la OCDE en todos los ítems preguntados, oscilando entre el 64 % y el 45 % para las mismas preguntas que en el caso de la OCDE (Figura 3.10.).

En la Figura 3.11. se muestra la diferencia entre el porcentaje de alumnado que indica haberse encontrado a veces o con frecuencia las actividades financieras personales mostradas en alguna clase durante los últimos 12 meses desagregando por género, nivel socioeconómico y cultural y condición de inmigrante, con una significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE en el módulo de competencia financiera de PISA 2022.

Figura 3.11. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que indica haberse encontrado a veces o con frecuencia actividades financieras en alguna clase en los últimos 12 meses, significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



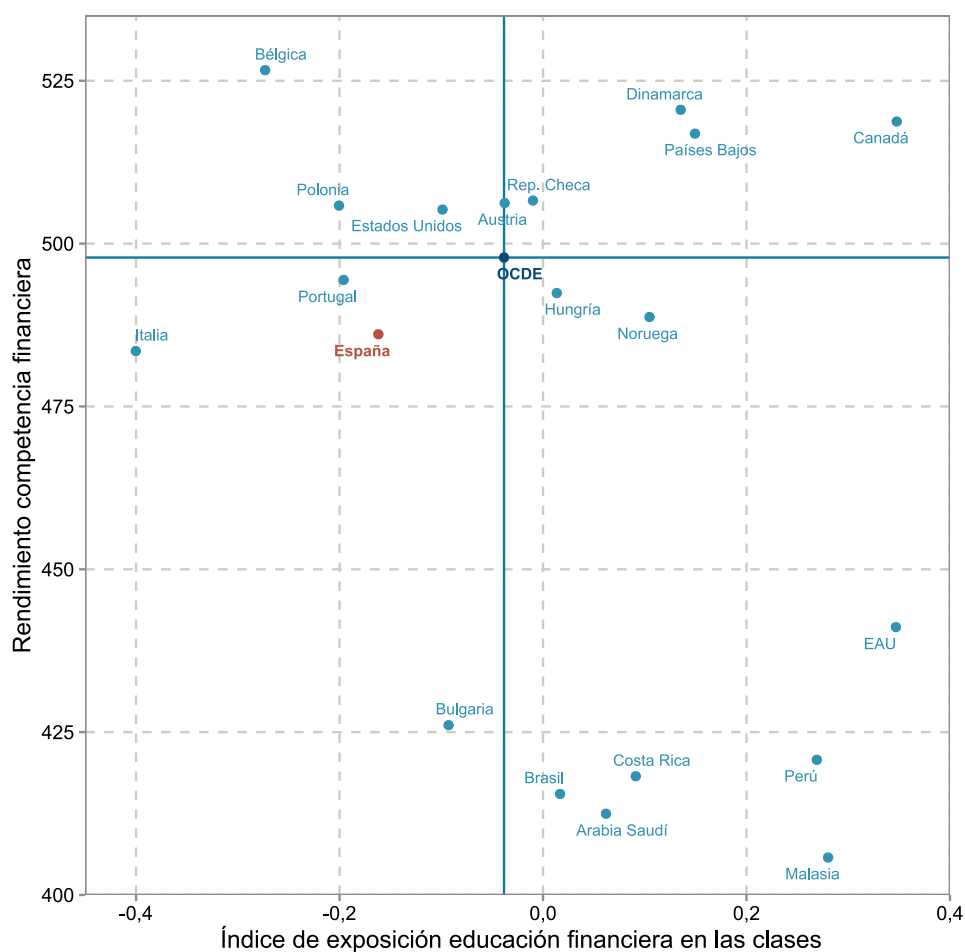
Se observa que, en la desagregación por género en la mayoría de las actividades, las diferencias son estadísticamente significativas y a favor de los chicos, tanto en España como en el Promedio OCDE. Las diferencias de género son relativamente limitadas en la proporción de alumnado que declara haber estado expuesto a algunas de las tareas más frecuentes, como “explorar la diferencia entre gastar dinero en necesidades y deseos” (4 puntos porcentuales a favor de los chicos, de media en los países/economías de la OCDE) o “describir la finalidad y los usos del dinero” (5 puntos porcentuales a favor de los chicos de media en los países/economías de la OCDE y 7 de diferencia en España). Sin embargo, las diferencias de género son relativamente mayores en algunas tareas menos frecuentes, como hablar de los derechos de los consumidores en sus relaciones con las entidades financieras (10 puntos porcentuales a favor de los chicos, de media en los países/economías de la OCDE; 6 puntos porcentuales en España) o debatir sobre las maneras en que el dinero invertido en mercados de valores cambia su valor (7 puntos porcentuales a favor de los chicos, de media en los países/economías de la OCDE; 5 puntos porcentuales en España).

Desagregando por ISEC, se observa que los estudiantes desfavorecidos son más propensos que sus compañeros favorecidos a declarar que se han enfrentado a veces o con frecuencia a las seis tareas relacionadas con las finanzas personales descritas anteriormente durante los 12 meses anteriores a la evaluación de conocimientos financieros de PISA 2022. En España son también los alumnos desfavorecidos los que declaran estar más expuestos a todas las tareas, pero la única diferencia estadísticamente significativa ocurre al debatir sobre los derechos de los consumidores en sus relaciones con las entidades financieras, con una diferencia de 7 puntos porcentuales.

De manera similar ocurre con los estudiantes de origen migrante; estos declaran haber estado significativamente más expuestos a 5 de las seis tareas que los estudiantes nativos en el Promedio de la OCDE. La única diferencia significativa entre los estudiantes españoles es de 5 puntos porcentuales a favor de los inmigrantes, 4 puntos en el Promedio OCDE cuando hablan de las maneras de invertir en los mercados de valores y cómo el dinero cambia su valor con el paso del tiempo.

La Figura 3.12. muestra el rendimiento medio en competencia financiera y el índice de exposición del alumnado a la educación financiera en las clases. Tomando como referencia el punto del Promedio OCDE, se puede dividir el área del gráfico en cuatro cuadrantes, siendo el superior derecho el que incluye a los territorios con mayor rendimiento en competencia financiera y mayor índice de exposición a la educación financiera en las clases. Según el nivel de rendimiento en competencia financiera se observa nuevamente que existen dos subgrupos de países en la figura diferenciados: por un lado están la mayoría de los países de la OCDE que se agrupan alrededor de los valores Promedio OCDE y, por otro lado, otro grupo de países no pertenecientes a la OCDE más Costa Rica, distanciados del Promedio OCDE, con unos rendimientos en competencia financiera más bajos.

Figura 3.12. Rendimiento en competencia financiera e índice de exposición a la educación financiera en las clases



Considerando por separado los dos subgrupos, no se aprecia relación directa entre las dos variables. Dinamarca, Países Bajos y Canadá, con mayor índice de exposición, obtienen también un mayor rendimiento en competencia financiera, por encima del Promedio OCDE (-0,04;498). España (-0,16;486) con menos índice de exposición a las tareas financieras, también obtiene un menor rendimiento en competencia financiera, por debajo del promedio de países/economías de la OCDE.

3.4.5. La exposición de los estudiantes a tareas de educación financiera en diferentes tipos de clases o actividades

PISA 2022 preguntó a los estudiantes en qué clases o actividades habían encontrado las actividades o tareas estudiadas en el epígrafe anterior relacionadas con las finanzas.

Para obtener esta información, PISA 2022 incluyó una pregunta de escala *Likert* con siete ítems que se utilizaron para comprender el lugar de exposición o aprendizaje de los estudiantes a los términos o tareas financieras, preguntándoles dónde se habían encontrado con algunas de estas actividades pudiendo contestar “sí”; “no”; “no lo sé”; “no tengo esta clase” (Cuadro 3.5.).

Cuadro 3.5. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 acerca de las clases o tareas en las que había exposición de los estudiantes a tareas financieras en los centros

¿Te has encontrado con alguna de estas tareas en las siguientes clases o actividades?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No	No lo sé	No tengo esta clase
En tu clase de Matemáticas .	☐	☐	☐	☐
En tu clase de Ciencias Sociales (Geografía e Historia).	☐	☐	☐	☐
En tu clase de Ciudadanía (Educación para la Ciudadanía).	☐	☐	☐	☐
En tu clase de Economía .	☐	☐	☐	☐
En otra clase .	☐	☐	☐	☐
En una clase especial o actividad realizada en horario de clase por un invitado externo (no por tus profesores).	☐	☐	☐	☐
En alguna actividad extracurricular fuera del horario de clase .	☐	☐	☐	☐

Como se observa en la Figura 3.13., los tipos de clases o actividades en las que los estudiantes informaron haber encontrado tareas relacionadas con las finanzas personales variaron sustancialmente entre los países y economías participantes. En general, podemos destacar que los estudiantes declaran que fue en la clase de Matemáticas donde estuvieron más expuestos a tareas financieras con un porcentaje del 44% para el promedio en los países/economías de la OCDE, 42 % en España.

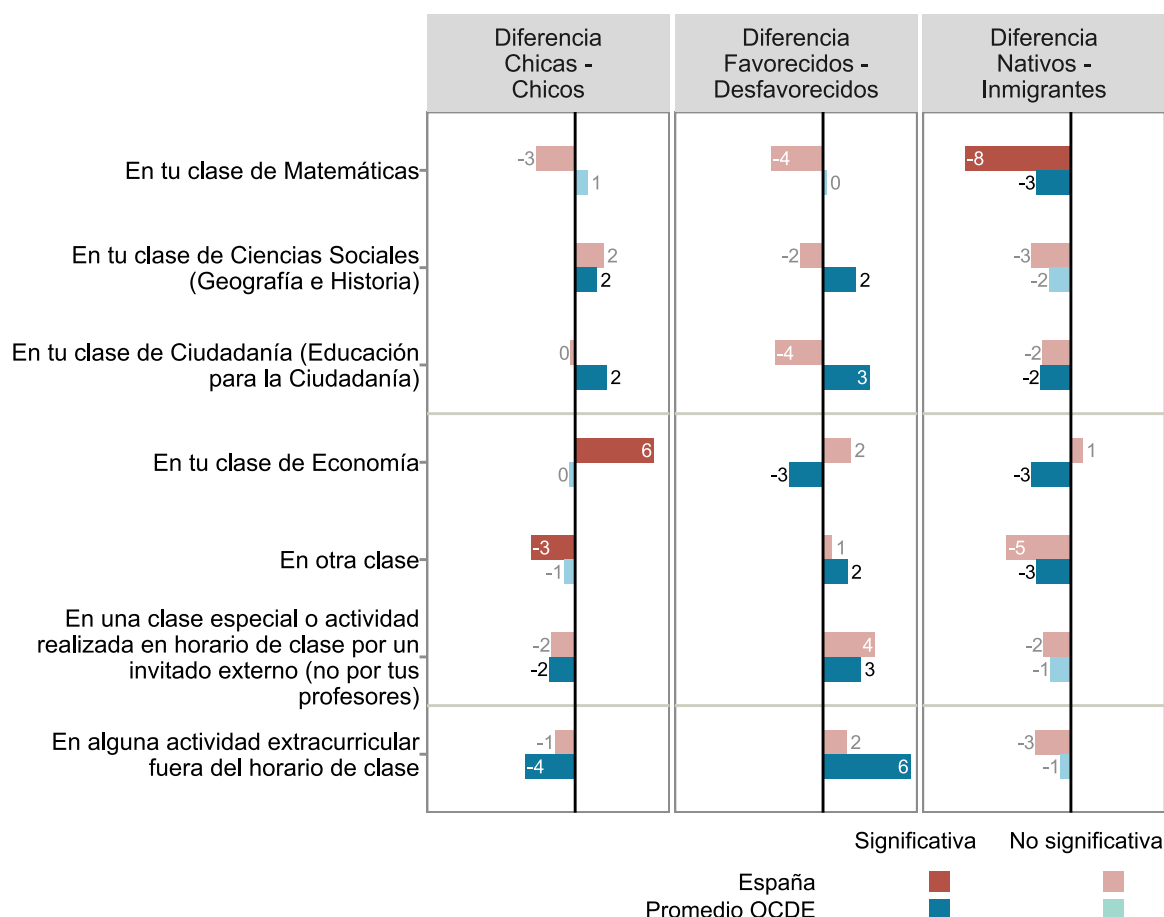
En la Figura 3.13. también se aprecia, que además de en la clase de Matemáticas, en el promedio de los países/economías de la OCDE y por orden decreciente, donde los estudiantes indicaron que aparecen las actividades financieras con más frecuencia son en clases de Ciencias Sociales (30 %), otras clases (30 %), clases de Economía (29 %) y en clases de Ciudadanía (27 %). En España, además los estudiantes han informado haber visto estas tareas en un 40 % en clases de Ciencias Sociales y un 33 % en clases de Economía, mientras que solamente un 15% de los estudiantes han informado haber visto estas tareas en una clase especial o en actividades extracurriculares.

Figura 3.13. Porcentaje de alumnado que expresa cuándo se ha encontrado alguna vez actividades financieras en alguna de las siguientes clases en los últimos 12 meses

	Matemáticas	Ciencias Sociales	Ciudadanía	Economía	Otra clase	Clase especial	Actividad extra-curricular
Arabia Saudí	44	36		35	36	30	32
Austria	40	27	40	29	34	12	45
Bélgica	24	13	6	28	30	14	27
Brasil	60	42	28	30	43	28	31
Bulgaria	51	32	29	28	28	20	34
Canadá	49	32	36	36	35	20	24
Costa Rica	53	36	39	26	42	19	25
Dinamarca	73	68	20	17	25	20	34
Emiratos Árabes Unidos	52	42	27	43	37	30	33
España	42	40	11	33	28	15	15
Estados Unidos	39	34	20	27	31	21	28
Hungría	41	8	38	16	33	20	19
Italia	30	39	35	33	29	20	17
Malasia	72	38	12	37	43	31	35
Noruega	79	38	11		27	21	18
Países Bajos	27	31	5	64	27	14	24
Perú	82	61	53	50	51	29	33
Polonia	40	25	37	27	22	21	14
Portugal	32	9	30	15	26	17	18
Rep. Checa	45	24	55	21	28	18	31
Promedio OCDE	44	30	27	29	30	18	24

En la Figura 3.14. se puede observar la diferencia porcentual por género, ISEC y condición de inmigrante del alumnado que indica cuándo se ha encontrado alguna vez actividades financieras en alguna de las siguientes clases en los últimos 12 meses, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE en el módulo de competencia financiera de PISA 2022. En la desagregación por género, podemos ver que en España (6 puntos), son las chicas las que más han visto tareas relacionadas con las finanzas en la clase de Economía, mientras que en promedio en los países/economías de la OCDE las chicas han visto estas tareas más significativamente en clase de Ciencias Sociales o Ciudadanía con dos puntos de diferencia. En cambio, los chicos declaran haber visto las tareas relacionadas con las finanzas personales en alguna actividad extracurricular (4 puntos porcentuales) o en una clase especial o actividad realizada por un invitado externo (2 puntos porcentuales).

Figura 3.14. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que indica cuándo se ha encontrado alguna vez actividades financieras en alguna de las siguientes clases en los últimos 12 meses, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE en el módulo de competencia financiera de PISA 2022



En cuanto a la desagregación por ISEC, se observa que las diferencias más significativas se producen en el Promedio OCDE, siendo los estudiantes favorecidos quienes más han visto tareas relacionadas con las finanzas personales en clase de Ciencias Sociales (2 puntos porcentuales de diferencia), Ciudadanía (3 puntos) y en alguna clase especial realizada por un invitado externo (3 puntos). Se observa una diferencia de 6 puntos porcentuales y a favor de los estudiantes favorecidos que han visto estas tareas en alguna actividad extracurricular, fuera del horario de clase. En cambio, son los estudiantes desfavorecidos los que declaran haber visto más este tipo de tareas en clases de Economía (3 puntos). En España ninguna diferencia es estadísticamente significativa (Figura 3.14.).

En la diferencia entre estudiantes nativos e inmigrantes, se puede observar que son los estudiantes inmigrantes los que declaran en mayor proporción haber visto estas tareas en clase de Matemáticas en España (8), mientras que en el Promedio OCDE, las diferencias, también a favor del alumnado inmigrante, han sido menores e informan haber visto estas tareas en clase de Ciudadanía (2), de Economía (3) u otra clase (3).

3.5. Referencias

- Becchetti, L., Caiazza, S. y Coviello, D. (2013), "Financial education and investment attitudes in high schools: Evidence from a randomized experiment", *Applied Financial Economics*, Vol. 23/10, pp. 817-836, <https://doi.org/10.1080/09603107.2013.767977>.
- 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*, <http://www.iza.org>.
- Coda Moscarola, F. y Kalwij, A. (2021), "The Effectiveness of a Formal Financial Education Program at Primary Schools and the Role of Informal Financial Education", *Evaluation Review*, Vol. 45/3-4, pp. 107-133, <https://doi.org/10.1177/0193841X211042515>.
- Endro, W. et al. (2019), "Impact of Family's Socio-Economic Context on Financial Literacy of Young Entrepreneurs", *Expert Journal of Business and Management*, Vol. 7/2, pp. 230-235, <http://Business.ExpertJournals.com>.
- Flouri, E. (2000), *The Role of Parental Involvement on Adolescents' Money Management*, Department of Social Policy and Social Work, University of Oxford, UK, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/csee.2000.4.2.75>
- Frisancho, V. (2020), "The impact of financial education for youth", *Economics of Education Review*, Vol. 78, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101918>.
- Jariwala, H. y Dziegielewski, S. (2017), "Pathway to Financial Success: Autonomy Through Financial Education in India", *Journal of Social Service Research*, Vol. 43/3, pp. 381-394, <https://doi.org/10.1080/01488376.2016.1217581>.
- Kaiser, T. y Menkhoff, L. (2020), "Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies", *Economics of Education Review*, Vol. 78, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930>.
- LeBaron, A. et al. (2020), "Parental Financial Education During Childhood and Financial Behaviors of Emerging Adults", *Journal of Financial Counseling and Planning*, pp. JFCP-18-00021, <https://doi.org/10.1891/jfcp-18-00021>.
- 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*, Vol. 95, pp. 334-351, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.042>.
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.
- OECD (2024), *PISA 2022 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Schwab, C. (2011), "2011 Teens & Money Survey Findings: Insights into Money Matters, Behaviors and Expectations of 16- to 18-Year-Olds".
- Tang, N. (2017), "Like Father Like Son: How Does Parents' Financial Behavior Affect Their Children's Financial Behavior?", *Journal of Consumer Affairs*, Vol. 51/2, pp. 284-311, <https://doi.org/10.1111/joca.12122>.

Vosylis, R. y Erentaitė, R. (2020), “Linking Family Financial Socialization With Its Proximal and Distal Outcomes: Which Socialization Dimensions Matter Most for Emerging Adults’ Financial Identity, Financial Behaviors, and Financial Anxiety?”, *Emerging Adulthood*, Vol. 8/6, pp. 464-475, <https://doi.org/10.1177/2167696819856763>.

Xiao, J., Chatterjee, S. y Kim, J. (2014), “Factors associated with financial independence of young adults”, *International Journal of Consumer Studies*, Vol. 38/4, pp. 394-403, <https://doi.org/10.1111/ijcs.12106>.



Capítulo 4

Actitudes de los estudiantes hacia las cuestiones monetarias y productos financieros básicos

Capítulo 4

Actitudes de los estudiantes hacia las cuestiones monetarias y productos financieros básicos

La motivación y la autoconfianza influyen en cómo los estudiantes aprenden y, en última instancia, se comportan (Lo *et al.*, 2022; Edgar *et al.*, 2019; Zhao *et al.*, 2021). Esto es tan cierto para las competencias fundamentales que evalúa PISA (lectura, matemáticas y ciencias) como para la competencia financiera. De hecho, existen estudios que proporcionan evidencias de un fuerte vínculo entre las actitudes y el comportamiento financiero. Sin embargo, la mayoría de esos estudios se centran en estudiantes de educación superior o adultos que trabajan y tienen más de 18 años, y sus actitudes hacia el ahorro, la deuda, el riesgo y el préstamo (Białowolski *et al.*, 2020; Serido *et al.*, 2015; Hancock, Jorgensen y Swanson, 2013; Shah y Patel, 2020). Y, aunque investigaciones recientes confirman ese vínculo entre las actitudes financieras y los comportamientos financieros en niños de 5 a 10 años (Smith *et al.*, 2018), todavía existe una carencia en los estudios sobre las actitudes en los adolescentes hacia las cuestiones financieras.

La evaluación, y el cuestionario, de competencia financiera de PISA 2022, se dirige a estudiantes de 15 años que aún no se han enfrentado, pero en breve podrían hacerlo, a decisiones financieras significativas. Sus actitudes hacia las cuestiones financieras hoy pueden ser indicativas de su comportamiento mañana, de su preparación para tomar el control de sus propias finanzas y de su disposición para mejorar sus habilidades financieras. Estas actitudes son tan relevantes para la toma de decisiones financieras que PISA incluye las “habilidades y actitudes para aplicar” el conocimiento financiero en su definición de competencia financiera.

Este capítulo examina el interés de los estudiantes en manejar cuestiones monetarias y la confianza de los estudiantes en su capacidad para hacerlo. El capítulo también investiga hasta qué punto estas actitudes varían según sus características sociodemográficas. Aunque existen numerosos recursos destinados a ayudar a los adolescentes a gestionar su dinero, faltan evidencias sobre si los estudiantes sienten que son capaces de hacerlo. Se analiza, por tanto, la confianza de los estudiantes en el uso de servicios financieros tradicionales y digitales. El capítulo concluye valorando la influencia de los amigos en las actitudes de gasto y ahorro de los estudiantes.

4.1. Actitudes de los estudiantes hacia el dinero, el gasto y el ahorro

El cuestionario de competencia financiera de PISA 2022 presentó a los estudiantes una lista de 10 ítems para evaluar sus actitudes hacia el dinero, el gasto y el ahorro y les pidió que indicaran su grado de acuerdo con diferentes afirmaciones, como se muestra en el Cuadro 4.1.

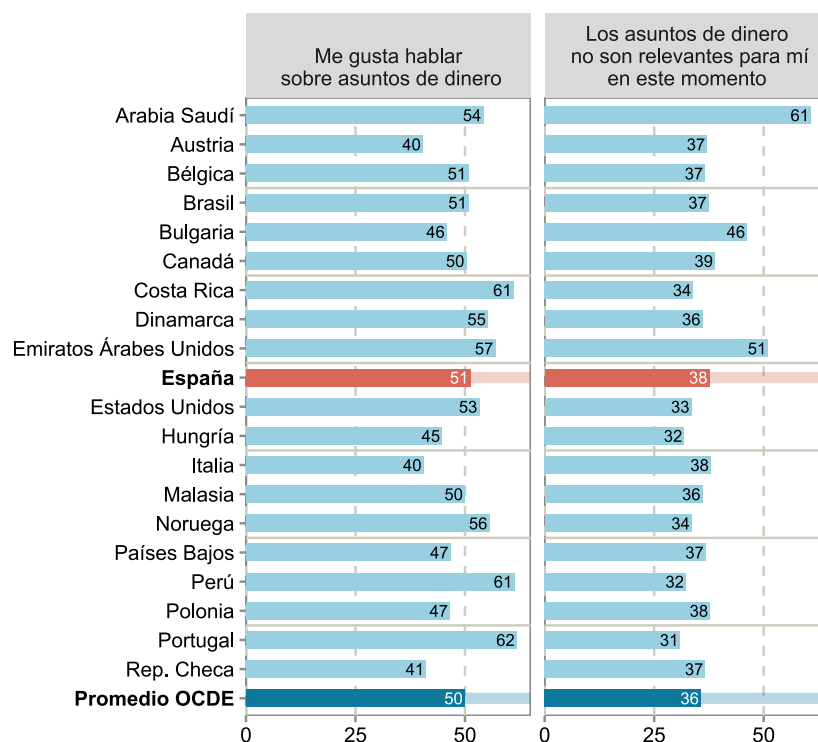
Cuadro 4.1. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 acerca de las actitudes de los estudiantes hacia el dinero, el gasto y el ahorro**¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?***(Selecciona una respuesta en cada fila)*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta hablar sobre asuntos de dinero.	☐	☐	☐	☐
Sé cómo gestionar mi dinero.	☐	☐	☐	☐
Los jóvenes deben decidir por sí mismos cómo gastar su dinero.	☐	☐	☐	☐
Compro cosas dependiendo de cómo me siento en cada momento.	☐	☐	☐	☐
Solo ahorro si me ha sobrado dinero.	☐	☐	☐	☐
Los asuntos de dinero no son relevantes para mí en este momento.	☐	☐	☐	☐
En el futuro me gustaría dirigir mi propio negocio.	☐	☐	☐	☐
Soy capaz de trabajar de manera eficaz para conseguir objetivos a largo plazo.	☐	☐	☐	☐
Planifico objetivos de ahorro para ciertas cosas que quiero comprar o hacer.	☐	☐	☐	☐
Es más fácil controlar mis gastos cuando pago en efectivo que cuando pago con tarjeta bancaria.	☐	☐	☐	☐

4.1.1. Interés de los estudiantes por el dinero

Dos de las afirmaciones sobre las que se pronunciaron los estudiantes fueron: “Me gusta hablar sobre asuntos de dinero” y “Los asuntos de dinero no son relevantes para mí en este momento”. La Figura 4.1. muestra el porcentaje de alumnado que está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con estas afirmaciones.

Figura 4.1. Porcentaje de alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre su interés por el dinero para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE

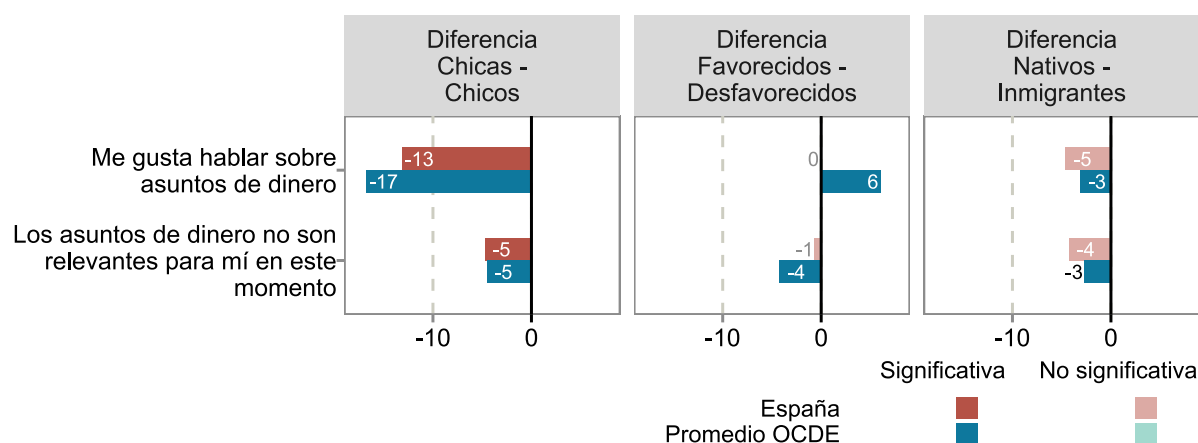


El porcentaje de alumnado que afirma que le gusta hablar de asuntos de dinero se distribuye entre el valor más bajo de Italia y Austria (40 %) y el más alto de Portugal (62 %). En España (51 %), a uno de cada dos estudiantes les gusta hablar de dinero, porcentaje similar al promedio de países de la OCDE (50 %).

Arabia Saudí (61 %), seguido de Emiratos Árabes Unidos (51 %), muestra un porcentaje elevado, y muy por encima del resto de países, de estudiantes que declaran que los asuntos de dinero no son importantes para ellos. En el resto de países, entre los que se encuentra España (38 %), menos de la mitad de la población estudiantil coincide con esta afirmación. En el promedio de los países de la OCDE este porcentaje es del 36 %.

Si se desagrega la población por razón de género, nivel socioeconómico y cultural (ISEC) y condición de inmigrante, se puede estudiar cómo varían las respuestas según estas características. La Figura 4.2. muestra las diferencias de los porcentajes desagregados, con una significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE.

Figura 4.2. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre su interés por el dinero, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



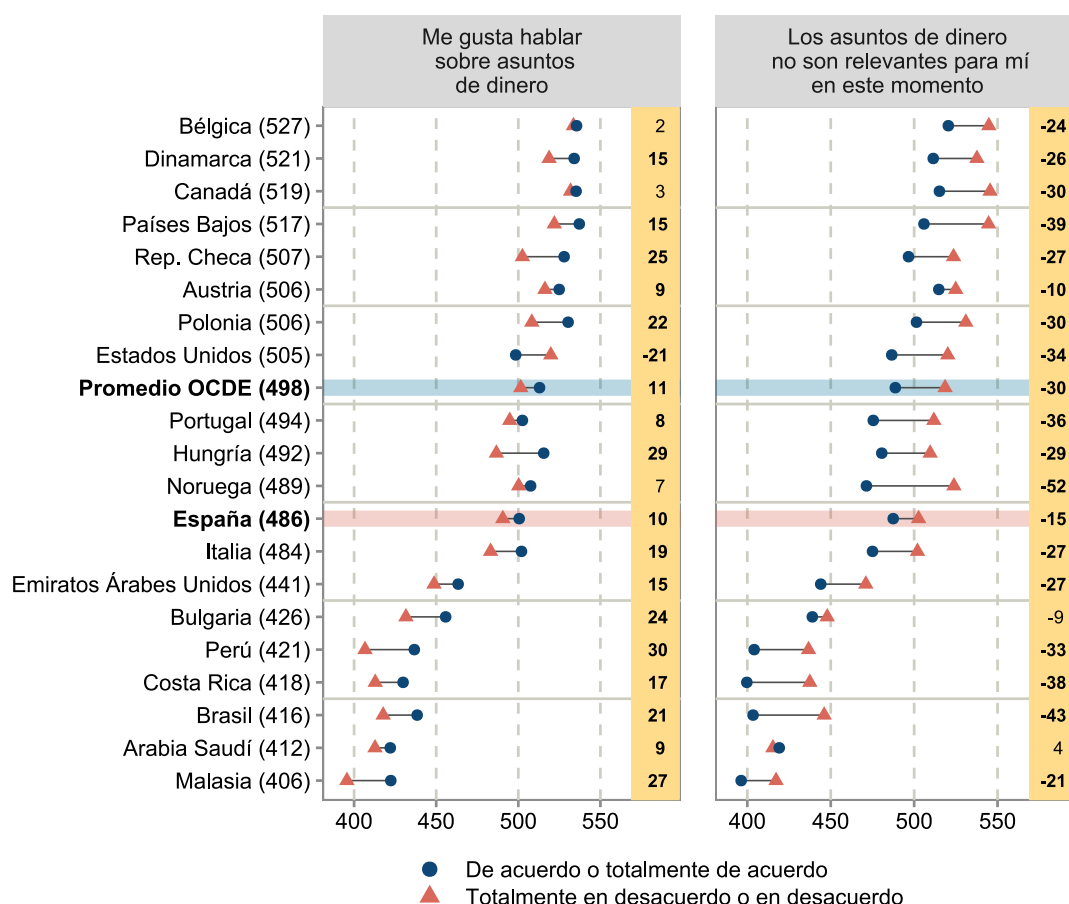
España muestra diferencia significativa de género en las respuestas de ambas preguntas: los chicos declaran con mayor frecuencia que las chicas que les gusta hablar sobre cuestiones de dinero, con 13 puntos porcentuales de diferencia, y que los asuntos de dinero no son relevantes para ellos, con 5 puntos porcentuales de diferencia. Algo similar ocurre en el resto de países de la OCDE donde, en promedio, esas diferencias, a favor de los chicos, son de 17 y 5 puntos porcentuales, respectivamente.

En promedio, los países de la OCDE muestran diferencia significativa en los porcentajes de respuesta según su ISEC: el alumnado favorecido coincide en que le gusta más hablar de asuntos de dinero con 6 puntos porcentuales de diferencia sobre el alumnado desfavorecido, mientras que es el alumnado desfavorecido quien indica que los asuntos de dinero no son relevantes para ellos en estos momentos con una diferencia de 4 puntos porcentuales. En España no hay diferencia significativa entre uno y otro tipo de alumnado.

Si se estudian las respuestas desde la condición de inmigración, España no muestra tampoco diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes nativos e inmigrantes. Sin embargo, en promedio, en los países de la OCDE al alumnado inmigrante le gusta hablar más de dinero (3 puntos) y los asuntos de dinero le resultan más relevantes que al alumnado nativo (3 puntos).

La Figura 4.3. muestra el rendimiento medio en competencia financiera de los estudiantes que han mostrado estar en contra o a favor de las afirmaciones sobre su interés por el dinero. A la derecha, sobre la franja amarilla de cada panel, se indica el valor de la diferencia en el rendimiento entre aquellos que están de acuerdo y aquellos que están en desacuerdo. Si es significativa, esta diferencia se marca en negrita con un nivel de significatividad del 95 %.

Figura 4.3. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado que declara estar de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre su interés por el dinero, con significatividad del 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



Se observa que, en general, los estudiantes que declaran que les gusta hablar de asuntos de dinero tienen mejor rendimiento en competencia financiera. Las mayores diferencias significativas en rendimiento financiero entre los alumnos que les gusta hablar sobre asuntos de dinero y los que no, son de 30 puntos más en rendimiento financiero en Perú y 29 en Hungría. España, con 10 puntos de diferencia en el rendimiento, está próximo al comportamiento de la OCDE (11 puntos). La única excepción a esta observación ocurre en Estados Unidos, donde el alumnado que manifiesta que no le gusta hablar de dinero obtiene 21 puntos más en competencia financiera. Los datos también señalan que los estudiantes en desacuerdo con la afirmación “Los asuntos de dinero no son relevantes para mí en estos momentos” obtienen mejor rendimiento en competencia financiera. Las diferencias más destacadas en rendimiento entre los que están en desacuerdo y de acuerdo sobre la no relevancia de los asuntos de dinero son Noruega, con 52 puntos, seguida por Brasil (43 puntos). España también presenta este comportamiento, aunque la diferencia de puntuación en competencia financiera es de 15 puntos porcentuales, la mitad que el Promedio OCDE (30 puntos). En este apartado, ningún país muestra una diferencia significativa en el otro sentido.

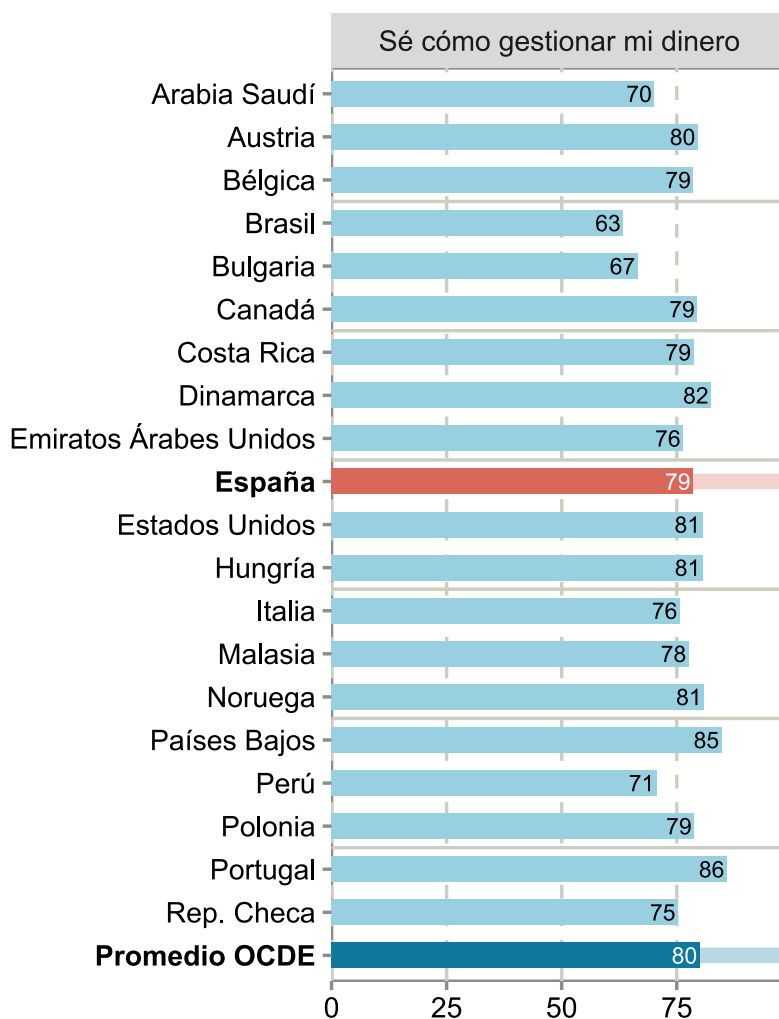
4.1.2. Autoconfianza en la gestión de su propio dinero

En la sección anterior se ha analizado si los estudiantes están interesados en asuntos de dinero. Este interés es una motivación importante para que los jóvenes tomen decisiones financieras fundamentadas. Otra motivación crucial es la confianza en sus propias habilidades financieras.

El cuestionario de competencia financiera de PISA 2022 pidió a los estudiantes que autoevaluaran su nivel de habilidades financieras indicando su grado de acuerdo con la afirmación: “Sé cómo gestionar mi dinero”. Tal autoevaluación puede tomarse como una indicación de la confianza de los estudiantes en su capacidad para gestionar su dinero.

La Figura 4.4. muestra el porcentaje de alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que saben gestionar su dinero. Se observa que los estudiantes muestran una gran seguridad en la gestión de su dinero. Portugal (86 %) es el país con el mayor porcentaje de estudiantes que indican saber cómo gestionar su dinero, seguido de Países Bajos (85 %). En España, el 79 % de los estudiantes ha declarado que sabe cómo gastar su dinero, porcentaje similar al del Promedio OCDE (80 %). En situación opuesta se sitúa Brasil (63 %).

Figura 4.4. Porcentaje de alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que se muestra sobre su autoconfianza en la gestión de su propio dinero para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE

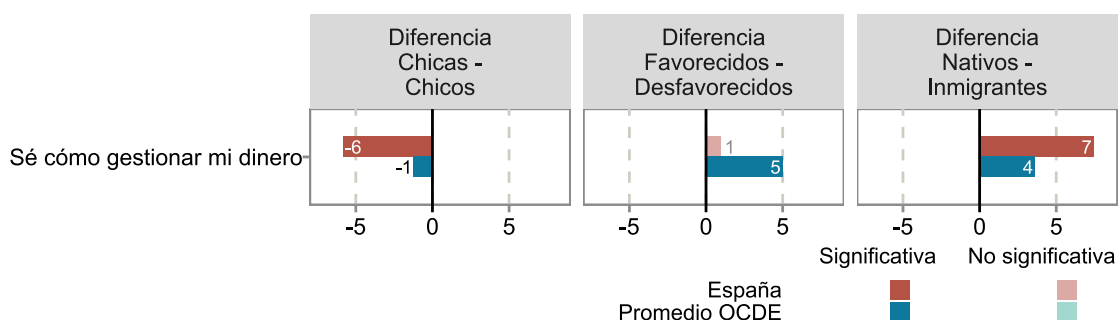


Si se desagrega por características de la población estudiantil, se observan diferencias en los porcentajes según los estudiantes pertenezcan a uno u otro grupo. La Figura 4.5. muestra la diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que sabe gestionar su propio dinero. Los datos muestran cómo en España, y en el promedio de los países de la OCDE, los chicos confían en mayor porcentaje que las chicas en cómo manejan su dinero, con diferencias significativas de 6 puntos porcentuales en España y un punto para el Promedio OCDE.

También se observan diferencias significativas en España y en el promedio de los países de la OCDE cuando se desagrega por la condición de inmigrante. Los estudiantes nativos muestran una mayor confianza en la gestión que realizan de su dinero, con diferencias de 7 puntos porcentuales para España y 4 puntos en el Promedio OCDE.

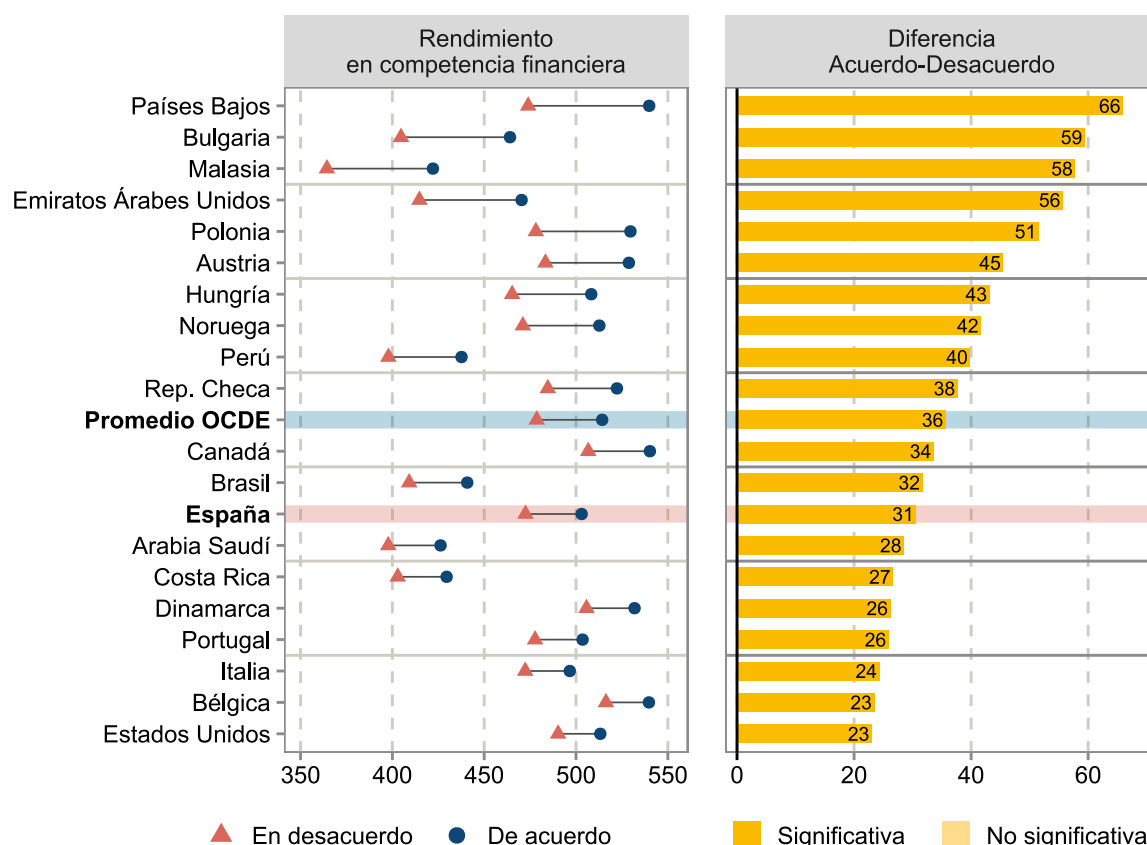
Sin embargo, en España no se observan diferencias significativas en los porcentajes cuando se desagrega por ISEC: estudiantes favorecidos y desfavorecidos responden en porcentajes similares sobre su confianza en la gestión de su propio dinero. En promedio, en los países de la OCDE, esa diferencia es significativa y de 5 puntos porcentuales a favor de los estudiantes favorecidos socioeconómicamente.

Figura 4.5. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que se muestra sobre su autoconfianza en la gestión de su propio dinero, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



La Figura 4.6. muestra el rendimiento medio en competencia financiera de los estudiantes que han contestado estar en contra o a favor de la afirmación "sé cómo gestionar mi dinero". A la derecha del gráfico de barras en el segundo panel, se indica el valor de la diferencia en el rendimiento y si es significativa con un nivel de confianza del 95 %. Los países están ordenados según la diferencia en el rendimiento. Se evidencia que en todos los países participantes hay una diferencia significativa de entre 23 y 66 puntos en el rendimiento medio en competencia financiera entre los estudiantes que declaran tener confianza en la gestión de su dinero y los que no. Las mayores diferencias en ese rendimiento las presentan Países Bajos (66), Bulgaria (59) y Malasia (58); y las menores diferencias son para Estados Unidos (23) y Bélgica (23). España muestra una diferencia en el rendimiento entre los dos grupos de estudiantes de 31 puntos, cinco por debajo del promedio de países de la OCDE (36).

Figura 4.6. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado que declara estar de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación sobre su autoconfianza hacia la gestión de su propio dinero, con significatividad del 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE

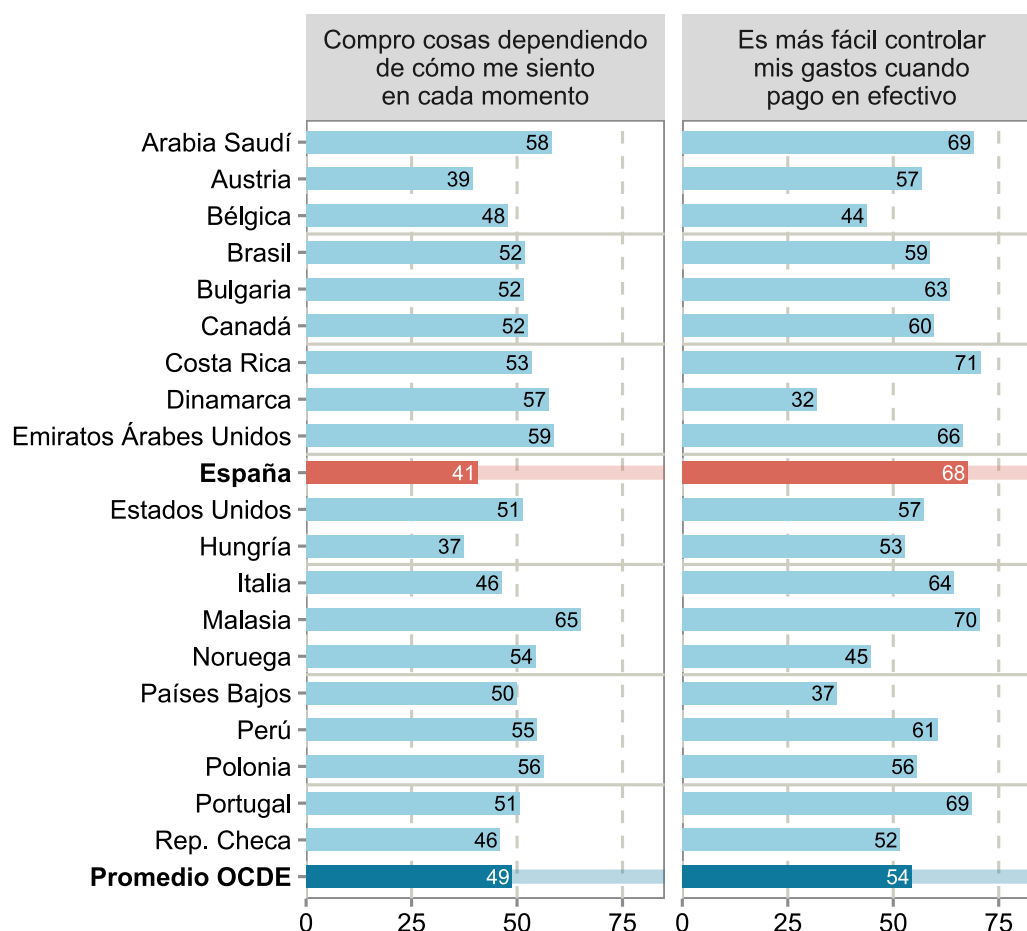


4.1.3. Actitudes de los estudiantes en materia de gasto

El cuestionario de competencia financiera de PISA 2022 pidió a los estudiantes que valoraran algunas actitudes de gasto indicando su grado de acuerdo con diferentes afirmaciones asociadas a diferentes actitudes en materia de gasto. La Figura 4.7. muestra los porcentajes de quienes respondieron que estaban “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones “Compro cosas dependiendo de cómo me siento en cada momento” y “Es más fácil controlar mis gastos cuando pago en efectivo que cuando pago con tarjeta bancaria” (Cuadro 4.1). Los datos muestran que en países como Hungría (37 %) y Austria (39 %), seguidos por España (41%), la proporción de estudiantes que se dejan influir por su estado de ánimo al realizar sus compras es menos de la mitad de la población y por debajo del Promedio OCDE (49 %). Al contrario, en países como Malasia (65 %), Emiratos Árabes Unidos (59 %) y Arabia Saudí (58 %) es donde la mayoría de la población estudiantil declara que compra dependiendo del estado de ánimo.

Por otro lado, en casi todos los países, la mayoría de los estudiantes declara que controlan mejor los gastos si pagan en efectivo, y en países como Costa Rica (71 %), Malasia (70 %), Arabia Saudí y Portugal (69 %) y España (68 %), esa mayoría supera los dos tercios de la población estudiantil y está por encima del Promedio OCDE (54 %). Solo en cuatro países, Dinamarca (32 %), Países Bajos (37 %), Bélgica (44 %) y Noruega (45 %), son minoría los estudiantes a los que les resulta más fácil controlar sus gastos si los realizan en efectivo.

Figura 4.7. Porcentaje de alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre las actitudes de gasto de los estudiantes en los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE

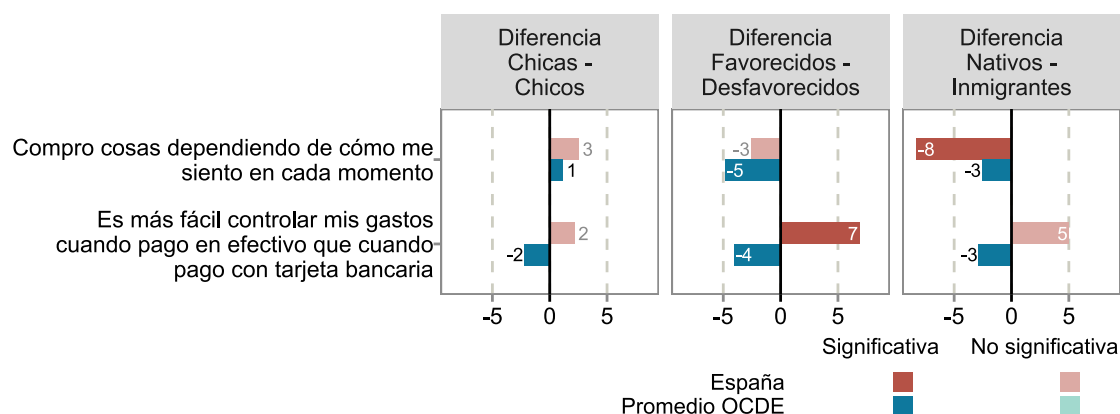


En la Figura 4.8. se muestra la diferencia porcentual por género, ISEC y condición de inmigrante del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre las actitudes de gasto de los estudiantes.

En la primera afirmación, España muestra diferencia significativa solo al desagregar por condición de inmigrante, y lo hace a favor de los estudiantes inmigrantes. Es decir, el porcentaje de alumnado inmigrante que compra en función de cómo se siente supera en 8 puntos porcentuales al alumnado nativo. Para el promedio de los países de la OCDE esta diferencia también es significativa, pero solo de 3 puntos porcentuales. También se aprecian diferencias significativas en el promedio de los países de la OCDE a favor de las chicas (1 punto porcentual) y en los alumnos desfavorecidos (5 puntos).

Para la segunda afirmación, la diferencia entre porcentajes es significativa en España solo si se desagrega por nivel socioeconómico y cultural. Los estudiantes favorecidos en España declaran que controlan mejor los gastos si pagan en efectivo que con tarjeta con 7 puntos porcentuales más que los estudiantes desfavorecidos. En el promedio de los países de la OCDE que participan aparecen diferencias significativas a favor de los chicos (2 puntos porcentuales), del alumnado desfavorecido (4 puntos) y del alumnado inmigrante (3 puntos).

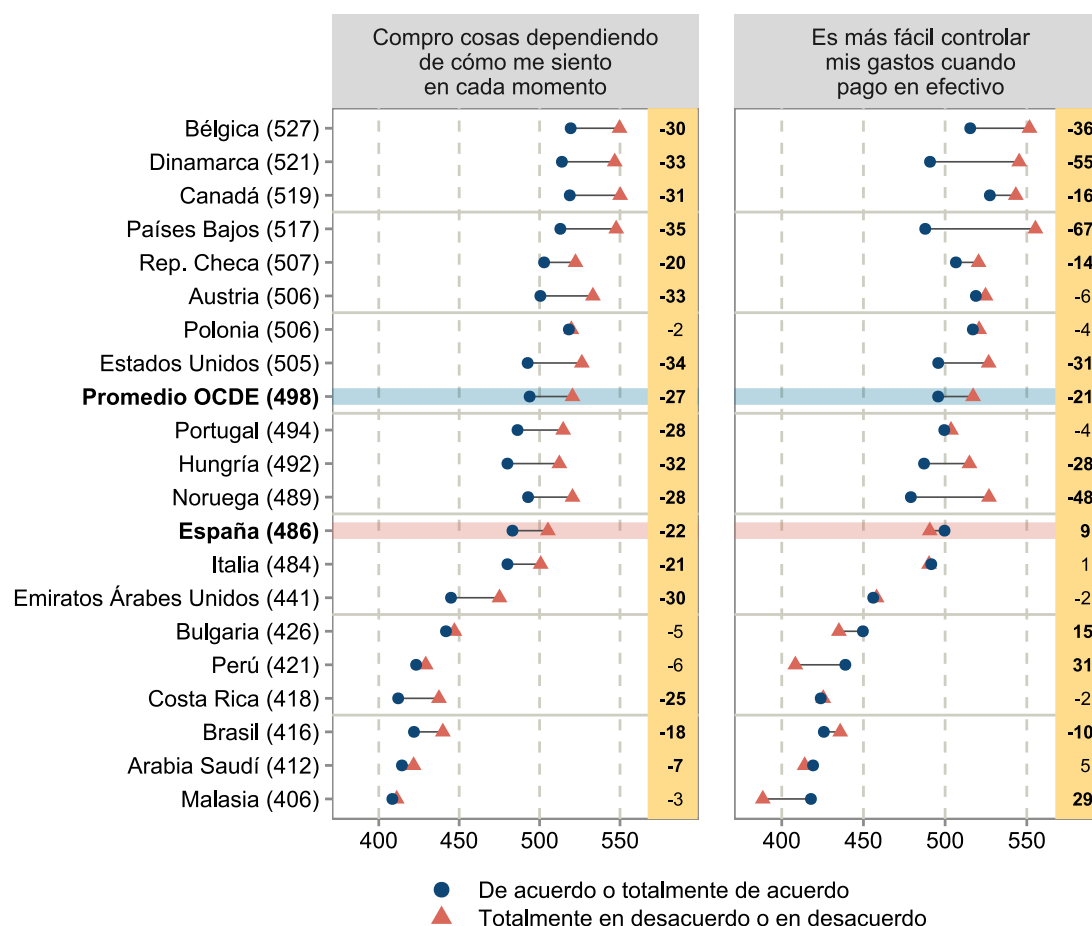
Figura 4.8. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre las actitudes de gasto de los estudiantes, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



La Figura 4.9. muestra el rendimiento medio en competencia financiera de los estudiantes que han mostrado desacuerdo o acuerdo con las afirmaciones sobre las actitudes de gasto de los estudiantes. A la derecha, sobre la franja amarilla de cada panel, se indica el valor de la diferencia en el rendimiento entre aquellos que están de acuerdo y en desacuerdo. Si es significativa, esta diferencia se marca en negrita con un nivel de significatividad del 95 %. Los países están ordenados según su rendimiento medio en competencia financiera, valor que se indica entre paréntesis a continuación del nombre de cada país.

Se observa que los estudiantes que están en desacuerdo con la primera afirmación «Compro cosas dependiendo de cómo me siento en cada momento» generalmente obtienen mejor rendimiento en competencia financiera. La tendencia se mantiene en la mayoría de los países, aunque con variaciones en la magnitud de la diferencia entre ambos grupos. La mayor diferencia, con 35 puntos de rendimiento medio, se produce para Países Bajos. España tiene 22 puntos de diferencia en el rendimiento, algo inferior al promedio OCDE (27 puntos), siendo la menor diferencia significativa para Arabia Saudí con 7 puntos.

Figura 4.9. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado que declara estar de acuerdo y en desacuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre sus actitudes de gasto, con significatividad del 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



En cuanto a la afirmación «Es más fácil controlar mis gastos cuando pago en efectivo», se observa que los estudiantes que están más en desacuerdo, en general, también tienden a tener un rendimiento mayor. En cuanto a las diferencias en puntuación media, en general, en el mayor número de países se produce a favor del alumnado en desacuerdo. Así, en Países Bajos (67 puntos) y Dinamarca (55 puntos) se producen las mayores diferencias significativas para los estudiantes en desacuerdo siendo la diferencia en el Promedio OCDE de 21 puntos. En esta afirmación también se dan diferencias de rendimiento en competencia financiera en algunos países a favor de los estudiantes que están de acuerdo, como en Perú (31 puntos), Malasia (29) o España (9).

A la vista de los resultados presentados en la Figura 4.9., se podría sugerir que una actitud más reflexiva y menos impulsiva hacia las compras, así como una menor dependencia del efectivo para el control de gastos, están asociadas con un mayor rendimiento en competencia financiera en la mayoría de los países evaluados.

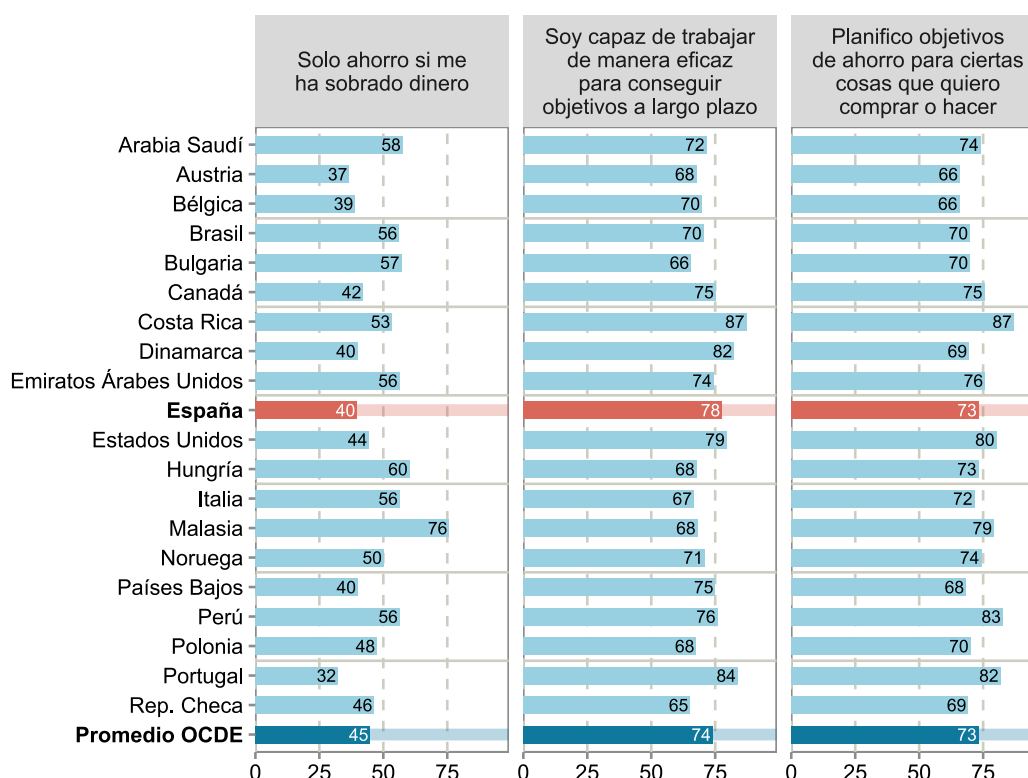
4.1.4. Actitudes hacia el ahorro de los estudiantes

El cuestionario de competencia financiera de PISA 2022 pidió a los estudiantes que valoraran su actitud de ahorro indicando su grado de acuerdo con diferentes afirmaciones sobre actitudes de ahorro (Cuadro 4.1.).

La Figura 4.10. muestra el porcentaje de estudiantes que responden estar a favor de las actitudes para el ahorro. Los datos muestran una gran variabilidad en la proporción de estudiantes que ahorran solo si les sobra dinero: desde uno de cada tres en Portugal (32 %) hasta tres de cada cuatro en Malasia (76 %). En España ese porcentaje es del 40 %, cinco puntos por debajo del Promedio OCDE (45 %).

En cuanto a actitudes de ahorro a medio y largo plazo, la mayoría de los estudiantes declara que planifican objetivos y desarrolla planes de trabajo para conseguirlos. Alrededor de dos tercios de la población estudiantil en la República Checa (65 %) y Bulgaria (66 %) declara ser capaz de trabajar de manera eficaz para conseguir objetivos a largo plazo y esa proporción la superan el resto de países participantes hasta llegar al valor máximo en Costa Rica (87 %). En España (78 %) este porcentaje es también muy alto, ligeramente mayor que el Promedio OCDE (74 %). En cuanto a la planificación de objetivos de ahorro para cosas que quieren comprar o hacer los estudiantes, los porcentajes son altos en todos los países y el mayor se da en Costa Rica (87 %). España con un 73 %, tiene la misma proporción que el promedio de los países de la OCDE participantes.

Figura 4.10. Porcentaje de alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre actitudes hacia el ahorro de los estudiantes en los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



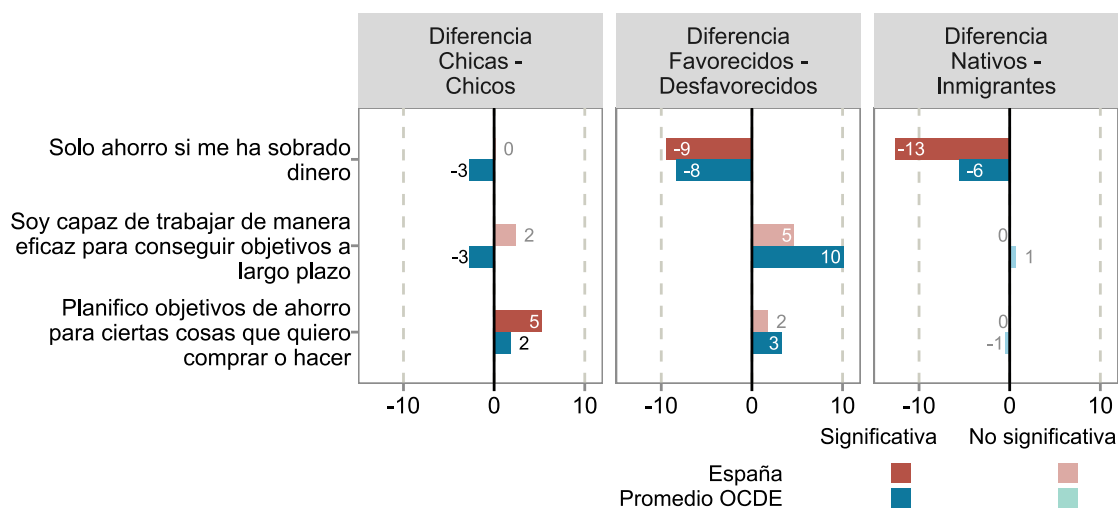
La Figura 4.11. presenta la diferencia porcentual en las actitudes hacia el ahorro y la planificación financiera, desagregado por género, ISEC y condición de inmigrante del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre sus actitudes hacia el ahorro.

En la desagregación por género, se observa que en el primer ítem: “Solo ahorro si me ha sobrado dinero”, en España no hay diferencia significativa, mientras que, en el Promedio OCDE, los chicos aventajan a las chicas en 3 puntos porcentuales en el ahorro. Se aprecia, también, que mientras en España no hay diferencias significativas para conseguir objetivos a largo plazo, en el Promedio OCDE las diferencias son de 3 puntos a favor de los chicos. En cuanto a la planificación de objetivos de ahorro, las chicas aventajan a los chicos en 5 puntos porcentuales en España y en 2 puntos para el Promedio OCDE.

En cuanto a la desagregación por ISEC, se observa que, en el primer ítem: “Solo ahorro si me ha sobrado dinero”, el alumnado desfavorecido tiene menos capacidad de ahorrar de forma significativa que los favorecidos, con una diferencia de 9 puntos para España, mientras que en el promedio de los países participantes de la OCDE es de 8 puntos. En el segundo ítem, “Soy capaz de trabajar de manera eficaz para conseguir objetivos a largo plazo”, se observan diferencias para los estudiantes favorecidos, aunque solo son significativas para el Promedio OCDE, con una diferencia de 10 puntos porcentuales con respecto a los desfavorecidos. En el tercer ítem sobre si los estudiantes planifican objetivos de ahorro para ciertas cosas, se presentan diferencias significativas de 3 puntos para los alumnos favorecidos en el Promedio OCDE.

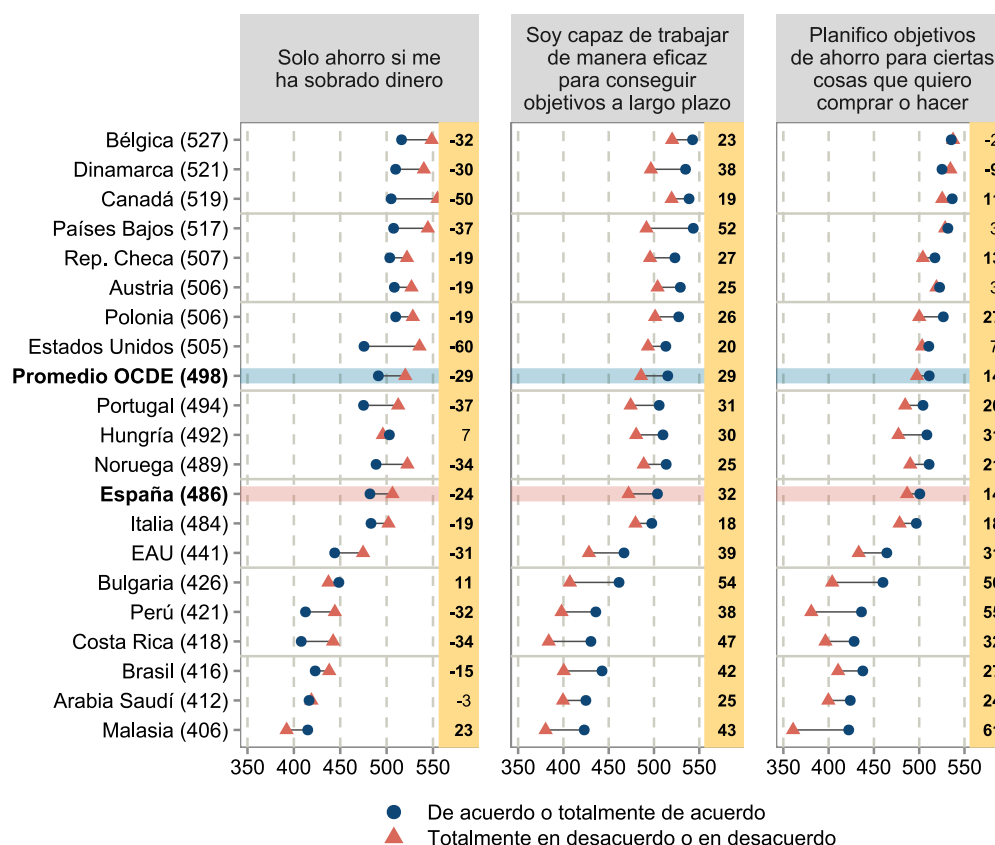
Por condición inmigrante, se observa que las diferencias son solo significativas en el primer ítem: “Solo ahorro si me ha sobrado dinero”, en España, donde los inmigrantes declaran menos capacidad de ahorrar que los nativos con 13 puntos porcentuales de diferencia para España y 6 puntos de diferencia en el promedio de todos los países de la OCDE participantes.

Figura 4.11. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre actitudes ahorradoras de los estudiantes, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



La Figura 4.12. muestra el rendimiento medio en competencia financiera de los estudiantes que han mostrado desacuerdo o acuerdo con las afirmaciones sobre las actitudes de ahorro de los estudiantes. A la derecha, sobre la franja amarilla de cada panel, se indica el valor de la diferencia en el rendimiento entre aquellos que están de acuerdo y en desacuerdo. Si es significativa, esta diferencia se marca en negrita con un nivel de significatividad del 95 %. Los países están ordenados según su rendimiento medio en competencia financiera, valor que se indica entre paréntesis a continuación del nombre de cada país.

Figura 4.12. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado que declara estar de acuerdo y en desacuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre sus actitudes de ahorro y de planificación, con significatividad del 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



Se observa que los estudiantes que están en desacuerdo con la primera afirmación, «Solo ahorro si me ha sobrado dinero», generalmente obtienen mejor rendimiento en competencia financiera. La tendencia se mantiene en la mayoría de los países, aunque con variaciones en la magnitud de esta diferencia entre ambos grupos. Las mayores diferencias ocurren en Estados Unidos, con 60 puntos, y Canadá, con 50 puntos en rendimiento. España con 24 puntos está por debajo de la diferencia en rendimiento en el Promedio OCDE (29). La menor diferencia significativa se da en Brasil con 15 puntos para los alumnos en desacuerdo. Solamente obtienen diferencias significativas en rendimiento a favor de los alumnos que están de acuerdo en Malasia (23) y en Bulgaria (11).

En cuanto a la afirmación sobre si los estudiantes son capaces de trabajar de manera eficaz para conseguir objetivos a largo plazo, se observa que en todos los países los estudiantes que están de acuerdo con la afirmación obtienen mejores resultados en competencia financiera. Se aprecian las mayores diferencias en Bulgaria (54) y Países Bajos (52), mientras que las menores se dan en Italia (18) y Canadá (19). España, con 32 puntos de diferencia en rendimiento, está ligeramente por encima del Promedio OCDE (29).

En el ítem «Planifico objetivos de ahorro para ciertas cosas que quiero comprar o hacer», se observa que casi todos los países donde los estudiantes declaran estar de acuerdo con esta afirmación obtienen mayores rendimientos medios en competencia financiera y además la relación se aprecia, en general, directa. Las mayores diferencias entre los dos grupos de estudiantes se dan en Malasia (61), Bulgaria (56) y Perú (55), países con rendimientos medios bajos. España, con 14 puntos de diferencia, se encuentra con el mismo valor que el Promedio OCDE.

El único país donde la diferencia de rendimiento es significativamente a favor de los estudiantes que están en desacuerdo es en Dinamarca con 9 puntos.

Por tanto, se evidencia que los países con puntuaciones altas en las pruebas tienden a tener actitudes más positivas hacia la planificación financiera y el ahorro, y los países con puntajes más bajos muestran una mayor tendencia a ahorrar solo cuando sobra dinero, y tienen menos confianza en su capacidad para alcanzar metas a largo plazo.

4.2. Autoconfianza de los estudiantes hacia el uso de los servicios financieros

PISA define la competencia financiera no solo como el conocimiento y comprensión de los conceptos financieros o las actitudes hacia esos conceptos, sino también como las habilidades, la motivación y la confianza para aplicar dicho conocimiento y comprensión con el fin de tomar decisiones efectivas. Los estudiantes comienzan a tomar estas decisiones mucho antes de graduarse de la escuela secundaria. De hecho, la mayoría de los estudiantes de 15 años ya toman decisiones financieras de vez en cuando: se plantean si deben trabajar para ganar dinero, o si cuando reciben dinero, ya sea por trabajo o regalos, deben depositarlo en una cuenta bancaria, o si deben gastar este dinero y, de ser así, si se sienten seguros comprando en línea.

En esta sección se analiza la confianza de los estudiantes en el uso de los servicios financieros básicos, y cómo esta se relaciona con su competencia financiera. La relación entre ambas puede ser bidireccional: los estudiantes que tienen más confianza manejando dinero o utilizando cuentas bancarias podrían tomar mejores decisiones mediante el “aprender haciendo”, y los estudiantes que obtienen buenos resultados en una evaluación de competencia financiera podrían mejorar su confianza en el mundo real para tomar decisiones financieras o utilizar servicios financieros (OECD, 2024).

4.2.1. Autoconfianza en la gestión de servicios financieros básicos

En el cuestionario del módulo financiero de PISA 2022 se preguntó a los estudiantes sobre su nivel de confianza al gestionar asuntos de dinero de manera tradicional, sin dispositivos digitales. En particular se incluyó una pregunta de escala *Likert* con 6 ítems donde los estudiantes podrían responder acerca de su grado de seguridad al realizar las siguientes gestiones económicas (Cuadro 4.2):

Cuadro 4.2. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 sobre la autoconfianza de los estudiantes en asuntos financieros

¿Hasta qué punto te sientes seguro/a al realizar las siguientes cosas?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

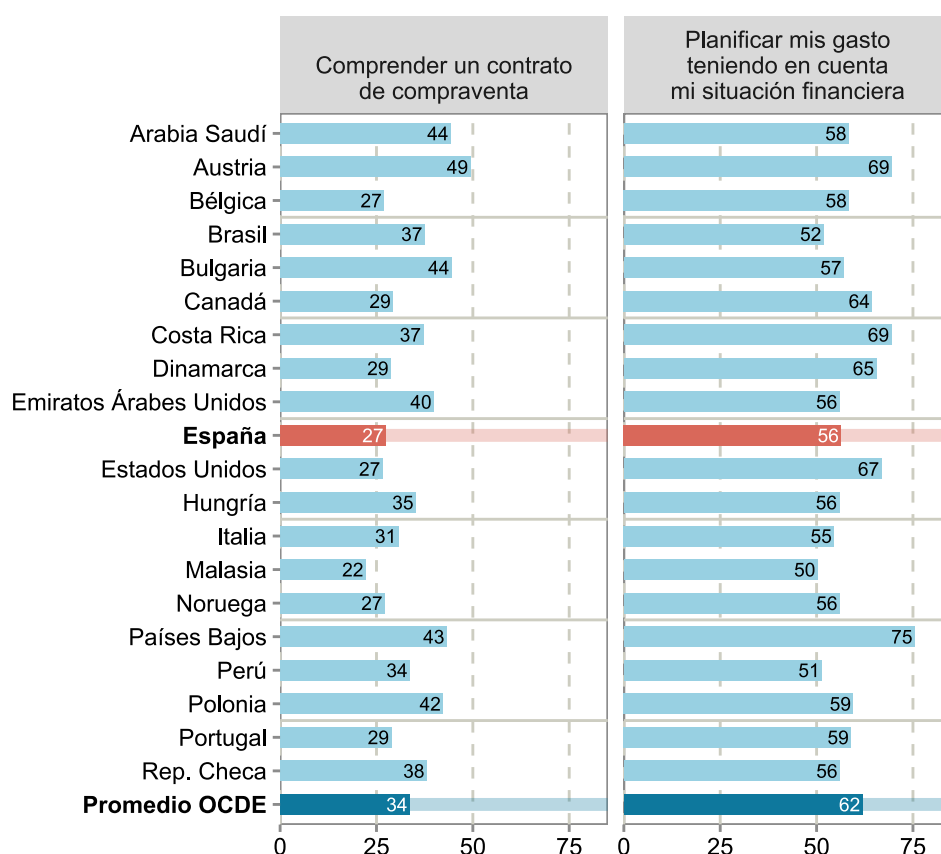
	Muy inseguro/a	Inseguro/a	Seguro/a	Muy seguro/a
Hacer una transferencia de dinero (p. ej., pagar una factura).	☐	☐	☐	☐
Rellenar formularios en el banco.	☐	☐	☐	☐
Comprender extractos bancarios.	☐	☐	☐	☐
Comprender un contrato de compraventa.	☐	☐	☐	☐
Hacer el seguimiento del saldo de mi cuenta.	☐	☐	☐	☐
Planificar mis gastos teniendo en cuenta mi situación financiera actual.	☐	☐	☐	☐

4.2.2. Autoconfianza en el gasto

En la Figura 4.13. se observa que en promedio en los países de la OCDE (34 %), los estudiantes no se sienten muy seguros en comprender un contrato de compraventa. En todos los países participantes, menos de la mitad de los estudiantes declara comprender un contrato de compraventa. El país donde hay una mayor proporción de estudiantes que declara comprenderlo es Austria (49 %) y, por el contrario, la menor proporción se da en Malasia (22 %). En España solo un 27 % declara entenderlo.

En cuanto a la planificación del gasto teniendo en cuenta la situación financiera, un 62 % en promedio en los países de la OCDE indican que confían en sí mismos. Si analizamos los países participantes de manera independiente, vemos que en todos ellos más de la mitad de los estudiantes indica que se sienten seguros de realizarlo. Donde se muestra más seguridad es en los Países Bajos (75 %) y menos en Malasia (50 %). En España, un 56 % del alumnado se siente seguro al planificar sus gastos en función de su situación financiera.

Figura 4.13. Porcentaje de alumnado que se siente seguro o muy seguro al realizar las siguientes acciones sobre su autoconfianza en el gasto para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



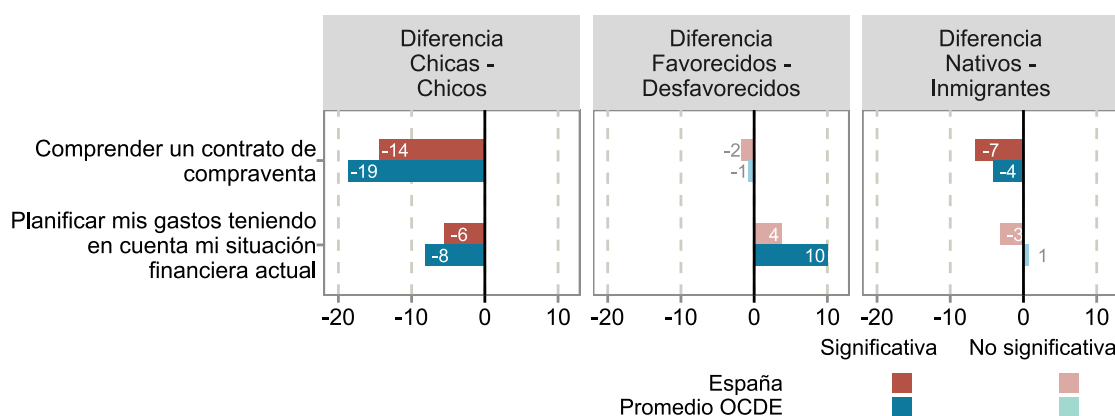
En la Figura 4.14. se muestra la diferencia porcentual por género, ISEC y condición de inmigrante del alumnado que se siente seguro o muy seguro sobre acciones relacionadas con su autoconfianza en el gasto.

Para la afirmación de si el alumnado se siente seguro de entender un contrato de compraventa, se puede observar que tanto en España, con 14 puntos porcentuales, como en el Promedio de los países de la OCDE, con 19 puntos, son los chicos quienes indican tener un mayor entendimiento. De la misma forma, son los estudiantes inmigrantes aquellos que declaran un mayor entendimiento, con 7 puntos en

España y 4 puntos en el Promedio OCDE. No hay diferencias estadísticamente significativas por nivel socioeconómico.

Para la afirmación sobre su planificación del gasto atendiendo a la situación financiera actual, nuevamente los chicos superan a las chicas en España con 6 puntos porcentuales y, en el promedio de los países de la OCDE, con 8 puntos porcentuales. En cuanto a la desagregación por ISEC, solo se observa que hay diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes favorecidos de 10 puntos porcentuales en el Promedio OCDE. Por condición de inmigración no se observan diferencias significativas en este ítem (Figura 4.14.).

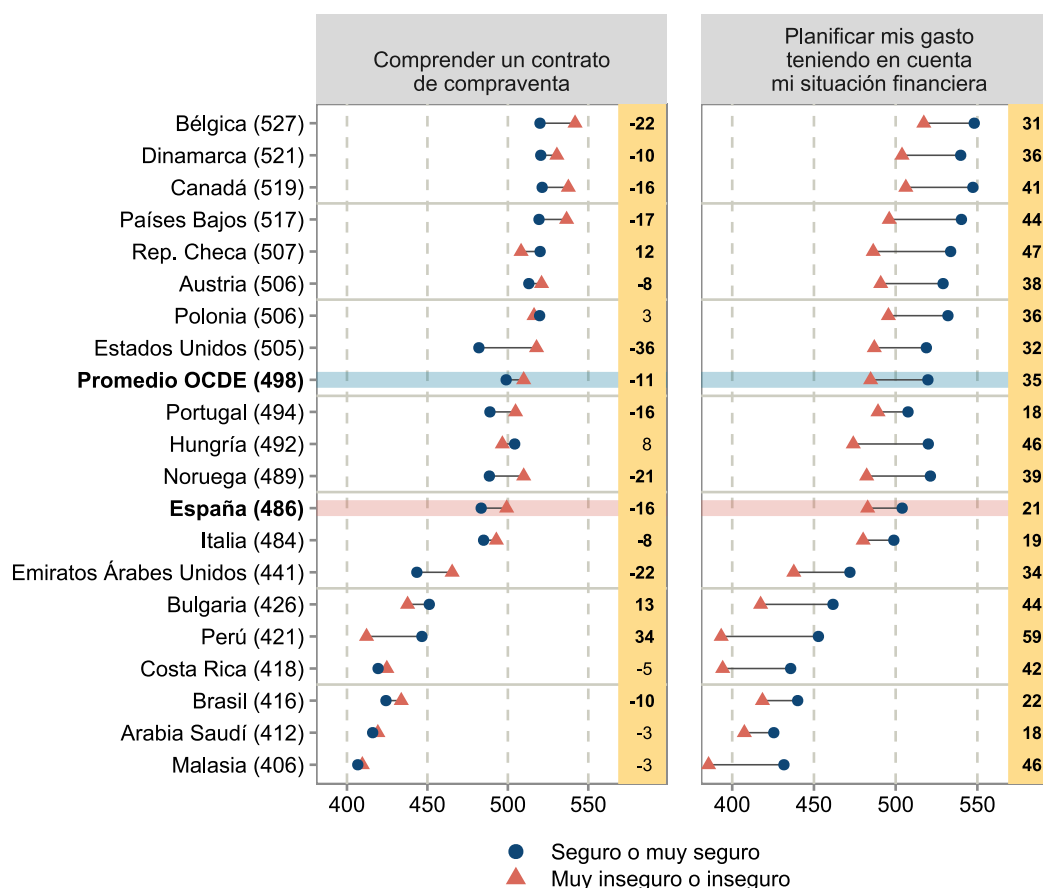
Figura 4.14. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que se siente seguro o muy seguro al realizar las siguientes acciones sobre su autoconfianza en el gasto, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



La Figura 4.15. muestra el rendimiento medio en competencia financiera del alumnado que declara sentirse inseguro o seguro sobre acciones relacionadas con su autoconfianza en el gasto. A la derecha, sobre la franja amarilla de cada panel, se indica el valor de la diferencia en el rendimiento entre aquellos que están de acuerdo y en desacuerdo. Si es significativa, esta diferencia se marca en negrita con un nivel de significatividad del 95 %. Los países están ordenados según su rendimiento medio en competencia financiera, valor que se indica entre paréntesis a continuación del nombre de cada país.

Para el primer ítem, el gráfico muestra que, en general, los países donde los estudiantes se declaran más inseguros a la hora de comprender un contrato de compraventa obtienen mejores resultados medios en competencia financiera que sus homólogos. Se observa que Estados Unidos, con 36 puntos en rendimiento, presenta la mayor diferencia de rendimiento a favor del alumnado inseguro. En situación opuesta está Perú, que, con 34 puntos, es la mayor diferencia en rendimiento a favor de los estudiantes que se declaran seguros. España obtiene una diferencia de 16 puntos a favor de los inseguros, algo mayor que en el Promedio OCDE (11).

Figura 4.15. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado que declara sentirse seguro o inseguro con las afirmaciones que se muestran al realizar las siguientes acciones sobre su autoconfianza en el gasto, con significatividad del 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



Para el segundo ítem, se aprecia en el gráfico que todos los países donde los estudiantes se declaran más seguros de ser capaces de planificar sus gastos teniendo en cuenta su situación financiera actual, obtienen mayores rendimientos medios en competencia financiera, con grandes diferencias con respecto de los que se declaran inseguros. La mayor diferencia entre grupos se da en Perú con 59 puntos y la menor diferencia se observa en Portugal y Arabia Saudí con 18 puntos. España, con 21 puntos de diferencia entre ambos grupos, se encuentra muy por debajo del Promedio OCDE (35).

4.2.3. Autoconfianza de los estudiantes en la gestión de servicios financieros

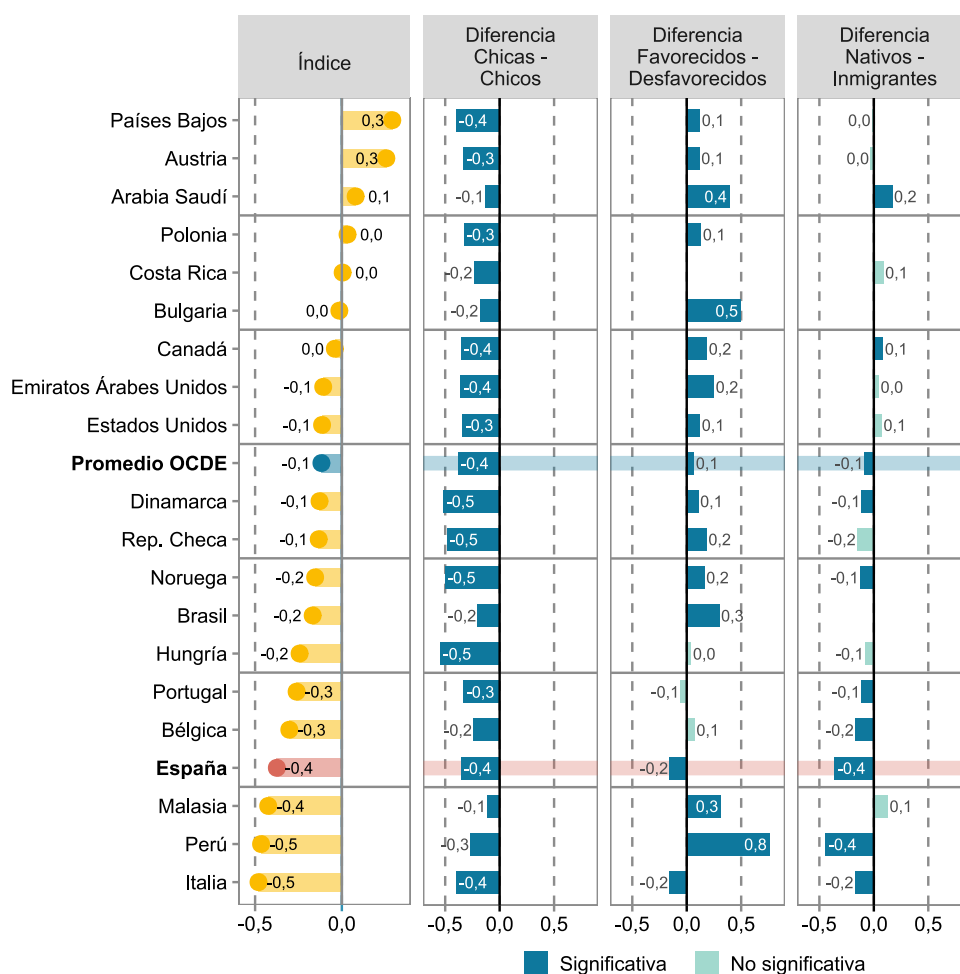
Con las respuestas de los estudiantes a las preguntas que aparecen en el Cuadro 4.2. (ver apartado 4.2.1.) sobre la confianza de los estudiantes a la hora de realizar gestiones de servicios financieros tradicionales se construye un índice de “autoconfianza en la gestión de servicios financieros tradicionales” con media 0 y desviación típica 1. Cuanto mayor sea el valor del índice, mayor será la seguridad de los estudiantes del país, en promedio, con la que utilizan esos servicios financieros.

Promedio y desagregación

En la Figura 4.16. se muestra el índice de autoconfianza de los estudiantes en la gestión de asuntos financieros tradicionales y su desagregación sociodemográfica. En la primera columna, se muestra el índice de cada país. Se observa que Países Bajos y Austria tienen los índices de autoconfianza más altos (+ 0,3), lo que sugiere que los estudiantes en estos países tienen una mayor confianza en sus habilidades financieras tradicionales. En cambio, Italia y Perú tienen los índices más bajos (- 0,5), lo que indica una menor autoconfianza entre los estudiantes en la gestión de estos servicios financieros. España tiene un índice de - 0,4 puntos, de los más bajos de entre los países participantes y situándose por debajo del promedio de la OCDE (- 0,1).

En cuanto a la diferencia por género en el índice de autoconfianza en la gestión de asuntos financieros tradicionales, los valores negativos indican que las chicas están por debajo de los chicos, y los valores positivos indican lo contrario. En todos los países se aprecian diferencias significativas y a favor de los chicos. Las mayores diferencias a favor de los chicos se observan en Dinamarca, República Checa, Noruega y Hungría, con 0,5 puntos, y los países con menor diferencias de género son Arabia Saudí y Malasia con 0,1 puntos. En España, como en el promedio de los países OCDE participantes, se estima una diferencia de 0,4 puntos.

Figura 4.16. Índice de autoconfianza de los estudiantes en la autogestión de servicios financieros tradicionales y sus diferencias por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes), con significatividad del 95 % para países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



En cuanto a la desagregación por ISEC, se observa que, en casi todos los países, las diferencias son significativas y a favor de los estudiantes favorecidos, que tienen un índice de autoconfianza mayor. Los países donde se observan mayores diferencias significativas para los estudiantes favorecidos son Perú (0,8), seguido de Bulgaria (0,5) y Arabia Saudí (0,4), todos ellos por encima del Promedio OCDE (0,1). En España se aprecia una diferencia significativa de 0,2 puntos a favor de los estudiantes desfavorecidos, al igual que ocurre en Italia (Figura 4.16.).

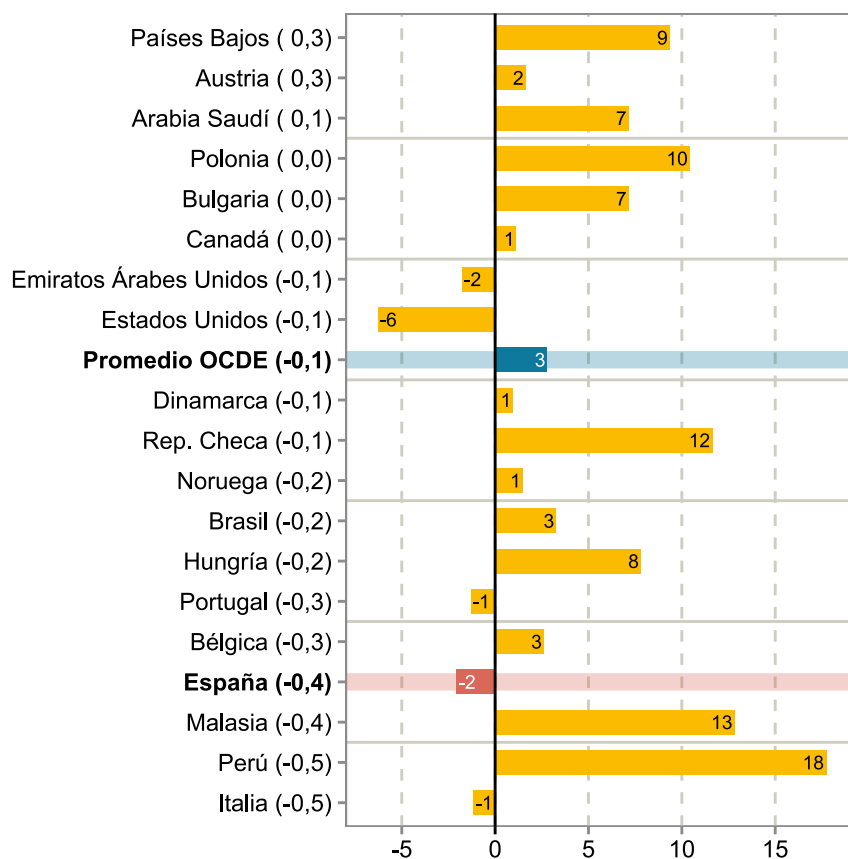
En la desagregación por condición de inmigrante, en general, se aprecian más países con diferencias significativas a favor de los estudiantes inmigrantes. Las mayores diferencias a favor de los inmigrantes se dan en Perú y España con 0,4 puntos. En el Promedio OCDE la diferencia es solo de 0,1 puntos. Los únicos países donde se observan diferencias significativas a favor de los estudiantes nativos son Arabia Saudí, 0,2 puntos y Canadá con 0,1 puntos.

Rendimiento en competencia financiera asociado a una unidad de incremento del índice de autoconfianza en gestión financiera tradicional descontando el ISEC

En la Figura 4.17. se muestra la variación en el rendimiento medio en competencia financiera por cada unidad de incremento del índice de autoconfianza en gestión financiera tradicional de los estudiantes en asuntos financieros, descontando la influencia del ISEC. Esta tabla permite comparar la variación en los rendimientos medios de los países participantes en una situación en la que las condiciones socioeconómicas y culturales fueran comparables para todos los estudiantes.

Observamos que, en la mayoría de los países, la variación es positiva, lo que indica que un aumento en el índice de autogestión también produce un aumento en el rendimiento financiero. Todos los países que tienen el índice de autogestión positivo obtienen una variación en rendimiento positiva; en este caso las mayores variaciones se producen en Polonia con 10 puntos de aumento en rendimiento financiero por cada unidad de aumento en el índice de autogestión, o Países bajos con 9 puntos de aumento. Cuando el índice de autogestión es negativo se observan comportamientos dispares en el signo de la variación. Así, con un valor similar en el índice de autogestión de (-0,1), el comportamiento del Promedio OCDE es de aumentar 3 puntos en competencia; la República Checa aumenta 12 puntos, pero en Estados Unidos disminuye 6 puntos. España es uno de los países donde se produce una variación negativa con una disminución de 2 puntos en el rendimiento en competencia financiera (Figura 4.17.).

Figura 4.17. Variación en el rendimiento en competencia financiera por unidad del índice de autoconfianza de los estudiantes en gestión en asuntos financieros tradicionales (descontando el ISEC) para países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



4.2.4 Autoconfianza en la gestión de servicios financieros básicos usando dispositivos digitales

En el cuestionario del módulo financiero de PISA 2022 se preguntó a los estudiantes sobre su nivel de confianza al gestionar asuntos de dinero usando dispositivos digitales. (Cuadro 4.3.)

Cuadro 4.3. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 sobre la autoconfianza de los estudiantes en la gestión de servicios financieros utilizando dispositivos digitales

¿Hasta qué punto te sientes seguro/a al realizar lo siguiente utilizando dispositivos digitales fuera del banco (p. ej., en tu casa o en comercios)?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Muy inseguro/a	Inseguro/a	Seguro/a	Muy seguro/a
Hacer una transferencia de dinero.	☐	☐	☐	☐
Hacer el seguimiento de mi saldo	☐	☐	☐	☐
Pagar con una tarjeta de débito en lugar de usar dinero en efectivo.	☐	☐	☐	☐
Pagar con un dispositivo móvil (p. ej., teléfono móvil o tableta) en lugar de usar dinero en efectivo.	☐	☐	☐	☐
Garantizar la seguridad de la información confidencial al hacer un pago electrónico o usar el banco en línea.	☐	☐	☐	☐

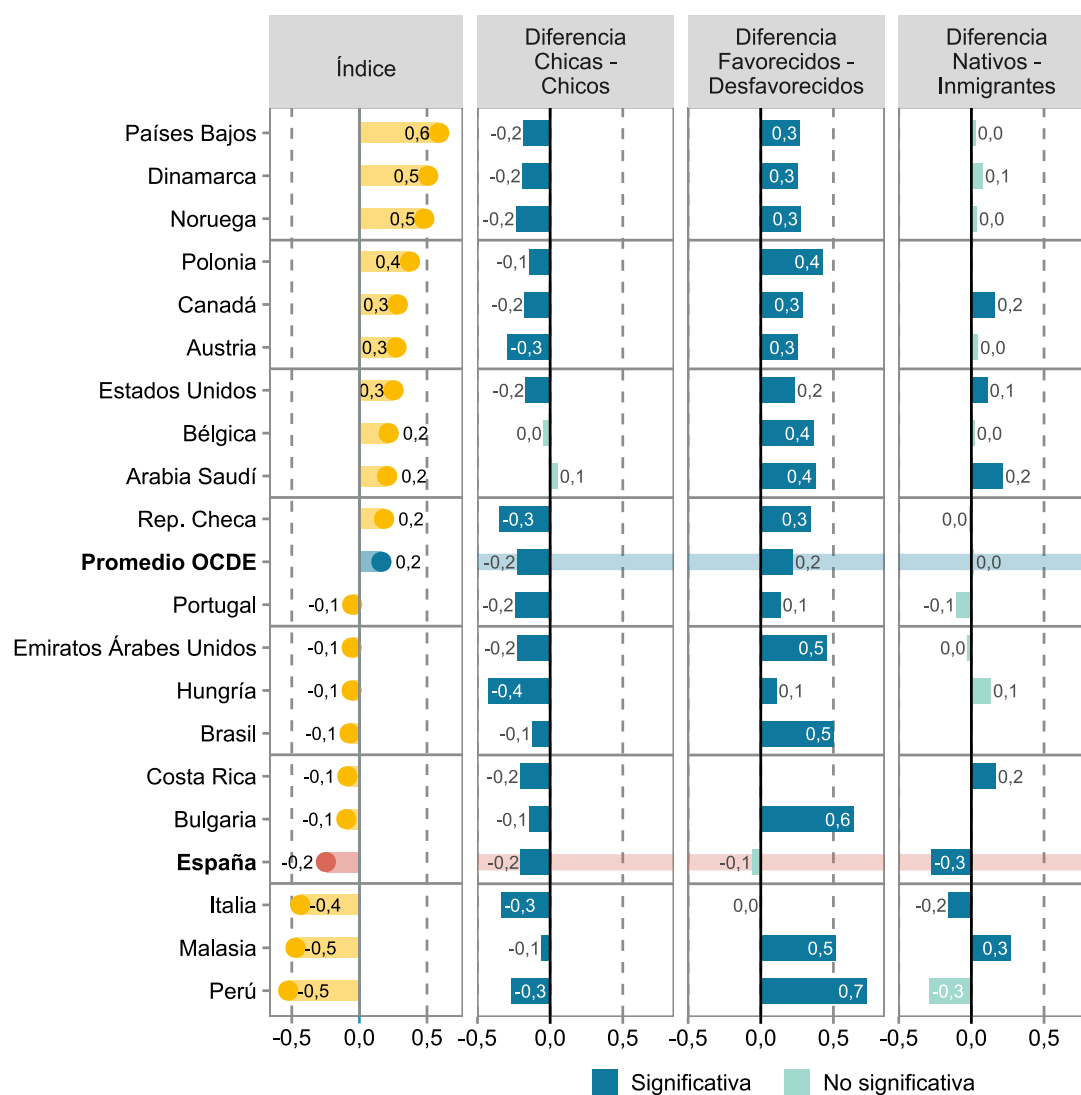
Con las respuestas de los estudiantes a estas cuestiones se construye un índice de autoconfianza en la gestión de servicios financieros utilizando dispositivos digitales con media 0 y desviación típica 1. Cuanto mayor sea el valor del índice, mayor será la seguridad de los estudiantes del país, en promedio, con la que utilizan dispositivos digitales para gestionar esos servicios financieros.

Promedio y desagregación

En la Figura 4.18. se puede observar el índice de autoconfianza de los estudiantes en asuntos financieros usando dispositivos digitales. En la primera columna se muestra el índice de cada país. Se evidencia que Países Bajos (0,6), Dinamarca (0,5) y Noruega (0,5) presentan el índice más alto de autoconfianza en asuntos financieros usando dispositivos digitales. En el otro extremo están Perú (-0,5), Malasia (-0,5) e Italia (-0,4). España con -0,2 puntos se encuentra por debajo del Promedio OCDE (0,2).

En las siguientes columnas se muestra la diferencia del índice de autoconfianza en gestión financiera usando dispositivos digitales, desagregado por género, ISEC y condición de inmigrante, con una significatividad del 95 %. En cuanto a la desagregación del índice por género, se observa que en todos los países participantes las diferencias significativas son a favor de los chicos. La mayor diferencia se produce en Hungría con 0,4 puntos. España, con 0,2 puntos, presenta la misma diferencia que el Promedio OCDE.

Figura 4.18. Índice de autoconfianza de los estudiantes en asuntos financieros usando dispositivos digitales para países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



Sobre la diferencia por ISEC, se observa que en todos los países las diferencias significativas son a favor de los estudiantes favorecidos. La diferencia más alta la presenta Perú (0,7 puntos), bastante por encima del Promedio OCDE (0,2). España no presenta diferencias significativas en el índice de autoconfianza por nivel socioeconómico de los estudiantes.

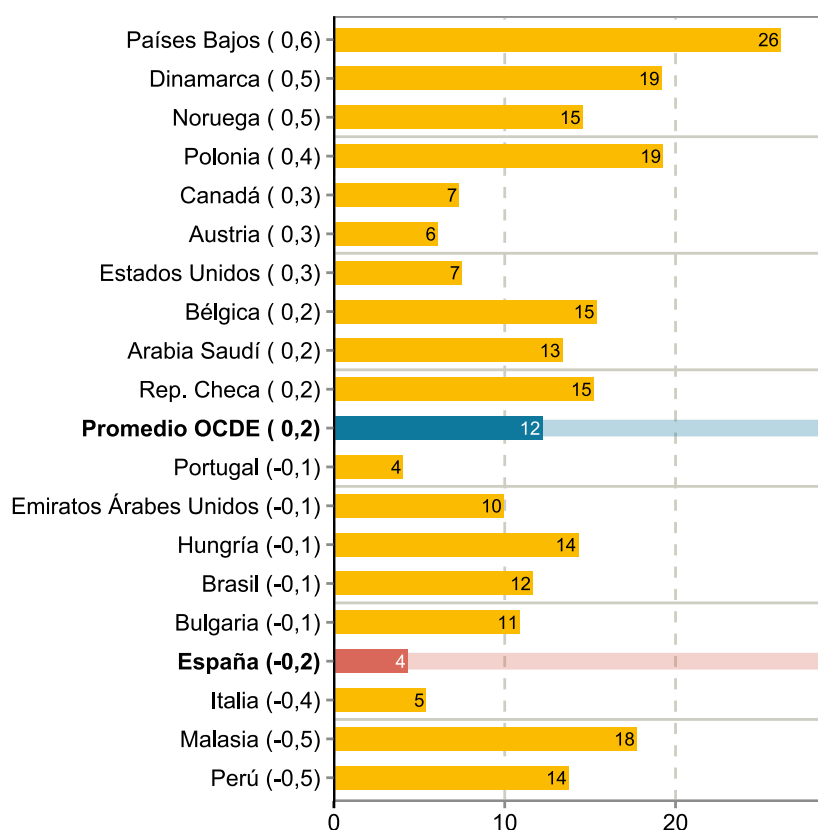
En la desagregación por situación de inmigración, la diferencia más alta a favor de los nativos la presenta Malasia (0,3 puntos). En cambio, en Italia (0,2) y España (0,3) las diferencias están a favor de los estudiantes inmigrantes, mientras que en el Promedio OCDE no hay diferencia.

Rendimiento en competencia financiera asociado a una unidad de incremento del índice de autoconfianza en gestión financiera usando dispositivos digitales descontando el ISEC

En la Figura 4.19. se muestra la variación en el rendimiento medio en competencia financiera por cada unidad de incremento del índice de autoconfianza en gestión financiera usando dispositivos digitales descontando la influencia del ISEC. Esto permite comparar la variación en los rendimientos medios de los países participantes en una situación en la que las condiciones sociales, económicas y culturales fueran comparables para todos los estudiantes.

Se observa que en todos los países la variación es positiva. Sin embargo, existen diferencias notables entre los países. Por ejemplo, Países Bajos, Dinamarca, Polonia y Malasia muestran las mayores variaciones positivas, entre 26 y 18 puntos. En contraste, España y Portugal tienen variación más baja, con 4 puntos de un aumento en el rendimiento financiero por cada punto de aumento en el índice. El promedio de la OCDE muestra una variación positiva de 12 puntos (Figura 4.19.).

Figura 4.19. Variación en el rendimiento en competencia financiera por unidad del índice de autoconfianza de los estudiantes en asuntos financieros usando dispositivos digitales (descontando el ISEC) para países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



4.3. La influencia de los amigos en las actitudes de gasto

El cuestionario de educación financiera de 2022 recopiló información sobre una gama más amplia de aspectos relacionados con el comportamiento de gasto y ahorro de los estudiantes, y recopiló más información sobre actitudes relacionadas con dichos comportamientos que en ediciones anteriores.. PISA 2022 investigó el papel de los amigos a la hora de influir en las decisiones de gasto de los estudiantes, ya que se ha demostrado que influye en los comportamientos financieros y de riesgo de los adolescentes (Sasmito *et al.*, 2023; McMillan, Felmlee and Osgood, 2018; Mangleburg, Doney y Bristol, 2004), así como los comportamientos financieros de los adultos (Shabbir Rana, 2022).

Por tanto, este epígrafe explora la influencia de los amigos en las actitudes y comportamientos de los estudiantes en relación con cuestiones financieras. Además, analiza sus comportamientos y actitudes hacia el ahorro a largo plazo y cómo estos se relacionan con la educación financiera. PISA 2022 preguntó a los estudiantes hasta qué punto estaban de acuerdo con varias afirmaciones sobre la influencia de los amigos en sus comportamientos y actitudes de gasto (Cuadro 4.4.).

Cuadro 4.4. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 sobre la influencia de los amigos en sus comportamientos y actitudes de gasto de los estudiantes

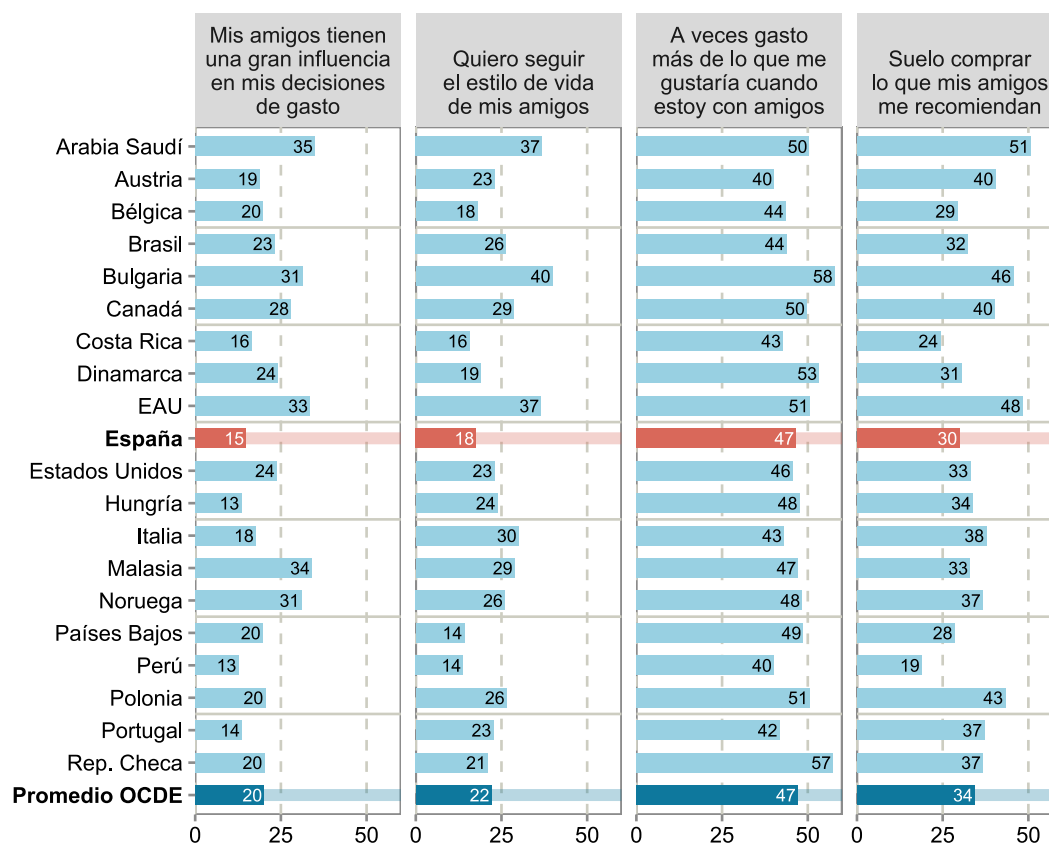
¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mis amigos tienen una gran influencia en mis decisiones de gasto.	☐	☐	☐	☐
Quiero seguir el estilo de vida de mis amigos.	☐	☐	☐	☐
A veces gasto más de lo que me gustaría cuando estoy con mis amigos.	☐	☐	☐	☐
Suelo comprar lo que mis amigos me recomiendan.	☐	☐	☐	☐

En la Figura 4.20. se muestra el porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre la influencia de los amigos en su actitud hacia el gasto. En promedio, en los países de la OCDE, el 47 % de los estudiantes gasta más de lo que les gustaría cuando están con sus amigos. Además, el 34 % de los estudiantes suele comprar lo que sus amigos les recomiendan, mientras que el 22 % desea seguir el estilo de vida de sus amigos y el 20 % indica que sus amigos tienen una gran influencia en sus decisiones de gasto. El país donde los amigos tienen más influencia en la actitud de gasto de los estudiantes de 15 años es Arabia Saudí 35 %, seguida de Malasia 34 %. En España, solo un 15 % de los estudiantes está influido por sus amigos en sus decisiones de gasto y un 18 % desea seguir su estilo de vida. Sin embargo, el 47 % de los estudiantes gasta más de lo que le gustaría cuando están con sus amigos y un 30 % sigue las recomendaciones de estos.

Figura 4.20. Porcentaje de alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre la influencia de los amigos en actitud de gasto para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



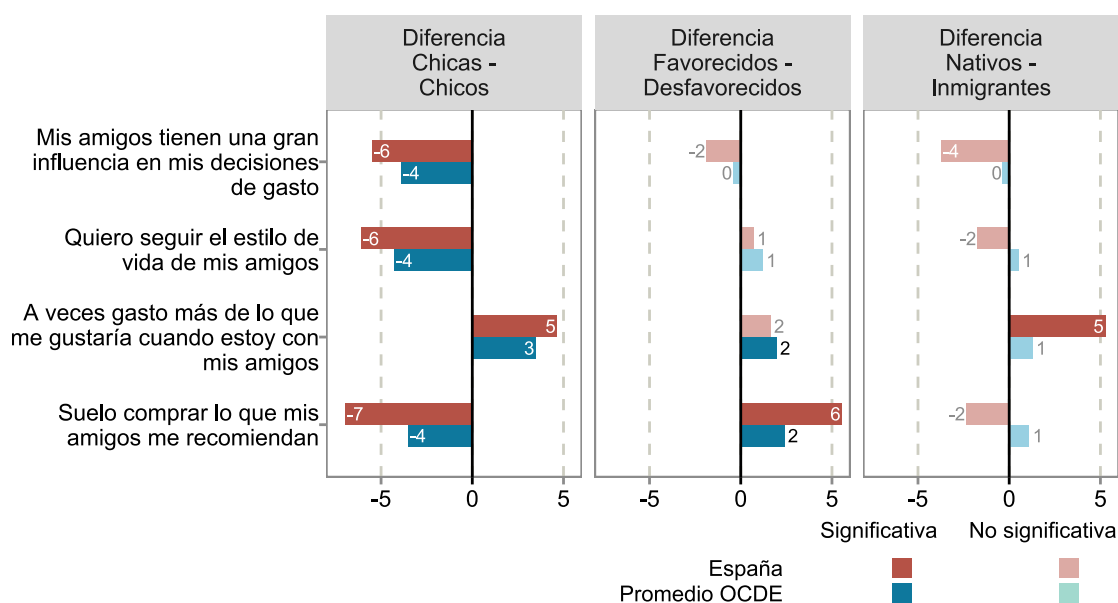
En la Figura 4.21. se muestra la diferencia porcentual por género, ISEC y condición de inmigrante del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre la influencia de los amigos en actitud de gasto.

Se observan diferencias significativas por género, tanto en España como en el promedio de los países participantes de la OCDE en el módulo de competencia financiera de PISA 2022. Los chicos indican estar más influidos por sus amigos en decisiones de gasto, quieren seguir el estilo de vida de sus amigos y compran lo que estos les recomiendan, mientras que las chicas son las que gastan más cuando están con sus amigos y amigas. Además, estas diferencias en puntos porcentuales son siempre más pronunciadas para España que en el Promedio OCDE (Figura 4.21).

En la desagregación por ISEC solo se observan diferencias significativas a favor de los estudiantes favorecidos. En el Promedio OCDE (2 puntos porcentuales de diferencia) los estudiantes declaran gastar más de lo que les gustaría cuando están con amigos. En la opción de comprar lo que sus amigos recomiendan, tanto en España (6 puntos) como en el Promedio OCDE (2 puntos) el alumnado favorecido declara en mayor proporción estar de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a las diferencias entre nativos e inmigrantes, se observa que no hay diferencias significativas, excepto en el caso de España (5 puntos), donde los nativos gastan más cuando están con sus amigos.

Figura 4.21. Diferencia porcentual por género (chicas-chicos), ISEC (favorecidos-desfavorecidos) y condición de inmigrante (nativos-inmigrantes) del alumnado que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre la influencia de los amigos en actitud de gasto para España y el Promedio OCDE



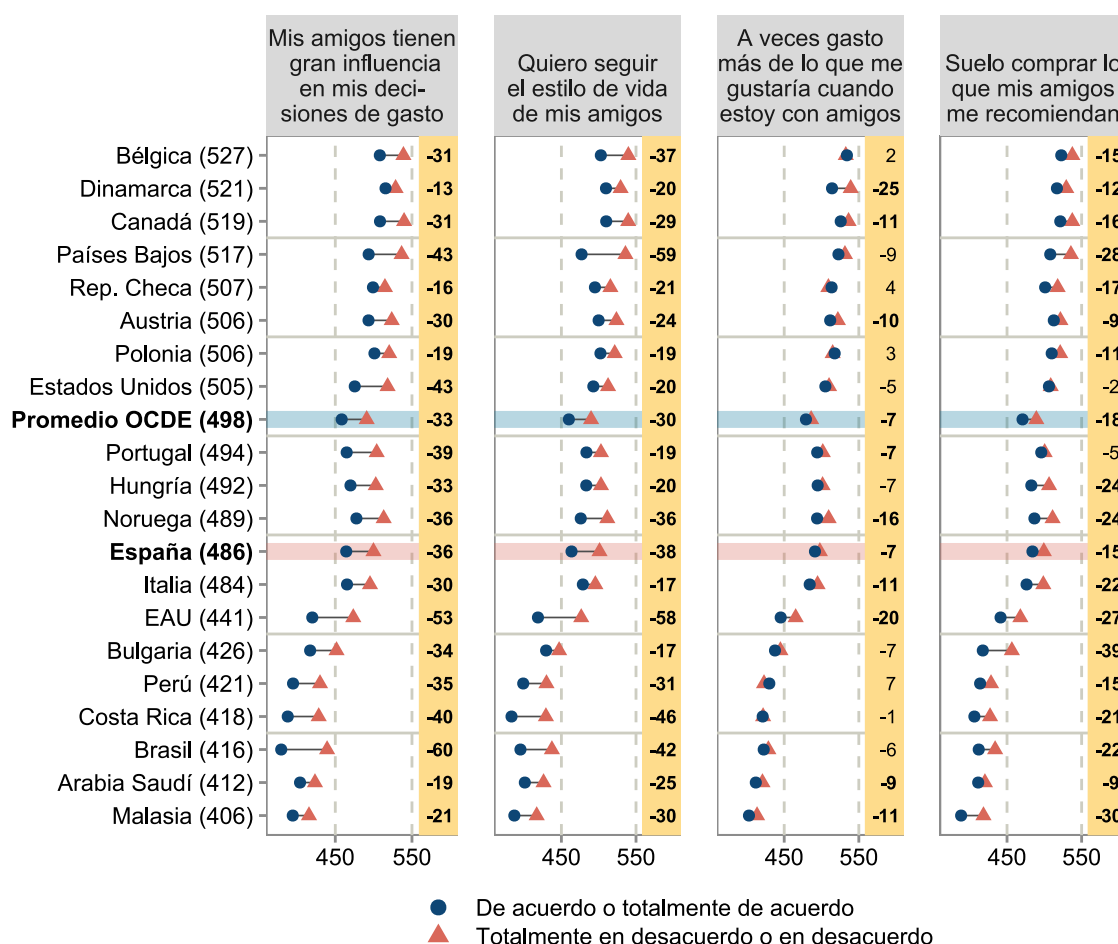
En la Figura 4.22. se muestra el rendimiento medio en competencia financiera de los estudiantes que han mostrado desacuerdo o acuerdo con las afirmaciones sobre la influencia de los amigos en actitud de gasto. A la derecha, sobre la franja amarilla de cada panel, se indica el valor de la diferencia en el rendimiento entre aquellos que están de acuerdo y en desacuerdo. Si es significativa, esta diferencia se marca en negrita con un nivel de significatividad del 95 %. Los países están ordenados según su rendimiento medio en competencia financiera, valor que se indica entre paréntesis a continuación del nombre de cada país.

Se observa en la gráfica que el grupo de estudiantes que están en desacuerdo con que se dejan influir por sus amigos en los cuatro aspectos/ítems consultados obtienen casi siempre mejores rendimientos en competencia financiera que sus homólogos. Además, las mayores diferencias en puntuación financiera se obtienen entre ambos grupos de estudiantes que discrepan de la primera y segunda afirmación.

Comparando las diferencias entre los dos grupos de estudiantes en los cuatro ítems, tanto para España como para el Promedio OCDE se observan variaciones en los rendimientos a favor de aquellos que están en desacuerdo:

- En cuanto a la influencia de los amigos en sus decisiones de gasto, el Promedio OCDE muestra una diferencia en rendimiento financiero de 33 puntos, ligeramente inferior a la diferencia en España, que es de 36 puntos.
- Respecto al deseo de seguir el estilo de vida de sus amigos, la diferencia en el Promedio OCDE es de 30 puntos, mientras que en España es mayor, con 38 puntos.
- Para el ítem de gastar más de lo deseado en presencia de amigos, tanto España como el Promedio OCDE presentan la misma diferencia de 7 puntos en rendimiento.
- Finalmente, en lo que concierne a comprar lo que los amigos recomiendan, el Promedio OCDE tiene una diferencia de 18 puntos, ligeramente superior a la diferencia observada en España, que es de 15 puntos.

Figura 4.22. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado que declara estar de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones que se muestran sobre la influencia de los amigos en su actitud de gasto, con significatividad del 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



4.4. Referencias

Białowolski, P. et al. (2020), "Consumer debt attitudes: The role of gender, debt knowledge and skills", *International Journal of Consumer Studies*, Vol. 44/3, pp. 191-205, <https://doi.org/10.1111/ijcs.12558>.

Edgar, S. et al. (2019), "Student motivation to learn: Is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program?", *BMC Medical Education*, Vol. 19/1, <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>.

Hancock, A., Jorgensen, B. y Swanson, M. (2013), "College Students and Credit Card Use: The Role of Parents, Work Experience, Financial Knowledge, and Credit Card Attitudes", *Journal of Family and Economic Issues*, Vol. 34/4, pp. 369-381, <https://doi.org/10.1007/s10834-012-9338-8>.

Lo, K. et al. (2022), "How Students' Motivation and Learning Experience Affect Their Service-Learning Outcomes: A Structural Equation Modeling Analysis", *Frontiers in Psychology*, Vol. 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825902>.

Mangleburg, T., Doney, P. y Bristol, T. (2004), "Shopping with friends and teens' susceptibility to peer influence", *Journal of Retailing*, Vol. 80/2, pp. 101-116, <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2004.04.005>.

McMillan, C., Felmlee, D. y Osgood, D. (2018), "Peer influence, friend selection, and gender: How network processes shape adolescent smoking, drinking, and delinquency", *Social Networks*, Vol. 55, pp. 86-96, <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.05.008>.

OECD (2024), *PISA 2022 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Sasmito, P. *et al.* (2023), *Consumptive Behavior in Adolescents and Its Impact on Financial Management: Case Studies and Practical Implications*.

Serido, J. *et al.* (2015), "The Unique Role of Parents and Romantic Partners on College Students' Financial Attitudes and Behaviors", *Family Relations*, Vol. 64/5, pp. 696-710, <https://doi.org/10.1111/fare.12164>.

Shabbir Rana, Q. (2022), *Friendship and Finance: Understanding the Social Dimensions of Individual Investor Choices*.

Shah, A. y Patel, D. (2020), "Impact Of Financial Behaviour And Financial Attitude On Level Of Financial Literacy Amongst Youth: An Sem Approach", Vol. 19/4, pp. 8024-8036, <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.04.765196>.

Smith, C. *et al.* (2018), "Spendthrifts and Tightwads in Childhood: Feelings about Spending Predict Children's Financial Decision Making", *Journal of Behavioral Decision Making*, Vol. 31/3, pp. 446-460, <https://doi.org/10.1002/bdm.2071>.

Zhao, Y. *et al.* (2021), "Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model", *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>.



Capítulo 5

Comportamientos y estrategias
hacia las finanzas

Capítulo 5

Comportamientos y estrategias hacia las finanzas

5.1. Fuentes de ingreso de los estudiantes

Diversas investigaciones, incluidas las de las evaluaciones de educación financiera PISA 2015 y 2018, han demostrado que los estudiantes reciben dinero como regalo de personas que conocen y de su propia actividad laboral (Doss, Marlowe y Godwin, 1995; IPSOS, 2017). En todos los países y economías que participan en la evaluación de la competencia financiera PISA 2022, excepto en Brasil (Ministerio do Trabalho e Previdência, 2020) y España (Servicio Público de Empleo Estatal, 2021), los estudiantes de 15 años pueden trabajar en determinadas condiciones definidas por las leyes laborales nacionales, provinciales, regionales o estatales. Además, los jóvenes siguen recibiendo cada vez más apoyo financiero de sus familias hasta bien entrada la edad adulta (Rachel Minkin *et al.*, 2024; Fingerman, 2017). Observar las fuentes de dinero que reciben los estudiantes también puede proporcionar información sobre la relación entre el dinero y la educación financiera de los jóvenes de 15 años.

A los estudiantes que participaron en la evaluación de educación financiera PISA 2022 se les preguntó sobre la frecuencia con la que reciben dinero de ciertas fuentes (Cuadro 5.1). En promedio, en la OCDE y en todos los países y economías, la fuente más común de dinero entre los jóvenes de 15 años fueron los regalos de amigos o familiares. Alrededor del 86 % de los estudiantes declaró haber recibido dinero como regalo de amigos o familiares al menos una vez al año, mismo porcentaje que lo declara en España (86 %) (Figura 5.1.).

Cuadro 5.1. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 sobre las fuentes de dinero de los estudiantes

Si piensas en los últimos 12 meses, ¿con qué frecuencia has obtenido dinero de alguna de estas fuentes?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Todos o casi todos los días
Una paga o dinero de bolsillo por hacer tareas de la casa.	☐	☐	☐	☐	☐
Una paga o dinero de bolsillo sin tener que hacer ninguna tarea.	☐	☐	☐	☐	☐
Trabajos fuera de las horas de clase (p. ej., un empleo en vacaciones o un trabajo a tiempo parcial).	☐	☐	☐	☐	☐
Trabajos en un negocio familiar.	☐	☐	☐	☐	☐
Trabajos esporádicos informales (p. ej., cuidar niños u ocuparme de un jardín).	☐	☐	☐	☐	☐
Dinero como regalo de amigos o parientes.	☐	☐	☐	☐	☐
Venta de cosas (p. ej., en mercadillos o a través de Internet).	☐	☐	☐	☐	☐

En promedio, en los países y economías de la OCDE, la mayoría de los estudiantes declaró recibir dinero al menos una vez al año en forma de dinero de bolsillo, de los cuales casi dos tercios (66 %) lo recibieron sin realizar ninguna tarea a cambio. En España fue el 64 %, dos puntos porcentuales menos y, alrededor del 50 % de los estudiantes en promedio de los países de la OCDE lo recibieron por realizar regularmente las tareas del hogar (45 % en España).

Una minoría de estudiantes recibe dinero al menos una vez al año por actividades laborales. En promedio en los países y economías de la OCDE, alrededor del 44 % de los estudiantes trabaja fuera del horario escolar (por ejemplo, un trabajo de vacaciones o un trabajo a tiempo parcial), aproximadamente el 34 % trabaja en empleos esporádicos (por ejemplo, cuidado de niños o jardinería), el 26 % trabaja en una empresa familiar y alrededor del 41 % vende cosas (por ejemplo, en mercadillos locales o en eBay). Los porcentajes estimados para el alumnado español son muy similares, exceptuando la posibilidad de realizar trabajos fuera de clase o trabajos esporádicos que se reduce en ambos casos a poco más de uno de cada cuatro estudiantes. Cabría destacar el caso particular de Bulgaria, país en el que se estiman porcentajes muy por encima del Promedio OCDE y de España en todos los supuestos.

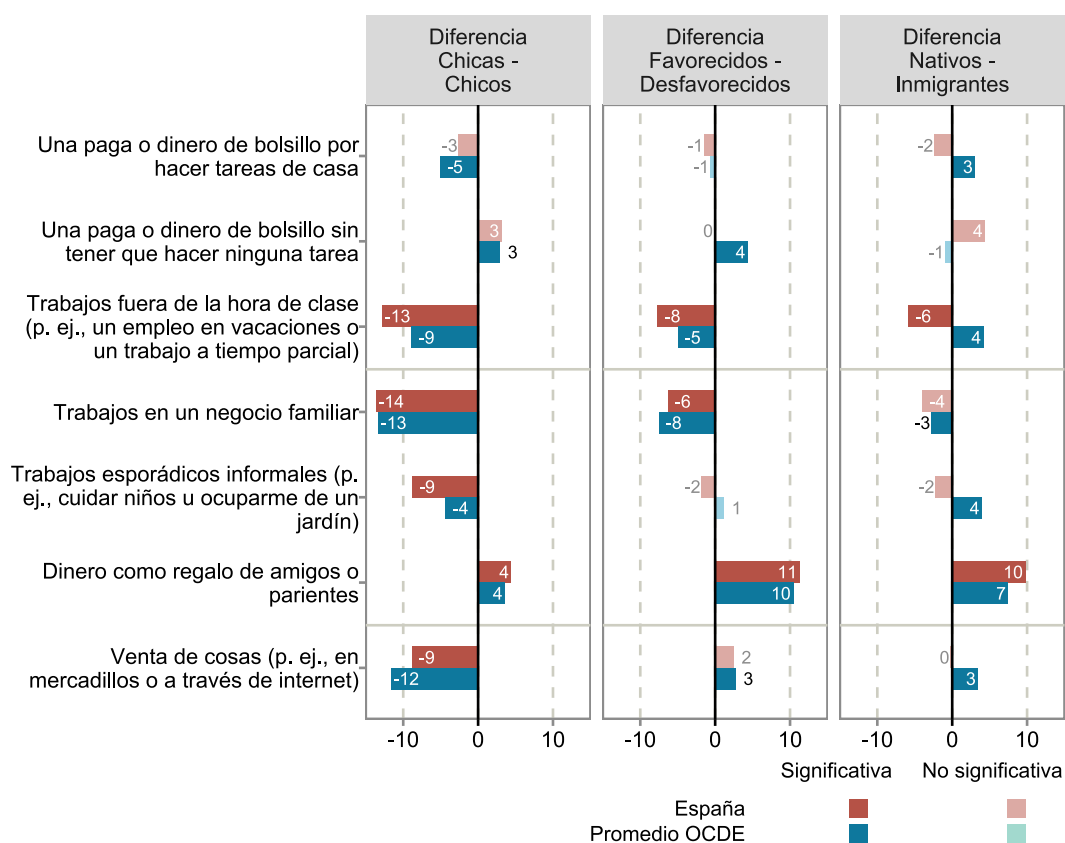
Figura 5.1. Porcentaje de alumnado que, al menos una vez al año, obtiene dinero de alguna de las fuentes siguientes para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE

	Paga por hacer tareas	Paga sin hacer tareas	Trabajos fuera de clase	Trabajos negocio familiar	Trabajos esporádicos	Dinero como regalo	Venta de cosas
Arabia Saudí	57	73	42	43	41	75	41
Austria	42	76	41	27	30	86	43
Bélgica	45	75	50	22	43	87	43
Brasil	44	48	41	38	36	65	33
Bulgaria	59	83	57	55	54	87	57
Canadá	48	51	50	26	45	87	37
Costa Rica	42	57	31	31	30	75	32
Dinamarca	61	50	67	19	25	90	48
EAU	49	71	36	40	37	79	41
España	45	64	26	23	25	86	38
Estados Unidos	50	50	42	24	45	86	36
Hungría	53	79	40	30	32	90	43
Italia	48	59	27	26	25	87	33
Malasia	54	57	39	37	38	72	29
Noruega	73	67	53	27	36	85	50
Países Bajos	43	82	77	25	47	86	51
Perú	52	48	49	43	26	60	28
Polonia	58	80	48	32	34	87	56
Portugal	44	62	23	22	19	82	26
Rep. Checa	51	71	50	28	37	88	41
Promedio OCDE	50	66	44	26	34	86	41

En promedio, en los países y economías de la OCDE, más chicos que chicas declararon haber recibido dinero (Figura 5.2.). La mayor diferencia se da en la opción “trabajos en un negocio familiar” (13 puntos porcentuales), seguida por “la venta de cosas” (12 puntos porcentuales) y por “trabajos fuera del horario escolar” (9 puntos). En España la brecha entre chicos y chicas se da en las mismas opciones y en el mismo sentido que en el Promedio de la OCDE y con valores similares (14, 9 y 13 puntos porcentuales, respectivamente). En el caso de

España también se dan 9 puntos porcentuales de diferencia entre los chicos y las chicas que reciben dinero por trabajos esporádicos, superior en 5 puntos al Promedio de la OCDE (4 puntos porcentuales). Sin embargo, son las chicas las que reciben más dinero como regalo de amigos o parientes y lo hacen en 4 puntos porcentuales más, tanto en España como en el Promedio OCDE. Estos resultados podrían indicar que los chicos comienzan a buscar formas de ser más independientes financieramente a una edad más temprana que las chicas trabajando formalmente, informalmente o para el negocio familiar. Los resultados también podrían indicar que más chicas que chicos no reciben remuneración por su trabajo, o una combinación de ambos aspectos. Se necesitarían más datos para comprender la razón de estas diferencias de género observadas.

Figura 5.2. Diferencia porcentual al desagregar por género, ISEC y condición de inmigrantes de alumnado que, al menos una vez al año, obtiene dinero de alguna de las fuentes siguientes, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



En el Promedio de la OCDE, más estudiantes de entornos favorecidos que desfavorecidos informaron haber recibido dinero de regalos (10 puntos porcentuales de diferencia) y de una asignación sin tener que hacer ninguna tarea (4 puntos porcentuales). En España solo se da diferencia estadísticamente significativa a favor de los favorecidos en la primera de las alternativas (11 puntos porcentuales). Por el contrario, los estudiantes desfavorecidos contestaron con mayor frecuencia que recibían dinero por trabajar, ya sea en la empresa familiar (en 8 puntos porcentuales) o fuera del horario escolar (en 5 puntos porcentuales), en promedio en todos los países y economías de la OCDE (Figura 5.2.). Estos valores son muy similares a los estimados para España (6 y 8 puntos porcentuales de diferencia, respectivamente). En general, la relación entre recibir dinero de diferentes fuentes y el nivel socioeconómico de los estudiantes sugiere que los estudiantes de entornos favorecidos pueden

recibir dinero de sus familias, en forma de regalos o asignaciones, sin necesidad de trabajar, mientras que los estudiantes desfavorecidos pueden necesitar ganar dinero trabajando para pagar algunos de sus propios gastos. La desagregación por condición de inmigración arroja resultados para el promedio de la OCDE con un fuerte componente socioeconómico: son los alumnos nativos los que en mayor medida reciben regalos de sus familiares (7 puntos porcentuales), por trabajos fuera de casa (4 puntos) o esporádicos (4 puntos), por una paga o dinero de bolsillo sin necesidad de hacer ninguna tarea (3 puntos) o por venta de cosas (3 puntos). Mientras, los estudiantes inmigrantes reciben dinero por trabajar en un negocio familiar (3 puntos porcentuales de diferencia). En el caso de España existe diferencia estadísticamente significativa en relación a recibir dinero de amigos o parientes (10 puntos porcentuales a favor de los nativos) y entre aquellos que reciben dinero por trabajos fuera de casa (6 puntos a favor del alumnado inmigrante).

5.2. Acceso al dinero y servicios financieros

Los capítulos anteriores analizaron las oportunidades de los estudiantes para mejorar su educación financiera a través de conversaciones con sus padres o a través de la educación financiera en el centro educativo. Esta sección explora la tenencia de productos financieros básicos por parte de los estudiantes, y si esto está relacionado con su desempeño en la evaluación de la educación financiera. El cuestionario de educación financiera PISA 2022 preguntó a estudiantes de 15 años si poseían una variedad de productos y herramientas financieras básicas (Cuadro 5.2.)

Cuadro 5.2. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 acerca del acceso y uso de productos financieros básicos

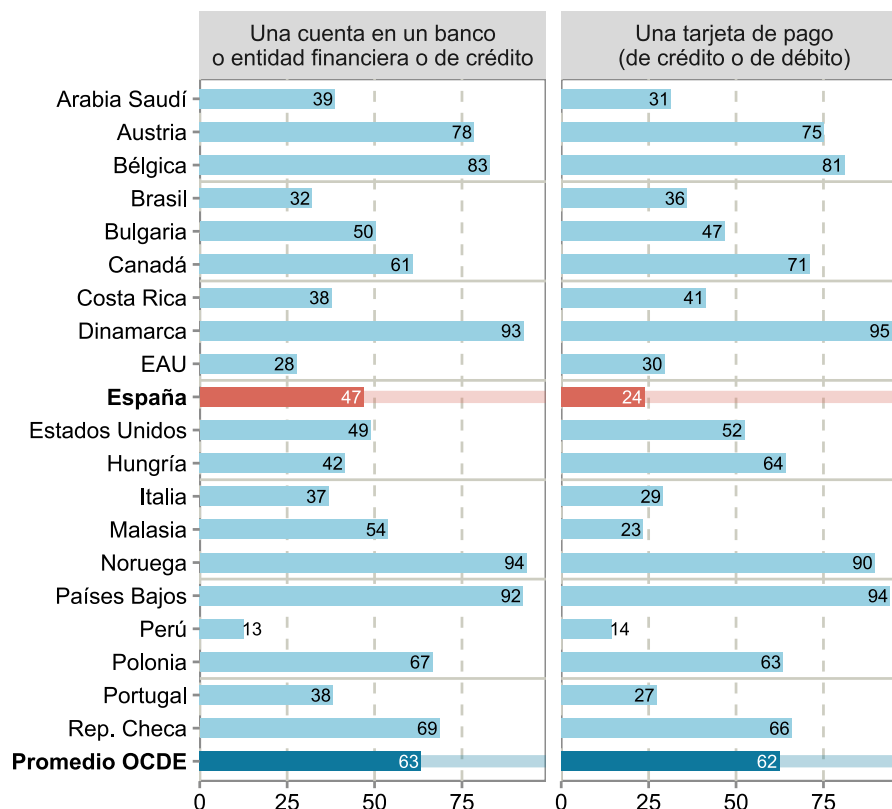
¿Tienes alguna de las siguientes cosas?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Sí	No	No sé qué es eso
Una cuenta en un banco o entidad financiera o de crédito.	☐	☐	☐
Una tarjeta de pago (de crédito o de débito).	☐	☐	☐
Una aplicación en el móvil para acceder a tu cuenta.	☐	☐	☐

En la Figura 5.3. se ofrecen los resultados, en forma de porcentaje, sobre la posesión de productos financieros básicos en estudiantes de 15 años en cada uno de los países y economías participantes.

Figura 5.3. Porcentaje de alumnado que posee alguno de los siguientes productos financieros básicos para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE

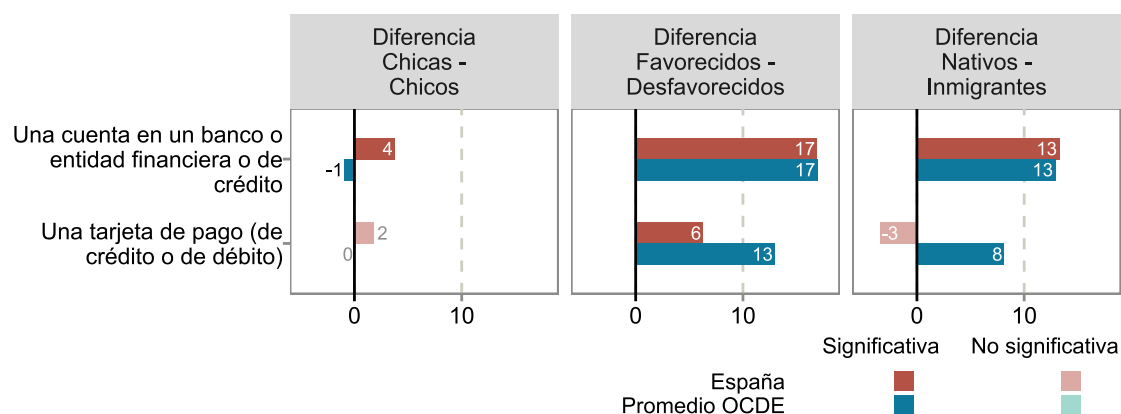


En promedio, en los países y economías de la OCDE en 2022, el 63 % de los estudiantes informó de que tenía una cuenta en un banco, o entidad financiera o de crédito. Más del 90 % de los estudiantes de los Países Bajos (92 %), Dinamarca (93 %) y Noruega (94 %) informó de que tenía una cuenta en una de estas entidades, en comparación con solo el 13 % de los estudiantes (menos de 1 de cada 8) en Perú, y menos de uno de cada tres estudiantes en Brasil (32 %) y los Emiratos Árabes Unidos (28 %) (Figura 5.3.). En España (47 %), menos de la mitad de los estudiantes de 15 años declara tener una cuenta en una entidad bancaria.

Alrededor del 62 % de los estudiantes, en promedio en los países y economías de la OCDE, informó de que tenía una tarjeta de pago o una tarjeta de débito. Alrededor del 90 % o más de los estudiantes de Dinamarca (95 %), los Países Bajos (94 %) y Noruega (90 %) informó de que poseía una de estas tarjetas, mientras que menos de uno de cada cuatro estudiantes de Perú (14 %), Malasia (23 %) y España (24 %) declaró tener una tarjeta de pago de crédito o de débito (Figura 5.3.).

En promedio, en los países y economías de la OCDE, 1 punto porcentual más de chicos que de chicas declaró tener una cuenta en una entidad bancaria. Sin embargo, en España la situación es opuesta, son las chicas con 4 puntos porcentuales más las que declaran en mayor proporción tener cuenta bancaria que sus compañeros (Figura 5.4). No hay diferencia estadísticamente significativa entre chicos y chicas en la posesión y uso de tarjetas bancarias. También se observa en la Figura 5.4. que tanto el alumnado favorecido como el nativo dispone en mayor medida de cuenta bancaria y tarjeta de crédito que sus compañeros desfavorecidos y de origen migrante.

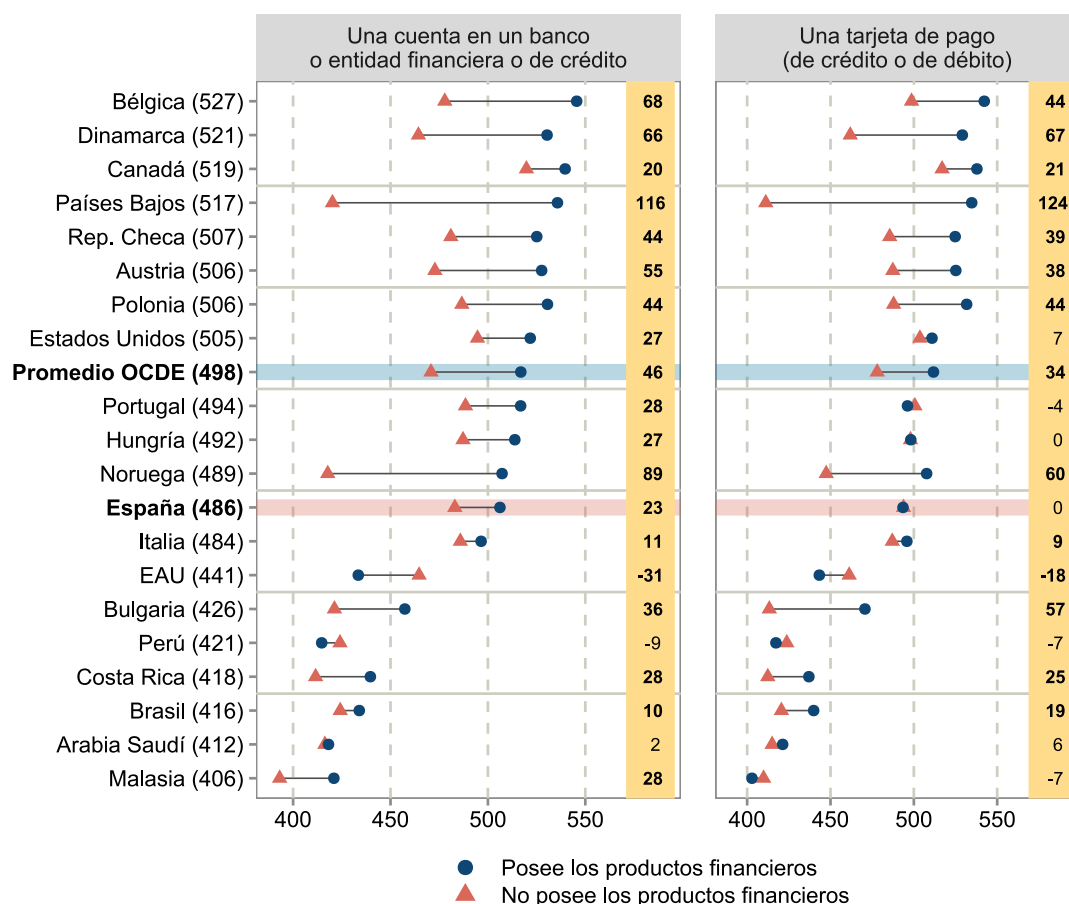
Figura 5.4. Diferencia porcentual al desagregar por género, ISEC y condición de inmigrante de alumnado que posee alguno de los siguientes productos financieros básicos, significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



En promedio, en los países y economías de la OCDE que participaron en la evaluación de educación financiera PISA 2022, los estudiantes que tenían una cuenta en una entidad bancaria obtuvieron 46 puntos más en rendimiento medio financiero que los estudiantes que no tenían una cuenta de este tipo o no sabían qué era una cuenta. Esta diferencia es significativa en todos los países y economías, excepto en Perú y Arabia Saudí. El único país cuyo alumnado presenta una diferencia significativa en el rendimiento en competencia financiera a favor de aquellos que no poseen una cuenta bancaria o en una entidad financiera son los Emiratos Árabes Unidos (31). En los Países Bajos, la diferencia de rendimiento fue de 116 puntos y, en Noruega, de 89 puntos. Sin embargo, cabe recordar que en ambos países más del 90 % de los estudiantes tiene una cuenta, por lo que la muestra de estudiantes sin cuenta es relativamente pequeña. En España, la diferencia fue de tan solo 23 puntos (Figura 5.5.).

Del mismo modo, los estudiantes que tenían una tarjeta de pago (de crédito o débito) obtuvieron 34 puntos más en la evaluación de educación financiera de PISA 2022 que los estudiantes que no tenían una tarjeta de este tipo o no sabían qué era, en promedio en los países y economías de la OCDE. La diferencia de rendimiento alcanzó los 124 puntos en los Países Bajos. Sin embargo, la diferencia de rendimiento favoreció a los estudiantes que no poseían una tarjeta de este tipo o que no sabían qué era en Emiratos Árabes Unidos (18 puntos porcentuales). En España no se dio diferencia estadísticamente significativa (Figura 5.5.).

Figura 5.5. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado declara poseer, o no, alguno de los siguientes productos financieros básicos para los países participantes en el módulo de competencia financiera, con significatividad del 95 % para PISA 2022 y el Promedio OCDE



La relación positiva entre la educación financiera y la tenencia de productos financieros básicos sugiere que el uso de una cuenta bancaria puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre el dinero, o que los estudiantes con mayor educación financiera pueden ser más propensos a comprometerse con el sistema financiero formal. Los estudios realizados entre estudiantes de secundaria sugirieron que permitir que los estudiantes experimentaran con cuentas bancarias como parte de los programas escolares de educación financiera brindaba una oportunidad de aprendizaje (Loke, Choi y Libby, 2015; Sherraden *et al.*, 2011).

5.3. Comportamiento de los estudiantes hacia el ahorro, las transacciones digitales y el gasto

Como complemento a la evaluación en educación financiera, PISA 2022 también preguntó a los estudiantes sobre su comportamiento hacia el ahorro y la planificación a largo plazo, las transacciones digitales que realizaban y con qué frecuencia, así como distintos comportamientos de gasto. Dichas cuestiones fueron planteadas en el conjunto de una pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera (Cuadro 5.3.) y se analizarán a lo largo de este epígrafe en tres subepígrafes independientes.

Cuadro 5.3. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 sobre la frecuencia de uso de productos financieros básicos y transacciones digitales y comportamiento de gasto de los estudiantes

En los últimos 12 meses, ¿con qué frecuencia has hecho las siguientes cosas?

(Selecciona una respuesta en cada fila)

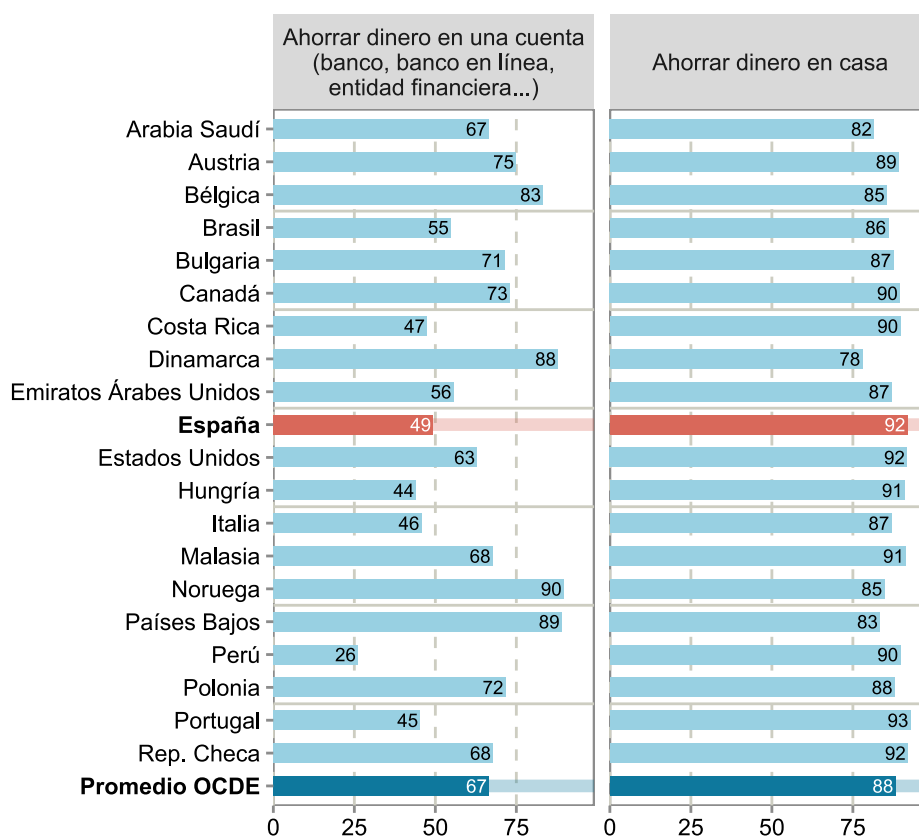
	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Todos o casi todos los días
Revisar la devolución correcta del cambio al comprar algo con dinero en efectivo	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir que no tenías el dinero suficiente para algo que querías comprar.	☐	☐	☐	☐	☐
Comprar algo en línea (solo o con un miembro de tu familia).	☐	☐	☐	☐	☐
Hacer un pago a través de un <i>smartphone</i> (es decir, un móvil con acceso a Internet).	☐	☐	☐	☐	☐
Hacer un pago con una tarjeta bancaria (p. ej., una tarjeta de débito).	☐	☐	☐	☐	☐
Comprar algo que te costó más dinero del que pensabas gastar.	☐	☐	☐	☐	☐
Comprobar cuánto dinero tienes.	☐	☐	☐	☐	☐
Comprar algo porque tus amigos lo tienen.	☐	☐	☐	☐	☐
Enviar dinero a otras personas a través de un <i>smartphone</i> (es decir, un móvil con acceso a Internet).	☐	☐	☐	☐	☐
Ahorrar dinero en una cuenta en un banco, banco en línea o entidad financiera o de crédito.	☐	☐	☐	☐	☐
Ahorrar dinero en casa.	☐	☐	☐	☐	☐

5.3.1. Comportamiento hacia el ahorro de los estudiantes

Se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia habían ahorrado en los 12 meses anteriores a la encuesta, incluyendo si ahorró dinero en una cuenta en un banco, banco en línea o entidad financiera o de crédito, y sobre el ahorro de dinero en casa (Cuadro 5.3.).

En promedio, en los países y economías de la OCDE, el 67 % de los estudiantes informó haber ahorrado dinero en una cuenta en los 12 meses anteriores a la encuesta. Hubo grandes diferencias entre los países y las economías participantes, ya que más del 85 % de estudiantes en Noruega (90 %), los Países Bajos (89 %) y Dinamarca (88 %) ahorró en una cuenta, en comparación con menos de uno de cada dos estudiantes de Perú (26 %), Hungría (44 %), Portugal (45 %), Italia (46 %), Costa Rica (47 %) y España (49 %) (Figura 5.6.).

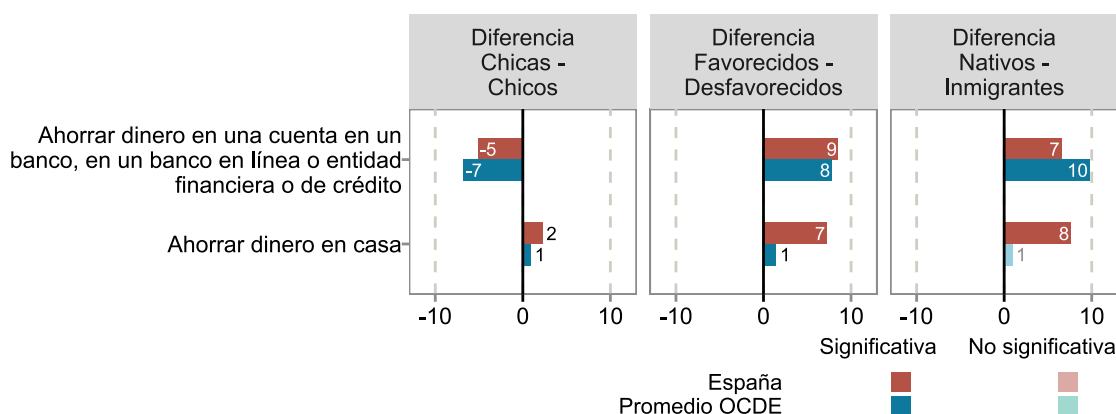
Figura 5.6. Porcentaje de alumnado que declara ahorrar dinero, al menos una vez en el último año, de las siguientes maneras para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



En promedio, en todos los países y economías participantes, el 88 % de los estudiantes informó haber ahorrado dinero en casa. Esta proporción oscilaba entre el 78 % de los estudiantes de Dinamarca y el 93 % de los estudiantes de Portugal (Figura 5.6.). El 92 % del alumnado español declaró haber ahorrado dinero en casa. Teniendo en cuenta que no todos los estudiantes tienen una cuenta, y la heterogeneidad entre países en cuanto a las normas para abrir una cuenta a la edad de 15 años, no es sorprendente que en los 12 meses anteriores a la encuesta declararan haber ahorrado más dinero en casa que en una cuenta.

Siete puntos porcentuales más de chicos que de chicas, en promedio en los países y economías de la OCDE, informó haber ahorrado en una cuenta durante los 12 meses anteriores a la encuesta (Figura 5.7), 2 puntos más que en España (5 puntos de diferencia a favor de los chicos). En contraste, las alumnas, en mayor proporción que los alumnos (1 punto porcentual), informaron haber ahorrado dinero en casa en promedio en los países y economías de la OCDE, 2 puntos porcentuales en el caso de España.

Figura 5.7. Diferencia porcentual al desagregar por género, ISEC y condición de inmigrante de alumnado que, al menos una vez al año, declara ahorrar dinero de las siguientes maneras, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



En promedio, más estudiantes de familias favorecidas informaron haber ahorrado dinero tanto en una cuenta (8 puntos porcentuales) como en el hogar (1 punto porcentual) que los estudiantes desfavorecidos. Esta tendencia se observó también en España (9 puntos y 7 puntos, respectivamente) y es coherente con la expectativa de que los estudiantes de entornos favorecidos pueden tener más dinero para ahorrar que sus compañeros desfavorecidos (Figura 5.7).

De igual manera, el alumnado nativo informó en mayor medida que ahorraba dinero tanto en una entidad financiera como en el hogar (España: 7 y 8 puntos porcentuales, OCDE: 10 y 1 punto no significativo, puntos porcentuales, respectivamente).

5.3.2. Uso de transacciones digitales

Los jóvenes llevan a cabo una gran variedad de actividades en línea, desde comunicarse con sus amigos hasta obtener información de sitios web fiables (o menos fiables) y, lo que es más relevante para este informe, participar en diversas transacciones que involucran el intercambio de dinero.

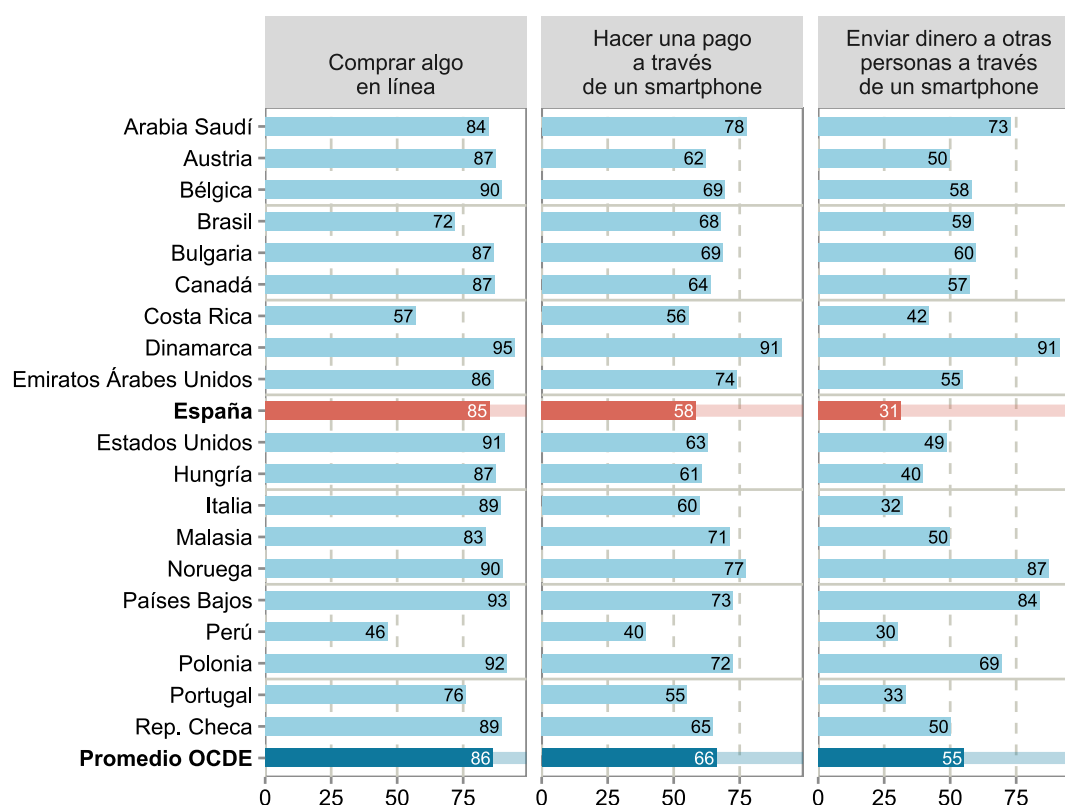
El cuestionario de educación financiera PISA 2022 preguntó a los estudiantes si, en los 12 meses anteriores, habían realizado y con qué frecuencia (nunca o casi nunca, una o dos veces al año, una o dos veces al mes, una o dos veces por semana, todos o casi todos los días) las siguientes transacciones financieras digitales: comprar algo en línea (solo o con un miembro de tu familia); hacer un pago a través de un *smartphone* (es decir, un móvil con acceso a internet); enviar dinero a otras personas a través de un *smartphone* (Cuadro 5.3.).

En promedio, en los países y economías de la OCDE en 2022, el 86 % de los estudiantes informó de que compró algo en línea, ya sea solos o con un familiar, durante los 12 meses anteriores (85 % en España). Esta proporción superó el 80 % en 16 de los 20 países y economías participantes y alcanzó el 95 % de los estudiantes en Dinamarca. En contraste, solo el 46 % de los estudiantes en Perú informó de que compró algo en línea durante los 12 meses anteriores (Figura 5.8.).

Alrededor del 66 % de los estudiantes, en promedio en la OCDE, informó de que realizó pagos utilizando un teléfono móvil durante los 12 meses anteriores a realizar la prueba. Aproximadamente el 91 % de los estudiantes de Dinamarca había realizado un pago utilizando un teléfono móvil durante ese período, muy por encima del 58 % que respondió haberlo hecho en España (Figura 5.8.).

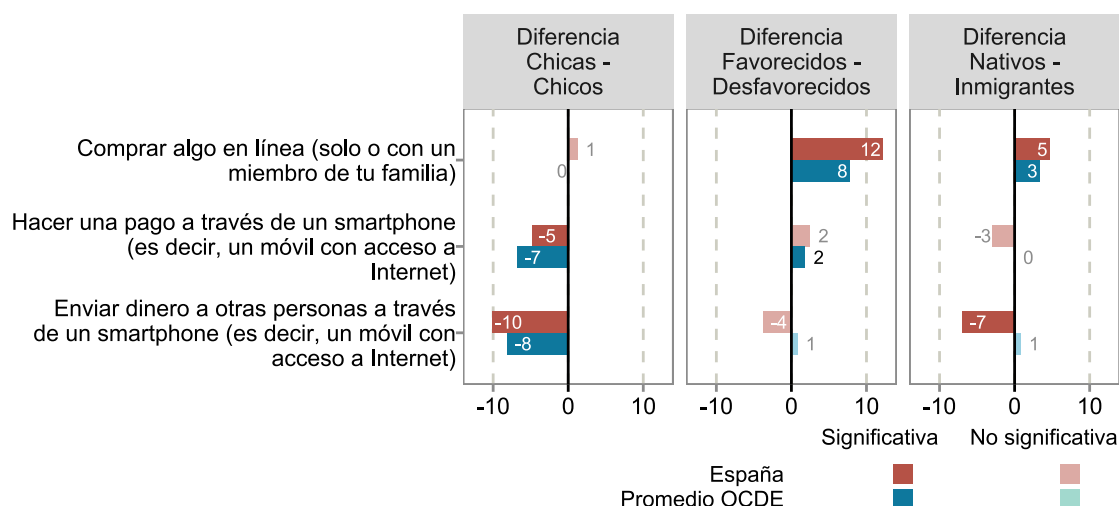
Enviar dinero a otras personas a través de un *smartphone* fue menos común entre los estudiantes: el 55 % de los estudiantes en promedio en la OCDE lo habían hecho en los 12 meses anteriores a la encuesta. Hubo grandes diferencias entre los países, ya que menos de uno de cada tres estudiantes de Portugal (33 %), Italia (32 %), España (31 %) y Perú (30 %) declaró haberlo hecho, en comparación con más de cuatro de cada cinco estudiantes de Dinamarca (91 %), Noruega (87 %) y los Países Bajos (84 %) (Figura 5.8).

Figura 5.8. Porcentaje de alumnado que, al menos una vez al año, realiza alguna de las siguientes transacciones digitales básicas para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



Un mayor número de alumnos que de alumnas declaró tener experiencia con transacciones financieras digitales. En concreto, más chicos que chicas (8 puntos porcentuales), en promedio en los países y economías de la OCDE, informaron haber enviado dinero a alguien usando un teléfono móvil en los últimos 12 meses, llegando a ser 10 puntos porcentuales la diferencia estimada para el alumnado español, también a favor de los chicos. 7 puntos porcentuales fue la diferencia a favor de los chicos que informaron haber realizado un pago utilizando un teléfono móvil en los últimos 12 meses, en promedio en los países y economías de la OCDE, 5 puntos en el caso de España. En promedio, ni en los países y economías de la OCDE, ni en España hubo diferencia de género en la frecuencia de haber comprado algo en línea (ya sea solo o con un familiar) durante los 12 meses anteriores (Figura 5.9).

Figura 5.9. Diferencia porcentual al desagregar por género, ISEC y condición de inmigrantes de alumnado que, al menos una vez al año, realiza alguna de las siguientes transacciones digitales básicas, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE

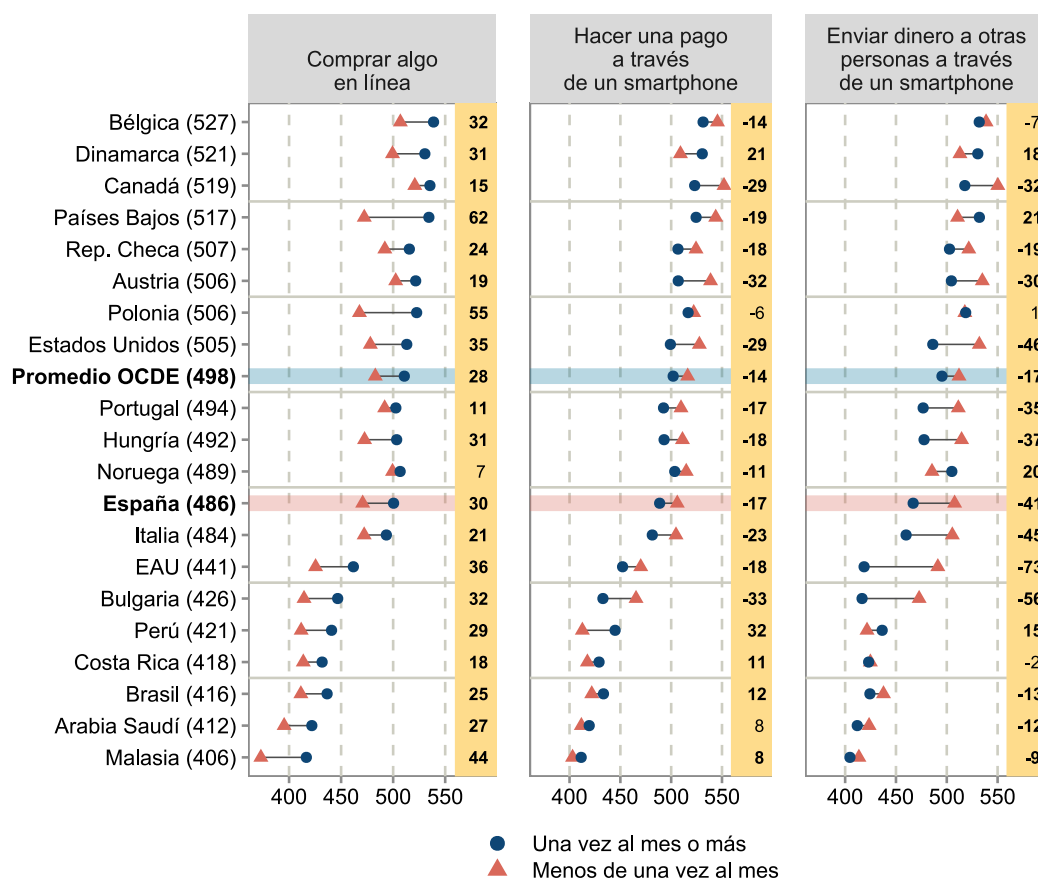


Más estudiantes de entornos favorecidos que de los de familias desfavorecidas informaron haber comprado algo en línea (solos o con un miembro de la familia) durante los 12 meses anteriores. La diferencia entre los estudiantes de entornos favorecidos y desfavorecidos en esta actividad fue de 8 puntos porcentuales, en promedio entre los países y economías de la OCDE, y fue significativa esta diferencia (12 puntos porcentuales a favor de los estudiantes de entornos favorecidos) en España (Figura 5.9.). Una mayor proporción de estudiantes de entornos favorecidos que desfavorecidos (2 puntos porcentuales), en promedio en los países de la OCDE, informó haber realizado un pago utilizando un teléfono móvil durante los 12 meses anteriores. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en España. No hubo una asociación significativa, ni para el Promedio OCDE ni para España, entre el origen socioeconómico y el envío de dinero a otras personas a través de un *smartphone* durante los 12 meses anteriores a la encuesta.

El alumnado nativo es más propenso a hacer uso de recursos digitales. En promedio en los países y economías de la OCDE, la diferencia entre el alumnado nativo y el migrante que respondió haber comprado algo en línea fue de 3 puntos porcentuales, 5 en el caso de España. Sin embargo, no hubo diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la realización de pagos con un *smartphone*, ni en España, ni en el Promedio OCDE. Tampoco hubo diferencia entre los colectivos nativo e inmigrante en el Promedio OCDE en la actividad de enviar dinero a otras personas a través de un *smartphone*, sí lo fue a favor del alumnado de origen migrante en España (7 puntos porcentuales de diferencia estadísticamente significativa) (Figura 5.9.).

Enviar dinero a otras personas usando un *smartphone* y hacer pagos usando un teléfono móvil se asociaron con un menor rendimiento en competencia financiera en promedio en los países y economías de la OCDE. Los estudiantes que habían enviado dinero a otras personas a través de un teléfono móvil durante los 12 meses anteriores obtuvieron 17 puntos menos que los que no lo habían hecho, en promedio en los países y economías de la OCDE. Esta diferencia se elevó a los 41 puntos en el caso de España. En promedio, en los países y economías de la OCDE, los estudiantes que habían realizado un pago con un teléfono móvil durante los 12 meses anteriores obtuvieron 14 puntos menos que los que no lo habían hecho (17 puntos en el caso de España) (Figura 5.10).

Figura 5.10. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado declara realizar, al menos una vez al año, alguna de las siguientes transacciones digitales básicas para los países participantes en el módulo de competencia financiera, con significatividad del 95 % para PISA 2022 y el Promedio OCDE



Comprar algo en línea (solo o con un miembro de su familia) se asocia significativamente y de manera positiva con el rendimiento en competencia financiera, 28 puntos en el caso del Promedio OCDE y 30 en el caso de España.

Un análisis más profundo de estos resultados sugiere que el tipo de experiencias que los estudiantes de 15 años tienen con los productos financieros básicos varía entre los países y dentro de ellos, y que la relación entre la educación financiera y la participación en los productos financieros básicos tradicionales y digitales no es sencilla.

5.3.3. Comportamiento de gasto de los estudiantes

El cuestionario de educación financiera PISA 2022 examina el comportamiento y las actitudes de los estudiantes hacia el gasto. Para evaluar cómo se comportan los estudiantes con respecto al gasto, si llevan un registro de sus gastos y tienen el control de sus finanzas, el cuestionario de educación financiera PISA 2022 preguntó a los estudiantes si realizaron las siguientes cuestiones en los 12 meses anteriores: comprobar cuánto dinero tenían, comprobar que se les dio el cambio correcto cuando compraron algo

con dinero en efectivo, sentir que no tenían suficiente dinero para algo que querían comprar y comprar algo que costó más dinero del que pretendían gastar (Cuadro 5.3.).

En promedio, en los países y economías de la OCDE, el 94 % de los estudiantes informó que había comprobado cuánto dinero tenía, el 82 % informó que había comprobado que se les había dado el cambio correcto, el 77 % había comprado algo que costaba más dinero del que pretendía gastar y el 76 % sintió que no tenía suficiente dinero para algo que quería comprar en los 12 meses anteriores a la encuesta (Figura 5.11.). Estos comportamientos fueron comunes entre los estudiantes de todos los países y economías que participaron en la evaluación de conocimientos financieros de PISA 2022.

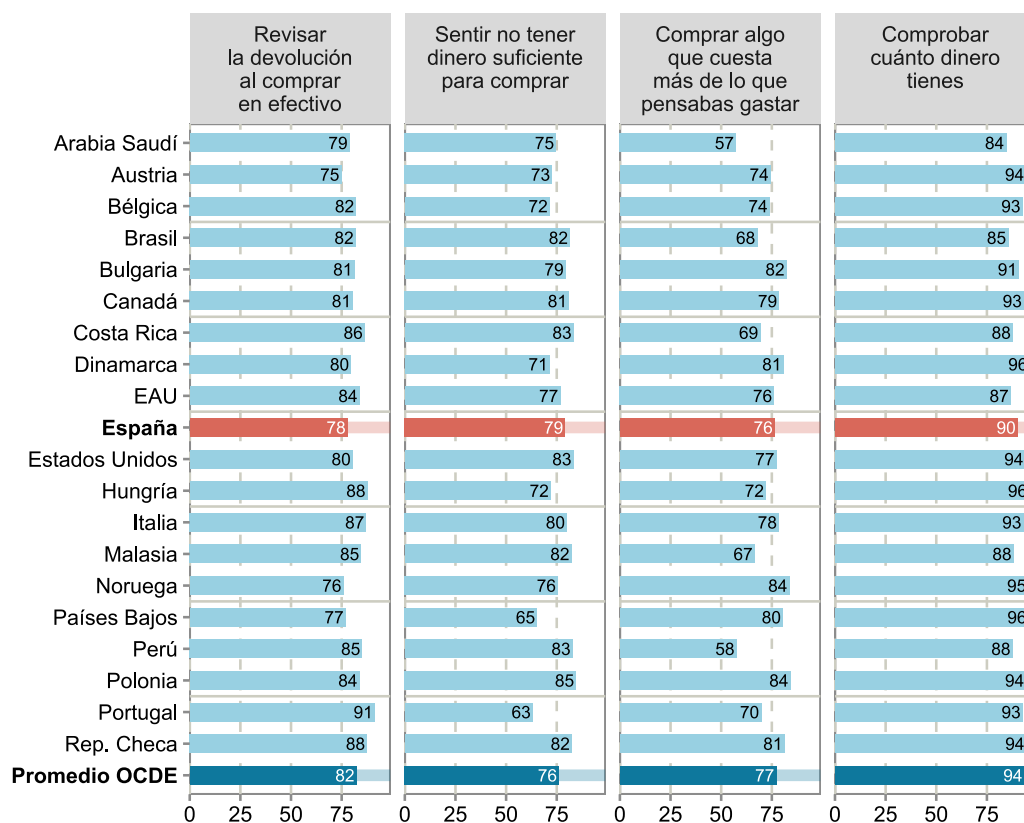
El 96 % de los estudiantes de Dinamarca, Hungría y los Países Bajos, el 95 % del alumnado de Noruega y el 94 % de los estudiantes de Austria, República Checa, Polonia y Estados Unidos había comprobado cuánto dinero tenía en los 12 meses anteriores a la encuesta, mientras que en los países y economías en los que este comportamiento era menos común, como Brasil, Arabia Saudí y Emiratos Árabes Unidos, el 84 % o más de los estudiantes había comprobado cuánto dinero tenía. España se sitúa en una posición intermedia con un 90 % de alumnado que acostumbra a tener este comportamiento (Figura 5.11.).

Del mismo modo, el 91 % de los estudiantes en Portugal informó de que había comprobado que se les había dado el cambio correcto cuando compraron algo en los 12 meses anteriores a la encuesta. En Austria, donde este comportamiento era menos común, alrededor de tres de cada cuatro estudiantes (75 %) habían comprobado que se les había dado el cambio correcto, al igual que lo hizo el 78 % de los estudiantes de España (Figura 5.11.).

Alrededor del 85 % de los estudiantes en Polonia informaron que, durante los 12 meses anteriores, había sentido que no tenía suficiente dinero para algo que quería comprar, al igual que el 83 % de los estudiantes en Costa Rica, Perú y Estados Unidos y el 79 % en España. En los Países Bajos (65 %) y Portugal (63 %), este comportamiento fue menos común (Figura 5.11.).

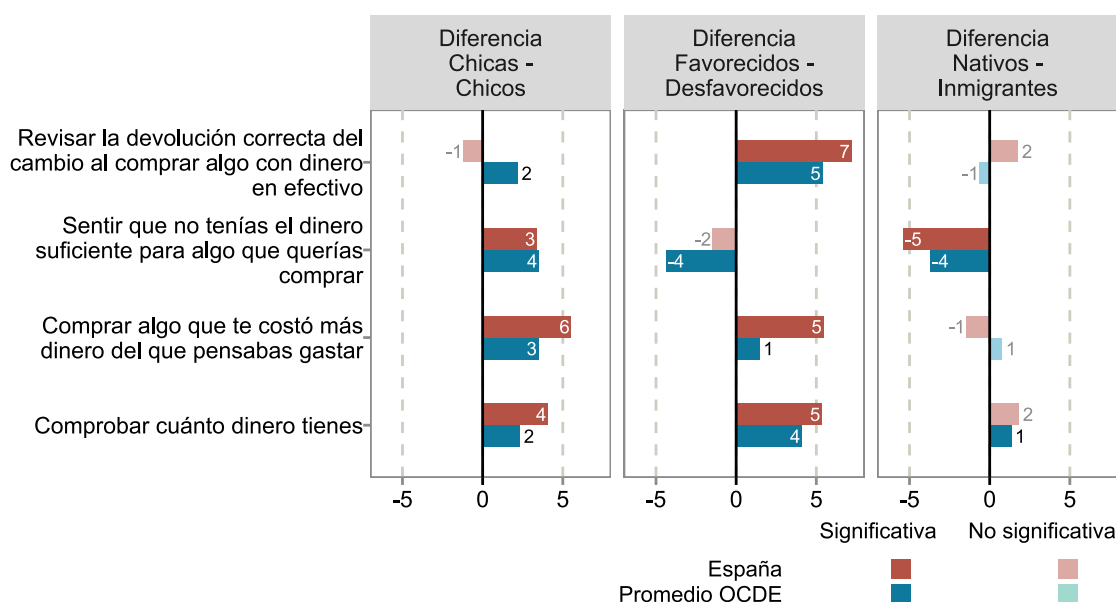
En España, el 76 % de los estudiantes informó que había comprado algo que costaba más dinero del que pretendía gastar en algún momento de los 12 meses anteriores a la encuesta. El 80 % o más de los estudiantes de Noruega y Polonia (84 %), Bulgaria (82 %), República Checa y Dinamarca (81 %) y los Países Bajos (80 %) declaró haberlo hecho. Las proporciones más bajas de estudiantes que declararon haberlo hecho se observaron en Arabia Saudí (57 %) y Perú (58 %), donde más de uno de cada dos estudiantes declaró haber gastado más dinero del previsto en los 12 meses anteriores (Figura 5.11.).

Figura 5.11. Porcentaje de alumnado que, al menos una vez al mes, utiliza alguno de los comportamientos de gasto siguientes para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



En promedio, en los países y economías de la OCDE, en mayor proporción las alumnas que los alumnos informaron haber experimentado cada uno de los cuatro comportamientos de gasto en los 12 meses anteriores a la encuesta. 4 puntos porcentuales más de chicas que de chicos informaron haber sentido que no tenían suficiente dinero para algo que querían comprar. Esta brecha se redujo a 3 puntos porcentuales en España. 3 puntos porcentuales más de alumnas que de alumnos informaron haber comprado algo que costaba más de lo que pretendían gastar. Esta diferencia fue significativa y positiva a favor de las chicas también en España (6 puntos porcentuales). Dos puntos porcentuales más de chicas que de chicos informaron haber comprobado que se les había dado el cambio correcto al comprar algo, y haber comprobado cuánto dinero tenían. No hubo diferencia en el caso de España en el primer comportamiento y fue de 4 puntos en el segundo (Figura 5.12.).

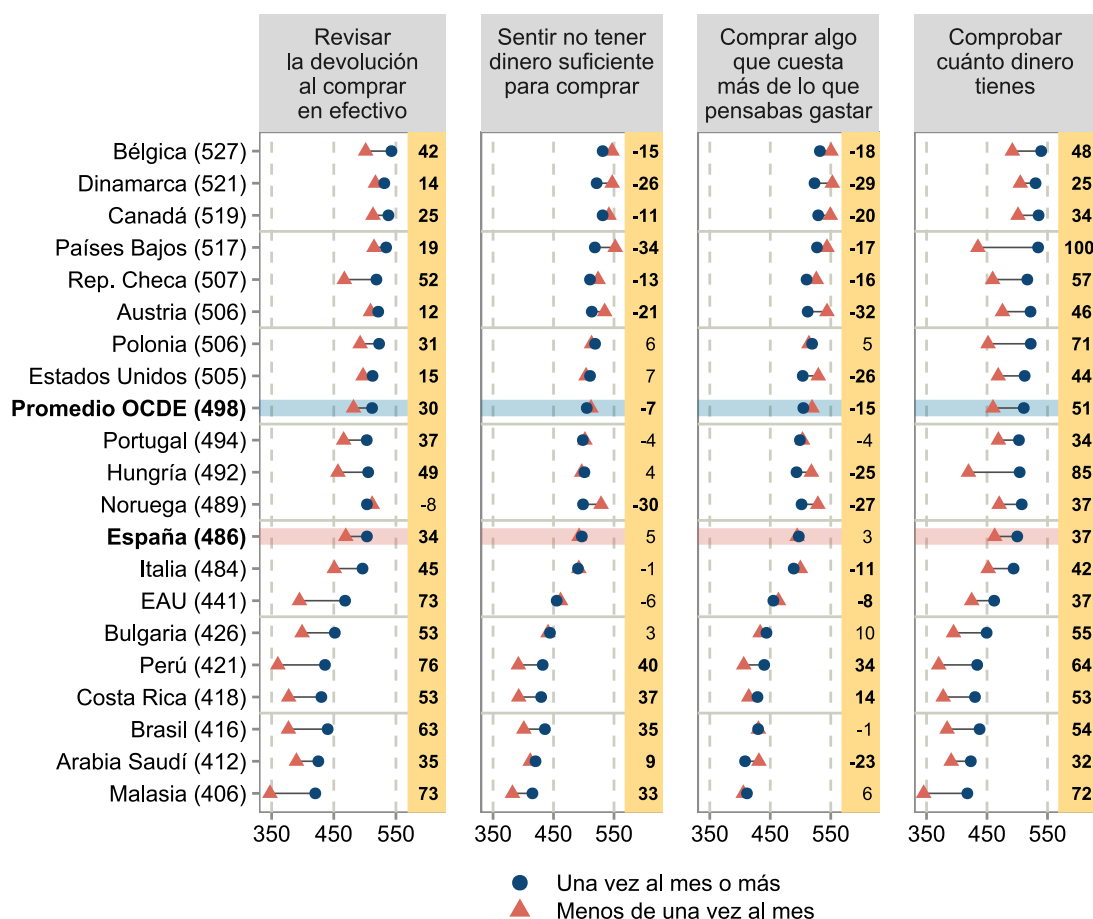
Figura 5.12. Diferencia porcentual al desagregar por género, ISEC y condición de inmigrantes de alumnado que, al menos una vez al mes, utiliza algún comportamiento de gasto siguientes, con significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE



En promedio, en los países y economías de la OCDE, más estudiantes de entornos favorecidos que desfavorecidos informaron tres comportamientos asociados con el comportamiento de gasto. En particular, más estudiantes de entornos favorecidos informaron haber verificado que se les dio el cambio correcto al comprar algo, en 5 puntos porcentuales en promedio en todos los países y economías de la OCDE (7 puntos en el caso de España). Más estudiantes de entornos favorecidos informaron haber verificado cuánto dinero tienen, en 4 puntos porcentuales en promedio en todos los países y economías de la OCDE, y en 5 puntos porcentuales en España. Además, más estudiantes de entornos favorecidos informaron haber comprado algo que costaba más dinero del que pretendían gastar (Promedio OCDE: 1 punto porcentual; España: 5 puntos). El único punto donde los estudiantes de entornos desfavorecidos superan a los favorecidos es en sentir que no tenían suficiente dinero para algo que querían comprar (4 puntos porcentuales en el Promedio OCDE, en España sin diferencia significativa), lo que puede ser el reflejo de la menor disponibilidad de recursos financieros en su familia en comparación con los estudiantes de entornos favorecidos (Figura 5.12.).

En la desagregación por condición de inmigración, en España solo se observa diferencia estadísticamente significativa en el sentimiento de no tener dinero suficiente para algo que se deseaba comprar, de 5 puntos a favor del alumnado inmigrante. Esto mismo ocurre en el Promedio OCDE, con 4 puntos de diferencia. Sin embargo, en el Promedio OCDE sí se presentan diferencias significativas, aunque moderadas, en el comportamiento de revisar la devolución correcta con 1 punto a favor del alumnado nativo (Figura 5.12.).

Figura 5.13. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado declara utilizar, al menos una vez al mes, alguno de los comportamientos de gasto siguientes, con significatividad del 95 % para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



Los comportamientos responsables en relación con situaciones financieras se han asociado con mejores rendimientos en competencia financiera, como se puede comprobar con los datos representados en la Figura 5.13. En este sentido, “revisar la devolución al comprar en efectivo” y “comprobar cuánto dinero se tiene” son dos comportamientos con un claro impacto en el rendimiento financiero. Aquellos estudiantes que actuaron de esta manera obtuvieron en España 34 y 37 puntos más que aquellos que no lo hicieron, siendo 30 y 51 puntos más en el Promedio OCDE. Además, en todos los países participantes también se dio esta asociación positiva, salvo en el caso de Noruega, en el primer comportamiento, en el que no se observó diferencia significativa. En todo caso, se dieron márgenes muy amplios entre los resultados de todos los países.

Sin embargo, analizando los otros dos comportamientos sobre los que se les preguntó a los estudiantes (“Sentir no tener dinero suficiente para comprar” y “Comprar algo que cueste más de lo que esperabas gastar”), no se observa un patrón claro. En el caso de España no se da diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento en competencia financiera entre los estudiantes que realizaron o no estos comportamientos. En los países con menor rendimiento en la competencia financiera, aquellos estudiantes que afirmaron sentir no tener dinero suficiente para comprar, obtuvieron mejor rendimiento, lo contrario que en los países de rendimiento alto. “Comprar algo que cueste más de lo que pensabas gastar” se ve asociado negativamente con el rendimiento en competencia financiera en el Promedio OCDE (15 puntos) y en la mayor parte de los países participantes, a

excepción de Costa Rica (14 puntos positivos) y Perú (34 puntos positivos). Además, en 6 países no hay diferencia significativa.

5.4. Estrategias de consumo de los estudiantes

Además de las preguntas sobre cómo administran su dinero al realizar compras, a los estudiantes que se presentaron a la evaluación de educación financiera PISA 2022 se les preguntó sobre sus estrategias cuando piensan en comprar un nuevo producto de su paga. Más específicamente, se preguntó a los estudiantes si siempre, a veces, rara vez o nunca comparaban precios en diferentes tiendas, comparaban precios entre una tienda y una tienda *online*, compraban el producto sin comparar precios o esperaban hasta que el producto fuera más barato antes de comprarlo (Cuadro 5.4).

Cuadro 5.4. Pregunta del cuestionario del módulo de competencia financiera de PISA 2022 sobre las estrategias de consumo de los estudiantes

Cuando piensas en comprar algo con tu paga, ¿con qué frecuencia haces alguna de las siguientes actividades?

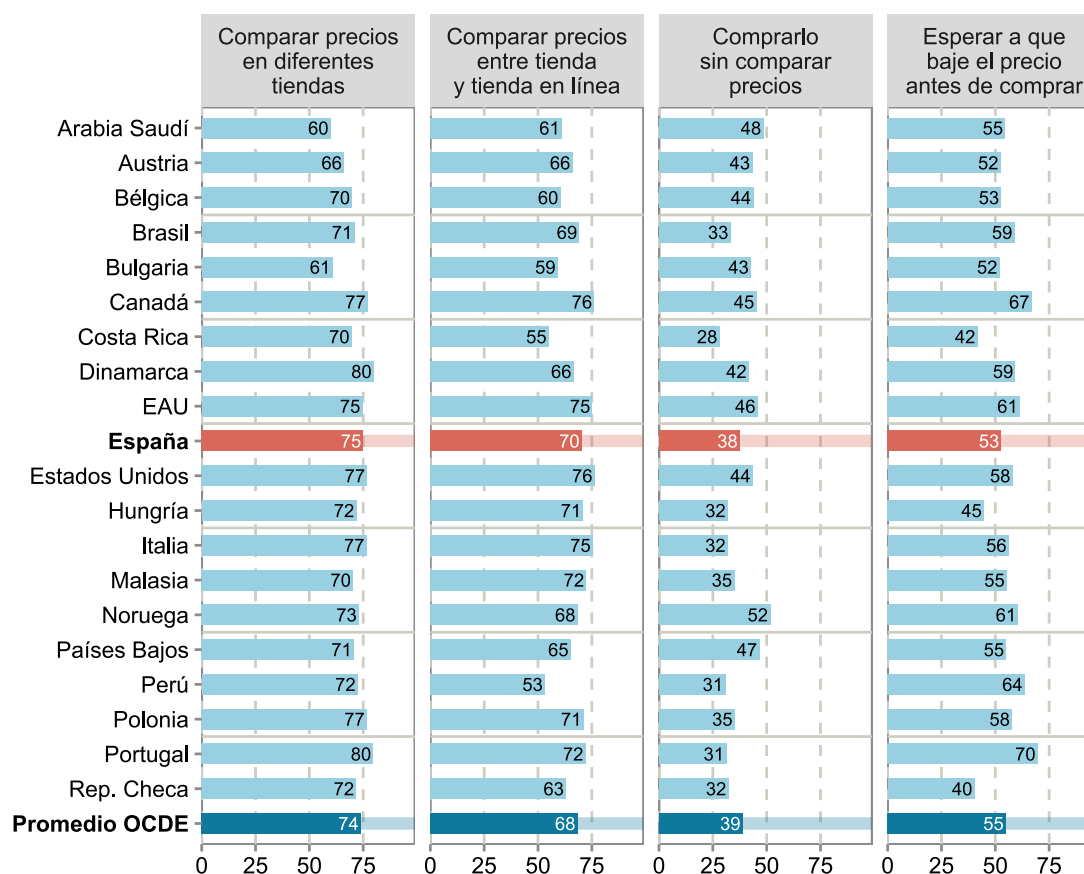
(Selecciona una respuesta en cada fila)

	Nunca	Rara vez	A veces	Siempre
Comparar los precios en diferentes tiendas.	☐	☐	☐	☐
Comparar los precios entre una tienda y una tienda en línea.	☐	☐	☐	☐
Comprarlo sin comparar precios.	☐	☐	☐	☐
Esperar hasta que baje el precio antes de comprarlo	☐	☐	☐	☐

La estrategia más utilizada fue comparar precios en diferentes tiendas. En promedio, en los países y economías de la OCDE, el 74 % de los estudiantes informó de que siempre o a veces comparaba precios en diferentes tiendas. España (75 %) presenta un valor un punto porcentual superior. El 80 % de los estudiantes de Dinamarca y Portugal informó de que comparaba precios en diferentes tiendas, pero dos de cada tres o menos estudiantes de Arabia Saudí (60 %), Bulgaria (61 %) y Austria (66 %) afirmaron que lo hacían (Figura 5.14.). Una proporción ligeramente menor de estudiantes, el 68 %, dijo comparar precios entre una tienda física y una tienda en línea en promedio entre los países y economías de la OCDE (70 % en España). Esta estrategia fue utilizada por al menos tres de cada cuatro estudiantes en Canadá (76 %), Estados Unidos (76 %), Italia (75 %) y los Emiratos Árabes Unidos (75 %). Sin embargo, poco más de uno de cada dos estudiantes en Perú informó que compara precios entre una tienda física y una tienda en línea (53 %), al igual que solo el 55 % de los estudiantes en Costa Rica (Figura 5.14.).

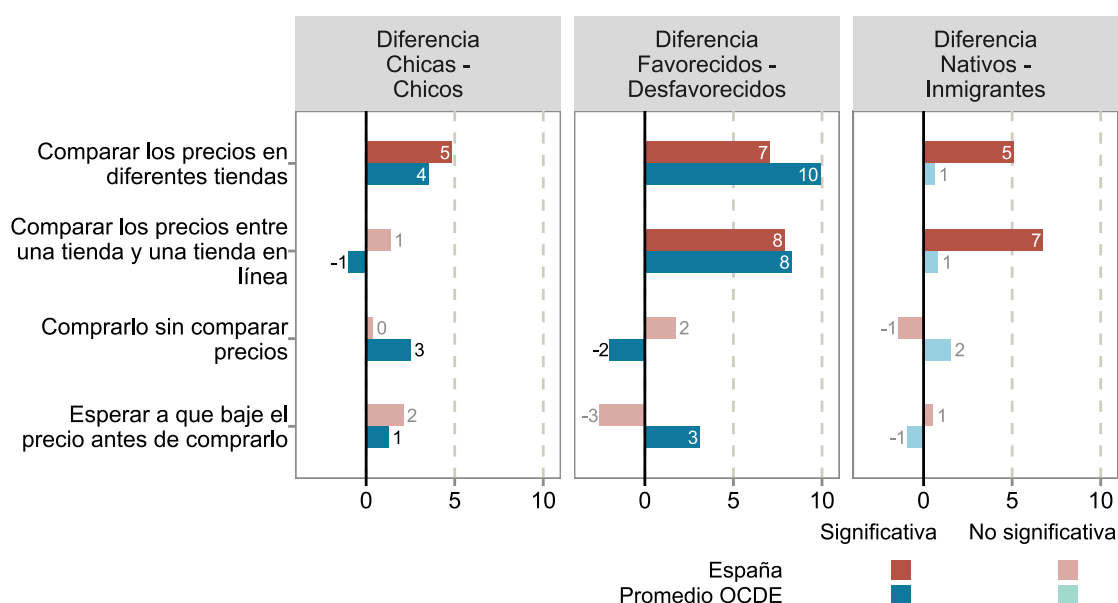
Alrededor del 55 % de los estudiantes, en promedio en la OCDE, informó de que espera hasta que el producto sea más barato antes de comprarlo, dos puntos porcentuales más que en España (53 %). Dos de cada tres estudiantes o más en Canadá (67 %) y Portugal (70 %) informaron haber utilizado esta estrategia. Por el contrario, menos de uno de cada dos estudiantes declaró lo mismo en la República Checa (40 %), Costa Rica (42 %) y Hungría (45 %), (Figura 5.14.). La estrategia de gasto menos prudente (“comprar el producto sin comparar precios”) fue también la menos contestada afirmativamente. Solo el 39 % de los estudiantes, en promedio en la OCDE, y el 38 % en España informó que lo hacían. “Comprar un producto sin comparar precios” fue relativamente menos común entre los estudiantes de Costa Rica (28 %), Perú y Portugal (31 %), República Checa, Hungría e Italia (32 %). Sin embargo, el 52 % de los estudiantes de Noruega declaró haber seguido esta estrategia.

Figura 5.14. Porcentaje de alumnado que realiza nunca o en contadas ocasiones y el alumnado que declara que algunas veces o siempre realiza las siguientes acciones cuando compra un producto para los países participantes en el módulo de competencia financiera de PISA 2022 y el Promedio OCDE



En promedio, en los países y economías de la OCDE, más alumnas que alumnos informaron que comparan precios en diferentes tiendas (en 4 puntos porcentuales). Esta brecha de género fue la única estadísticamente significativa en España (en 5 puntos porcentuales) (Figura 5.15.). Sin embargo, más chicas que chicos también informaron que compran el producto sin comparar precios (en 3 puntos porcentuales), en promedio en los países y economías de la OCDE. Las diferencias de género en las otras dos estrategias de gasto fueron pequeñas en el Promedio de la OCDE: 1 punto porcentual a favor de los chicos en la estrategia de comparar precios entre tiendas físicas y tiendas *online*, y 1 punto a favor de las chicas en esperar a que baje el precio antes de comprarlo.

Figura 5.15. Diferencia porcentual al desagregar por género, ISEC y condición de inmigrante de alumnado que realiza nunca o en contadas ocasiones y el alumnado que declara que algunas veces o siempre realiza las siguientes acciones cuando compra un producto, significatividad del 95 % para España y el Promedio OCDE

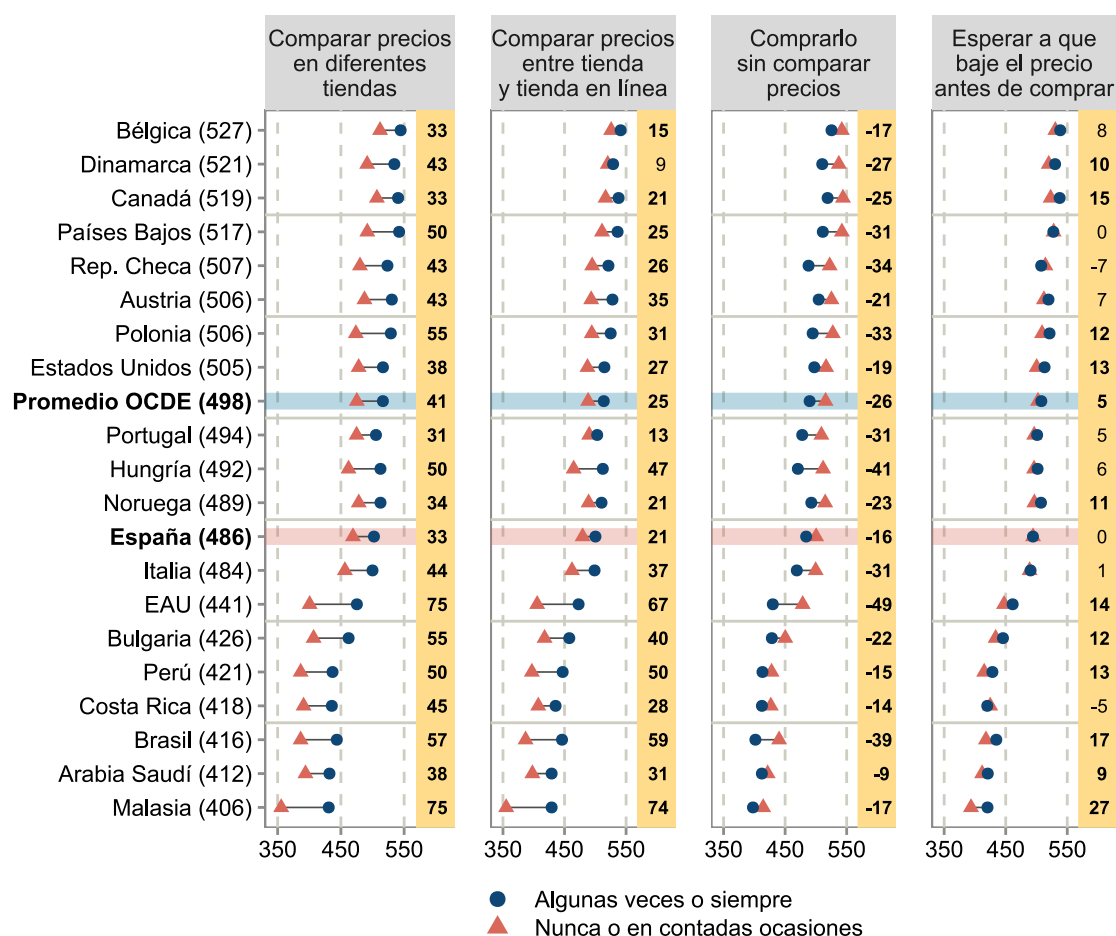


10 puntos porcentuales más de estudiantes de entornos favorecidos que desfavorecidos informaron comparar precios en diferentes tiendas, en promedio en los países y economías de la OCDE, 7 puntos en el caso de España. Del mismo modo, 8 puntos porcentuales más de estudiantes de entornos favorecidos informaron comparar precios entre una tienda física y una tienda en línea, tanto en el Promedio OCDE como en España (Figura 5.15.). Los estudiantes de entornos favorecidos también informaron haber esperado en mayor medida a que un producto fuera más barato antes de comprarlo. En este caso, la brecha ascendió a 3 puntos porcentuales, en promedio en los países y economías de la OCDE, no siendo significativa en el caso de España. Respecto a la última estrategia de gasto analizada, en el promedio de la OCDE, 2 puntos porcentuales más de estudiantes desfavorecidos informaron haber comprado un producto sin comparar precios, aunque, a nivel de España, la diferencia relacionada con el estatus socioeconómico no se observó significativa. Estos resultados indican que los estudiantes de entornos favorecidos, en general, tienden a utilizar estrategias de gasto responsable más que los de entornos desfavorecidos. Esto puede deberse en parte a los diferentes niveles de conciencia sobre dichas estrategias entre los estudiantes de entornos favorecidos y desfavorecidos; también puede deberse, en parte, a que los estudiantes de entornos favorecidos tienen más oportunidades de aplicar estrategias de gasto responsable.

Como queda patente en la Figura 5.16., el uso de estrategias responsables en el consumo se asocia positivamente con el rendimiento en educación financiera. En promedio, en los países y economías de la OCDE, los estudiantes que informaron comparar precios en diferentes tiendas en los 12 meses anteriores a la encuesta, obtuvieron 41 puntos más en la evaluación de educación financiera PISA 2022, quedándose en 33 en el caso de España. Se puede observar que esta diferencia positiva se dio en todos los países y economías participantes, variando entre la máxima diferencia de 75 puntos que presentan Malasia y Emiratos Árabes Unidos y la mínima de Portugal (31 puntos). Un comportamiento similar se da entre aquellos estudiantes que comparan precios entre tienda física y tienda en línea, ya que las diferencias son menores, aunque siguen siendo positivas (25 puntos en el Promedio de la OCDE y 21 en España). Tan solo en Dinamarca no se observaron diferencias estadísticamente significativas. La estrategia de esperar a que baje el precio antes de

comprar no se asocia de manera generalizada a un aumento positivo de rendimiento entre el alumnado que la sigue y el que no; de hecho, el Promedio de la OCDE da una diferencia significativa y en España, por ejemplo, no es significativa.

Figura 5.16. Rendimiento en competencia financiera, y diferencia, según el alumnado declara realizar nunca o en contadas ocasiones y el alumnado que declara que algunas veces o siempre realiza las siguientes acciones cuando compra un producto para los países participantes en el módulo de competencia financiera, con significatividad del 95 % para PISA 2022 y el Promedio OCDE



Por el contrario, la estrategia no responsable de consumo de comprar algo sin comparar precios se asocia de manera negativa al rendimiento en la competencia financiera. En el promedio de los países y economías de la OCDE, aquellos estudiantes que no compararon precios antes de comprar algo obtienen 26 puntos menos que sus compañeros que sí lo hicieron. En España (16 puntos) esta brecha se sigue manteniendo, aunque en menor medida (Figura 5.16.).

5.5. Referencias

Doss, V., Marlowe, J. y Godwin, D. (1995), *Middle-School Children's Sources and Uses of Money*.

Fingerman, K. (2017), "Millennials and Their Parents: Implications of the New Young Adulthood for Midlife Adults", *Innovation in Aging*, Vol. 1/3, <https://doi.org/10.1093/geroni/igx026>.

IPSOS (2017), *Research on Teenagers Ages 13-17 on behalf of TransUnion*.

Loke, V., Choi, L. y Libby, M. (2015), "Increasing youth financial capability: An evaluation of the mypath savings initiative", *Journal of Consumer Affairs*, Vol. 49/1, pp. 97-126, <https://doi.org/10.1111/joca.12066>.

Ministerio do Trabalho e Previdencia (2020), *Guidelines on Prevention of Child Labour in the COVID-19 Pandemic Context*, <http://www.planalto.gov.br/>.

Rachel Minkin, B. et al. (2024), *Parents, Young Adult Children and the Transition to Adulthood*, Pew Research Center, <http://www.pewresearch.org>.

Sherraden, M. et al. (2011), "Financial Capability in Children: Effects of Participation in a School-Based Financial Education and Savings Program", *Journal of Family and Economic Issues*, Vol. 32/3, pp. 385-399, <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>.

Servicio Público de Empleo Estatal (2021), *Trabajar en España*, <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/comunicacion-institucional/publicaciones/publicaciones-oficiales/listado-pub-eures/trabajar-espana/trabajar-en-espana.html>.



ANEXO

Ejemplos de unidades
de Competencia financiera

Anexo

Ejemplos de unidades de Competencia financiera

En esta sección se recogen y describen 2 unidades liberadas (es decir, conjuntos de ítems que se han utilizado en ediciones anteriores, pero que ya no se volverán a usar) de las 28 unidades empleadas en la prueba de PISA 2022.

Las preguntas liberadas se insertan dentro de unidades de evaluación. Las diferentes unidades se componen de una o varias preguntas relacionadas entre sí. Cada uno de los ejemplos liberados aparece acompañado con una tabla en la que se recoge el tipo de ítem, su descripción, el tipo de contenido, el proceso, el contexto y el nivel de puntuación al que hace referencia la pregunta concreta. Las respuestas a las preguntas de elección múltiple, y algunas preguntas de respuesta corta, no requieren codificación, ya que se graban y se corrigen de forma automática por ordenador. Sin embargo, las preguntas abiertas deben ser codificadas por expertos y corregidas según unos códigos asignados a cada tipo de respuesta. Estas preguntas abiertas aparecen acompañadas de la correspondiente guía de codificación que muestra cómo fueron corregidas.

La sección que describe el máximo nivel de puntuación de cada pregunta está asociado a los distintos niveles de rendimiento descritos en el Capítulo 2 (Cuadro 2.1.). Conviene tener en cuenta que los términos “Puntuación máxima”, “Puntuación parcial” y “Ninguna puntuación” se emplean en lugar de “respuesta correcta” y “respuesta incorrecta”. Existen dos razones principales para adoptar dichos términos. En primer lugar, algunas preguntas no tienen respuestas “correctas”, sino que las respuestas se miden en función del grado de comprensión del texto o del tema en cuestión por parte del estudiante. En segundo lugar, la categoría “Puntuación máxima” no necesariamente se limita a incluir respuestas totalmente correctas o perfectas. En general, las categorías “Puntuación máxima”, “Puntuación parcial” y “Ninguna puntuación” dividen las respuestas del alumnado en tres categorías conforme al grado de capacidad que este manifiesta al responder a la pregunta.

Se pondrá un 0 cuando las respuestas sean inaceptables y el código 9 hace referencia a la falta de respuesta. Cabe señalar que los errores de ortografía y gramática no se tienen en cuenta, a menos que afecten seriamente a la comprensión de la pregunta.

1. Nueva bicicleta

1.1. Pregunta 1

Esta pregunta pide a los alumnos que comprendan que los préstamos implican el pago de intereses.

Ítem CF082Q01

PISA 2022

NUEVA BICICLETA
Pregunta 1 / 2

Consulta la información "Nueva bicicleta" de la derecha. Haz clic en una opción y escribe una explicación para responder a la pregunta.

Gregorio se compra una bicicleta.

Obtiene un crédito de la empresa financiera de la tienda de bicicletas.

¿Cuánto pagará Gregorio?

☐ Menos de 600 zeds.
☐ Más de 600 zeds.
☐ Exactamente 600 zeds.

Justifica tu respuesta.

NUEVA BICICLETA

Bicicleta de montaña
¡600 zeds al contado!

¿No dispones del dinero?
Consulta las magníficas ofertas de financiación de nuestra tienda.

¡Ofrecemos bajas tasas de interés!



Tipo de ítem	Respuesta abierta
Descripción	Reconocer que los créditos suponen el pago de intereses
Contenido	Dinero y transacciones
Proceso	Identificar información financiera
Contexto	Individual
Nivel	3

Guía de codificación	
Código	Respuesta
2	<u>Puntuación máxima:</u> Selecciona (o implica) B Y ADEMÁS explica que esto es porque él paga intereses (o tasas, costes de establecimiento, etc.) sobre el préstamo, O BIEN, Selecciona C Y ADEMÁS explica que el coste de la bicicleta es de 600 zeds y especifica los cargos adicionales (intereses, tasas adicionales, costes de establecimiento, etc.). Ejemplos de respuesta: • B. Más de 600 zeds. Gregorio paga 600 más los intereses. • [No selecciona una opción] Gregorio pagará más de 600 zeds porque el acuerdo dice que hay intereses. [La opción B está claramente implícita]. • C. Exactamente 600 zeds. Pagará 600 zeds por la bicicleta misma, pero también tendrá que pagar además intereses adicionales. [La explicación deja claro por qué ha elegido C y especifica los pagos adicionales].
1	<u>Puntuación parcial:</u> Selecciona B, sin explicación o con una explicación insuficiente. Ejemplos de respuesta: • B. Gregorio pagaría más de 600 zeds. [No da una razón]. • B. Gregorio aprovecharía las magníficas ofertas de financiación de la tienda. [Repite la información del estímulo sin demostrar que comprende su connotación]. • B. Porque cuando recibes un préstamo pagas extra. [La explicación es demasiado vaga para un Código 2. El cargo extra no está especificado].
0	<u>Ninguna puntuación:</u> Otras respuestas. Ejemplos de respuesta: • C. 600 zeds por la bicicleta y algún extra. [Opción incorrecta seleccionada y la explicación es demasiado vaga].
9	<u>Ninguna puntuación:</u> Sin respuesta.

1.2. Pregunta 2

En esta pregunta, los alumnos deben demostrar que comprenden el concepto y la finalidad de un contrato de seguro seleccionando la primera respuesta (seguro de contenido del hogar).

Ítem CF082Q02

PISA 2022

?

◀

▶

NUEVA BICICLETA
Pregunta 2 / 2

Consulta la información "Nueva bicicleta" de la derecha. Haz clic en una opción para responder a la pregunta.

Han robado varias bicicletas en la zona en la que vive Gregorio.

¿Qué tipo de producto protegerá financieramente a Gregorio si le roban la bicicleta del garaje?

☐ Un seguro de contenido del hogar.
☐ Cheques de viaje.
☐ Bonos del Tesoro.
☐ Una hipoteca.

NUEVA BICICLETA

Bicicleta de montaña
¡600 zeds al contado!
¿No dispones del dinero?
Consulta las magníficas ofertas de financiación de nuestra tienda.
¡Ofrecemos bajas tasas de interés!



Tipo de ítem	Elección múltiple
Descripción	Evaluar el nivel de cobertura de una póliza de seguros
Contenido	Riesgo y beneficio
Proceso	Identificar información financiera
Contexto	Hogar y familia
Nivel	1
Respuesta correcta	A

2. Venta por internet

2.1. Introducción

La siguiente información pretende ayudar al alumnado a contextualizar la pregunta que se plantea en la presente unidad.

Ítem CF403Q01

PISA 2022

Venta por Internet
Introducción

Lee la introducción. Después pulsa en la flecha SIGUIENTE.

VENTA POR INTERNET

Celia ha puesto a la venta su raqueta de tenis en un conocido sitio web de objetos de segunda mano para costearse los gastos de la universidad más adelante.

Artículo puesto a la venta por Celia

Raqueta de tenis

Estado: Usada/Como nueva

Precio: 150 zeds



2.2. Pregunta 1

Esta pregunta evalúa la conciencia de los estudiantes sobre los riesgos financieros de la falta de protección de datos. Requiere que el alumnado utilice el pensamiento crítico para evaluar la situación, teniendo en cuenta elementos que no se incluyen directamente en el texto de la pregunta.

Ítem CF403Q01

PISA 2022

Venta por Internet
Pregunta 1 / 1

Lee "Venta por Internet" a la derecha. Escribe tu respuesta a la pregunta.

Señala un motivo por el que Celia podría haber tomado una buena decisión financiera al rechazar la propuesta de InmaB2.

VENTA POR INTERNET

El sitio web en el que Celia ha puesto a la venta su raqueta de tenis cuenta con un sistema de pago electrónico seguro para que los compradores transfieran el dinero a los vendedores.

Hace poco, Celia tuvo la siguiente conversación con una compradora interesada en la raqueta a través del servicio de mensajes de la página web.

InmaB2: ¡Hola! Tu raqueta de tenis tiene muy buena pinta, es un modelo muy chulo.

Ce1iA: Gracias :) ¿Te interesa comprarla?

InmaB2: Esa raqueta vale más de 150 zeds. Si me das los datos de tu cuenta bancaria, te puedo hacer directamente una transferencia de 200 zeds y tú me mandas la raqueta. ¿Qué te parece?

Ce1iA: Gracias por la oferta, pero prefiero utilizar el sistema de pago del sitio web.

Tipo de ítem	Respuesta abierta
Descripción	Evaluar el riesgo de las transacciones en línea
Contenido	Panorama financiero
Proceso	Evaluar asuntos financieros
Contexto	Individual
Nivel	2

Guía de codificación	
Código	Respuesta
1	<u>Puntuación máxima:</u> Proporciona una explicación aceptable basada en uno o varios de los siguientes enfoques. a) Reconocer que el comprador potencial podría estar tratando de estafarla. Ejemplos de respuesta: • <i>InmaB2 puede estar tratando de estafarla.</i> • <i>La oferta parece demasiado buena para ser verdad.</i> • <i>Es sospechoso que InmaB2 quiera ofrecerle más dinero que el que Celia pide.</i> b) Reconocer el riesgo de compartir los detalles de su cuenta bancaria. Ejemplos de respuesta: • <i>Compartir los detalles de su cuenta puede ser peligroso.</i> • <i>InmaB2 puede hacer un mal uso de los datos bancarios de Celia.</i> • <i>Es peligroso compartir información bancaria con gente que no conoces.</i> • <i>InmaB2 podría coger dinero de su cuenta en vez de pagarla.</i> c) Reconocer que utilizar el sistema de pago del sitio web sería probablemente más seguro. Ejemplos de respuesta: • <i>El sistema de pago de la página web es más seguro.</i> • <i>El sistema de pago de la página web es más fiable que el método que InmaB2 propone.</i> d) Establecer que Celia podría incurrir en algún tipo de penalización o desventaja financiera por parte del sitio web por utilizar un método de pago alternativo. Ejemplos de respuesta: • <i>La página web podría cobrar una comisión por no usar su método de pago.</i> • <i>Su cuenta podría ser cerrada si incumple los términos y las condiciones de la página web.</i>
0	<u>Ninguna puntuación:</u> Otras respuestas. Ejemplos de respuesta: • <i>Puede que consiga más dinero con otro comprador.</i> [No es una razón relacionada con los riesgos asociados con esta transacción en concreto]. • <i>Puede negociar el precio con otros compradores potenciales.</i> • <i>Es arriesgado.</i> [Inaceptable. No se identifica el riesgo]. • <i>La página web ofrece un buen sistema de pago.</i> [No deja claro que el sistema de pago de la web es más seguro]. • <i>Porque no conoce a InmaB2.</i> [Es muy probable que un vendedor no conozca al comprador, por lo que no queda claro cómo esto apoya la decisión de rechazar la oferta].
9	<u>Ninguna puntuación:</u> Sin respuesta.



PISA es una evaluación comparativa internacional, promovida por la OCDE y los países participantes, que intenta responder a una necesidad común de todos los sistemas educativos: describir y explicar lo que los jóvenes de 15 años saben y saben hacer, aplicando sus conocimientos a una variedad de entornos y contextos, al final de su etapa educativa obligatoria.

España ha participado desde su inicio, en el año 2000, en el estudio PISA. Esta octava edición (PISA 2022) se centra en la evaluación de la competencia matemática como competencia principal, y en la comprensión lectora y científica como secundarias. Además, en todas las ediciones se evalúa una competencia innovadora que, en esta ocasión, ha sido el pensamiento creativo.

Desde la edición de PISA 2012, el estudio incorpora como competencia opcional, la evaluación de la **competencia financiera**, dado que la mejora de la educación financiera de la ciudadanía se ha revelado como un asunto de crucial importancia a nivel internacional. España lleva participando en la evaluación de la competencia financiera de PISA en todos los ciclos: 2012, 2015, 2018 y 2022.

Este informe refleja los resultados obtenidos a nivel internacional y estatal en la evaluación de la competencia financiera de PISA 2022 y muestra un análisis sobre los comportamientos y actitudes de los estudiantes que pueden estar relacionados con el rendimiento en esta competencia en aras de mejorar la educación financiera de los jóvenes.

Este informe ha sido elaborado por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES