

**Estrategias y políticas
educativas para promover
las competencias
financieras: un análisis de los
países de la OCDE**



**Nadia Álvarez García
Irma Martínez García
Silvia Gómez Ansón**

**Estrategias y políticas
educativas para promover
las competencias
financieras: un análisis de
los países de la OCDE**



**Nadia Álvarez García
Irma Martínez García
Silvia Gómez Ansón**

Universidad de Oviedo

Funcas

PATRONATO

ISIDRO FAINÉ CASAS
ANTONIO JESÚS ROMERO MORA
FERNANDO CONLLEDO LANTERO
ANTÓN JOSEBA ARRIOLA BONETA
MANUEL AZUAGA MORENO
CARLOS EGEA KRAUEL
MIGUEL ÁNGEL ESCOTET ÁLVAREZ
AMADO FRANCO LAHOZ
JOSÉ MARÍA MÉNDEZ ÁLVAREZ-CEDRÓN
PEDRO ANTONIO MERINO GARCÍA
ANTONIO PULIDO GUTIÉRREZ

DIRECTOR GENERAL

CARLOS OCAÑA PÉREZ DE TUDELA

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

© Funcas

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

ISBN impreso: 979-13-87770-02-0
ISBN digital: 979-13-87770-03-7
Depósito legal: M-21836-2025

RESUMEN	7
I. INTRODUCCIÓN	9
II. LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) COMO IMPULSORA DE LAS COMPETENCIAS FINANCIERAS	10
III. FACTORES INSTITUCIONALES Y LA ADOPCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROMUEVEN LAS COMPETENCIAS FINANCIERAS	14
IV. LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE	17
1. Fuentes de información	17
2. Estrategias de educación financiera: adopción y características	19
3. Determinantes institucionales de la adopción de estrategias de educación financiera en la OCDE	22
3.1. <i>Diseño del estudio</i>	22
3.2. <i>Resultados</i>	25
V. NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA CURRICULARES EN LOS PAÍSES DE LA OCDE	32
1. Fuentes de información	32
2. Normativas de educación financiera: adopción y características	37
3. Determinantes institucionales de la adopción de normativas de educación financiera en la OCDE	44
3.1. <i>Diseño del estudio</i>	44
3.2. <i>Resultados</i>	46
4. Implicaciones de las normativas en las competencias financieras de los estudiantes de secundaria	53
4.1. <i>Diseño del estudio</i>	53
4.2. <i>Resultados</i>	64
VI. CONCLUSIONES	78
BIBLIOGRAFÍA	81

Índice de cuadros y gráficos

Gráficos

Gráfico 1.	Estrategias de educación financiera aprobadas en los países de la OCDE	21
Gráfico 2.	Porcentaje de países de la OCDE con estrategia de educación financiera aprobada	22
Gráfico 3.	Normativa de educación financiera en los países de la OCDE	43
Gráfico 4.	Porcentaje de países de la OCDE con normativa de educación financiera	44

Cuadros

Cuadro 1.	Factores institucionales y políticas públicas de educación financiera	17
Cuadro 2.	Estrategias nacionales de educación financiera en los países de la OCDE	20
Cuadro 3.	Definición de las variables del estudio	24
Cuadro 4.	Estadísticos descriptivos	26
Cuadro 5.	Matriz de correlaciones y VIF	28
Cuadro 6.	Análisis bivariante	29
Cuadro 7.	Influencia de las características institucionales en la adopción de estrategias de educación financiera	31
Cuadro 8.	Territorios de la muestra	33
Cuadro 9.	Normativas de educación financiera en los países de la OCDE	39
Cuadro 10.	Análisis descriptivo y correlaciones	47
Cuadro 11.	Análisis bivariante	48
Cuadro 12.	Influencia de las características institucionales en la adopción de normativas de educación financiera	50
Cuadro 13.	Influencia de las características institucionales y de las estrategias nacionales en la adopción de normativas de educación financiera	52

Cuadro 14. Países (y unidades subnacionales) de la OCDE que evalúan la competencia financiera en PISA	54
Cuadro 15. Países (y unidades subnacionales) de la OCDE que evalúan la competencia financiera en PISA y año de aprobación de las normativas de educación financiera	57
Cuadro 16. Países (y unidades subnacionales) de la OCDE para los que se evalúan las implicaciones de las normativas educativas en la competencia financiera	60
Cuadro 17. Descripción de la muestra	60
Cuadro 18. Definición de las variables del estudio	61
Cuadro 19. Estadísticos descriptivos	65
Cuadro 20. Estadísticos descriptivos por países y unidades subnacionales	66
Cuadro 21. Análisis bivalente muestra total	68
Cuadro 22. Análisis bivalente por países y unidades subnacionales	68
Cuadro 23. Impacto de la normativa y de las características de los estudiantes, la familia y el colegio en la competencia financiera	70
Cuadro 24. Impacto de la normativa en la competencia financiera	74
Cuadro 25. Impacto de la normativa en la competencia matemática y lectora	77

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la colaboración en investigaciones sobre educación financiera que viene realizando el Grupo de Investigación Finanzas y Gobierno Corporativo de la Universidad de Oviedo con Funcas. Gracias al apoyo de Funcas, durante los dos últimos años hemos podido analizar en profundidad las políticas públicas de educación financiera diseñadas por los países miembros de la OCDE, sus posibles determinantes institucionales, y los efectos que estas políticas tienen sobre las competencias financieras de los estudiantes de secundaria.

Utilizando como marco la teoría institucional (North, 1990), se estudia en qué medida los factores institucionales formales e informales influyen en la aprobación de estrategias nacionales de educación financiera y de normativas educativas que introducen las competencias financieras en los currículos escolares. Adicionalmente, con el fin de ofrecer una visión más amplia de los determinantes de estas políticas públicas, se consideran otras posibles variables adicionales como son la libertad económica, el nivel de renta per cápita, el tamaño poblacional o el impacto de la crisis financiera de 2008.

Los resultados muestran que ciertos factores institucionales influyen en la probabilidad de que los países adopten políticas públicas de educación financiera. En particular, los sistemas jurídicos basados en el derecho común, una mayor protección de los derechos de propiedad y una orientación cultural a largo plazo favorecen la aprobación de estrategias nacionales y de normativas educativas en esta materia. Por el contrario, la ideología de los gobiernos no se muestra como un factor determinante de estas políticas.

El análisis también revela que las variables como el tamaño de la población y la crisis de 2008 desempeñaron un papel importante en la expansión de estas políticas. Tras un avance lento durante la primera década del siglo XXI, la crisis de 2008 impulsó un notable crecimiento en la adopción de políticas públicas de educación financiera. En la actualidad, la gran mayoría de los países miembros de la OCDE han aprobado tanto estrategias nacionales como normativas que incorporan las competencias financieras en los planes de estudio.

En cuanto a la efectividad de las normativas educativas, los resultados parecen respaldar un efecto positivo y significativo sobre las competencias financieras de los estudiantes, aunque el efecto no es homogéneo en todos los territorios analizados. Mientras que en España y Lituania, se observa una mejora, en Países Bajos o Portugal no se registran avances relevantes; en Italia y la provincia canadiense de isla del Príncipe Eduardo, la normativa parece haber evitado un mayor deterioro de dichas competencias.

En conclusión, el estudio confirma que tanto los factores institucionales formales como los informales influyen en la adopción de las políticas públicas de educación financiera. Asimismo, evidencia que la efectividad de las normativas educativas no es uniforme. Futuras investigaciones que amplíen la muestra de análisis y profundicen en las implicaciones de estas políticas para distintos colectivos, contribuirán a enriquecer el conocimiento en esta materia y a orientar el diseño de políticas públicas de educación financiera eficaces.

I. INTRODUCCIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha potenciado e impulsado activamente las competencias financieras y la educación financiera. Ya desde 2004, la OCDE se refiere a la educación financiera como una prioridad, recomienda el diseño de políticas públicas al respecto, de estrategias nacionales de educación financiera y se refiere a la necesidad de integrar la adquisición de competencias financieras en la escuela (OECD, 2005a y 2005b). La crisis financiera (2007-2008) evidencia la importancia de las competencias financieras y de la educación financiera. En 2008, la OCDE crea la Red Internacional de Educación Financiera, *International Network on Financial Education-OECD/INFE* (OECD, 2008); sin duda, un hito. En 2012, OECD/INFE recomienda incluir la educación financiera en el currículum obligatorio escolar (OECD/INFE, 2012b) y se incorpora por primera vez la competencia financiera como conocimiento a evaluar en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*).

North (1990) define las instituciones como “las reglas del juego en una sociedad”, distinguiendo entre instituciones formales e informales. Las políticas públicas están condicionadas por las instituciones. En esta línea, la literatura enfatiza la importancia de los factores institucionales en la adopción de políticas públicas relacionadas con la educación financiera (OECD, 2015a; De Witte *et al.*, 2020).

Apoyándonos en la teoría institucional (North, 1990), analizamos los determinantes institucionales de la adopción de políticas públicas de educación financiera, esto es, de estrategias nacionales de educación financiera y de normativa (a nivel nacional o de territorio) que incluya en el currículum educativo escolar la educación financiera. Para la muestra de países de la OCDE (o sus unidades subnacionales), examinamos cómo factores formales (origen legal, derechos de propiedad e ideología del gobierno) e informales (las variables culturales aversión a la incertidumbre y orientación a largo plazo) influyen en la adopción de políticas públicas de educación financiera. Consideramos también la posible influencia en la adopción de estas políticas de aspectos relacionados con la libertad económica (libertad empresarial, libertad de inversión y libertad financiera), el nivel de renta, el tamaño poblacional del país, así como el impacto de la crisis financiera de 2008. Adicionalmente, dado que desde 2012, el programa PISA evalúa la competencia financiera de los estudiantes, los microdatos de PISA 2012, 2015, 2018 y 2022, aunque con limitaciones, nos

permiten analizar la efectividad de las normativas educativas que introducen la educación financiera en el currículum escolar.

Los resultados ponen de manifiesto la importancia de algunos factores institucionales, formales e informales, en la adopción de políticas públicas de educación financiera (estrategias nacionales de educación financiera y normativa escolar). Otras variables que influyen positivamente en la aprobación de estas políticas públicas son la crisis financiera y el tamaño poblacional. Además, tal y como sería de esperar, se observa un impacto positivo y significativo de las normativas educativas en las competencias financieras de los estudiantes para la muestra total. Sin embargo, este resultado no se mantiene para todos los países y territorios que han adoptado normativas de educación financiera en el currículum escolar.

El resto de la monografía se ha organizado como sigue: el capítulo II se refiere al papel jugado por la OCDE como organismo impulsor de las competencias financieras y de las políticas públicas al respecto, en los países miembros de la organización (y sus territorios) y en los países no miembros. El capítulo III, partiendo de la teoría institucional (North, 1990), resume las relaciones esperadas entre los factores institucionales, formales e informales, considerados en el estudio y la adopción de políticas públicas de educación financiera (estrategias nacionales de educación financiera y normativa que introduce en el currículum escolar la educación financiera). En el capítulo IV se estudian las estrategias nacionales de educación financiera en los países de la OCDE, analizando cómo los factores institucionales influyen en la aprobación de dichas estrategias. El capítulo V trata de las normativas de educación financiera curriculares en los países de la OCDE y sus territorios y estudia cómo factores institucionales inciden en su aprobación. El capítulo VI aborda el impacto de las normativas de educación financiera en las competencias financieras de los estudiantes de secundaria. Finalmente, el capítulo VII resume las principales conclusiones del estudio.

II. LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) COMO IMPULSORA DE LAS COMPETENCIAS FINANCIERAS

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha jugado desde principios de siglo, un papel principal promoviendo la importancia de las competencias financieras y de la educación financiera. La OCDE ha

impulsado la adopción de estrategias nacionales de educación financiera en los países miembros (y no miembros), la integración de la educación financiera en el currículum educativo y la evaluación de las competencias financieras, también entre los jóvenes.

En 2004, la OCDE elaboró el informe *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* (OECD, 2005a). Este informe señala la importancia de la educación financiera, identificándola como una prioridad, y recomienda a los gobiernos el diseño de estrategias nacionales de educación financiera. Es así, el 28 de julio de 2005, cuando el Consejo de la OCDE adopta las primeras recomendaciones formales referidas a la educación financiera en el documento *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness* (OECD, 2005b). Estas recomendaciones se refieren a la necesidad de los gobiernos de considerar la educación financiera como una política pública prioritaria, estableciendo estrategias nacionales que promuevan programas accesibles para todos los grupos sociales, especialmente los más vulnerables. Se sientan así las bases de las estrategias nacionales de educación financiera que lanzarán posteriormente países miembros (y no miembros) de la OCDE. El informe *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness* (OECD, 2005b) también se refiere a la importancia de la educación financiera en el ámbito escolar al señalar que la educación financiera y la adquisición de competencias financieras básicas deben comenzar en etapas tempranas, en la escuela.

La crisis financiera (2007-2008) reforzó la importancia de la educación financiera, dando lugar a nuevos informes e iniciativas por parte de la OCDE. Por ejemplo, el informe *Good Practices for Financial Education and Awareness Relating to Credit* (OECD, 2009a) trasladó las principales ideas de la Recomendación de 2005 (OECD, 2005b) al ámbito crediticio. El informe recomienda medir periódicamente el nivel de conocimiento de la población sobre el crédito y desarrollar indicadores internacionales comparables. La crisis financiera de 2008 también reveló la necesidad de compartir y coordinar, a nivel internacional, experiencias y buenas prácticas en materia de alfabetización financiera. Respondiendo a esta necesidad, en 2008, la OCDE crea la Red Internacional de Educación Financiera, *International Network on Financial Education-OECD/INFE* (OECD, 2008). Los objetivos de la red OECD/INFE incluyen: reunir a los responsables de políticas públicas en materia de educación financiera, el intercambio de experiencias sobre la elaboración e implementación de estrategias nacionales de educación financiera, el desarrollo de estándares y principios comunes y la generación de datos comparables a través de encuestas internacionales sobre alfabetización financiera. La creación de la red OECD/INFE ha sido, sin duda, un gran éxito: en 2011 contaba con más de

100 instituciones miembro de 50 países; actualmente cuenta con más de 300 instituciones miembro de 130 países.

En 2011, OECD/INFE elaboró, a petición de los ministros de finanzas y gobernadores de los bancos centrales del G20, los principios *High-level Principles on National Strategies for Financial Education* (OECD/INFE, 2012a), principios que fueron adoptados en junio de 2012, durante la Cumbre del G20 en Los Cabos (México) por los líderes del G20. Estos principios, entre otros aspectos, señalan la necesidad de que las estrategias nacionales de educación financiera estén alineadas con las políticas de inclusión financiera, la protección al consumidor y la estabilidad financiera. Se refieren también a la pertinencia de que exista un organismo público responsable de las estrategias. Estas deberán además diseñarse partiendo de estudios que contengan datos sobre el nivel de alfabetización financiera de la población. Recomiendan asimismo un enfoque de implantación progresiva de las estrategias, que sus avances se midan con indicadores cuantitativos y cualitativos y la importancia de la inclusión y de la equidad.

En 2012 se publicó también el documento *OECD/INFE Guidelines on Financial Education in Schools* (OECD/INFE, 2012b). Esta guía recomienda incluir la educación financiera en el currículum obligatorio en la educación escolar, integrar la educación financiera de forma transversal en materias como matemáticas, sociales o economía y señala la importancia de garantizar formación docente especializada, de desarrollar materiales pedagógicos claros y adaptados a la edad y de evaluar los programas de formación periódica. 2012 también es el año en que se incorpora por primera vez la competencia financiera como conocimiento a evaluar en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA). Desde el año 2000, este programa mide, cada tres años, los conocimientos y competencias de los estudiantes de 15 años en más de 80 países en lectura (comprensión lectora), matemáticas, ciencias y, desde 2012, también su competencia financiera.

En 2013, se publicó el informe *Advancing National Strategies for Financial Education: A joint publication by Russia's G20 Presidency and the OECD* (OECD/INFE y Ministry of Finance of the Russian Federation, 2013). Este informe evalúa ejemplos de los países que habían implantado estrategias nacionales de educación financiera (Brasil, México, Rusia, Sudáfrica, entre otros), indicando, entre otros aspectos, que las estrategias nacionales de educación financiera son más efectivas si existe una fuerte coordinación gubernamental, se cuenta con la participación de múltiples actores, si se implementan mecanismos de evaluación y se incorporan las estrategias a nivel escolar.

En 2015 se publicó la guía *OECD/INFE Policy Handbook on National Strategies for Financial Education* (OECD/INFE, 2015a) con el objetivo de servir como manual para diseñar, implementar y evaluar estrategias nacionales de educación financiera. Este documento define una estrategia de educación financiera como un plan coordinado a nivel nacional con liderazgo gubernamental, objetivos claros y evaluación periódica. El informe describe asimismo las etapas para el diseño e implementación de una estrategia de educación financiera y se refiere a experiencias al respecto de países pioneros. También propone herramientas de medición para encuestas comparativas internacionales basadas en el *Toolkit* de la OCDE/INFE (OECD/INFE, 2015b). En 2015, OECD/INFE también publica por primera vez el *Marco de Competencias Financieras para Jóvenes*, concebido como una referencia internacional para los países en el diseño de currículos escolares, programas de educación financiera y estrategias nacionales de educación financiera (OECD/INFE, 2015c, revisado en 2021; OECD/INFE, 2021a). Posteriormente, en 2016 se presentó el *Marco de Competencias Financieras para Adultos*, revisado en 2018 (OECD/INFE, 2016 y 2018).

En 2019 se publicó la guía para medir y evaluar estrategias nacionales de educación financiera: *OECD/INFE Policy Guidance on the Evaluation of National Strategies for Financial Education* (OECD/INFE, 2019). En 2020, el informe *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy* (OECD/INFE, 2020), que mide el nivel de alfabetización financiera en adultos de diferentes países, entre sus conclusiones recomienda fortalecer la educación financiera escolar y los programas dirigidos a adultos. El documento *OECD/INFE Policy Guidance on Financial Education in the Digital Age* (OECD/INFE, 2021b) se centra en la educación financiera en la era digital.

La *Recomendación de la OCDE sobre Alfabetización Financiera*, (*Recommendation of the Council on Financial Literacy*) (OECD, 2020), adoptada el 29 de octubre de 2020 por el Consejo de la OCDE tras un proceso de consulta pública y revisión por comités especializados, unifica el enfoque sobre educación financiera en un marco integrador que apoye a los gobiernos y demás actores relevantes en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de educación financiera. Este documento, respaldado por los ministros de finanzas y gobernadores de los bancos centrales del G20 en la cumbre de 2021, reconoce las estrategias nacionales de educación financiera como un área clave de acción. La Recomendación subraya también la relevancia del currículum escolar como punto de partida para reducir las brechas en competencias financieras. Destaca así el rol crucial de la escuela en la adquisición de competencias financieras básicas, y se refiere a la necesidad de integrar la educación financiera en el currículum escolar, de adaptar contenidos a la era digital, de prestar especial atención a los

grupos vulnerables, de la formación docente y de disponer de materiales pedagógicos adecuados.

En 2022, el informe *Evaluation of National Strategies for Financial Literacy* (OECD/INFE, 2022) analiza las prácticas de evaluación de las estrategias nacionales de educación financiera en 29 economías miembro de la red OECD/INFE. El documento promueve el uso de evaluadores externos y metodologías mixtas con el fin de garantizar la imparcialidad y la validez de los procesos de evaluación. Asimismo, subraya la importancia de la evaluación sistemática para consolidar la educación financiera como política pública efectiva.

III. FACTORES INSTITUCIONALES Y LA ADOPCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROMUEVEN LAS COMPETENCIAS FINANCIERAS

Diversos informes y estudios, como OECD/INFE (2015a) y OECD/INFE (2022), abordan la implementación de políticas públicas orientadas a la promoción de competencias financieras. En esta línea, el creciente interés de las organizaciones internacionales por la educación financiera ha contribuido a identificar factores determinantes en la adopción de estas políticas. Entre ellos se cuentan las crisis, los *shocks* externos (como la COVID-19) y desafíos en materia de inclusión financiera (OECD, 2020). Asimismo, influyen factores demográficos, tales como bajos niveles de alfabetización financiera (OECD, 2016), la estructura poblacional y el peso relativo de jóvenes, personas mayores y grupos vulnerables, la expansión de los servicios financieros digitales y la innovación tecnológica (OECD, 2020).

Otros factores que favorecen la adopción de políticas de educación financiera son la existencia de marcos institucionales y regulatorios desarrollados (De Witte *et al.*, 2020), y el compromiso y liderazgo gubernamental con la educación financiera situándola en un lugar prioritario en la agenda política (OECD/INFE, 2015a). La literatura, por tanto, subraya, la relevancia de factores institucionales para comprender la adopción de políticas públicas de educación financiera.

North (1990) define las instituciones como “las reglas del juego en una sociedad”, estableciendo una distinción entre instituciones formales e informales. Las organizaciones son los actores que operan dentro del marco institucional (como gobiernos, partidos, empresas o sindicatos). Siguiendo este enfoque, las políticas públicas se encuentran condicionadas por el marco institucional vigente, compuesto por reglas formales e informales que determinan la viabi-

lidad, priorización e implementación de las políticas; los costes de transacción y cumplimiento; las trayectorias históricas (*path dependence*), y la credibilidad institucional.

Partiendo de la teoría institucional (North, 1990), analizamos posibles determinantes institucionales de la adopción de políticas públicas de educación financiera, esto es, de estrategias nacionales de educación financiera y de la inclusión de competencias financieras en el currículum escolar. Para la muestra de países de la OCDE, planteamos qué factores formales e informales (culturales) influyen en la adopción de estas políticas públicas de educación financiera. Específicamente, proponemos qué factores institucionales formales (el origen legal, los derechos de propiedad y la orientación política del gobierno) e informales (las dimensiones culturales, aversión a la incertidumbre y orientación a largo plazo) influyen en la adopción de políticas públicas de educación financiera. Las relaciones esperadas entre los factores analizados y las políticas públicas de educación financiera se muestran en el [cuadro 1](#).

El origen legal de un país (derecho común o consuetudinario frente a derecho civil) influye en las estructuras regulatorias, el desarrollo de los mercados financieros y la orientación de las políticas públicas, por lo que planteamos qué afecta en la adopción de las estrategias nacionales de educación financiera y en el diseño de las políticas educativas (currículum escolar). Los países de derecho consuetudinario tienden a enfatizar soluciones orientadas al mercado, suelen tener marcos regulatorios más flexibles (La Porta *et al.*, 2008), una mayor protección al inversor (La Porta *et al.*, 1998) y mercados financieros más desarrollados (Beck *et al.*, 2003), por lo que planteamos que sería de esperar que den más importancia a la educación financiera como medio para promover la participación de los pequeños inversores en los mercados. El origen legal de derecho común también respalda la adopción de políticas estructuradas y exhaustivas, como son las estrategias nacionales de educación financiera y las políticas educativas que consideran dentro del currículum escolar la educación financiera.

Los derechos de propiedad se formalizan a través de leyes y regulaciones que definen la propiedad, transferibilidad y protección de los activos. Los derechos de propiedad crean un marco estable que reduce la incertidumbre y promueve el crecimiento económico (North, 1990) y facilitan, por tanto, el acceso al crédito y la inversión (Besley y Ghatak, 2010). Así, sería de esperar que los países con derechos de propiedad bien definidos y protegidos, países que tienden a tener mercados financieros más complejos, requerirán más educación financiera, enfatizarán la importancia de las competencias financieras entre su

población y, por ello, aprobarán más frecuentemente políticas que promueven las competencias financieras entre la población.

La orientación ideológica del partido político en el poder puede ser otro determinante formal de la adopción de políticas públicas referidas a la educación financiera. Los partidos de izquierda tienden a poner énfasis en la igualdad social, la justicia económica y la intervención estatal en la economía. Por ello, se podría esperar que los partidos de izquierda promoviesen políticas financieras que prioricen el bienestar social, la inclusión financiera y la protección del consumidor, y, por tanto, se podría esperar que gobiernos de partidos de izquierdas consideren la educación financiera como parte de su agenda de política social. En consonancia con esta línea argumental, Huber y Stephens (2001) señalan que los partidos de izquierda integran la educación financiera en las políticas del Estado de bienestar.

La cultura forma parte de las instituciones informales. Hofstede (1980, 2001) identifica seis dimensiones de la cultura. En este estudio consideramos el papel que juegan dos de ellas como posibles determinantes de las políticas públicas de educación financiera: la aversión a la incertidumbre y la orientación a largo plazo.

La aversión a la incertidumbre se refiere al grado en que los miembros de una sociedad se sienten incómodos con la incertidumbre y la ambigüedad, lo que los lleva a adoptar reglas, regulaciones y procedimientos estrictos para minimizar riesgos. Las sociedades con altos niveles de aversión a la incertidumbre tienden a ser adversas al riesgo y, por lo tanto, se podría esperar que estuviesen más dispuestas a educar a sus ciudadanos sobre cómo tomar decisiones financieras informadas, adoptando políticas públicas de educación financiera con mayor frecuencia.

La orientación a largo plazo se refiere al grado en que una sociedad adopta comportamientos orientados al futuro, como la perseverancia, la planificación o el aplazamiento de la gratificación, en lugar de centrarse en resultados inmediatos. Las sociedades con una alta orientación a largo plazo valoran las prácticas financieras que aseguran el futuro, suelen priorizar la seguridad financiera sobre el consumo inmediato. Dado que las políticas públicas de educación financiera tienden a promover el ahorro y la inversión a largo plazo, sería de esperar que las sociedades con una alta orientación a largo plazo sean más propensas a adoptar políticas públicas de educación financiera.

CUADRO 1

FACTORES INSTITUCIONALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

<i>Tipo de factor</i>	<i>Factor institucional</i>	<i>Efecto esperado</i>
Formal	Origen legal (derecho común o consuetudinario)	Positivo
Formal	Derechos de propiedad	Positivo
Formal	Ideología del gobierno (izquierda)	Positivo
Informal	Aversión a la incertidumbre	Positivo
Informal	Orientación a largo plazo	Positivo

Fuente: Elaboración propia.

IV. LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

1. Fuentes de información

En este capítulo se analiza cómo factores institucionales formales e informales influyen en la adopción de la política pública de educación financiera consistente en la adopción de una estrategia nacional de educación financiera por parte de los países miembros de la OCDE. Para ello, en primer lugar, se procedió a extraer información sobre las estrategias nacionales de educación financiera (aprobadas, propuestas y no propuestas ni aprobadas) por los 38 países pertenecientes a la OCDE (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Colombia, Corea del Sur, Costa Rica, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza y Turquía). También se extrajo información sobre los promotores de las estrategias y sobre si estas habían sido, o no, revisadas.

El periodo de estudio de las estrategias nacionales de educación financiera comprende 21 años, de 2004 a 2024. Se considera 2004 como el primer año del periodo de estudio, pues es en este año cuando la OCDE elaboró el informe *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* (OECD, 2005a), informe en el que se recomienda la adopción de estrategias nacionales de educación financiera, recomendación que sería recogida en el documento aprobado por el Consejo de la OCDE en 2005 *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness* (OECD, 2005b).

La búsqueda de información sobre las estrategias de educación financiera existentes en los países miembros de la OCDE se ha realizado acudiendo a dis-

tintas fuentes: 1) estudios y recomendaciones realizados por la OCDE sobre las estrategias de educación financiera implementadas en los países miembros; 2) informes y estudios elaborados por otros organismos; 3) revisión de literatura académica; 4) páginas web de organismos de administraciones públicas de los países miembros; 5) contacto vía *e-mail* con las administraciones públicas de los países miembros.

Por lo que se refiere a los estudios y recomendaciones realizadas por la OCDE, se ha extraído información de los siguientes informes: *National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook* (OECD/INFE, 2015a), *Financial Education in Europe: Trends and Recent Development* (OECD, 2016) y *Evaluation of National Strategies for Financial Literacy* (OECD/INFE, 2022).

Se han consultado también informes y estudios elaborados por otros organismos. En el caso de los países europeos se han examinado informes de European Consumer Debt Network ECDN y European Insurance and Occupational Pensions Authority –EIOPA– (EIOPA, 2011; Korczak *et al.*, 2017). Para los países de América Latina, se han consultado las publicaciones de organismos, como Alliance for Financial Inclusion –AFI– (AFI, 2020), Comisión Económica para América Latina –CEPAL– (CEPAL, 2019), Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe –CAF–¹ (García *et al.*, 2013) y Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos –CEMLA– (Roa *et al.*, 2014). La literatura académica que aporta datos para identificar estrategias de educación financiera en algunos de los países miembros incluye Faulkner (2021) y Maman y Rosenhek (2019).

Con el fin de completar y obtener información más detallada sobre las estrategias nacionales de educación financiera y sus características, se han examinado los portales web de las administraciones públicas de cada uno de los países de la muestra. Esta búsqueda ha permitido recopilar información sobre el organismo promotor del plan (supervisor de los mercados financieros, banco central, ministerio u otros), el colectivo al que va dirigida la estrategia (estudiantes, jóvenes, ancianos, público general, colectivos vulnerables, etc.) y principales acciones o colaboradores, entre otros datos.

En el caso de los países para los que no fue posible encontrar información de las fuentes anteriormente mencionadas, se procedió a contactar a través de correo electrónico con administraciones públicas de dichos países solicitándoles información sobre la existencia e implementación de una estrategia nacional de educación financiera en el país. Concretamente, se contactó por

¹ Anteriormente conocido como Corporación Andina de Fomento (CAF).

correo electrónico con las administraciones públicas de Bélgica, Dinamarca, Hungría, Irlanda, Islandia y Suecia.

2. Estrategias de educación financiera: adopción y características

El [cuadro 2](#) recoge el estado de las estrategias de educación financiera (aprobada, propuesta y no propuesta ni aprobada) de los países de la OCDE en el periodo 2004-2024 y, en caso de haber sido implementada una estrategia, la fecha de adopción, los promotores y si ha habido revisión o no de la estrategia.

El [cuadro 2](#), panel A, recoge los países con estrategias aprobadas. A finales de 2024, 28 países de la OCDE (un 73,7 %) cuentan con una estrategia nacional de educación financiera aprobada e implementada. Japón fue el primer país que adoptó una estrategia, en el año 2005 y Alemania el último, en 2023. 17 países, un 44,7 % de los 28 países miembros, han revisado su estrategia de educación financiera tras la fecha de aprobación inicial, (Australia, Canadá, Corea del Sur, España, Estados Unidos, Estonia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Lituania, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, República Checa y Suecia).

En el panel A ([cuadro 2](#)) también se muestran los promotores de las estrategias de educación financiera de los países. Todos los promotores son del ámbito público. La mayor parte de las estrategias están promovidas por supervisores de los mercados de capitales (35,7 %), bancos centrales (25 %) o ministerios (67,9 %), aunque también hay otros promotores, como, por ejemplo, entidades públicas que reportan a un ministerio como es el caso de The Commission for Financial Literacy and Retirement Income en Nueva Zelanda. Cabe destacar que más de la mitad de las estrategias aprobadas (67,9 %) tienen como promotor a un ministerio, normalmente el Ministerio de Economía, el Ministerio de Finanzas o análogos.

En el panel B ([cuadro 2](#)), se incluyen los países que tienen una propuesta de estrategia nacional de educación financiera, pero aún no la han aprobado ni, por tanto, implementado. Estos países son Austria, Finlandia, Grecia, Irlanda y Polonia. Las propuestas más recientes son las de Grecia e Irlanda, ambas planteadas en 2024.

El panel C ([cuadro 2](#)) recoge aquellos países que no cuentan con una propuesta, ni han aprobado, una estrategia de educación financiera. Solamente son cinco países: Bélgica, Dinamarca, Islandia, Noruega y Suiza.

CUADRO 2

ESTRATEGIAS NACIONALES DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

Panel A: Países con estrategias aprobadas

País	Año adopción	Revisión	Promotores			
			Supervisor de los mercados de capitales	Banco central	Ministerio	Otros
Alemania	2023	No			X	
Australia	2011	Sí	X			
Canadá	2015	Sí			X	
Chile	2017	No		X	X	
Colombia	2017	No			X	
Costa Rica	2019	No			X	
Eslovaquia	2019	No	X	X		
Eslovenia	2011	No			X	
España	2008	Sí	X	X	X	
Estados Unidos	2006	Sí			X	
Estonia	2013	Sí			X	
Francia	2016	No		X		
Hungría	2017	No			X	
Israel	2012	Sí			X	
Italia	2017	Sí			X	
Japón	2005	Sí	X	X		
Letonia	2014	Sí	X			
Lituania	2017	Sí			X	
Luxemburgo	2017	No	X			
México	2013	Sí			X	X
Nueva Zelanda	2012	Sí			X	X
Países Bajos	2008	Sí			X	
Portugal	2011	Sí	X	X		
Reino Unido	2015	No			X	X
República Checa	2010	Sí			X	
República de Corea	2013	Sí	X			X
Suecia	2010	Sí	X		X	
Turquía	2014	No	X	X		

Panel B: Países con estrategias propuestas

País	Año propuesta	Revisión	Promotores			
			Supervisor de los mercados de capitales	Banco central	Ministerio	Otros
Austria	2021				X	
Finlandia	2020			X		
Grecia	2024				X	
Irlanda	2024				X	
Polonia	2023					X

CUADRO 2 (continuación)

ESTRATEGIAS NACIONALES DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

Panel C: Países sin estrategias propuestas ni aprobadas

País

Bélgica

Dinamarca

Islandia

Noruega

Suiza

Fuente: Elaboración propia.

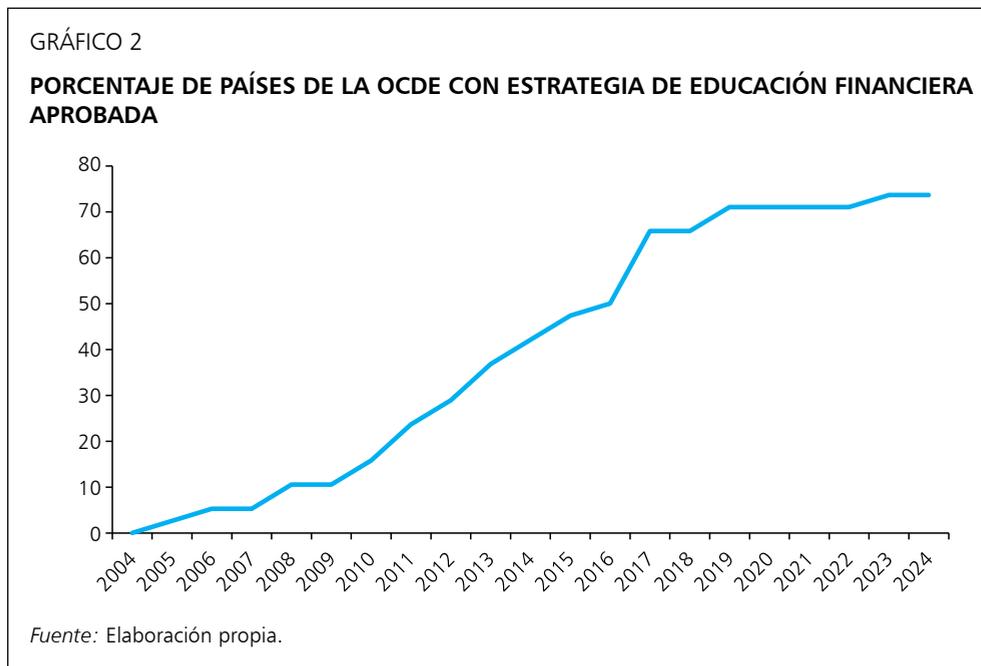
El [gráfico 1](#) muestra el número de países de la OCDE con estrategia de educación financiera aprobada durante el periodo de estudio y el [gráfico 2](#) muestra el porcentaje de países de la OCDE que han adoptado una estrategia de educación financiera. Como se puede observar, el número de países con una estrategia nacional aprobada destinada a promover la educación financiera se incrementa con el paso de los años. Mientras que en 2009 solamente cuatro países (Japón, Países Bajos, España y Estados Unidos) habían aprobado una estrategia (10,5 %), la cifra aumenta a 25 países en el año 2017 (89,3 %), alcanzando la cifra de 28 países con estrategia nacional

GRÁFICO 1

ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA APROBADAS EN LOS PAÍSES DE LA OCDE



Fuente: Elaboración propia.



de educación financiera en 2024 (73,7 %). En 2024, únicamente diez países (26,3 %) no han adoptado una estrategia (Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Irlanda, Islandia, Noruega, Polonia y Suiza), de los cuales cinco cuentan con una propuesta de estrategia, pese a no estar aprobada. El incremento en la adopción de estrategias nacionales de educación financiera en los últimos 20 años, y, especialmente después de 2009, refleja un interés creciente por parte de los gobiernos de los países miembros de la OCDE en promover la educación financiera, siguiendo las recomendaciones de la OCDE. También sugiere que la crisis financiera de 2008 tuvo un impacto en la aprobación de estas estrategias.

3. Determinantes institucionales de la adopción de estrategias de educación financiera en la OCDE

3.1. Diseño del estudio

Para analizar los determinantes institucionales de la adopción de estrategias nacionales de educación financiera en los 38 países miembros de la

OCDE, se ha construido una base de datos que abarca el periodo 2004-2022² y consta de 703 observaciones³.

Las variables definidas en el estudio incluyen variables relacionadas con la adopción de estrategias nacionales de educación financiera, variables institucionales, tanto formales como informales, y una serie de variables de control. La definición de las variables del estudio se muestra en el [cuadro 3](#).

La variable dependiente *estrategia de educación financiera* es una variable dicotómica que toma el valor uno si el país ha aprobado y tiene en vigor una estrategia nacional de educación financiera y cero en caso contrario. Esta variable ha sido construida manualmente consultando la información referida en el apartado 1 de este capítulo. Se ha acudido a las siguientes fuentes de información: informes de la OCDE sobre la implementación de las estrategias; estudios realizados por otros organismos internacionales como ECDN, EIOPA, AFI, CEMLA, CAF y CEPAL; portales web oficiales de las administraciones públicas de los países miembros de la OCDE, así como información proporcionada por las administraciones públicas de los países miembros tras establecer contacto mediante correo electrónico.

Con respecto a las variables que recogen las características de las instituciones formales de los países, la variable *origen legal* toma el valor uno para aquellos países que tienen origen legal en el derecho común o consuetudinario (*common law*) y cero cuando el origen legal es el derecho civil (Shleifer, 2025). Los *derechos de propiedad* se han definido como una variable continua que captura la protección de los derechos de propiedad privada en un país, incluyendo bienes físicos e intelectuales, y evaluando, entre otros, la solidez del marco legal, la independencia judicial y la ausencia de corrupción (Heritage Foundation, 2025). Por último, la *ideología del gobierno* se mide a través de una variable dicotómica que toma el valor uno cuando el partido político en el gobierno tiene una ideología de izquierdas y cero en caso contrario (ParlGov, 2025).

Las variables relativas a las instituciones informales o culturales de los países que se han considerado en este estudio son la *aversión a la incertidumbre* y la *orientación a largo plazo*. Estas dimensiones culturales definidas por Hofstede

² Aunque se dispone de información sobre las estrategias nacionales de educación financiera aprobadas en los países de la OCDE para el periodo 2004-2024, en el estudio empírico tan solo se considera el periodo 2004-2022 por no disponer de información actualizada para varias de las variables independientes durante los años 2023 y 2024.

³ De los 38 países miembros de la OCDE, Costa Rica no se ha incluido en la muestra al no haber podido encontrarse información relativa a la dimensión cultural *orientación a largo plazo*, variable de interés en este estudio. Por tanto, la base de datos recoge información de 37 países durante 19 años (703 observaciones).

(1980, 2001, 2025) recogen en qué medida una sociedad se siente incómoda con la incertidumbre y, por lo tanto, tiende a establecer normas y reglas claramente definidas con el objetivo de reducir los niveles de ambigüedad y hacer frente a situaciones desconocidas (*aversión a la incertidumbre*) y en qué medida una sociedad valora la planificación futura, la perseverancia y el ahorro (*orientación a largo plazo*) frente a los resultados inmediatos.

CUADRO 3

DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

<i>Variables</i>	<i>Descripción</i>
Variable dependiente	
Estrategia de educación financiera	Variable dicotómica que toma el valor 1 cuando el país ha adoptado una estrategia nacional de educación financiera y 0 en caso contrario.
Variables institucionales	
Origen legal	Variable dicotómica que toma el valor 1 cuando el país tiene origen legal en el derecho común o consuetudinario y cuando el origen legal es el derecho civil.
Derechos de propiedad	Captura la capacidad del gobierno para garantizar y hacer cumplir un marco legal confiable que proteja la propiedad privada y los activos, físicos e intelectuales, permitiendo su uso productivo en el desarrollo del sector privado. Rango: 0 a 100.
Ideología del gobierno	Variable dicotómica que toma el valor 1 cuando la ideología del partido político en el gobierno es de izquierdas y 0 cuando la ideología es de centro o derechas.
Aversión a la incertidumbre	Dimensión de Hofstede que captura el grado en el que los miembros de una sociedad se sienten incómodos (valores altos) o tolerantes (valores bajos) con la incertidumbre y la ambigüedad. Rango: 0 a 100.
Orientación a largo plazo	Dimensión de Hofstede que captura en qué medida la sociedad está orientada hacia recompensas futuras, está más abierta al cambio y dispuesta a hacer sacrificios en el presente en aras de beneficios en futuro (valores altos) o tiene un alto respeto por las tradiciones y disposición a mantenerlas (valores bajos). Rango: 0 a 100.
Variables de control	
Libertad empresarial	Captura hasta qué punto los gobiernos tienen capacidad para reducir las cargas regulatorias y administrativas que afectan a las empresas, facilitando su creación, operación y cierre. Rango: 0 a 100.
Libertad de inversión	Captura la capacidad del gobierno para garantizar un marco sin restricciones arbitrarias a la entrada, movimiento y protección del capital, promoviendo la inversión nacional y extranjera. Rango: 0 a 100.
Libertad financiera	Captura en qué medida el sistema bancario opera de forma independiente del control gubernamental, permitiendo el acceso libre a servicios financieros como cuentas, préstamos y créditos. Rango: 0 a 100.
Capitalización bursátil	Peso de la capitalización bursátil en el PIB del país (%).
PIB per cápita	Logaritmo del PIB per cápita del país en paridad del poder adquisitivo (PPP).
Población	Logaritmo del número de habitantes (miles) del país.
Crisis financiera	Variable dicotómica que toma el valor 1 a partir del 2008 y 0 en caso contrario

Además, se han considerado una serie de variables de control que incluye los índices de *libertad empresarial* (facilidad para abrir y gestionar negocios), *libertad de inversión* (libre flujo de capitales) y *libertad financiera* (acceso libre a servicios financieros y autonomía del sistema bancario); el *PIB per cápita* (en paridad de poder adquisitivo); la *población* del país (miles de habitantes) y una variable dicotómica que toma el valor 1 a partir del año 2008, año que se identifica con la *crisis financiera* de 2008. Estas variables de control se han obtenido de las bases de datos elaboradas por el Banco Mundial (2025) y Heritage Foundation (2025).

Con respecto a la metodología, tras un análisis descriptivo previo, se realiza un análisis bivalente utilizando el test Chi-cuadrado para identificar si hay una mayor prevalencia de estrategias nacionales de educación financiera en función de las características institucionales de los países (en función del *origen legal* y la *ideología del gobierno* de los países y de si los países están por encima o por debajo de la media en lo relativo a *derechos de propiedad*, la *aversión a la incertidumbre* y la *orientación a largo plazo*).

Para identificar relaciones de causalidad entre las variables institucionales y la adopción de estrategias nacionales de educación financiera se estiman modelos *probit*, tanto agrupados como de datos de panel, ya que la variable dependiente es una variable dicotómica. Las variables independientes incluyen las variables relativas a las características institucionales de los países (*origen legal*, *derechos de propiedad*, *ideología del gobierno*, *aversión a la incertidumbre* y *orientación a largo plazo*), las variables de control (*libertad empresarial*, *libertad de inversión*, *libertad financiera*, *PIB per cápita*, *población* y *crisis financiera*) y variables dicotómicas anuales. Los modelos se estiman utilizando errores robustos para controlar por problemas de heterocedasticidad y no se han identificado problemas de multicolinealidad (VIF inferiores a 5).

3.2. Resultados

El **cuadro 4** muestra los estadísticos descriptivos para las variables del estudio. En términos globales, el 36,98 % de las observaciones se corresponden con países que durante el periodo 2004-2022 tienen una *estrategia de educación financiera* aprobada y en vigor. Solamente el 18,92 % de los países tienen su *origen legal* en el derecho común o consuetudinario, mientras que la mayoría de los países de la OCDE, más de un 80 %, son países con origen legal de derecho civil. En media, la protección de los *derechos de propiedad* toma un valor de 76,38. El rango de esta variable oscila entre oscila entre un valor mínimo de 30, observado en Colombia entre los años 2004 y 2007, y un valor

máximo de 100, correspondiente a Finlandia en 2022. En la muestra, la *ideología del gobierno* se corresponde con partidos de izquierdas para un 30,58 % de las observaciones. Las variables culturales *aversión a la incertidumbre* y *orientación a largo plazo* toman valores promedio de 65,81 y 52,24, respectivamente. Al igual que ocurría con la protección de los derechos de propiedad, estas variables también muestran variabilidad en la OCDE, oscilando la dimensión *aversión a la incertidumbre* entre los valores 2 (Japón) y 100 (Grecia) y entre los valores 6 (Colombia) y 100 (Japón) la dimensión *orientación a largo plazo*. Los países de la OCDE tienen, en general, elevada *libertad empresarial* y *libertad de inversión*. Si bien estas variables, por definición, pueden adoptar valores comprendidos entre 0 y 100, ninguno de los países de la muestra toma valores inferiores a 50 para ningún año y la media se sitúa en los 80,32 y 76,22 puntos, respectivamente. Una mayor variabilidad se observa en la *libertad financiera* para la que, si bien el valor medio y mediano está en torno a los 70 puntos, la puntuación mínima observada en la muestra se sitúa en los 30 puntos. El *PIB per cápita* medio de los países de la OCDE en el periodo 2004-2022 se sitúa en 49.063,97 dólares (paridad de poder adquisitivo) y oscila entre 7.909 dólares y 144.872 dólares. Finalmente, también se observa una alta variabilidad en el tamaño de *población*, cuyo valor medio está en

CUADRO 4
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Variable	Media/Frec. (a)	DT	Mínimo	Mediana	Máximo	N
Estrategia de educación financiera (a)	36,98 %	0,48	0	0	1	703
Origen legal (= 1 derecho común) (a)	18,92 %	0,39	0	0	1	703
Derechos de propiedad	76,38	15,56	30	81	100	703
Ideología del gobierno (= 1 izquierda) (a)	30,58 %	0,46	0	0	1	703
Aversión a la incertidumbre	65,81	22,57	2	70	100	703
Orientación a largo plazo	52,24	16,71	6	51	100	703
Libertad empresarial	80,32	9,75	53,7	80,7	100	703
Libertad de inversión	76,22	11,10	50	80	95	703
Libertad financiera	70,41	12,24	30	70	90	703
PIB per cápita	49.063,97	19.183,69	7.909,34	37.679,72	144.872,7	703
Población	$3,53 \times 10^7$	$5,68 \times 10^7$	292.074	$1,05 \times 10^7$	$3,33 \times 10^8$	703
Crisis financiera	78,95	0,41	0	1	1	703

a) Se refiere a aquellas variables dicotómicas, para las cuales no se ha estimado la media sino la frecuencia: Media/Frec.(a).

Fuente: Elaboración propia.

los 35,3 millones de habitantes y toma valores comprendidos entre 292.074 habitantes y 333 millones de habitantes.

Las correlaciones entre las variables de estudio (cuadro 5) muestran una relación positiva de la variable dependiente *estrategia de educación financiera* con el *origen legal* de los países (derecho común), con la protección de los *derechos de propiedad* y con la variable cultural *orientación a largo plazo*. A diferencia de lo esperado desde el punto de vista teórico, la relación entre las *estrategias de educación financiera* y la dimensión cultural *aversión a la incertidumbre* es negativa y significativa. El análisis de correlaciones no revela una relación significativa entre la adopción de estrategias nacionales de educación financiera y la *ideología de los gobiernos*. Por otro lado, la riqueza del país, en términos del *PIB per cápita*, y el tamaño de su *población* se relacionan positivamente con las iniciativas nacionales que buscan mejorar las competencias financieras de sus habitantes. Con respecto a la libertad empresarial, de inversión y financiera, tan solo se observa una relación positiva y significativa de las estrategias nacionales de educación financiera con la capacidad de los gobiernos para promover la inversión nacional y extranjera en el país (*libertad de inversión*). Finalmente, la adopción e implementación de *estrategias de educación financiera* está positivamente correlacionada con los años posteriores a la *crisis financiera*.

También se observan relaciones significativas entre las variables institucionales y las variables de control. Así, el *origen legal* en el derecho común se relaciona positivamente con la protección de los *derechos de propiedad*, con la *libertad empresarial*, la *libertad de inversión* y la *libertad financiera*, con el *PIB per cápita* y con el *tamaño de la población*. Los *derechos de propiedad* también se relacionan positivamente con todas y cada una de las variables enumeradas anteriormente. La relación entre las variables culturales consideradas (*aversión a la incertidumbre* y *orientación a largo plazo*) es negativa. Altos valores de *aversión a la incertidumbre* se relacionan con una baja protección de los *derechos de propiedad*, reducidas libertades económicas (*empresarial*, *de inversión* y *financiera*), bajo desarrollo económico (*PIB per cápita*), reducido número de habitantes (*población*) y con el derecho civil como *origen legal* de los países. Por el contrario, la *orientación a largo plazo* está asociada con una alta protección de los *derechos de propiedad*, altos valores de *libertad empresarial* y de *libertad de inversión*, elevado desarrollo económico (*PIB per cápita*) y con el tamaño de la *población*. Sin embargo, la *orientación a largo plazo* no se relaciona con el *origen legal* de los países ni con el grado de *libertad financiera*. Finalmente, la relación de la *ideología del gobierno* con el resto de las variables institucionales es reducida. Tan solo se observa una asociación significativa al 10 % con las variables culturales, positiva con *aversión a la incertidumbre* y negativa con la *orientación a largo plazo*.

CUADRO 5

MATRIZ DE CORRELACIONES Y VIF

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Estrategia de educación financiera	1											
2. Origen legal (= 1 derecho común)	0,134*** (0,000)	1										
3. Derechos de propiedad	0,066* (0,079)	0,326*** (0,000)	1									
4. Ideología del gobierno (= 1 izquierda)	-0,016 (0,670)	-0,053 (0,163)	0,001 (0,982)	1								
5. Aversión a la incertidumbre	-0,082* (0,029)	-0,354*** (0,000)	-0,546*** (0,000)	0,088** (0,020)	1							
6. Orientación a largo plazo	0,102*** (0,007)	0,030 (0,425)	0,363*** (0,000)	-0,091* (0,016)	-0,447*** (0,000)	1						
7. Libertad empresarial	-0,048 (0,201)	0,319*** (0,000)	0,540*** (0,000)	-0,005 (0,903)	-0,525*** (0,000)	0,341*** (0,000)	1					
8. Libertad de inversión	0,133*** (0,000)	0,166*** (0,000)	0,500*** (0,000)	-0,048 (0,202)	-0,286*** (0,000)	0,121*** (0,001)	0,189*** (0,000)	1				
9. Libertad financiera	0,006 (0,885)	0,334*** (0,000)	0,467*** (0,000)	-0,017 (0,646)	-0,351*** (0,004)	0,059 (0,119)	0,308*** (0,000)	0,530*** (0,000)	1			
10. PIB per cápita (ln)	0,173*** (0,000)	0,207*** (0,000)	0,700*** (0,000)	-0,019 (0,608)	-0,397*** (0,000)	0,419*** (0,000)	0,361*** (0,000)	0,482*** (0,000)	0,272*** (0,000)	1		
11. Población (ln)	0,211*** (0,000)	0,167*** (0,000)	-0,187*** (0,363)	-0,034 (0,381)	0,033 (0,095)	-0,140*** (0,000)	-0,063* (0,095)	-0,240*** (0,000)	-0,152*** (0,000)	-0,192*** (0,000)	1	
12. Crisis financiera	0,360*** (0,000)	0,000 (1,000)	0,075** (0,047)	-0,013 (0,728)	-0,000 (1,000)	0,000 (1,000)	0,110*** (0,004)	0,296*** (0,000)	-0,003 (0,946)	0,322*** (0,000)	0,015 (0,697)	1
VIF		1,36	3,14	1,02	1,88	1,52	1,72	1,95	1,73	2,60	1,18	1,35

Nota: * p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01.

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 6 muestra los resultados del análisis bivariante. Se observa una mayor prevalencia de las estrategias nacionales de educación financiera en los países con *origen legal* de derecho común (50,18 %) que en los países con origen legal de derecho civil (38,85 %), siendo la diferencia significativa al 1 %. Por el contrario, no se observan diferencias significativas en la prevalencia de *estrategias de educación financiera* entre los países con una protección de los *derechos de propiedad* superior (34,52 %) e inferior (40,13 %) a la media, ni entre países con gobiernos de ideología de izquierdas (35,81 %) y de centro o de derechas (37,5 %) (*ideología del gobierno*). En lo relativo a las variables culturales, tampoco el análisis bivariante revela diferencias significativas en el grado de prevalencia de las *estrategias de educación financiera* entre submuestras. Se observa un ligero mayor grado de implementación en las culturas con una *aversión a la incertidumbre* y una *orientación largo plazo* por debajo de la media, pero las diferencias no son significativas.

Con respecto a las variables de control, se observan diferencias entre submuestras construidas en función de las variables *libertad de inversión*, *PIB*

CUADRO 6				
ANÁLISIS BIVARIANTE				
		Estrategia de educación financiera		
		N	Frec.	Test Chi-cuadrado
Origen legal	Derecho común	133	50,18	12,662**
	Derecho civil	570	38,85	
Derechos de propiedad	N > media	394	34,52	2,340
	N ≤ media	309	40,13	
Ideología de gobierno	Izquierda	214	35,81	0,182
	Centro/derecha	489	37,5	
Aversión a la incertidumbre	N > media	361	36,84	0,006
	N ≤ media	342	37,13	
Orientación a largo plazo	N > media	323	35,29	0,733
	N ≤ media	380	38,42	
Libertad empresarial	N > media	346	37,57	0,101
	N ≤ media	357	36,41	
Libertad de inversión	N > media	381	30,18	16,507***
	N ≤ media	322	45,03	
Libertad financiera	N > media	314	38,85	0,851
	N ≤ media	389	35,48	
PIB per cápita (ln)	N > media	364	29,12	20,027***
	N ≤ media	339	45,42	
Población (ln)	N > media	304	48,35	29,715***
	N ≤ media	399	28,32	
Crisis financiera	Año ≥ 2008	555	45,95	90,843***
	Año < 2008	148	3,38	

Nota: *p < 0,10; **p < 0,05; ***p < 0,01.

Fuente: Elaboración propia.

per cápita y *población*. Se observan con mayor frecuencia estrategias nacionales de educación financiera en aquellos países donde la *libertad de inversión* y el *PIB per cápita* están por debajo de la media muestral para cada año analizado y cuyo tamaño de *población* está por encima de la media anual. No se observan diferencias significativas en la variable de interés cuando las submuestras se construyen considerando la *libertad empresarial* y la *libertad financiera*, pero sí una mayor proporción de estrategias implementadas y en vigor en los años posteriores a la *crisis financiera*.

Los resultados del análisis de regresión se muestran en el [cuadro 7](#), donde los modelos 1 a 5 consideran las variables institucionales de interés de forma individual, el modelo 6 se estima incluyendo las variables institucionales de forma conjunta y, finalmente, el modelo 7 considera la estructura de panel de la base de datos (país y año) controlando por la heterogeneidad no observable.

Se confirma que los países que tienen *origen legal* en el derecho común tienen mayor probabilidad de adoptar estrategias nacionales de educación financiera, observándose este efecto positivo y significativo en los tres modelos estimados que incluyen esta variable (modelos 1, 6 y 7). Si bien, la protección de los *derechos de propiedad* parece incrementar la probabilidad de adoptar estrategias que fomentan la cultura financiera de la población (modelos 2 y 6), este efecto positivo y significativo solo se observa cuando se estiman los modelos con datos agrupados, perdiendo significatividad individual el coeficiente cuando los modelos se estiman mediante modelos para datos de panel (modelo 7). Los resultados confirman que el origen legal de los países (derecho común) es un determinante institucional de la adopción de estrategias nacionales de educación financiera. Sin embargo, la influencia positiva de la protección de los derechos de propiedad en la implementación de estrategias de educación financiera no es robusta.

En lo relativo a la *ideología del gobierno*, el análisis de regresión muestra un impacto no significativo en la variable dependiente. Se confirma la falta de relación observada en el análisis bivalente previo entre la *ideología del gobierno* y estas políticas. El color del partido político en el gobierno no es un determinante de la adopción de estrategias nacionales de educación financiera.

La cultura del país, por el contrario, sí se configura como un determinante clave de las estrategias nacionales de educación financiera. Tanto la *aversión a la incertidumbre* como la *orientación a largo plazo* influyen de forma significativa en la probabilidad de implementación de estas estrategias (modelos 4 a 7). Contrariamente a lo esperado, las sociedades con mayor *aversión a la incertidumbre* tienen una menor probabilidad de implementar estrategias nacionales de educación financiera, mientras que sí se encuentra que en las sociedades con *orientación a*

CUADRO 7

INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES EN LA ADOPCIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Origen legal (= 1 derecho común)	0,597*** (0,159)					0,671*** (0,167)	8,135*** (2,980)
Derechos de propiedad	0,020*** (0,006)					0,017*** (0,007)	0,068 (0,087)
Ideología del gobierno (= 1 izquierdas)		-0,065 (0,123)				0,081 (0,130)	-2,290 (1,405)
Aversión a la incertidumbre			-0,015*** (0,003)			-0,008** (0,004)	-0,077* (0,046)
Orientación a largo plazo				0,027*** (0,004)		0,028*** (0,004)	0,290*** (0,087)
Libertad empresarial	-0,005 (0,006)	-0,010 (0,007)	-0,001 (0,014)	-0,016** (0,077)	-0,010 (0,007)	-0,032*** (0,008)	-0,158* (0,096)
Libertad de inversión	-0,001 (0,006)	-0,007 (0,007)	-0,002 (0,006)	-0,009 (0,008)	0,002 (0,007)	-0,004 (0,008)	0,024 (0,104)
Libertad financiera	0,003 (0,006)	0,004 (0,007)	0,009 (0,007)	0,009 (0,007)	0,016** (0,007)	0,004 (0,006)	-0,012 (0,092)
PIB per cápita (ln)	-0,331* (0,180)	-0,585*** (0,214)	-0,255 (0,175)	-0,483*** (0,182)	-0,828*** (0,185)	-1,324*** (0,255)	-13,452*** (4,703)
Población (ln)	0,222*** (0,042)	0,255*** (0,041)	0,248*** (0,041)	0,234*** (0,041)	0,285*** (0,044)	0,253*** (0,046)	2,612*** (0,882)
Crisis financiera	2,602*** (0,431)	2,496*** (0,429)	2,496*** (0,419)	2,827*** (0,426)	2,975*** (0,441)	3,313*** (0,462)	38,933*** (5,062)
Efectos anuales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
χ^2 de Wald	244,03***	247,68***	248,49***	277,20***	254,51***	260,54***	165,53***
N países	37	37	37	37	37	37	37
N observaciones	666	666	666	666	666	666	703
Modelo	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Panel

Notas: Se muestran los coeficientes no estandarizados, con los errores estándar entre paréntesis. El χ^2 de Wald es el test de significatividad conjunta de los coeficientes de las variables explicativas, distribuida asintóticamente como una χ^2 bajo la hipótesis nula de no significatividad de las variables explicativas. Los modelos se han estimado incluyendo una constante y variables dicotómicas anuales, sin embargo, los coeficientes asociados no se incluyen en la tabla. *p < 0,10; **p < 0,05; ***p < 0,01

Fuente: Elaboración propia.

largo plazo la probabilidad es alta. Este efecto es robusto y se observa en todos los modelos estimados independientemente de su especificación.

Finalmente, se observa que ciertas variables de control influyen en la probabilidad de implementar políticas de educación financiera. La riqueza económica de los países (*PIB per cápita*) tiene un efecto significativo y negativo en la probabilidad de implementar estrategias nacionales que fomenten la cultura financiera de la población. Por el contrario, a mayor tamaño de la *población*, más elevada será la posibilidad de que el país adopte una estrategia de educación financiera. Finalmente, un determinante clave del diseño e implementación de estrategias nacionales de educación financiera por parte de los países es la *crisis financiera* de 2008, así tras su estallido la probabilidad de adopción de estas políticas se incrementa de forma significativa.

V. NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA CURRICULARES EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

1. Fuentes de información

La OCDE ha promovido activamente la integración de la educación financiera en el currículum escolar. Ya en el informe *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness* (OECD, 2005b) señalaba la importancia de la educación financiera en el ámbito escolar. Este capítulo se dedica al análisis de factores institucionales que han podido influir en la adopción de normativa que incluya la educación financiera en el currículum escolar en los países de la OCDE.

Para ello, en primer lugar, se han analizado los currículos escolares de los 38 países pertenecientes a la OCDE, así como, en los casos en los que aplicaba, el currículum escolar a nivel subnacional (6 países: Alemania, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Suiza). Se han examinado así los planes de estudios de los 16 estados federados alemanes, las 3 comunidades lingüísticas de Bélgica, las 10 provincias de Canadá, los 50 estados de Estados Unidos, las 4 naciones del Reino Unido y los 26 cantones suizos. En total, se ha examinado la normativa de 141 territorios.

El **cuadro 8** muestra los países de la OCDE, los estados federados, las comunidades lingüísticas, las provincias, los estados, cantones y naciones de los países de la OCDE cuya normativa ha sido analizada. En total 141 territorios: 32 territorios a nivel nacional y 109 territorios a nivel subnacional.

CUADRO 8

TERRITORIOS DE LA MUESTRA

País	Territorios a nivel subnacional
Alemania (1)	Baden-Württemberg
	Baviera
	Berlín
	Brandeburgo
	Bremen
	Hamburgo
	Hesse
	Mecklemburgo-Pomerania Occidental
	Baja Sajonia
	Renania del Norte-Westfalia
	Renania-Palatinado
	Sarre
Sajonia	
Sajonia-Anhalt	
Schleswig-Holstein	
Turingia	
Australia (2)	
Austria	
Bélgica (3)	Bruselas
	Flandes
	Valonia
Canadá (4)	Alberta
	Columbia Británica
	Isla del Príncipe Eduardo
	Manitoba
	Nuevo Brunswick
	Nueva Escocia
	Ontario
	Quebec
	Saskatchewan
Terranova y Labrador	
Chile	
Colombia	
Corea del Sur	
Costa Rica	
Dinamarca	
Eslovaquia	
Eslovenia	
España (5)	

(1) En Alemania, los estados federados (Länder) son los responsables del currículum y organización del sistema educativo.

(2) En Australia, el gobierno federal coordina las enseñanzas y da las orientaciones del currículum nacional australiano. Los estados y territorios ejercen las competencias educativas.

(3) En Bélgica, cada comunidad lingüística (flamenca, francesa y germanófona) tiene su propio sistema educativo.

(4) En Canadá, las provincias tienen responsabilidad legislativa exclusiva en materia de educación.

(5) En España, las comunidades autónomas tienen competencias en educación. El Estado establece enseñanzas mínimas, pero las regiones pueden ampliar o adaptar contenidos.

CUADRO 8 (continuación)

TERRITORIOS DE LA MUESTRA

País	Territorios a nivel subnacional
Estados Unidos (6)	Alabama
	Alaska
	Arizona
	Arkansas
	California
	Carolina del Norte
	Carolina del Sur
	Colorado
	Connecticut
	Dakota del Norte
	Dakota del Sur
	Delaware
	Florida
	Georgia
	Hawái
	Idaho
	Illinois
	Indiana
	Iowa
	Kansas
	Kentucky
	Luisiana
	Maine
	Maryland
	Massachusetts
	Michigan
	Minnesota
	Misisipi
	Misuri
	Montana
	Nebraska
	Nevada
	Nueva Jersey
	Nueva York
Nuevo Hampshire	
Nuevo México	
Ohio	
Oklahoma	
Oregón	
Pensilvania	
Rhode Island	
Tennessee	
Texas	
Utah	
Vermont	

(6) En Estados Unidos, los estados federados tienen autonomía curricular. Aunque existen estándares nacionales, su adopción no es obligatoria.

CUADRO 8 (continuación)

TERRITORIOS DE LA MUESTRA

<i>País</i>	<i>Territorios a nivel subnacional</i>
	Virginia
	Virginia Occidental
	Washington
	Wisconsin
	Wyoming
Estonia	
Finlandia	
Francia	
Grecia	
Hungría	
Irlanda	
Islandia	
Israel	
Italia	
Japón	
Letonia	
Lituania	
Luxemburgo	
México (7)	
Noruega	
Nueva Zelanda	
Países Bajos	
Polonia	
Portugal	
	Escocia
	Gales
	Inglaterra
	Irlanda del Norte
Reino Unido (8)	
República Checa	
Suecia	
	Argovia
	Appenzell Rodas Exteriores
	Appenzell Rodas Interiores
	Basilea-Campiña
	Basilea-Ciudad
	Berna
	Friburgo
	Ginebra
	Glaris
	Grisones
	Jura
	Lucerna
	Neuchâtel
Suiza (9)	

(7) En México, aunque hay un currículum nacional, los estados tienen cierta autonomía en su implementación y pueden complementar contenidos.

(8) En Reino Unido cada nación tiene su propio currículum, políticas educativas y administración.

(9) La educación en Suiza es responsabilidad de los cantones. Estos elaboran sus propios currículos que son coordinados a través de la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Educación Pública (CDIP).

CUADRO 8 (continuación)

TERRITORIOS DE LA MUESTRA

País	Territorios a nivel subnacional
	Nidwalden
	Obwalden
	San Galen
	Schaffhausen
	Schwyz
	Soleura
	Tesino
	Turgovia
	Uri
	Valais
	Vaud
	Zug
	Zúrich
Turquía	

Fuente : Elaboración propia.

Para obtener la información relativa a los currículos escolares de los países a nivel nacional y subnacional, se han utilizado las siguientes fuentes de información: 1) informes publicados por la OCDE; 2) para los países de la Unión Europea, informes de organismos europeos; 3) revisión de literatura académica; 4) páginas web de las administraciones públicas educativas; 5) contacto vía correo electrónico.

Por lo que se refiere a los informes publicados por la OCDE, se ha extraído información de las siguientes publicaciones: *OECD Journal: General Papers* (OECD, 2009b) y el informe *Financial Education in Europe: Trends and Recent Developments* (OECD, 2016).

En el caso de los países europeos, además de consultar las publicaciones de la OCDE, se han consultado los informes y estudios elaborados por organismos como la European Banking Federation –EBF– (EBF, 2020), European Banking Authority –EBA–⁴, –EUFIN–⁵, y la red *Eurydice* de la Comisión Europea, la cual proporciona información sobre los sistemas educativos en Europa (De Witte *et al.*, 2020; European Banking Authority, 2022).

⁴ La EBA publica diversos informes sobre las iniciativas llevadas a cabo por los países para contribuir a la mejora de la Educación Financiera. Consultar <https://www.eba.europa.eu/activities/information-consumers/financial-education>

⁵ En EUFIN se pueden encontrar estudios específicos solo para algunos países: Flandes (Bélgica), Eslovaquia, Estonia, Italia y Países Bajos. Disponibles en <https://eufin.org/materials/country-specific-studies>

También se ha revisado la literatura académica publicada sobre este tema; se han consultado los trabajos de Batsaikhan y Demertzis (2018), Björklund (2020), Caballero (2022), Cordero y Pedraja (2018), Gil *et al.* (2016), Güvenç (2017), Lusardi y Messy (2023), Martínez-García *et al.* (2023), Ozkale y Erdogan (2017) y Park y Kim (2012).

Con el fin de obtener información adicional sobre la introducción de la educación financiera en el currículum de cada territorio, la forma en que se imparte y a qué edades se imparte la formación, se han examinado las páginas web de los departamentos de educación de cada territorio.

En el caso de aquellos territorios para los que no se encontró información a través de las fuentes de información mencionadas, se procedió a contactar vía correo electrónico con sus departamentos de educación, solicitándoles información sobre la introducción de la educación financiera en su currículum escolar. Concretamente, se contactó por correo electrónico con los departamentos de educación de Baviera y Turingia (Alemania), Terranova y Labrador (Canadá), Colombia y Suiza.

2. Normativas de educación financiera: adopción y características

El **cuadro 9** muestra las características de las normativas de educación financiera que se han adoptado en los países de la OCDE. En el caso de los países con sistemas descentralizados, se detallan las características de la normativa a nivel subnacional.

Se observa que la gran mayoría de los países (36, un 94,74 %), bien a nivel estatal o en alguna de sus unidades subnacionales, ha introducido contenidos sobre educación financiera en sus planes de estudios (no así Colombia e Israel). A nivel nacional y subnacional, 134 territorios (un 95,03 %) han añadido competencias financieras en el currículum escolar. La primera incorporación de contenidos financieros al currículum escolar precede a las recomendaciones de la OCDE, se inicia en 1977 por el estado federal alemán de Baviera.

La inclusión de la educación financiera en el currículum escolar se realiza, bien a través de una asignatura específica, o como parte de otra asignatura, por ejemplo, matemáticas o ciencias sociales. Para determinar si existe una asignatura específica destinada únicamente a la educación financiera se han revisado los planes de estudio de los territorios, analizando si las

competencias financieras se abordan en una materia exclusiva o si, por el contrario, se incluyen dentro de otra asignatura que contempla competencias no únicamente financieras. En ninguno de los territorios analizados la normativa introduce competencias de educación financiera en una asignatura específica.

Se ha analizado también la etapa educativa en la que se introducen contenidos de educación financiera en el currículum escolar. La mayor parte de los países, o alguna de sus unidades subnacionales (34 países, un 87,49 % de los países de la OCDE y un 94,44 % de los países que han introducido normativas) han apostado por la incorporación de estos contenidos durante la etapa de educación secundaria; si bien la formación en competencias financieras también está presente, en menor medida, en etapas anteriores y posteriores; en la educación primaria (24 países a nivel estatal o en alguna de sus unidades subnacionales, un 63,16 %) y en el bachillerato (14 países o alguna de sus unidades subnacionales, un 36,84 %). A nivel nacional y subnacional, 123 territorios (un 97,23 %) han incorporado competencias financieras en el currículum escolar a nivel de educación secundaria, 66 (un 46,81 %) a nivel de educación primaria y 66 (un 46,81 %) a nivel de bachillerato.

En un total de 42 territorios (un 29,78 % de los territorios analizados), la educación financiera está presente en las tres etapas educativas. Los territorios que han introducido contenidos de educación financiera en todas las etapas educativas son Columbia Británica (Canadá), Nuevo Brunswick (Canadá), Arizona (Estados Unidos), Carolina del Norte (Estados Unidos), Colorado (Estados Unidos), Delaware (Estados Unidos), Florida (Estados Unidos), Georgia (Estados Unidos), Hawái (Estados Unidos), Illinois (Estados Unidos), Indiana (Estados Unidos), Iowa (Estados Unidos), Kansas (Estados Unidos), Kentucky (Estados Unidos), Maine (Estados Unidos), Maryland (Estados Unidos), Massachusetts (Estados Unidos), Michigan (Estados Unidos), Minnesota (Estados Unidos), Misisipi (Estados Unidos), Misuri (Estados Unidos), Nebraska (Estados Unidos), Nevada (Estados Unidos), Nueva Jersey (Estados Unidos), Nuevo México (Estados Unidos), Ohio (Estados Unidos), Oregón (Estados Unidos), Pensilvania (Estados Unidos), Texas (Estados Unidos), Utah (Estados Unidos), Vermont (Estados Unidos), Virginia (Estados Unidos), Virginia Occidental (Estados Unidos), Washington (Estados Unidos), Wisconsin (Estados Unidos) y Wyoming (Estados Unidos), Grecia, Hungría, Irlanda, Noruega, Portugal y Suecia. Se observa que en los territorios en los que la educación financiera se incorpora durante la educación primaria, con la excepción de Carolina del Sur en Estados Unidos, los contenidos de educación financiera también son introducidos en las etapas de secundaria y/o bachillerato.

CUADRO 9

NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>Normativa</i>	<i>Año</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Asignatura específica</i>
Alemania	Baden-Württemberg	SÍ	2016		X	X	NO
	Baviera	SÍ	1977		X	X	NO
	Berlín	SÍ	2018		X		NO
	Brandeburgo	SÍ	2018		X		NO
	Bremen	SÍ	2006		X		NO
	Hamburgo	SÍ	2024		X		NO
	Hesse	NO					
	Mecklemburgo-Pomerania Occidental	SÍ	2023		X		NO
	Baja Sajonia	SÍ	2012		X		NO
	Renania del Norte-Westfalia	SÍ	2020		X		NO
	Renania-Palatinado	SÍ	2017	X	X		NO
	Sarre	SÍ	2012		X	X	NO
	Sajonia	SÍ	2019		X	X	NO
	Sajonia-Anhalt	SÍ	2019		X		NO
Schleswig-Holstein	SÍ	2016		X		NO	
Turingia	SÍ	2010	X	X		NO	
Australia		SÍ	2005	X	X		NO
Austria		SÍ	2016	X	X		NO
Bélgica	Bruselas						
	Flandes	SÍ	2010		X		NO
	Valonia						
Canadá	Alberta	SÍ	2015		X	X	NO
	Columbia Británica	SÍ	2002	X	X	X	NO
	Isla del Príncipe Eduardo	SÍ	2017		X	X	NO
	Manitoba	SÍ	2012		X	X	NO
	Nuevo Brunswick	SÍ	2014	X	X	X	NO
	Nueva Escocia	SÍ	2018		X		NO
	Ontario	SÍ	2011	X	X		NO
	Quebec	SÍ	2018		X		NO
Saskatchewan	NO						
Terranova y Labrador	SÍ			X		NO	
Chile		SÍ	2018		X	X	NO
Colombia		NO					

CUADRO 9 (continuación)

NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>Normativa</i>	<i>Año</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Asignatura específica</i>
Corea del Sur		SÍ	2009		X		NO
Costa Rica		SÍ	2022	X	X		NO
Dinamarca		SÍ	2015		X		NO
Eslovaquia		SÍ	2018	X	X		NO
Eslovenia		SÍ	2011	X			NO
España		SÍ	2014	X	X		NO
Estados Unidos	Alabama	SÍ	2012	X	X		NO
	Alaska	NO					
	Arizona	SÍ	2013	X	X	X	NO
	Arkansas	SÍ	2017		X	X	NO
	California	SÍ	2013		X	X	NO
	Carolina del Norte	SÍ	2010	X	X	X	NO
	Carolina del Sur	SÍ	2022	X			NO
	Colorado	SÍ	2008	X	X	X	NO
	Connecticut	SÍ	2023			X	NO
	Dakota del Norte	SÍ	2009		X	X	NO
	Dakota del Sur	SÍ	2019			X	NO
	Delaware	SÍ	2018	X	X	X	NO
	Florida	SÍ	2014	X	X	X	NO
	Georgia	SÍ	2014	X	X	X	NO
	Hawái	SÍ	2016	X	X	X	NO
	Idaho	SÍ	2023	X		X	NO
	Illinois	SÍ	2017	X	X	X	NO
	Indiana	SÍ	2009	X	X	X	NO
	Iowa	SÍ	2007	X	X	X	NO
	Kansas	SÍ	2012	X	X	X	NO
	Kentucky	SÍ	2015	X	X	X	NO
	Luisiana	SÍ	2016			X	NO
	Maine	SÍ	2019	X	X	X	NO
	Maryland	SÍ	2011	X	X	X	NO
	Massachusetts	SÍ	2019	X	X	X	NO
	Michigan	SÍ	2019	X	X	X	NO
Minnesota	SÍ	2011	X	X	X	NO	
Misisipi	SÍ	2019	X	X	X	NO	
Misuri	SÍ	2016	X	X	X	NO	
Montana	SÍ	2023			X	NO	
Nebraska	SÍ	2019	X	X	X	NO	
Nevada	SÍ	2017	X	X	X	NO	

CUADRO 9 (continuación)

NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

País	Unidad subnacional	Normativa	Año	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Asignatura específica
	Nueva Jersey	SÍ	2019	X	X	X	NO
	Nueva York	SÍ	2015			X	NO
	Nuevo Hampshire	SÍ	2006		X		NO
	Nuevo México	SÍ	2018	X	X	X	NO
	Ohio	SÍ	2022	X	X	X	NO
	Oklahoma	SÍ	2008		X	X	NO
	Oregón	SÍ	2018	X	X	X	NO
	Pensilvania	SÍ	2003	X	X	X	NO
	Rhode Island	SÍ	2021			X	NO
	Tennessee	SÍ	2009	X		X	NO
	Texas	SÍ	2013	X	X	X	NO
	Utah	SÍ	2003	X	X	X	NO
	Vermont	SÍ	2021	X	X	X	NO
	Virginia	SÍ	2005	X	X	X	NO
	Virginia Occidental	SÍ	2023	X	X	X	NO
	Washington	SÍ	2015	X	X	X	NO
	Wisconsin	SÍ	2020	X	X	X	NO
	Wyoming	SÍ	2018	X	X	X	NO
Estonia		SÍ	2011		X	X	NO
Finlandia		SÍ	2014	X	X		NO
Francia		SÍ	2010		X		NO
Grecia		SÍ	2022	X	X	X	NO
Hungría		SÍ	2020	X	X	X	NO
Irlanda		SÍ	2008	X	X	X	NO
Islandia		SÍ	2012		X		NO
Israel		NO					
Italia		SÍ	2019		X	X	NO
Japón		SÍ	2006		X	X	NO
Letonia		SÍ	2018		X	X	NO
Lituania		SÍ	2016	X	X		NO
Luxemburgo		SÍ	2011	X			NO
México		SÍ	2011	X	X		NO
Nueva Zelanda		SÍ	2007	X	X		NO
Noruega		SÍ	2020	X	X	X	NO
Países Bajos		SÍ	2019	X	X		NO
Polonia		SÍ	2012		X		NO
Portugal		SÍ	2013	X	X	X	NO

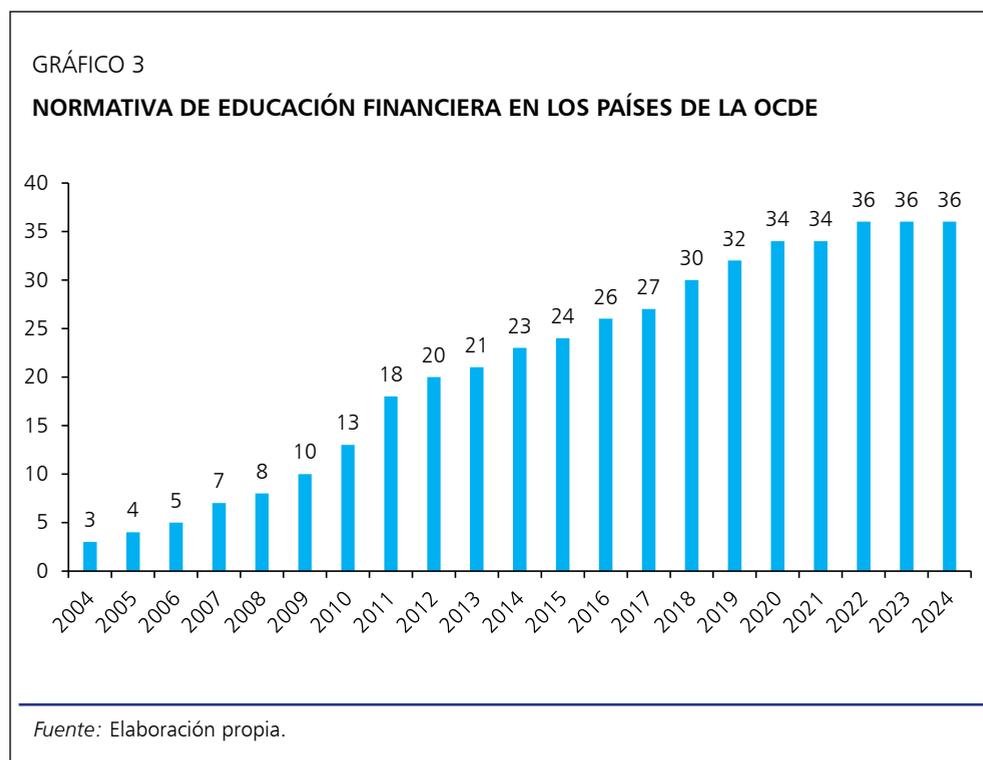
CUADRO 9 (continuación)

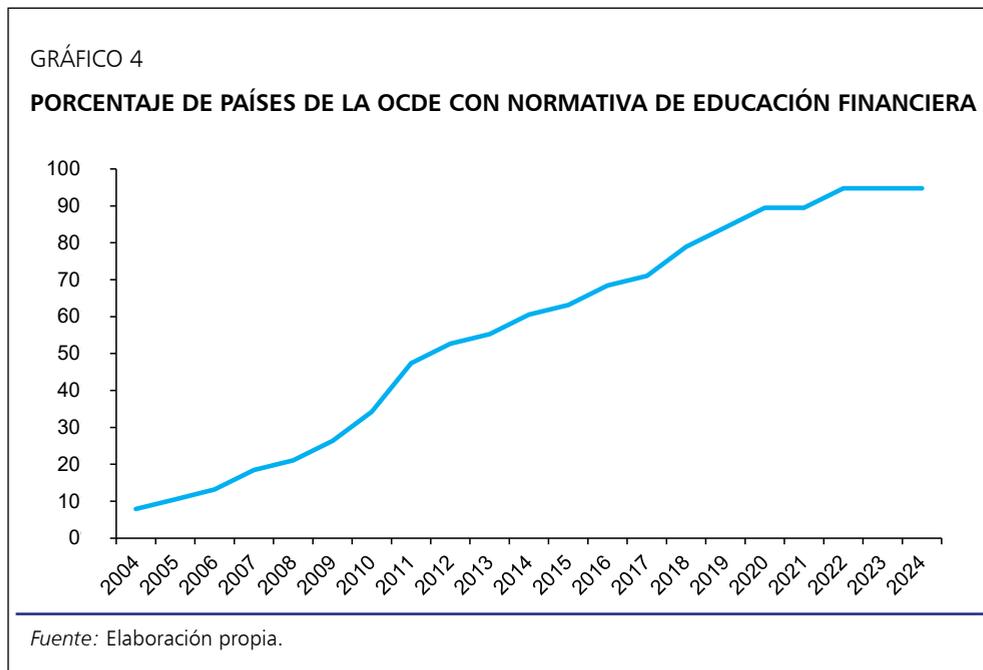
NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>Normativa</i>	<i>Año</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Asignatura específica</i>
Reino Unido	Inglaterra	SÍ	2008		X		NO
	Escocia	SÍ	2008	X	X		NO
	Irlanda del Norte	SÍ	2007	X	X		NO
	Wales	SÍ	2008	X	X		NO
República Checa		SÍ	2009	X	X		NO
Suecia		SÍ	2011	X	X	X	NO
Suiza	Aargau	SÍ	2020		X		NO
	Appenzell Rodas Exteriores	SÍ	2017		X		NO
	Appenzell Rodas Interiores	SÍ	2018		X		NO
	Basilea-Campiña	SÍ	2018		X		NO
	Basilea-Ciudad	SÍ	2016		X		NO
	Berna	SÍ	2016		X		NO
	Friburgo	SÍ	2019		X		NO
	Ginebra	SÍ	2010		X		NO
	Glaris	SÍ	2017		X		NO
	Grisones	SÍ	2019		X		NO
	Jura	SÍ	2010		X		NO
	Lucerna	SÍ	2019		X		NO
	Neuchâtel	SÍ	2010		X		NO
	Nidwalden	SÍ	2017		X		NO
	Obwalden	SÍ	2017		X		NO
	San Galen	SÍ	2020		X		NO
	Schaffhausen	SÍ	2019		X		NO
	Schwyz	SÍ	2018		X		NO
	Soleura	SÍ	2018		X		NO
	Tesino	SÍ			X		NO
	Turgovia	SÍ	2017		X		NO
	Uri	SÍ	2017		X		NO
	Valais	SÍ	2018		X		NO
	Vaud	SÍ	2010		X		NO
Zug	SÍ	2019		X		NO	
Zúrich	SÍ	2017		X		NO	
Turquía		SÍ	2017	X	X		NO

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 3 presenta la evolución del número de países de la OCDE con normativa sobre educación financiera en vigor, y en el gráfico 4 se recoge el porcentaje de países de la OCDE que han aprobado una normativa sobre educación financiera durante el periodo 2004-2024. En los países con la competencia educativa descentralizada se considera que el país cuenta con normativa sobre educación financiera cuando al menos una de sus unidades subnacionales ha introducido contenidos de educación financiera en el currículo escolar. El número de países con normativa de educación financiera se incrementa a lo largo del periodo analizado, alcanzando la cifra de 36 países con normativa en 2024 (94,7 %). En 2024 los únicos países de la OCDE sin normativa sobre educación financiera son Colombia e Israel. Durante los primeros años del periodo analizado eran pocos los países que habían incorporado contenidos de educación financiera en sus planes de estudio y en el año 2009 solo 10 países (26,32 %) habían aprobado la normativa. No obstante, a partir del año 2010, igual que se observaba con las estrategias nacionales de educación financiera, tiene lugar un aumento notable del número de países con normativa.





3. Determinantes institucionales de la adopción de normativas de educación financiera en la OCDE

3.1. Diseño del estudio

Para analizar los determinantes institucionales de la adopción de normativas curriculares de educación financiera, se utiliza la base de datos descrita en el capítulo IV, que a través de 703 observaciones recogen información para 37⁶ países miembros de la OCDE en el periodo 2004-2022⁷.

La variable dependiente *normativa de educación financiera* es una variable dicotómica que toma el valor uno si el país ha aprobado y tiene en vigor una normativa educativa que incluye conceptos relacionados con la educación financiera en el currículo escolar y cero en caso contrario. Esta variable se ha

⁶ De los 38 países miembros de la OCDE, Costa Rica no se ha incluido en la muestra al no haber podido encontrarse información relativa a la dimensión cultural *orientación a largo plazo*, variable de interés en este estudio.

⁷ Aunque se dispone de información sobre las políticas educativas que incluyen la educación financiera en el currículo escolar en los países de la OCDE para el periodo 2004-2024, en el estudio empírico tan solo se considera el periodo 2004-2022 por no disponerse de información actualizada para varias de las variables independientes durante los años 2023 y 2024.

construido manualmente consultando información en las siguientes fuentes: informes de la OCDE acerca de la normativa de educación financiera; estudios realizados por otros organismos internacionales como European Banking Federation (EBF), European Banking Authority (EBA), EUFIN y Eurydice; literatura académica; los portales web oficiales de los departamentos de educación de cada país o unidad subnacional; y mediante el contacto directo por correo electrónico con los departamentos de educación de cada territorio (véase apartado 1 de este capítulo).

Cabe señalar que, para Alemania, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Suiza, países donde las normativas educativas son competencia de unidades administrativas descentralizadas, la variable dependiente *normativa de educación financiera* toma valor uno el año en el que existe por primera vez una normativa educativa en al menos una de estas unidades administrativas que configuran dichos países⁸, ya que las variables institucionales y de control se estiman a nivel país. Así, para Alemania se toma como referencia la aprobación de una normativa educativa en el año 1977 en el estado federado o *land* de Baviera, para Canadá es el año 2002 cuando la provincia de Columbia Británica introduce la educación financiera en el currículo escolar, para Estados Unidos se considera el año 2003 debido a la normativa aprobada en dicho año en el Estado de Pensilvania. Dentro del periodo de estudio analizado en este capítulo (2004-2022), la variable dependiente para Reino Unido toma el valor uno a partir del año 2007, año en el que Irlanda del Norte introduce una normativa educativa que incluye temario relacionado con la educación financiera, y 2010 es el año de referencia para Suiza y para Bélgica, año en el que los cantones franceses de Ginebra, Jura, Neuchâtel, Tesino y Vaud y la región belga de Flandes introdujeron la educación financiera en una normativa educativa.

Con respecto a las variables independientes, se utilizan las variables institucionales, formales e informales, y las variables de control descritas en el capítulo IV⁹. Entre las institucionales formales se incluyen el *origen legal* (derecho común vs. derecho civil), el nivel de protección de los *derechos de propiedad* y la *ideología del gobierno* (izquierda vs. derecha). Las variables informales recogen dimensiones culturales como la *aversión a la incertidumbre* y la *orientación a largo plazo*. Finalmente, se consideran variables de control vinculadas a la libertad económica (*libertad empresarial*, *libertad de inversión* y *libertad financiera*), el nivel de renta (*PIB per cápita*), el tamaño poblacional del país (*población*) y una variable dicotómica que toma el valor 1 a partir del año (2008, *crisis financiera*). La información para la estimación de las variables independientes

⁸ Alemania (16 *länder* o estados federados), Bélgica (tres regiones), Canadá (diez provincias), Estados Unidos (50 *states* o estados federados), Reino Unido (cuatro *countries* o países constituyentes) y Suiza (26 cantones).

⁹ Su definición puede consultarse en el cuadro 3 (página 24).

y de control se ha obtenido de Shleifer, (2025), Heritage Foundation (2015), ParlGov (2025), Hofstede (1980, 2001, 2025) y Banco Mundial (2025).

Tras un análisis descriptivo previo centrado en la variable dependiente¹⁰, la metodología incluye un bivalente utilizando el test Chi-cuadrado para identificar si hay una mayor prevalencia de las normativas educativas en función de las características instituciones de los países y modelos *probit*, dado que la variable dependiente es una variable dicotómica. Se estimarán modelos agrupados y modelos que consideran la estructura de panel de los datos, considerando así la heterogeneidad no observada de los países. Todos los modelos incluyen, además de las variables independientes (*origen legal, derechos de propiedad, ideología del gobierno, aversión a la incertidumbre y orientación a largo plazo*) y de control (*libertad empresarial, libertad de inversión, libertad financiera, PIB per cápita y población y crisis financiera*), una serie de variables dicotómicas anuales y se estiman utilizando errores robustos para controlar por problemas de heterocedasticidad¹¹.

3.2. Resultados

El cuadro 10 incluye la frecuencia anual y para el conjunto la muestra de la variable que recoge la existencia de normativas educativas que introducen contenidos relacionados con las finanzas en el currículo escolar y los coeficientes de correlación de esta variable (*normativa de educación financiera*) con el resto de las variables institucionales y de control consideradas en el estudio¹².

El año de inicio del periodo de estudio, 2004, un 8,1 % de los 37 países de la muestra tenía en vigor normativas educativas que introducen conceptos relacionados con la educación financiera en el currículo educativo. Se observa un incremento progresivo en la implantación de estas leyes educativas durante el periodo de estudio, siendo 35 países en la OCDE los que en el año 2022 incluyen conceptos financieros en el currículum educativo a través de una normativa educativa. La frecuencia de variable *normativas de educación financiera* en la muestra total se sitúa en el 50,64 % y está positivamente correlacionada con el *origen legal* de los países en el derecho anglosajón, la protección de los *derechos de propiedad*, la dimensión

¹⁰ El análisis descriptivo y de correlaciones para las variables independientes puede consultarse en el capítulo IV, en concreto, en el cuadro 4 en la página 26 (análisis descriptivo) y en el cuadro 5 en la página 28 (análisis de correlaciones).

¹¹ No se han identificado problemas de multicolinealidad, siendo los VIF inferiores a 5 (ver cuadro 5 en la página 28).

¹² El análisis descriptivo y de correlaciones para las variables independientes puede consultarse en el capítulo IV, en concreto, en el cuadro 4 en la página 26 (análisis descriptivo) y en el cuadro 5 en la página 28 (análisis de correlaciones).

CUADRO 10
ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CORRELACIONES

Año	Normativas de educación financiera (Frec.) %	VARIABLES independientes	Normativa de educación financiera (Correlaciones)
2004	8,1	Origen legal	0,259*** (0,000)
2005	10,81		
2006	13,51	Derechos de propiedad	0,373*** (0,000)
2007	18,91		
2008	21,62	Ideología de gobierno	-0,036 (0,337)
2009	27,03		
2010	35,14	Aversión a la incertidumbre	-0,235*** (0,000)
2011	45,95		
2012	48,65	Orientación a largo plazo	0,240*** (0,000)
2013	48,65		
2014	51,35	Libertad empresarial	0,230*** (0,000)
2015	56,76		
2016	64,86	Libertad de inversión	0,260*** (0,000)
2017	67,57		
2018	78,38	Libertad financiera	0,140*** (0,000)
2019	86,49		
2020	91,89	PIB per cápita (ln)	0,484*** (0,000)
2021	91,89		
2022	94,59	Población (ln)	0,141*** (0,000)
Total	50,64	Crisis financiera	0,391*** (0,000)

Nota: *p < 0,10; **p < 0,05; *** p < 0,01.
Fuente: Elaboración propia.

cultural de *orientación a largo plazo*, la libertad empresarial, de inversión y financiera, el *PIB per cápita* de los países, su tamaño de *población* y la *crisis financiera*. Por el contrario, las normativas educativas de educación financiera se relacionan de forma negativa con la *aversión a la incertidumbre* y no se correlacionan con la *ideología del gobierno*.

Los resultados del análisis bivariante se muestran en el [cuadro 11](#). Se observan de forma generalizada diferencias significativas al 1 % en la prevalencia de las normativas de educación financiera entre submuestras, encontrándose tan solo dos excepciones: cuando las submuestras se construyen en función de la *ideología del gobierno* y en función del valor medio de la variable *libertad de*

CUADRO 11

ANÁLISIS BIVARIANTE

		Normativa escolar de educación financiera		
		N	Frec.	Test Chi-cuadrado
Origen legal	Derecho común	133	77,44	47,146***
	Derecho civil	570	44,39	
Derechos de propiedad	N > media	394	65,23	76,319***
	N ≤ media	309	32,04	
Ideología de gobierno	Izquierda	214	47,91	0,926
	Centro/derecha	489	51,84	
Aversión a la incertidumbre	N > media	361	39,06	39,823***
	N ≤ media	342	62,87	
Orientación a largo plazo	N > media	323	64,40	45,238***
	N ≤ media	380	38,95	
Libertad empresarial	N > media	346	65,03	56,434***
	N ≤ media	357	36,69	
Libertad de inversión	N > media	381	50,92	0,026
	N ≤ media	322	50,31	
Libertad financiera	N > media	314	57,64	11,134***
	N ≤ media	389	44,99	
PIB per cápita (ln)	N > media	364	60,71	30,648***
	N ≤ media	339	39,82	
Población (ln)	N > media	304	59,54	16,971***
	N ≤ media	399	43,86	
Crisis financiera	Año ≥ 2008	555	60,72	107,174***
	Año < 2008	148	12,84	

Nota: *p < 0,10; **p < 0,05; *** p < 0,01.
Fuente: Elaboración propia.

inversión (capacidad del gobierno para garantizar un marco sin restricciones arbitrarias a la entrada, movimiento y protección del capital, promoviendo la inversión nacional y extranjera). Para un 77,44 % de las observaciones correspondientes a países con *origen legal* en el derecho común o consuetudinario en el periodo de estudio, se observan leyes educativas que potencian las competencias financieras de los jóvenes. Este porcentaje disminuye hasta el 44,39 % en el caso de los países con *origen legal* en el derecho civil en el periodo de estudio. Esta mayor prevalencia de las normativas educativas referidas a competencias financieras también se observa en la submuestra de países que tiene una protección de los *derechos de propiedad* superior a la media para cada año (65,23 % versus 32,04 %).

En lo relativo a la cultura, las leyes educativas que introducen la educación financiera en la educación escolar son dominantes en los países cuyas sociedades se sienten más cómodas con la incertidumbre (*aversión a la incertidumbre* por debajo de la media) y están más abiertas al cambio y dispuestas a hacer sacrificios en el presente en aras de beneficios en futuro (*orientación a*

largo plazo por encima de la media). También se observa que estas normativas educativas son más frecuentes en los países que muestran mayor libertad que la media anual para abrir negocios (*libertad financiera*) y para acceder a servicios financieros (*libertad financiera*). Finalmente, en aquellos países donde el PIB per cápita y el tamaño de la población están por encima de la media muestral para cada año analizado, es más frecuente encontrar normativas educativas que fomentan la adquisición de competencias financieras.

El cuadro 12 recoge los resultados del análisis de regresión. Los modelos 1 a 5 consideran cada uno de los determinantes institucionales de las normativas de educación financiera escolar de manera individual. Los modelos 6 y 7 incluyen las variables institucionales de forma conjunta y, además, el modelo 7 controla por la heterogeneidad no observable estimando un modelo *probit* de datos de panel.

Los resultados muestran que los países con *origen legal* de derecho común (modelos 1, 6 y 7) y con mayor protección de los *derechos de propiedad* (modelos 2, 6 y 7) tienen una mayor probabilidad de aprobar normativas educativas que incluyan contenidos relacionados con las finanzas en el currículo escolar. El impacto es significativo al 1 % para todas las especificaciones de los modelos. La *ideología del gobierno* nacional no se configura como un determinante de estas políticas educativas, no siendo significativo en ninguno de los modelos que consideran esta variable (modelos, 3, 6 y 7). En lo relativo a las instituciones culturales informales, los países cuyas sociedades tienen una *orientación al largo plazo*, es decir, aquellas sociedades que valoran la planificación futura, la perseverancia y el ahorro, tienen una mayor probabilidad de adoptar normativas educativas que promueven la educación financiera entre los jóvenes en etapa escolar (modelos 5, 6 y 7). Sin embargo, la dimensión cultural *aversión a la incertidumbre* no se configura como un determinante claro de las normativas educativas (modelos 4, 6 y 7). Así, cuando esta dimensión cultural se incluye en los modelos individualmente (modelo 4), se observa un impacto negativo con un nivel de significatividad reducido (10 %) y, cuando los modelos consideran el impacto conjunto de las variables instituciones, el coeficiente asociado a esta variable no es significativo (modelos 6 y 7).

Con respecto a las variables de control, se observa un impacto positivo, significativo al 1 % y robusto para todas las especificaciones de los modelos de las variables *población* y *crisis financiera*. Los países más grandes en términos de población son más propensos a diseñar e implementar leyes educativas como herramienta para mejorar las competencias financieras de los estudiantes. De igual forma, los países tienden a aprobar este tipo de políticas en los años posteriores a la crisis financiera. Los modelos 1 a 5 muestran una influencia positiva de la *libertad empresarial* y el PIB per cápita de los países.

CUADRO 12

INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES EN LA ADOPCIÓN DE NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Origen legal (= 1 derecho común)	0,758*** (0,207)					0,765*** (0,225)	10,391*** (3,309)
Derechos de propiedad	0,030*** (0,006)					0,029*** (0,007)	0,229*** (0,086)
Ideología del gobierno (= 1 izquierdas)			-0,118 (0,132)			-0,038 (0,131)	-1,852 (1,136)
Aversión a la incertidumbre				-0,005* (0,003)		0,003 (0,003)	-0,002 (0,010)
Orientación a largo plazo					0,022*** (0,004)	0,025*** (0,005)	0,185** (0,093)
Libertad empresarial	0,031*** (0,007)	0,022*** (0,008)	0,037*** (0,007)	0,031*** (0,008)	0,031*** (0,008)	0,012 (0,009)	0,185 (0,247)
Libertad de inversión	-0,003 (0,008)	-0,012 (0,008)	-0,005 (0,008)	-0,007 (0,009)	-0,006 (0,009)	-0,009 (0,008)	0,053 (0,080)
Libertad financiera	0,003 (0,007)	0,005 (0,007)	0,011 (0,007)	0,011 (0,007)	0,016** (0,007)	0,003 (0,008)	-0,067 (0,089)
PIB per cápita (ln)	1,177*** (0,182)	0,675*** (0,204)	1,201*** (0,180)	1,124*** (0,184)	0,817*** (0,183)	0,245 (0,213)	3,508 (3,898)
Población (ln)	0,250*** (0,042)	0,296*** (0,041)	0,275*** (0,040)	0,272*** (0,040)	0,300*** (0,040)	0,286*** (0,043)	3,043*** (0,838)
Crisis financiera	2,489*** (0,485)	2,570*** (0,466)	2,486*** (0,466)	2,540*** (0,458)	2,844*** (0,479)	2,971*** (0,538)	27,114*** (4,724)
Efectos anuales	Si						
χ^2 de Wald	252,48***	282,86***	266,69***	265,73***	281,69***	283,59***	165,53***
N países	37	37	37	37	37	37	37
N observaciones	703	703	703	703	703	703	703
Modelo	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Panel

Notas: Se muestran los coeficientes no estandarizados, con errores estándar entre paréntesis. El χ^2 de Wald es el test de significatividad conjunta de los coeficientes de las variables explicativas, distribuida asintóticamente como una χ^2 bajo la hipótesis nula de no significatividad de las variables explicativas. Los modelos se han estimado incluyendo una constante y variables dicotómicas anuales. Sin embargo, los coeficientes asociados no se incluyen en la tabla. *p < 0,10; **p < 0,05; ***p < 0,01

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la significatividad de los coeficientes asociados a estas variables desaparece cuando se consideran las variables institucionales de forma conjunta (modelos 6 y 7). Este resultado indica que estas variables están recogiendo el efecto de una o varias de las variables institucionales omitidas en los modelos individuales, muy probablemente, las variables relacionadas con las instituciones formales *origen legal* y *derechos de propiedad*. Este resultado señala la importancia de considerar el contexto institucional en su conjunto a la hora de especificar los modelos, evitando potenciales sesgos por la no inclusión de determinantes institucionales relevantes.

Tal y como se ha explicado en el diseño del estudio, en aquellos países donde la competencia en políticas educativas depende de una unidad territorial administrativa descentralizada, se ha considerado que el país tiene normativa educativa que introduce la educación financiera desde el año en el que una de sus unidades subnacionales la introduce. Como análisis de robustez, se han repetido las estimaciones excluyendo de la muestra dichos países, a saber, Alemania, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Suiza. Los resultados no varían y se confirma que el *origen legal* en el derecho consuetudinario, la protección de los *derechos de propiedad* y la *orientación a largo plazo* de la sociedad influyen de forma positiva en la adopción de normativas educativas que potencian la educación financiera de los jóvenes durante su etapa escolar.

Además, se han repetido los análisis considerando que la existencia de una *estrategia de educación financiera* a nivel país puede influir en que los encargados del diseño de las políticas educativas incluyan contenidos de finanzas en el currículum escolar. Los resultados (cuadro 13) muestran que, si bien el efecto de las variables institucionales y de control se mantiene, el efecto de las estrategias nacionales de educación financiera sobre las políticas educativas es limitado. Existe una correlación positiva y significativa al 1 % entre ambas políticas (0,373), pero solo se observa un impacto directo y significativo de la existencia de una estrategia nacional de educación financiera (10 %) cuando la variable se incluye en los modelos que consideran el *origen legal* (modelo 1), la *ideología del gobierno* (modelo 3) y la *aversión a la incertidumbre* (modelo 4) de forma individual. Por el contrario, cuando se consideran de manera individual la protección de los *derechos de propiedad* (modelo 2) y la *orientación a largo plazo* (modelo 5), la variable *estrategia de educación financiera* no es significativa, al igual que tampoco lo es para los modelos que incluyen todos los determinantes institucionales de forma conjunta (modelos 6 y 7).

INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES Y DE LAS ESTRATEGIAS NACIONALES EN LA ADOPCIÓN DE NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Origen legal (= 1 derecho común)	0,733*** (0,211)					0,759*** (0,224)	7,823*** (3,219)
Derechos de propiedad	0,030*** (0,007)					0,029*** (0,007)	0,257*** (0,106)
Ideología del gobierno (= 1 izquierdas)		-0,106 (0,132)				-0,037 (0,132)	-1,900 (1,188)
Aversión a la incertidumbre				-0,004 (0,003)		0,003 (0,003)	-0,012 (0,080)
Orientación a largo plazo					0,021*** (0,004)	0,025*** (0,005)	0,184* (0,101)
Estrategia de educación financiera	0,250* (0,148)	0,243 (0,152)	0,288* (0,148)	0,259* (0,151)	0,156 (0,153)	0,053 (0,072)	0,010 (1,000)
Libertad empresarial	0,032*** (0,007)	0,023*** (0,008)	0,038*** (0,007)	0,033*** (0,008)	0,032*** (0,008)	0,013 (0,009)	0,101 (0,113)
Libertad de inversión	-0,004 (0,009)	-0,012 (0,008)	-0,006 (0,008)	-0,007 (0,009)	-0,006 (0,008)	-0,009 (0,008)	0,080 (0,080)
Libertad financiera	0,003 (0,008)	0,005 (0,007)	0,011 (0,011)	0,010 (0,007)	0,016** (0,007)	0,003 (0,008)	-0,086 (0,091)
PIB per cápita (ln)	1,211*** (0,183)	0,714*** (0,204)	1,234*** (0,180)	1,172*** (0,185)	0,856*** (0,185)	0,263 (0,217)	3,670 (4,123)
Población (ln)	0,239*** (0,043)	0,282*** (0,041)	0,260*** (0,041)	0,259*** (0,041)	0,290*** (0,041)	0,263*** (0,041)	3,378*** (0,968)
Crisis financiera	2,312*** (0,492)	2,391*** (0,475)	2,276*** (0,475)	2,337*** (0,469)	2,709*** (0,489)	2,923*** (0,547)	27,329*** (5,042)
Efectos anuales	Si						
X ² de Wald	248,46*** 37	284,87*** 37	268,03*** 37	267,97*** 37	282,34*** 37	282,45*** 37	175,79*** 37
Ni países	703	703	703	703	703	703	703
Ni observaciones	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Pooled	Panel

Notas: Se muestran los coeficientes no estandarizados, con errores estándar entre paréntesis. El χ^2 de Wald es el test de significatividad conjunta de los coeficientes de las variables explicativas, distribuida asintóticamente como una χ^2 bajo la hipótesis nula de no significatividad de las variables explicativas. Los modelos se han estimado incluyendo una constante y variables dicotómicas anuales. Sin embargo, los coeficientes asociados no se incluyen en la tabla. *p < 0,10; **p < 0,05; ***p < 0,01

Fuente: Elaboración propia.

4. Implicaciones de las normativas en las competencias financieras de los estudiantes de secundaria

4.1. Diseño del estudio

Desde el año 2000, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA), promovido por la OCDE, mide, cada tres años, los conocimientos y competencias de los estudiantes de 15 años en más de 80 países y economías, en lectura (comprensión lectora), matemáticas y ciencias. PISA se configura como una encuesta trienal realizada a estudiantes de 15 y 16 años de todo el mundo cuyo objetivo es evaluar el grado de adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para su plena participación en la vida social y económica. PISA cuenta en la actualidad con ocho ediciones.

En su edición de 2012, se incorpora por primera vez la medición de la competencia financiera (*financial literacy*) en el programa PISA. Así, PISA, en su edición de 2012, se configura como el primer gran estudio sobre competencias financieras de la población joven a nivel internacional, evaluando en qué medida los estudiantes tienen conocimientos y competencias esenciales para tomar decisiones financieras en su futuro (OECD, 2022). Desde 2012, las siguientes ediciones de PISA, a saber 2015, 2018 y 2022, han evaluado, en algunos países, la competencia financiera de los estudiantes, por lo que los microdatos del programa PISA permiten analizar la efectividad de las normativas educativas que introducen la educación financiera en el currículo escolar; si bien hay que señalar que no todos los países de la OCDE evalúan la competencia financiera de sus estudiantes, y muchos de los que la evalúan no lo hacen de forma continuada (OECD, 2024).

En el **cuadro 14** se muestran los países de la OCDE que incluyen la evaluación de la competencia financiera en las ediciones de PISA comprendidas entre los años 2012 y 2022. Cabe mencionar que en algunos países la competencia financiera solo se mide en algunas de las unidades subnacionales, como es el caso de Bélgica o Canadá. De los 38 países miembros de la OCDE, 25 países han evaluado la competencia financiera de sus estudiantes al menos una vez en alguna de las ediciones de PISA comprendidas entre 2012 y 2024: Australia (2012 y 2015), Austria (2022), Bélgica en la comunidad lingüística de Flandes (2012, 2015 y 2022), Canadá (en la provincia de Alberta en 2022, en el resto de sus provincias, con la excepción de las provincias de Quebec y Saskatchewan, en 2015, 2018 y 2022), Chile (2015 y 2018), Colombia (2012), Costa Rica (2022), Dinamarca (2022), Eslovaquia (2012, 2015 y 2018), Eslovenia (2012), España (2012, 2015, 2018 y 2022), Estados Unidos (2012, 2015, 2018 y 2022), Estonia (2012 y 2018), Finlandia (2018), Francia (2012), Hungría

(2022), Israel (2012), Italia (2012, 2015, 2018 y 2022), Letonia (2012 y 2018), Lituania (2015 y 2018), Noruega (2022), Nueva Zelanda (2012), Países Bajos (2015 y 2022), Polonia (2012, 2015, 2018 y 2022), Portugal (2018 y 2022) y República Checa (2012 y 2022). En la edición de PISA 2012, edición que evaluó por primera edición la competencia financiera de los estudiantes, participaron 15 países de OCDE, en 2015 fueron 11 los países que evaluaron la competencia financiera, 13 en 2018 y, finalmente, en la última edición de PISA realizada en el año 2022, 14 países evaluaron la competencia financiera.

CUADRO 14

PAÍSES (Y UNIDADES SUBNACIONALES) DE LA OCDE QUE EVALÚAN LA COMPETENCIA FINANCIERA EN PISA

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>PISA 2012</i>	<i>PISA 2015</i>	<i>PISA 2018</i>	<i>PISA 2022</i>
Alemania					
Australia		X	X	X	
Austria					X
Bélgica	Bruselas				
	Flandes	X	X		X
	Valonia				
Canadá	Alberta				X
	Columbia Británica		X	X	X
	Isla del Príncipe Eduardo		X	X	X
	Manitoba		X	X	X
	Nuevo Brunswick		X	X	X
	Nueva Escocia		X	X	X
	Ontario		X	X	X
	Quebec				
	Saskatchewan				
	Terranova y Labrador		X	X	X
Chile			X	X	
Colombia		X			
Corea del Sur					
Costa Rica					X
Dinamarca					X
Eslovaquia		X	X	X	
Eslovenia		X			
España		X	X	X	X
Estados Unidos		X	X	X	X
Estonia		X		X	
Finlandia				X	
Francia		X			

CUADRO 14 (continuación)

**PAÍSES (Y UNIDADES SUBNACIONALES) DE LA OCDE QUE EVALÚAN
LA COMPETENCIA FINANCIERA EN PISA**

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>PISA 2012</i>	<i>PISA 2015</i>	<i>PISA 2018</i>	<i>PISA 2022</i>
Grecia					
Hungría					X
Irlanda					
Islandia					
Israel		X			
Italia		X	X	X	X
Japón					
Letonia		X		X	
Lituania			X	X	
Luxemburgo					
México					
Noruega					X
Nueva Zelanda		X			
Países Bajos			X		X
Polonia		X	X	X	X
Portugal				X	X
Reino Unido					
República Checa		X			X
Suecia					
Suiza					
Turquía					

Nota: Las secciones marcadas en gris identifican a aquellos países que evaluaron la competencia financiera en ediciones de PISA cuando aún no formaban parte de la OCDE.

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2024).

En el [cuadro 15](#) se muestra, para los 25 países (y sus unidades subnacionales) que han evaluado la competencia financiera de sus estudiantes en PISA en alguna de sus ediciones, el año en el que han aprobado una ley educativa que introduce la educación financiera en el currículo escolar y los años que han evaluado la competencia financiera en PISA.

De estos 25 países que evalúan la competencia financiera de sus estudiantes en PISA, tres países o alguna de sus unidades subnacionales, Colombia, la provincia de Terranova y Labrador en Canadá y el Estado de Alaska en Estados Unidos, no han introducido la educación financiera en sus currículos educativos a través de una ley educativa. Por ello, estos países/territorios han quedado excluidos de la muestra que utilizamos para analizar la efectividad de

las normativas educativas para incrementar la competencia financiera de los estudiantes. Además, los microdatos de PISA para Estados Unidos no incluyen una variable que permita identificar a qué Estado pertenece cada observación, impidiendo este aspecto evaluar las implicaciones de las normativas educativas que cada estado introduce de forma independiente.

Para poder evaluar el impacto de estas políticas públicas en el nivel de competencia financiera de los estudiantes, es además necesario disponer de al menos dos evaluaciones en PISA. Quedan, por tanto, excluidos de la muestra Austria, la provincia de Alberta en Canadá, Costa Rica, Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Francia, Hungría, Noruega y Nueva Zelanda.

De los 11 países, la comunidad lingüística de Flandes en Bélgica y seis provincias de Canadá que evalúan la competencia financiera en al menos dos ediciones de PISA y que han aprobado normativas educativas, se excluyen de la muestra los países y unidades subnacionales cuyas políticas educativas fueron adoptadas con anterioridad o coincidiendo con la primera evaluación de la competencia financiera realizada a través de PISA en el año 2012. Estos países y unidades subnacionales excluidas son: Australia (2005), la comunidad lingüística de Flandes en Bélgica (2010), las provincias de Columbia Británica (2002), Manitoba (2012) y Ontario (2011) en Canadá, República Checa (2009) y Estonia (2011).

Para configurar la muestra final de los territorios objeto de estudio, es necesario además excluir aquellos países y unidades subnacionales que han evaluado la competencia financiera solamente en ediciones de PISA posteriores a la aprobación de sus normativas educativas. Este sería el caso de la provincia de Nuevo Brunswick en Canadá que comenzó a evaluar la competencia financiera de los estudiantes en 2015, un año después de la introducción de la normativa educativa (2014). De igual forma, tampoco es posible evaluar el impacto de las leyes educativas de Chile (2018), Eslovaquia (2018) y Letonia (2019) ya que en estos países solo se ha evaluado la competencia financiera de los estudiantes antes de la aprobación de la normativa educativa. Así, Chile evaluó la competencia financiera de sus estudiantes en PISA 2015 y 2018, Eslovaquia en PISA 2012, 2015 y 2018 y Letonia en PISA 2012 y 2018.

Considerando los aspectos mencionados anteriormente, la muestra de territorios para los que se evalúa el impacto de las normativas educativas que introducen la educación financiera en los currículos escolares son: las provincias de Isla del Príncipe Eduardo y Nueva Escocia en Canadá, España, Italia, Países Bajos, Polonia y Portugal. Cabe señalar que en Portugal, la normativa se aprobó en 2013 y en el año 2018 se implementaron reformas educativas que reforzaron el papel de la educación financiera en el currículo escolar.

CUADRO 15

PAÍSES (Y UNIDADES SUBNACIONALES) DE LA OCDE QUE EVALÚAN LA COMPETENCIA FINANCIERA EN PISA Y AÑO DE APROBACIÓN DE LAS NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>Año normativa</i>	<i>PISA 2012</i>	<i>PISA 2015</i>	<i>PISA 2018</i>	<i>PISA 2022</i>
Australia		2005	X	X	X	
Austria		2016				X
Bélgica	Flandes	2010	X	X		X
Canadá	Alberta	2015				X
	Columbia Británica	2002		X	X	X
	Isla Príncipe Eduardo	2017		X	X	X
	Manitoba	2012		X	X	X
	Nuevo Brunswick	2014		X	X	X
	Nueva Escocia	2018		X	X	X
	Ontario	2011		X	X	X
	Terranova y Labrador			X	X	X
Chile		2018		X	X	
Colombia			X			
Costa Rica		2022				X
Dinamarca		2015				X
Eslovaquia		2018	X	X	X	
Eslovenia		2011	X			
España		2015	X	X	X	X
Estados Unidos*	Todo el territorio		X	X	X	X
	Alabama	2012				
	Alaska					
	Arizona	2013				
	Arkansas	2017				
	California	2013				
	Carolina del Norte	2010				
	Carolina del Sur	2022				
	Colorado	2008				
	Connecticut	2023				
	Dakota del Norte	2009				
	Dakota del Sur	2019				
	Delaware	2018				
	Florida	2014				
	Georgia	2014				
	Hawái	2016				
	Idaho	2023				
	Illinois	2017				

CUADRO 15 (continuación)

PAÍSES (Y UNIDADES SUBNACIONALES) DE LA OCDE QUE EVALÚAN LA COMPETENCIA FINANCIERA EN PISA Y AÑO DE APROBACIÓN DE LAS NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>Año normativa</i>	<i>PISA 2012</i>	<i>PISA 2015</i>	<i>PISA 2018</i>	<i>PISA 2022</i>
	Indiana	2009				
	Iowa	2007				
	Kansas	2012				
	Kentucky	2015				
	Luisiana	2016				
	Maine	2019				
	Maryland	2011				
	Massachusetts	2019				
	Michigan	2019				
	Minnesota	2011				
	Misisipi	2019				
	Misuri	2016				
	Montana	2023				
	Nebraska	2019				
	Nevada	2017				
	Nueva Jersey	2019				
	Nueva York	2015				
	Nuevo Hampshire	2006				
	Nuevo México	2018				
	Ohio	2022				
	Oklahoma	2008				
	Oregón	2018				
	Pensilvania	2003				
	Rhode Island	2021				
	Tennessee	2009				
	Texas	2013				
	Utah	2003				
	Vermont	2021				
	Virginia	2005				
	Virginia Occidental	2023				
	Washington	2015				
	Wisconsin	2020				
	Wyoming	2018				
Estonia		2011	X		X	
Finlandia		2014			X	
Francia		2010	X			

CUADRO 15 (continuación)

PAÍSES (Y UNIDADES SUBNACIONALES) DE LA OCDE QUE EVALÚAN LA COMPETENCIA FINANCIERA EN PISA Y AÑO DE APROBACIÓN DE LAS NORMATIVAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

País	Unidad subnacional	Año normativa	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2018	PISA 2022
Hungría		2020				X
Italia		2019	X	X	X	X
Letonia		2019	X		X	
Lituania		2016		X	X	
Noruega		2020				X
Nueva Zelanda		2007	X			
Países Bajos		2019		X		X
Polonia		2012/2016	X	X	X	X
Portugal		2013/2018			X	X
República Checa		2009	X			X

*Nota:** Los microdatos de PISA para Estados Unidos no incluyen una variable que permita identificar a qué estado pertenece cada observación.

Fuente: Elaboración propia a partir OECD (2024).

La muestra final viene definida en el [cuadro 16](#). Para las provincias de Isla del Príncipe Eduardo y Nueva Escocia de Canadá, cuyas normativas educativas se aprobaron en los años 2017 y 2018, respectivamente, se compara el nivel de competencia de los estudiantes en los años 2018 (sin normativa) y 2022 (con normativa). Para España se utilizan los microdatos de PISA 2015 (sin normativa), 2018 y 2022 (con normativa) para analizar la efectividad de su normativa educativa implementada en el año 2015. Para Italia, cuya normativa educativa se introdujo en el año 2019, se compara el nivel de competencia financiera de los estudiantes entre los años 2018 (sin normativa) y 2022 (con normativa). Para Países Bajos, cuya normativa se introdujo el mismo año que la normativa italiana (2019), se comparan los datos de PISA 2015 (sin normativa) con los datos de PISA 2022 (con normativa) al no participar Países Bajos en la evaluación de la competencia financiera en el año 2018. En lo que respecta a Lituania, con normativa del año 2016, para analizar su efectividad se utilizan las ediciones de PISA 2015 (prenormativa) y 2018 (posnormativa). En el caso de Polonia, se realizan dos análisis. Por un lado, se analiza el impacto de la aprobación de la normativa en 2012, comparando la competencia financiera de los estudiantes en PISA 2012 (prenormativa) con PISA 2015 (posnormativa) y, por otro lado, se analiza si las reformas educativas de 2016 que refuerzan el papel de la educación financiera en los colegios incrementan la competencia financiera de los estudiantes utilizando datos de PISA 2018 y 2022. Finalmente, el impacto de la normativa de Portugal de

2018, se analiza utilizando los microdatos de PISA 2018 (sin normativa) y PISA 2022 (con normativa).

CUADRO 16

PAÍSES (Y UNIDADES SUBNACIONALES) DE LA OCDE PARA LOS QUE SE EVALÚAN LAS IMPLICACIONES DE LAS NORMATIVAS EDUCATIVAS EN LA COMPETENCIA FINANCIERA

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>Año normativa</i>	<i>PISA 2012</i>	<i>PISA 2015</i>	<i>PISA 2018</i>	<i>PISA 2022</i>
Canadá	Isla del Príncipe Eduardo	2017		X	X	X
	Nueva Escocia	2018		X	X	X
España		2015	X	X	X	X
Italia		2019	X	X	X	X
Lituania		2016		X	X	
Países Bajos		2019		X		X
Polonia		2012	X	X	X	X
Portugal		2018			X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2024).

En el [cuadro 17](#) se muestra el número de estudiantes de entre 15 y 16 años que forman parte de la muestra por territorio antes y después de las normativas, una vez excluidos de la muestra las observaciones con casos perdidos en al menos una de las variables incluidas en el estudio.

CUADRO 17

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

<i>País</i>	<i>Unidad subnacional</i>	<i>Año normativa</i>	<i>Prenormativa</i>		<i>Posnormativa</i>	
			<i>N</i>	<i>Edición PISA</i>	<i>N</i>	<i>Edición PISA</i>
Canadá	Isla del Príncipe Eduardo	2017	337	2015	163	2018
					125	2022
	Nueva Escocia	2018	843	2018	672	2022
España		2015	6.540	2015	8.670	2018
					3.291	2022
Italia		2019	8.666	2018	5.833	2022
Lituania		2016	6.206	2015	3.896	2018
Países Bajos		2019	3.601	2015	2.243	2022
					4.311	2015
Polonia		2012	1.014	2012	4.205	2018
					3.357	2022
Portugal		2018	4.219	2018	3.929	2022

Fuente: Elaboración propia.

Las definiciones de las variables utilizadas en el estudio se muestran en el cuadro 18. En los microdatos publicados por PISA se incluyen diez valores pausibles para cada competencia evaluada, entre ellas, la competencia financiera. Estos valores se generan a partir de las respuestas de cada estudiante en las pruebas realizadas. Dado que no todos los estudiantes se enfrentan a las mismas preguntas, se aplica una metodología de imputación que permite estimar el rendimiento de cada estudiante en las diferentes áreas clave que conforman la competencia financiera. A partir de estos diez valores plausibles, se ha calculado para cada estudiante una media aritmética (*competencia financiera*).

CUADRO 18

DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

<i>Variables</i>	<i>Descripción</i>
Variable dependiente	
Competencia financiera media	Media aritmética de los diez valores pausibles del estudiante en competencia financiera.
Variable independiente	
Normativa	Variable dicotómica que toma el valor 1 cuando el estudiante se ve afectado por alguna de las normativas educativas que a nivel país o región introducen la educación financiera en el currículo escolar en la enseñanza obligatoria de acuerdo con el cuadro 17 y 0 en caso contrario.
Variables de control	
Mujer	Variable dicotómica = 1 si la estudiante es mujer y 0 en caso contrario.
Inmigrante 1. ^a generación	Variable dicotómica = 1 si el estudiante es inmigrante de 1. ^a generación y 0 en caso contrario.
Inmigrante 2. ^a generación	Variable dicotómica = 1 si el estudiante es inmigrante de 2. ^a generación y 0 en caso contrario.
Repetidor	Variable dicotómica = 1 si el estudiante ha repetido curso y 0 en caso contrario.
Espera alcanzar nivel ISCED 2	Variable dicotómica = 1 si el estudiante espera alcanzar como máximo el nivel ISCED 2 (educación secundaria inferior) y 0 en caso contrario.
Espera alcanzar nivel ISCED 3B	Variable dicotómica = 1 si el estudiante espera alcanzar como máximo el nivel ISCED 3B (educación secundaria superior orientada a formación profesional) y 0 en caso contrario.
Espera alcanzar nivel ISCED 3A	Variable dicotómica = 1 si el estudiante espera alcanzar como máximo el nivel ISCED 3A (educación secundaria superior orientada a estudios terciarios) y 0 en caso contrario.
Espera alcanzar nivel ISCED 4	Variable dicotómica = 1 si el estudiante espera alcanzar como máximo el nivel ISCED 4 (educación postsecundaria no terciaria) y 0 en caso contrario.
Espera alcanzar nivel ISCED 5B	Variable dicotómica = 1 si el estudiante espera alcanzar como máximo el nivel ISCED 5B (educación terciaria de ciclo corto o profesional) y 0 en caso contrario.

CUADRO 18 (continuación)

DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

<i>VARIABLES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
Espera alcanzar nivel ISCED 5A	Variable dicotómica = 1 si el estudiante espera alcanzar como máximo el nivel ISCED 5A (educación terciaria de ciclo largo o académica, como grado universitario o máster) y 0 en caso contrario.
Estatus económico, social y cultural	El índice PISA de estatus económico, social y cultural. Se deriva del nivel educativo más alto alcanzado por los padres (en años); el estatus ocupacional más alto de los padres y las posesiones del hogar.
Público	Variable dicotómica = 1 si el centro educativo es de titularidad pública y 0 en caso contrario.
Zona rural	Variable dicotómica = 1 si el centro educativo está ubicado en una zona rural con población inferior a los 3.000 habitantes y 0 en caso contrario.
Localidad pequeña	Variable dicotómica = 1 si el centro educativo está ubicado en una localidad con población entre los 3.000 y 15.000 habitantes y 0 en caso contrario.
Localidad media	Variable dicotómica = 1 si el centro educativo está ubicado en una localidad con población entre los 15.000 y 100.000 habitantes y 0 en caso contrario.
Ciudad	Variable dicotómica = 1 si el centro educativo está ubicado en una localidad con población entre los 100.000 y 1.000.000 habitantes y 0 en caso contrario.
Gran ciudad	Variable dicotómica = 1 si el centro educativo está ubicado en una localidad con población superior a los 1.000.000 habitantes y 0 en caso contrario.

Como variable independiente de interés se ha definido la variable dicotómica *normativa* que toma el valor uno si el estudiante se ha visto afectado por los cambios normativos que refuerzan el papel de la educación financiera en el currículum escolar en cada territorio y cero en caso contrario.

Como variables de control se han incluido una serie de características de los estudiantes, sus hogares y los centros educativos donde cursan estudios que la literatura académica previa ha identificado como determinantes del nivel de competencia financiera (Lusardi *et al.*, 2010; Lusardi, 2015; Mancebón *et al.*, 2019; Martínez García *et al.*, 2023; Molina *et al.*, 2015; Salas-Velasco *et al.*, 2021). Así, se ha considerado el género de los estudiantes (*mujer u hombre*) y su estatus de *nativo* o *inmigrante* (*inmigrante 1.ª generación e inmigrante 2.ª generación*), su desempeño y expectativas académicas (si es *repetidor* y el nivel ISCED que espera alcanzar), el *estatus económico, social y cultural* del hogar y una serie de características relativas al centro escolar como, por ejemplo, si el centro es *público* y el tamaño de la localidad en la que se ubica en función del número de habitantes (*zona rural, localidad pequeña, localidad media, ciudad y gran ciudad*).

Tras un análisis descriptivo previo, la metodología aplicada incluye un análisis bivariante, donde se aplica el test U de Mann-Whitney con el objetivo de identificar diferencias de medias en la variable de competencia financiera antes y después de la entrada en vigor de las normativas educativas que potencian las competencias financieras de los estudiantes. Este análisis se realizará para la muestra completa y para cada submuestra de países.

En segundo lugar, se realiza un análisis de regresión, a través de un modelo de mínimos cuadrados ordinarios, para analizar si la normativa influye en el nivel de competencia financiera de los estudiantes. En concreto, se ha estimado un modelo en el que la variable dependiente es el nivel de *competencia financiera media* de los estudiantes, la variable de interés es la *normativa* y en el que se han incluido las 16 variables de control (VC) que recogen las características sociodemográficas del estudiante, del hogar y del centro escolar.

$$\text{Competencia financiera}_i = \alpha + \beta_1 \text{Normativa}_i + \sum_{j=2}^{17} \beta_j \text{VC}_{ji} + \varepsilon_i \quad [1]$$

Por último, se estima un modelo *propensity score matching* (PSM), metodología ampliamente utilizada en la literatura para realizar evaluaciones de políticas públicas. En este caso, la política pública objeto de estudio o “tratamiento” es la *normativa* y se analiza su impacto en la *competencia financiera* de los estudiantes. El objetivo es evaluar el efecto del tratamiento (*treatment effect*) en un estudiante i , definiéndose como la diferencia entre el resultado en la variable *competencia financiera* si el estudiante recibe el tratamiento, es decir, si se ve afectado por una *normativa* educativa que introduce la educación financiera en el currículo escolar, y el resultado si no lo recibe ($\text{competencia financiera}_{1i} - \text{competencia financiera}_{0i}$). Dado que, para un mismo estudiante i únicamente podemos conocer uno de los dos resultados (el resultado habiendo recibido tratamiento o no habiéndolo recibido), es necesario identificar un contrafactual. Así, a través de la técnica PSM se estima el efecto medio del tratamiento sobre la subpoblación de estudiantes tratados (*average treatment effect on the treated*), que se define como:

$$ATT = E(\text{Competencia financiera}_{1i} - \text{Competencia financiera}_{0i} \mid \text{Normativa}_i = 1) \quad [2]$$

El PSM propone reflejar en un solo índice (*propensity score*) la probabilidad de recibir el tratamiento condicionado a las características observables del estudiante. Así, dos estudiantes con características observables similares deberían tener una puntuación similar en el índice, pudiéndose considerar al grupo de tratamiento y control como equivalentes. Al ser ambos grupos parecidos en la distribución de covariables, la asignación de un estudiante a un grupo no guardará relación con la variable resultado y, por tanto, las diferencias en la

competencia financiera entre los grupos pueden atribuirse al tratamiento, en este caso, a la *normativa*. Se empareja a través del criterio “del vecino más cercano” a estudiantes del grupo de tratamiento (estudiantes evaluados después de la entrada en vigor de la normativa) con estudiantes del grupo de control (estudiantes que no se han visto afectados por la *normativa*) que tengan características sociodemográficas individuales, del hogar y escolares similares y, por tanto, con el *propensity score* más próximo entre estudiantes de ambos grupos. Además, se establece una distancia máxima de 0,01 caliper.

Tanto el análisis de regresión a través de un modelo mínimos cuadrados ordinarios como el análisis a través de la metodología PSM, se realiza para cada territorio de forma individual y para la muestra conjunta, introduciendo en los modelos en este último caso, variables dicotómicas a nivel país.

4.2. Resultados

El **cuadro 19** muestra los estadísticos descriptivos de las variables empleadas en el estudio para la muestra total. El nivel de *competencia financiera media* de los estudiantes que forman la muestra es de 492,69 puntos. En términos generales, el 56,43 % de los estudiantes está afectado por alguna *normativa* educativa que introduce la educación financiera en el currículum escolar.

Un 50,17 % de la muestra son *mujeres*, por lo que hay una distribución equitativa por razón de género. La mayor parte de los estudiantes son *nativos* (92,26 %), solo un 3,66 % son inmigrantes de primera generación y un 4,08 % lo son de segunda generación. El porcentaje medio de estudiantes que han repetido curso se sitúa en un 13,02 % y la mayoría *espera alcanzar nivel ISCED 5A* de estudios (53,48 %). Menor es la proporción de estudiantes que *espera alcanzar nivel ISCED 3A* (14,43 %), *espera alcanzar nivel ISCED 5B* (10,23 %), *espera alcanzar nivel ISCED 4* (7,30 %), *espera alcanzar nivel ISCED 3B* (5,29 %) o *espera alcanzar nivel ISCED 2* (3,98 %).

En lo relativo a las características de los centros educativos, la mayor parte de los estudiantes asisten a un *colegio público* (80,40 %) y un 38,04 % cursa estudios en un centro ubicado en una *localidad media*. Así, el porcentaje de estudiantes que asiste a un colegio ubicado en una *ciudad* (25,37 %), *localidad pequeña* (20,82 %), *zona rural* (10,25 %) o *gran ciudad* (5,51 %) es más pequeño. En el cuadro 19 también se muestran los VIF, no tomando ninguno de ellos valor superior a 10 y no evidenciando, por tanto, problemas de multicolinealidad.

CUADRO 19

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

<i>Variables</i>	<i>Media /Frec. (a)</i>	<i>DT</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Máximo</i>	<i>VIF</i>	<i>N</i>
Competencia financiera media	492,69	89,90	97,14	497,68	841,63	VD	72.121
Normativa (a)	56,43 (%)	0,50	0	1	1	1,68	72.121
Mujer (a)	50,17 (%)	0,50	0	1	1	1,03	72.121
Nativo (a)	92,26 (%)	0,27	0	1	1	Ref.	72.121
Inmigrante 1.ª generación (a)	3,66 (%)	0,19	0	0	1	1,04	72.121
Inmigrante 2.ª generación (a)	4,08 (%)	0,20	0	0	1	1,03	72.121
Repetidor (a)	13,02 (%)	0,34	0	0	1	1,17	72.121
Espera alcanzar nivel ISCED 2 (a)	3,98 (%)	0,20	0	0	1	1,78	71.107
Espera alcanzar nivel ISCED 3B (a)	5,29 (%)	0,22	0	0	1	1,98	71.107
Espera alcanzar nivel ISCED 3A (a)	14,43 (%)	0,35	0	0	1	3,36	71.107
Espera alcanzar nivel ISCED 4 (a)	7,30 (%)	0,26	0	0	1	2,36	71.107
Espera alcanzar nivel ISCED 5B (a)	10,23 (%)	0,30	0	0	1	2,80	71.107
Espera alcanzar nivel ISCED 5A (a)	53,48 (%)	0,50	0	1	1	5,56	71.107
Estatus económico, social y cultural	-0,11	0,97	-7,39	-0,079	4,62	1,25	72.121
Público (a)	80,40 (%)	0,40	0	1	1	1,08	72.121
Zona rural (a)	10,25 (%)	0,30	0	0	1	Ref.	72.121
Localidad pequeña (a)	20,82 (%)	0,41	0	0	1	2,60	72.121
Localidad media (a)	38,04 (%)	0,49	0	0	1	3,32	72.121
Ciudad (a)	25,37 (%)	0,44	0	0	1	2,89	72.121
Gran ciudad (a)	5,51 (%)	0,23	0	0	1	1,60	72.121

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 20 muestra la media, la frecuencia y la desviación típica de las variables por país o región. El nivel promedio de *competencia financiera* varía en cada territorio, siendo Países Bajos el que mayor puntuación presenta (520,54), y Lituania el que menos (463,51).

También se observan diferencias a nivel territorio en lo relativo a las características de los estudiantes. Países Bajos es el país de la muestra con mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes (12 %), mientras que Polonia es el que menor porcentaje de inmigración registra en la muestra (0,54 %). Por otra parte, España es el país donde mayor es la proporción de estudiantes que han repetido curso alguna vez (22,85 %), seguido de Países Bajos (21,03 %) y Portugal (19,78 %). Por su parte, el país con menor porcentaje de repetidores es Lituania (2,01 %). En cuanto a las expectativas de los estudiantes sobre su nivel de estudios, en la provincia de Isla del Príncipe Eduardo en Canadá la mayoría de los alumnos (62,72 %) espera alcanzar el nivel de estudios más elevado (*espera alcanzar nivel ISCED 5A*), mientras que Países Bajos es el territorio con menor porcentaje de estudiantes que esperan llegar a ese nivel de estudios (33,28 %). Con respecto al *estatus económico, social y cultural* de los hogares, la provincia

canadiense Isla del Príncipe Eduardo es el territorio donde se observan mayores valores para el índice *ESCS* (0,37), mientras que Portugal es el territorio en el que los individuos tienen un menor estatus (-0,29).

Las características de los centros de estudios también difieren de un territorio a otro. El territorio con un mayor número de estudiantes en colegios *públicos* es Nueva Escocia (Canadá), donde el 100 % de los encuestados estudia en un centro de titularidad pública. Por contrario, en Países Bajos solo el 38,19 % de los estudiantes acuden a un centro *público*. En cuanto a la localización, la provincia Isla del Príncipe Eduardo (Canadá) es el territorio con mayor número de estudiantes en colegios ubicados en *zona rural* (41,12 %) y Países Bajos es el que cuenta con menos estudiantes en dichas zonas (1,76 %). Las localidades medias tienden a ser la localización en la que estudian la mayoría de los estudiantes de la muestra, siendo Países Bajos el territorio donde más estudiantes acuden a colegios ubicados en una *localidad media* (56,26 %). Las localidades pequeñas concentran un importante número de estudiantes en Portugal (27,39 %), mientras que Lituania es el territorio con más estudiantes en colegios en ciudades (40,02 %). Por último, España es el territorio con mayor porcentaje de alumnos estudiando en colegios situados en grandes ciudades (12,73 %), mientras que en Isla del Príncipe Eduardo (Canadá), Nueva Escocia (Canadá), Lituania y Países Bajos ningún estudiante de la muestra estudia en un centro localizado en una *gran ciudad*.

CUADRO 20

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POR PAÍSES Y UNIDADES SUBNACIONALES

Variable	Canadá Nueva Escocia		Canadá Isla del Príncipe Eduardo		España		Italia	
	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT
	Competencia financiera media	508,81	89,24	519,04	91,25	488,92	84,94	483,53
Normativa (a)	44,36	0,50	46,08	0,50	64,65	0,48	40,23	0,49
Mujer (a)	51,09	0,50	53,28	0,50	50,32	0,50	49,78	0,50
Nativo (a)	93,14	0,25	92,80	0,26	88,16	0,32	89,70	0,30
Inmigrante 1ª generación (a)	5,02	0,22	6,56	0,25	7,25	0,26	3,97	0,20
Inmigrante 2ª generación (a)	1,85	0,13	0,64	0,08	4,59	0,21	6,33	0,24
Repetidor (a)	2,24	0,15	3,52	0,18	22,85	0,42	11,73	0,32
Espera alcanzar nivel ISCED 2 (a)	0,07	0,03	1,12	0,11	5,86	0,23	2,83	0,17
Espera alcanzar nivel ISCED 3B (a)	2,51	0,16	1,28	0,11	4,44	0,21	3,32	0,18
Espera alcanzar nivel ISCED 3A (a)	8,51	0,28	9,60	0,29	12,71	0,33	20,33	0,40
Espera alcanzar nivel ISCED 4 (a)	6,14	0,24	5,60	0,23	0	0	6,80	0,25
Espera alcanzar nivel ISCED 5B (a)	16,63	0,37	16,16	0,37	13,96	0,35	6,28	0,24
Espera alcanzar nivel ISCED 5A (a)	55,97	0,50	62,72	0,48	59,16	0,49	52,33	0,50
Estatus económico, social y cultural	0,28	0,79	0,37	0,78	-0,12	1,10	-0,16	0,89

CUADRO 20 (continuación)

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POR PAÍSES Y UNIDADES SUBNACIONALES

Variable	Canadá Nueva Escocia		Canadá Isla del Príncipe Eduardo		España		Italia	
	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT
Público (a)	100	0	96,96	0,17	59,93	0,49	91,77	0,27
Zona rural (a)	30,03	0,46	41,12	0,49	3,17	0,18	3,32	0,18
Localidad pequeña (a)	26,40	0,44	15,36	0,36	21,36	0,41	21,42	0,41
Localidad media (a)	17,95	0,38	40,32	0,49	36,28	0,48	49,78	0,50
Ciudad (a)	25,61	0,44	3,20	0,18	26,46	0,44	21,03	0,41
Gran ciudad (a)	0	0	0	0	12,73	0,33	4,46	0,21

Variable	Lituania		Países Bajos		Polonia		Portugal	
	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT	Media / Frec. (a)	DT
Competencia financiera media	463,51	93,70	520,54	107,52	508,51	87,15	503,75	83,43
Normativa (a)	38,57	0,49	38,38	0,49	92,13	0,27	48,22	0,50
Mujer (a)	49,65	0,50	49,33	0,50	50,84	0,50	50,32	0,50
Nativo (a)	96,96	0,17	88,00	0,32	99,46	0,07	91,73	0,28
Inmigrante 1.ª generación (a)	0,55	0,07	3,03	0,17	0,39	0,06	3,95	0,19
Inmigrante 2.ª generación (a)	2,48	0,16	8,97	0,29	0,15	0,04	4,32	0,20
Repetidor (a)	2,01	0,14	21,03	0,41	2,79	0,16	19,78	0,40
Espera alcanzar nivel ISCED 2 (a)	2,78	0,16	9,98	0,30	1,41	0,12	3,66	0,19
Espera alcanzar nivel ISCED 3B (a)	7,34	0,26	6,74	0,25	4,46	0,21	9,22	0,29
Espera alcanzar nivel ISCED 3A (a)	9,57	0,29	10,34	0,30	22,14	0,42	7,02	0,26
Espera alcanzar nivel ISCED 4 (a)	9,78	0,30	17,62	0,38	16,25	0,37	1,57	0,12
Espera alcanzar nivel ISCED 5B (a)	16,11	0,37	16,79	0,37	0,67	0,08	9,06	0,29
Espera alcanzar nivel ISCED 5A (a)	53,08	0,50	33,28	0,47	50,05	0,50	61,46	0,49
Estatus económico, social y cultural	-0,03	0,86	0,22	0,78	-0,21	0,86	-0,29	1,13
Público (a)	97,12	0,17	38,19	0,49	95,61	0,20	87,25	0,33
Zona rural (a)	20,57	0,40	1,76	0,13	25,23	0,43	2,23	0,15
Localidad pequeña (a)	21,30	0,41	15,66	0,36	16,82	0,37	27,39	0,45
Localidad media (a)	18,11	0,39	56,26	0,50	31,05	0,46	47,46	0,50
Ciudad (a)	40,02	0,49	26,32	0,44	22,89	0,42	17,35	0,38
Gran ciudad (a)	0	0	0	0	4,02	0,20	5,56	0,23

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 21 presenta el análisis bivalente antes y después de la normativa para la variable *competencia financiera media*. Los resultados muestran que el nivel de competencia financiera de los estudiantes se incrementa tras la entrada en vigor de una normativa que introduce contenidos de educación financiera en el currículum escolar (482,65 antes de la normativa y 500,45 después de la normativa), siendo la diferencia significativa al 1 %.

CUADRO 21

ANÁLISIS BIVARIANTE MUESTRA TOTAL

		Prenormativa	Posnormativa	Test U-Mann Whitney
Competencia financiera media	Media	482,65	500,45	24,400***
	N	31.426	40.695	

Nota: *p < 0,10; **p < 0,05; *** p < 0,01.
Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 22 muestra los resultados del análisis bivalente por territorios para la variable *competencia financiera media*.

CUADRO 22

ANÁLISIS BIVARIANTE POR PAÍSES Y UNIDADES SUBNACIONALES

		Prenormativa (I)	Posnormativa (II)	Posnormativa (III)	Posnormativa (IV)	Test U-Mann Whitney		
						(I) y (II)	(I) y (III)	(I) y (IV)
Canadá Isla del Príncipe Eduardo	Media	524,06	512,81	513,63		0,931	0,997	
	N	337	163	125				
Canadá Nueva Escocia	Media	517,30	498,175			4,345***		
	N	843	672					
España	Media	474,29	498,29	493,28		16,073***	9,599***	
	N	6.540	8.670	3.291				
Italia	Media	482,44	485,14			1,666*		
	N	8.666	5.833					
Lituania	Media	442,80	496,50			27,154***		
	N	6.206	3.896					
Países Bajos	Media	517,39	525,60			2,790***		
	N	3.601	2.243					
Polonia	Media	515,94	487,61	521,81	516,44	8,908***	1,920*	0,636
	N	1.014	4.311	4.205	3.416			
Portugal	Media	506,76	500,53			4,192***		
	N	4.219	3.972					

Nota: *p < 0,10; **p < 0,05; *** p < 0,01.
Fuente: Elaboración propia.

En la provincia de Nueva Escocia en Canadá se observa que la competencia financiera de los estudiantes se reduce en el periodo posnormativa, pasando de 517,30 puntos a 498,175 puntos, siendo la diferencia estadísticamente significativa al 1 %. Por el contrario, en la otra provincia canadiense analizada, Isla del Príncipe Eduardo, no se observan diferencias significativas en la competencia financiera entre el periodo prenortativa y los periodos posnormativa.

En España el análisis bivalente revela que existen diferencias significativas entre el periodo anterior y posterior a la normativa (2018), siendo la competencia financiera de los estudiantes mayor tras la introducción de la normativa. Esta diferencia se observa también al comparar el periodo previo a la normativa con un segundo periodo posterior a la entrada en vigor de esta (2022), siendo la diferencia significativa al 1 %.

En Italia, Lituania y Países Bajos también se encuentran diferencias significativas en la competencia financiera al comparar un periodo previo y un periodo posterior a la normativa, siendo la competencia financiera superior en el periodo posnormativa en los tres países.

Por su parte, en Polonia se realiza el análisis bivalente comparando el periodo prenortativa (2012) con hasta tres periodos posteriores a la entrada en vigor de la normativa. Los resultados muestran que hay diferencias significativas entre la competencia financiera en el periodo prenortativa y en el primer periodo posnormativa (2015), siendo la competencia financiera menor en el periodo posnormativa. Sin embargo, al comparar la competencia financiera en el periodo prenortativa y el segundo periodo posnormativa (2018) se observa que la *competencia financiera media* es mayor en el periodo posterior, siendo la diferencia estadísticamente significativa al 10 %. Con respecto a la diferencia entre la competencia financiera en el periodo prenortativa y en el tercer periodo posnormativa (2022), el análisis revela un pequeño incremento en el nivel de competencia financiera, pero la diferencia no es significativa.

Por último, el análisis bivalente llevado a cabo para Portugal muestra que la competencia financiera de los estudiantes es menor en el periodo posnormativa que en el periodo prenortativa, siendo esta diferencia significativa al 1 %.

El [cuadro 23](#) muestra los resultados del análisis de regresión. Para la muestra total (modelo 1), se observa un impacto positivo y significativo de las normativas educativas en la competencia financiera de los estudiantes. Sin embargo,

CUADRO 23

IMPACTO DE LA NORMATIVA Y DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES, LA FAMILIA Y EL COLEGIO EN LA COMPETENCIA FINANCIERA				
Variables	Muestra total	Canadá Isla del Príncipe Eduardo	Canadá Nueva Escocia	España
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Normativa	9,016*** (0,656)	-11,622 (7,498)	-2,163 (4,622)	10,876*** (1,177)
Estudiante				
Mujer (Ref: hombre)	-11,078*** (0,579)	-7,721 (6,878)	-13,062*** (4,467)	-9,083*** (1,046)
Inmigrante (Ref: nativo)				
1.ª generación	-18,683*** (1,662)	21,680 (14,737)	-7,257 (9,828)	-8,447*** (2,224)
2.ª generación	-13,630*** (1,517)	-19,275 (16,191)	1,622 (18,153)	-9,783*** (2,473)
Repetidor (Ref: no)	-55,540*** (0,965)	-74,626*** (21,682)	-60,784*** (-3,48)	-61,031*** (1,488)
ISCED 2	-8,130*** (2,036)	20,011 (0,51)	119,914*** (13,177)	-12,232*** (3,720)
ISCED 3B	-2,782 (1,808)	64,418*** (24,434)	-24,353* (13,507)	-6,379 (3,900)
ISCED 3A	30,147*** (1,548)	33,502 (20,791)	44,254*** (10,550)	15,317*** (3,159)
ISCED 4	22,335*** (1,794)	34,921 (23,861)	41,682*** (11,399)	
ISCED 5B	34,861*** (1,636)	57,518*** (19,583)	35,064*** (9,458)	15,134*** (3,112)
ISCED 5A	72,924*** (1,423)	80,713*** (18,909)	70,703*** (3,125)	54,099*** (2,915)
Familia				
Estatus económico, social y cultural	12,667*** (0,340)	12,366*** (4,764)	14,784*** (3,125)	7,629*** (0,579)
Colegio				
Público (Ref. privado o concertado)	1,379 (1,64)	-21,174* (12,458)		-1,959* (1,148)
Localización (Ref: Zona rural)				
Localidad pequeña	6,668*** (1,157)	13,955 (10,298)	-0,013 (5,600)	-11,330*** (2,974)
Localidad mediana	9,731*** (1,102)	38,486*** (8,292)	-0,256 (5,998)	-16,683*** (2,905)
Ciudad	16,033*** (1,141)	58,053*** (14,297)	16,509*** (5,893)	-11,290*** (2,973)
Gran ciudad	14,334*** (1,597)			-9,926*** (3,196)
Constante	452,07***	460,163***	458,696	481,206***
Dummy país	Sí	No	No	No
Número de observaciones	71.107	625	1.515	18.501
F	1.270,79***	11,22***	18,46***	512,51***
R ²	28,88	20,98	15,59	31,80

CUADRO 23 (continuación)

**IMPACTO DE LA NORMATIVA Y DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES,
LA FAMILIA Y EL COLEGIO EN LA COMPETENCIA FINANCIERA**

Variables	Italia Modelo 5	Lituania Modelo 6	Países Bajos Modelo 7	Polonia ¹ Modelo 8	Portugal Modelo 9
Normativa	1,799 (1,303)	48,364*** (1,533)	-33,514*** (3,288)	-7,487*** (2,334)	-12,982*** (1,524)
Estudiante					
Mujer (Ref: hombre)	-22,933*** (1,258)	0,755 (1,567)	-6,080*** (2,176)	-2,069 (1,415)	-18,389*** (1,464)
Inmigrante (Ref: nativo)					
1.ª generación	-27,561*** (3,470)	-24,589** (9,901)	-68,536*** (7,903)	-27,123* (14,035)	-29,360*** (4,258)
2.ª generación	-4,168 (2,634)	-19,125*** (5,157)	-46,005*** (4,536)	-4,928 (20,243)	0,690 (3,509)
Repetidor (Ref: no)	-44,948*** (2,037)	-76,691*** (5,759)	-43,186*** (2,809)	-100,652*** (4,634)	-82,338*** (2,114)
Espera alcanzar nivel... (Ref. ninguno)					
ISCED 2	-7,908* (4,363)	-22,807*** (8,126)	-27,167*** (7,171)		-2,822 (4,834)
ISCED 3B	-7,312* (3,901)	10,487 (7,408)	-0,522 (6,761)		12,536*** (3,776)
ISCED 3A	37,066*** (2,667)	13,074* (7,346)	72,784*** (7,064)		39,841*** (3,914)
ISCED 4	25,892*** (3,357)	28,198*** (7,316)	39,453*** (7,054)		28,757*** (5,709)
ISCED 5B	28,836*** (3,430)	49,856*** (7,144)	42,317*** (7,124)		15,367*** (3,849)
ISCED 5A	64,288*** (2,502)	98,022*** (7,000)	109,073*** (6,215)		59,554*** (3,153)
Familia					
Estatus económico, social y cultural	16,192*** (0,767)	8,660*** (1,060)	15,854*** (1,642)	29,741*** (0,922)	9,861*** (0,709)
Colegio					
Público (Ref. privado o concertado)	10,808*** (2,312)	-24,028*** (4,734)	0,653 (2,274)	-12,180*** (3,517)	2,574 (2,284)
Localización (Ref: Zona rural)					
Localidad pequeña	-10,271*** (3,598)	4,752** (2,358)	-9,345 (7,108)	4,515** (2,198)	-4,009 (5,334)
Localidad mediana	-9,080 (3,447)	15,071*** (2,465)	-5,811 (6,753)	11,663*** (1,946)	2,234 (5,293)
Ciudad	-0,964 (3,577)	21,517*** (2,200)	1,613 (6,955)	15,533*** (2,139)	9,161* (5,455)
Gran ciudad	-12,032*** (4,411)			30,787*** (3,897)	13,285** (5,987)
Constante	456,684***	393,710***	510,999***	528,086***	494,587***
Dummy país	No	No	No	No	No
Número de observaciones	14,499	10,102	5,844	12,887	8,148
F	252,67***	348,30***	273,64***	219,29***	321,92***
R ²	22,21	34,69	40,43	16,22	39,97

Notas: Errores estándar entre paréntesis. Método de estimación: Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). Variable dependiente: Competencia financiera media. * p < 0,10; **p < 0,05; *** p < 0,01.

¹Polonia no incluye las variables *espera alcanzar el nivel ISCED 2*, *espera alcanzar el nivel ISCED 3B*, *espera alcanzar el nivel ISCED 3A*, *espera alcanzar el nivel ISCED 4*, *espera alcanzar el nivel ISCED 5B*, y *espera alcanzar el nivel ISCED 5A*, al no venir definidas en PISA 2012. Polonia es el único país para el que se necesita la edición PISA 2012 para analizar la efectividad de su normativa.

Fuente: Elaboración propia.

este resultado no se mantiene para todos territorios que han adoptado este tipo de normativas. Así, mientras en España (modelo 4) y Lituania (modelo 6) la *normativa* parece ser efectiva incrementando la cultura financiera de los jóvenes estudiantes, este impacto positivo y significativo no se observa en Italia (modelo 5) ni en las provincias canadienses de Isla del Príncipe Eduardo (modelo 2) y Nueva Escocia (modelo 3). Incluso, los resultados del análisis de regresión preliminar muestran que la normativa que refuerza el papel de la educación financiera en Países Bajos (modelo 7), Polonia (modelo 8) y Portugal (modelo 9) tiene un efecto contrario al esperado y disminuye la competencia financiera de los estudiantes.

Con respecto a las variables de control, se observa una brecha de género para la muestra total, siendo las mujeres las que tienen una menor cultura financiera (modelo 1). Esta brecha se observa de forma generalizada en las diferentes submuestras, con la excepción de Lituania, Polonia y la provincia de Isla del Príncipe Eduardo en Canadá, territorios donde ser *mujer* no condiciona un menor nivel de competencia financiera. Ser inmigrante también determina de forma negativa la competencia financiera de los estudiantes (modelo 1), observándose este resultado para los inmigrantes de primera generación en España, Italia, Lituania, Países Bajos, Polonia y Portugal y para los de segunda generación también en España, Lituania y Países Bajos. Ser *repetidor* determina de forma negativa y significativa la competencia financiera de los estudiantes para todos los territorios analizados, al igual que las expectativas académicas de los estudiantes (ISCED 5B y ISCED 5A) y el *estatus económico, social y cultural* del hogar influyen de forma positiva en la competencia financiera de los jóvenes.

En lo relativo a las características de los centros escolares, los efectos difieren por territorios. Se observa que la titularidad del centro no influye en Países Bajos y Portugal y estudiar en un centro público tiene un efecto negativo en Lituania, Polonia, España y la provincia canadiense de Isla del Príncipe Eduardo, en estos dos últimos casos significativo tan solo al 10 %. Por el contrario, en Italia los estudiantes en centros de titularidad pública muestran un mayor nivel de competencia financiera. En lo relativo a la localización del centro escolar, si bien el modelo agrupado muestra que cuanto mayor es la localidad en la que está ubicada el colegio en términos de población, mayor es la competencia financiera de los estudiantes, este efecto no es uniforme. Por ejemplo, en España, estudiar en una zona rural tiene un efecto positivo sobre la competencia financiera de los estudiantes, mientras que en Países Bajos esta variable no explica la competencia financiera de los jóvenes.

El [cuadro 24](#) muestra los resultados de los modelos estimados a través de la técnica *propensity score matching* (PSM) en los que se analiza el efecto

de la normativa educativa en la competencia financiera de los estudiantes. En el panel A se incluyen los resultados para la muestra total. El modelo 1 excluye a Polonia¹³, mientras que el modelo 2 incluye a todos los territorios de la muestra¹⁴. Ambos modelos muestran un efecto positivo y significativo de la normativa; la introducción de normativa educativa referida a conocimientos financieros incrementa la competencia financiera de los estudiantes.

En el panel B, se muestran los resultados para las provincias de Canadá. Las normativas aprobadas en las provincias de Isla del Príncipe Eduardo (2017) y Nueva Escocia (2018) no parecen incrementar la competencia financiera de los estudiantes de estas provincias canadienses. Para la provincia de Isla del Príncipe Eduardo, dado que su normativa se aprobó en el año 2017, y ha participado en PISA 2015, 2018 y 2022, la base de datos nos permite analizar el efecto tratamiento considerando diferentes periodos. El modelo 3 considera como grupo tratamiento a los estudiantes evaluados en PISA 2018 y PISA 2022 y como grupo de control a los estudiantes evaluados en PISA 2015. Para los modelos 5 y 6, los estudiantes evaluados en PISA 2015 se configuran como el grupo de control y los estudiantes evaluados en las ediciones 2018 (modelo 5) y 2022 (modelo 6) como los grupos de tratamiento. Ninguno de los modelos estimados muestra un impacto significativo de la normativa.

En el panel C se observa que la normativa educativa aprobada en España en el año 2015 sí es efectiva. Así, la competencia financiera de los estudiantes afectados por esta normativa es superior a la de los jóvenes prenormativa (modelo 7) y este efecto positivo perdura en el tiempo. La cultura financiera de los jóvenes evaluados en PISA por primera vez tras aprobarse la ley educativa (2018) es superior a la de los jóvenes evaluados antes de la aprobación de normativa (modelo 8) y también lo es la de los jóvenes evaluados en PISA 2022 (modelo 9).

Los resultados para Italia, Lituania, Países Bajos y Portugal (panel D) confirman los resultados observados en el análisis de regresión (cuadro 23). Tan solo en Lituania la ley educativa que refuerza el papel de la educación financiera en el currículum escolar incrementa la competencia financiera de sus estudiantes (modelo 11). La normativa italiana no parece ser eficaz incrementando la com-

¹³ Al incluir como variables para definir al grupo de control las variables *espera alcanzar el nivel ISCED 2, espera alcanzar el nivel ISCED 3B, espera alcanzar el nivel ISCED 3A, espera alcanzar el nivel ISCED 4, espera alcanzar el nivel ISCED 5B, y espera alcanzar el nivel ISCED 5A*, no incluidas en la edición PISA 2012, base de datos utilizada para analizar la competencia financiera en Polonia antes de su normativa educativa, el modelo 1 excluye a Polonia de la muestra.

¹⁴ No se consideran las variables *espera alcanzar el nivel ISCED 2, espera alcanzar el nivel ISCED 3B, espera alcanzar el nivel ISCED 3A, espera alcanzar el nivel ISCED 4, espera alcanzar el nivel ISCED 5B, y espera alcanzar el nivel ISCED 5A* para definir el grupo de control.

petencia financiera de los estudiantes italianos (modelo 10), mientras que en Países Bajos y Portugal el efecto de las leyes educativas en la competencia financiera es negativo (modelos 12 y 13). Finalmente, la ley educativa implementada en Polonia en el año 2012 (panel E), en términos globales, no parece haber sido efectiva incrementando la competencia financiera de los estudiantes (modelo 14). De hecho, al definirse como grupo de tratamiento de forma individual a los estudiantes evaluados en PISA 2015 (modelo 15) y PISA 2018 (modelo 17), el efecto observado es negativo. Sin embargo, los resultados para Polonia deben tomarse con cautela debido a cambios significativos en el diseño de la evaluación de la competencia financiera en las ediciones PISA 2015 y ediciones posteriores con respecto a la edición 2012¹⁵.

CUADRO 24

IMPACTO DE LA NORMATIVA EN LA COMPETENCIA FINANCIERA

Panel A: Muestra total

	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>
Competencia financiera media	10,921*** (1,315)	3,331** (1,386)
Sesgo medio y mediano	1,4 / 1,3	1,9 / 1,5
Rubins' B	8,5	7,7
Rubins' R	0,97	0,95
N tratamiento	28.801	40.695
N control	30.412	31.426

Panel B: Provincias de Canadá

	<i>Modelo 3</i> <i>Isla del Príncipe</i> <i>Eduardo</i> <i>Total</i>	<i>Modelo 4</i> <i>Nueva Escocia</i>	<i>Modelo 5</i> <i>Isla del Príncipe</i> <i>Eduardo</i> <i>2015 versus 2018</i>	<i>Modelo 6</i> <i>Isla del Príncipe</i> <i>Eduardo</i> <i>2015 versus 2022</i>
Competencia financiera media	-15,837 (10,503)	-1,128 (8,323)	-12,743 (14,171)	2,063 (15,621)
Sesgo medio y mediano	5,4 / 5,2	4,6 / 4	6,1 / 6,2	6,1 / 5,1
Rubins' B	27*	18,8	26,6*	27,5*
Rubins' R	1,53	0,91	1,78	1,17
N tratamiento	246	656	139	121
N control	330	843	330	329

¹⁵ El diseño de la edición PISA 2012 es significativamente distinto al de posteriores ediciones. Por ejemplo, la prueba se aplicó a submuestras seleccionadas de manera diferente y algunas de las preguntas utilizadas cambiaron su diseño en años posteriores. Además, en 2012 no en todos los países se realizó la prueba a través de ordenador y es a partir de 2015 cuando la competencia financiera se evalúa de forma computarizada.

CUADRO 24 (continuación)

IMPACTO DE LA NORMATIVA EN LA COMPETENCIA FINANCIERA

Panel C: España

	<i>Modelo 7</i> <i>Total</i>	<i>Modelo 8</i> <i>2015 versus 2018</i>	<i>Modelo 9</i> <i>2015 versus 2022</i>
Competencia financiera media	9,354*** (2,412)	10,725*** (2,136)	12,409*** (4,665)
Sesgo medio y mediano	2 / 1,5	1,5 / 1,4	3,8 / 2,5
Rubins' B	10,3	7,9	20,0
Rubins' R	1,21	1,01	1,07
N tratamiento	11.961	8.657	3.270
N control	6.540	6.540	6.540

Panel D: Italia, Lituania, Países Bajos y Portugal

	<i>Modelo 10</i> <i>Italia</i>	<i>Modelo 11</i> <i>Lituania</i>	<i>Modelo 12</i> <i>Países Bajos</i>	<i>Modelo 13</i> <i>Portugal</i>
Competencia financiera media	1,731 (2,017)	48,748*** (2,566)	-30,772*** (7,906)	-7,301** (2,988)
Sesgo medio y mediano	1,1 / 1,0	1,3 / 0,9	3,9 / 3,1	3,1 / 2,8
Rubins' B	6,2	7,1	15,2	13,4
Rubins' R	0,93	1,03	1,12	0,83
N tratamiento	5.827	3.893	1.847	3.920
N control	6.666	6.206	1.590	4.219

Panel E: Polonia

	<i>Modelo 14</i> <i>Total</i>	<i>Modelo 15</i> <i>2012 versus 2015</i>	<i>Modelo 16</i> <i>2012 versus 2018</i>	<i>Modelo 17</i> <i>2012 versus 2022</i>
Competencia financiera media	-5,961 (3,505)	-20,935*** (3,869)	5,214 (3,603)	-9,939** (4,501)
Sesgo medio y mediano	3,5 / 2,8	3,7 / 4,3	1,2 / 1,3	1,8 / 0,7
Rubins' B	16,6	16,9	5,1	12,8
Rubins' R	1,36	1,66	0,87	1,12
N tratamiento	11.849	4.304	4.181	3.325
N control	1.014	1.014	1.014	1.014

Notas: Errores estándar entre paréntesis. Método de estimación: *Propensity Matching Score* (PMS), emparejamiento vecino más cercano con distancia caliper 0,01. * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de aportar robustez a los resultados y comprobar si los efectos positivos observados tras la normativa en la competencia financiera del estudiante se deben a las políticas educativas, se han repetido las estimaciones realizadas en el [cuadro 24](#) utilizando como variables de interés la competencia matemática media y la competencia lectora media de los estudiantes. Es decir, se utilizan estas variables alternativas para descartar, por ejemplo, que un incremento en la competencia financiera de los estudiantes se deba a un incremento generalizado en las competencias de los estudiantes.

Los resultados se muestran en el [cuadro 25](#) y reflejan que, tras las normativas educativas que potenciaban la educación financiera y tenían un efecto positivo en la competencia financiera de los estudiantes, la competencia matemática y lectora de los mismos disminuye para la muestra total (panel A). Este efecto, también se observa en España (panel C), por lo que se puede afirmar que la mejoría observada en la competencia financiera de los estudiantes en términos generales y, en concreto, en el contexto español, se debe a las leyes educativas que incluyen la educación financiera en el currículum escolar. Para Lituania (panel D), país donde también se observaba un efecto positivo en la competencia financiera de la normativa educativa, esta mejora no se observa en el resto de las competencias de los estudiantes. Estos resultados están en la línea de los encontrados para la muestra general y para el caso español.

En Italia, si bien no se observaba un incremento en la competencia financiera de los estudiantes tras la aprobación de la normativa educativa ([cuadro 24](#), panel D, modelo 10), se observa un empeoramiento en la cultura matemática y lectora de los estudiantes italianos ([cuadro 25](#), panel D). Si bien la normativa que introduce la educación financiera no ha conseguido incrementar la cultura financiera de los estudiantes, esta sí ha conseguido que el empeoramiento generalizado en las competencias de los estudiantes no se observe en la competencia financiera. Este mismo fenómeno se observa en la provincia de Isla del Príncipe Eduardo en Canadá (panel B). En Países Bajos y Portugal (panel D), el empeoramiento en la competencia financiera de los estudiantes tras la normativa también se observa en otras competencias, como es la competencia lectora y matemática. Por tanto, podríamos hablar de un empeoramiento generalizado en las competencias de los estudiantes en estos entornos institucionales que, en el caso de la competencia financiera, una ley que refuerza su peso en el sistema educativo no ha conseguido salvar. Por otro lado, cabe señalar que la ley educativa portuguesa se aprueba en el año 2013 y en este estudio tan solo se ha analizado el efecto de la reforma realizada en el año 2018, ya que Portugal no participó en la evaluación de la competencia financiera en ediciones de PISA anteriores a la aprobación de la normativa educativa de 2013.

Finalmente, en el caso de Polonia los resultados para el resto de las competencias son similares a los observados en la competencia financiera. El efecto negativo de la normativa observado comparando el periodo 2022 con el periodo 2012

(cuadro 24, panel E, modelo 17) también se observa en la competencia matemática y lectora (cuadro 25, panel E). Para el periodo total, la falta de efecto positivo de la normativa en la competencia financiera de los estudiantes (cuadro 24, panel E, modelo 14), también se observa para la competencia matemática, mientras que para la competencia lectora vemos un empeoramiento en los años en los que la normativa estaba en vigor.

CUADRO 25				
IMPACTO DE LA NORMATIVA EN LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y LECTORA				
Panel A: Muestra total				
	<i>Total</i>		<i>Total (2)</i>	
Competencia matemática media	-15,153*** (1,170)		-13,175** (1,242)	
Competencia lectora media	-17,808*** (1,246)		-18,696*** (1,319)	
Sesgo medio y mediano	1,4 / 1,3		1,9 / 1,5	
Rubins' B	8,3		7,7	
Rubins' R	0,97		0,95	
N tratamiento	28.801		40.695	
N control	30.412		31.426	
Panel B: Canadá				
	<i>Isla del Príncipe Eduardo Total</i>	<i>Nueva Escocia</i>	<i>Isla del Príncipe Eduardo 2015 versus 2018</i>	<i>Isla del Príncipe Eduardo 2015 versus 2022</i>
Competencia matemática media	-24,267*** (8,764)	-6,042 (7,374)	-16,191 (11,405)	-23,749* (12,181)
Competencia lectora media	-19,230*** (9,678)	-2,832 (9,126)	-17,374 (12,995)	-6,157 (14,421)
Sesgo medio y mediano	5,4 / 5,2	4,6 / 4	6,1 / 6,2	6,1 / 5,1
Rubins' B	27*	18,8	26,6*	27,5*
Rubins' R	1,53	0,91	1,78	1,17
N tratamiento	246	656	139	121
N control	330	843	330	329
Panel C: España				
	<i>Total</i>	<i>2015 versus 2018</i>	<i>2015 versus 2022</i>	
Competencia matemática media	-13,060*** (2,073)	-8,471*** (1,828)	-21,756*** (3,952)	
Competencia lectora media	-30,341*** (2,144)	-27,916*** (1,935)	-28,182*** (4,095)	
Sesgo medio y mediano	2 / 1,5	1,5 / 1,4	3,8 / 2,5	
Rubins' B	10,2	7,9	20,0	
Rubins' R	1,21	1,01	1,07	
N tratamiento	11.961	8.657	3.270	
N control	6.540	6.540	6.540	

CUADRO 25 (continuación)

IMPACTO DE LA NORMATIVA EN LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y LECTORA

Panel D: Italia, Lituania, Países Bajos Y Portugal				
	<i>Italia</i>	<i>Lituania</i>	<i>Países Bajos</i>	<i>Portugal</i>
Competencia matemática media	-24,675*** (2,017)	2,483 (2,283)	-39,984*** (6,090)	-26,536** (3,142)
Competencia lectora media	-4,697** (2,121)	0,802 (2,478)	-64,445*** (6,790)	-15,041*** (3,188)
Sesgo medio y mediano	1,1 / 1,0	1,3 / 0,9	3,9 / 3,1	3,1 / 2,8
Rubins' B	6,2	7,1	15,2	13,4
Rubins' R	0,93	1,03	1,12	0,83
N tratamiento	5.827	3.893	1.847	3.920
N control	6.666	6.206	1.590	4.219
Panel E: Polonia				
	<i>Total</i>	<i>2012 versus 2015</i>	<i>2012 versus 2018</i>	<i>2012 versus 2022</i>
Competencia matemática media	-5,961 (3,505)	0,909 (4,244)	4,751 (4,018)	-28,949*** (4,963)
Competencia lectora media	-14,005*** (3,949)	-4,277 (4,312)	-7,875* (4,148)	-35,705*** (4,983)
Sesgo medio y mediano	3,5 / 2,8	3,7 / 4,3	1,2 / 1,3	1,8 / 0,7
Rubins' B	16,6	16,9	5,1	12,8
Rubins' R	1,36	1,66	0,87	1,12
N tratamiento	11.849	4.304	4.181	3.325
N control	1.014	1.014	1.014	1.014

Notas: Errores estándar entre paréntesis. Método de estimación: *Propensity Matching Score* (PMS) emparejamiento vecino más cercano con distancia caliper 0,01. * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia.

VI. CONCLUSIONES

Las políticas públicas que promueven la educación financiera se configuran como una herramienta crucial para mejorar las habilidades de la ciudadanía en la toma de decisiones financieras, favorecer la inclusión financiera y la estabilidad económica. Su importancia ha sido señalada por organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. La OCDE recomienda abordar la necesidad de mejorar la cultura financiera de la población a nivel mundial, mediante el diseño y la implementación de estrategias nacionales de educación financiera y de normativas que incluyan las competencias financieras en el currículum escolar.

En 2005, Japón se convirtió en el primer país de la OCDE en adoptar una estrategia nacional de educación financiera. Durante la primera década del siglo XXI el ritmo de adopción de estrategias nacionales de educación financiera fue lento; tan

solo un 11,7 % de los países miembros de la OCDE en 2010 había implementado estas estrategias en su territorio. Durante la segunda década del siglo, sin embargo, especialmente tras la crisis de 2008, se observa un intenso crecimiento de la adopción de estrategias nacionales de educación financiera. Actualmente, cinco países aún no han propuesto ninguna estrategia y otros cinco países han diseñado una estrategia que no han llegado a implementar.

Hoy en día la gran mayoría de los países de la OCDE (36 países, un 94,74 % de la OCDE), bien a nivel estatal o en alguna de sus unidades subnacionales, ha introducido también contenidos sobre educación financiera en sus planes de estudios (no así Colombia e Israel). Desde que en 1977 el estado federal alemán de Baviera aprobara normativa que introduce la educación financiera en el currículum escolar, el ritmo de implementación de este tipo de normativa es lento, observándose, al igual que con las estrategias nacionales, un aumento notable del número de países con normativa a raíz de la crisis financiera de 2008.

La inclusión de la educación financiera en el currículum escolar se realiza como parte de otra asignatura, apostando la mayor parte de los países, o alguno de sus unidades subnacionales, (34 países, un 87,49 % de los países de la OCDE y un 94,44 % de los países que las han introducido) por la incorporación de estos contenidos durante la etapa de educación secundaria; si bien la formación en competencias financieras también está presente, en menor medida, en etapas anteriores y posteriores.

La teoría institucional (North, 1990) ofrece un marco teórico para comprender los determinantes institucionales que influyen en la adopción de políticas públicas de educación financiera por parte de los países. Nuestro estudio analiza cómo factores institucionales, formales (origen legal, derechos de propiedad e ideología del gobierno) e informales (de carácter cultural: aversión a la incertidumbre y orientación a largo plazo), así como otros aspectos relacionados con la libertad económica, el PIB per cápita, la población del país o la crisis financiera de 2008, influyen en la aprobación de estrategias nacionales de educación financiera y de normativa que introduce la educación financiera en el currículum escolar.

En conjunto, los resultados subrayan la importancia de las instituciones, formales e informales, en la configuración de políticas públicas de educación financiera. Específicamente, los resultados respaldan la relevancia del origen legal (derecho común) para la adopción de estrategias y de normativa; y de los derechos de propiedad para la aprobación de normativa.

Algunos factores culturales (informales) también se revelan como importantes. Los países cuyas sociedades están orientadas al largo plazo, es decir, aquellas

sociedades que valoran la planificación futura, la perseverancia y el ahorro, tienen una mayor probabilidad de adoptar políticas públicas que promueven la educación financiera. Sin embargo, la aversión a la incertidumbre no se configura como un determinante claro de las normativas educativas; y en el caso de las estrategias nacionales el impacto es negativo. Si bien se esperaba que las sociedades que se sienten más incómodas con la incertidumbre fueran más propensas a adoptar estrategias de educación financiera que permitan a su población adquirir las competencias necesarias para evitar problemas derivados de decisiones financieras incorrectas o no ajustadas a su perfil de riesgo, se observa que son los países que muestran un mayor grado de tolerancia ante la incertidumbre los que tienden a implementar con mayor frecuencia este tipo de políticas públicas. Podrían plantearse distintas explicaciones a la relación encontrada. Por ejemplo, que en sociedades con elevada aversión a la incertidumbre exista una preferencia por la regulación (mayor protección al consumidor, restricciones al mercado, etc.) frente a la educación y a la autonomía de los individuos. También mostrarían estas sociedades una mayor resistencia a los cambios, a la innovación y una mayor inercia institucional lo que las llevaría a ser más reacias a introducir nuevos programas (también de educación financiera). Una menor confianza en los mercados por parte de estas sociedades podría conllevar que percibiesen programas que promueven la educación financiera como un impulso o promoción de los mercados.

Otros aspectos que influyen en la probabilidad de implementar políticas públicas de educación financiera son el tamaño de la población y la crisis financiera de 2008.

El análisis del efecto de la normativa educativa en la competencia financiera de los estudiantes sugiere un efecto global positivo. Así, tras la normativa la competencia financiera de los estudiantes se incrementa, mientras que el resto de las competencias de los estudiantes, matemática y lectora, disminuyen. El mismo comportamiento se observa para el caso de España. En Lituania, la normativa también tiene un efecto positivo en la competencia financiera mientras que las otras competencias no se ven afectadas. Sin embargo, en otros territorios, la normativa no incrementa la competencia financiera de los estudiantes, si bien, en la provincia canadiense de Isla del Príncipe Eduardo e Italia, impide que el empeoramiento generalizado en las competencias de los estudiantes se observe también en la competencia financiera. En Países Bajos y Portugal se observa, sin embargo, un empeoramiento en todas las competencias consideradas (también en la financiera) tras la normativa.

BIBLIOGRAFÍA

AFI. (2020). *Financial Education in Latin America and the Caribbean*. https://www.afi-global.org/wp-content/uploads/2024/10/AFI_CEMC_FI_CS_SP.AW_digital.pdf

BANCO MUNDIAL. (2025). *TCdata360*. <https://tcdata360.worldbank.org/>

BATSAIKHAN, U., y DEMERTZIS, M. (2018). *Financial literacy and inclusive growth in the European Union*. Bruegel Policy Contributions, No. 18. <https://hdl.handle.net/10419/208015>

BECK, T., DEMIRGÜÇ-KUNT, A., y LEVINE, R. (2003). Law and Finance: Why Does Legal Origin Matter? *Journal of Comparative Economics*, 31(4), 653-675. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2003.08.001>

BESLEY, T., y GHATAK, M. (2010). Property Rights and Economic Development. En D. RODRIK y M. ROSENZWEIG (Eds.), *Handbook of Development Economics* (Vol. 5, pp. 4525-4595). North-Holland.

BJÖRKLUND, M. (2020). Curriculum Taking and Curriculum Making? Educational context and financial literacy teaching in Sweden. *Nordistica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 129-152.

CABALLERO, G. (2022). Los planes de educación financiera en España. *Panorama Social*, 35, pp. 9-21.

CEPAL. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Financiera – Costa Rica: ejemplo de ampliación curricular*. <https://igualdad.cepal.org/es/repository-of-policies-and-strategies/estrategia-nacional-de-educacion-financiera-costa-rica>

CORDERO, J. M., y PEDRAJA, F. (2018). La educación financiera en el contexto internacional. *Cuadernos Económicos De ICE*, 95, 239–257. <https://doi.org/10.32796/cice.2018.95.6649>

DE WITTE, K., HOLZ, O., y DE BECKER, K. (Eds.). (2020). *Financial education: Current practices and future challenges*. EUFIN. Waxmann.

EUROPEAN BANKING AUTHORITY (EBA). *Financial Education*. <https://www.eba.europa.eu/activities/information-consumers/financial-education>

EUROPEAN BANKING AUTHORITY. (2022). *Updated EBA repository on financial education initiatives of NCAs*. https://www.eba.europa.eu/sites/default/files/document_library/Consumer%20Corner/Financial%20education/1026349/Updated%20EBA%20repository%20on%20FE%20initiatives%20of%20NCAs.pdf

EBF. (2020). *Financial literacy playbook for Europe*. <https://www.ebf.eu/wp-content/uploads/2021/01/EBF-Financial-Literacy-Playbook-for-Europe.pdf>

EIOPA. (2011). *Report on financial literacy and education initiatives by competent authorities*. EIOPA-CCPFI-11/018. https://www.eiopa.europa.eu/system/files/2019-07/report_on_financial_literacy_and_education_eiopa-ccpfi-11-018_.pdf

EURYDICE. (2025.). *Comparative Reports*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

FAULKNER, A. (2021). Financial Literacy around the World: What We Can Learn from the National Strategies and Contexts of the Top Ten Most Financially Literate Nations. *The Reference Librarian*, 63(1–2), 1–28. <https://doi.org/10.1080/02763877.2021.2009955>

GARCÍA, N., GRIFONI, A., LÓPEZ, J. C., y MEJÍA, D. (2013). *La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas*. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva, 12. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/379/caf_12_educaci_n_financiera5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GIL, M., CORDERO, J. M., y PEDRAJA, F. M. (2016). The effect of financial literacy courses and their teachers on student achievement. In *XXIII Encuentro de Economía Pública* (p. 66). Servicio de Publicaciones.

GÜVENÇ, H. (2017). Financial Literacy in Turkish Formal Education Curriculum. *Elementary Education Online*, 16(3), 935–948.

HERITAGE FOUNDATION. (2025). *Index of economic freedom*. <https://www.heritage.org/index/>

HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Sage.

HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

HOFSTEDE, G. (2025). *Hofstede insights*. <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool>

KORCZAK, D., MÓWKA, M., RATHNER, T., MITTERLEHNER, C., KERSCHBAUMMAYR, C., NYHOLM, S., y WIESELQVIST EKMAN, T. (2017). Financial Education in Europe: Examples from Austria, Finland, Germany, Poland and Sweden. *Money matters*, 15. <https://ecdn.eu/wp-content/uploads/2020/02/Money-Matters-Vol.-15-2017.pdf>

LA PORTA, R., LOPEZ-DE-SILANES, F., y SHLEIFER, A. (2008). The Economic Consequences of Legal Origins. *Journal of Economic Literature*, 46(2), 285-332.

LUSARDI, A. (2015). Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. *Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 639-659. <https://doi.org/10.1111/joca.12099>

LUSARDI, A., y MESSY, F.-A. (2023). The importance of financial literacy and its impact on financial wellbeing. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(1), 1–11. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.8>

LUSARDI, A., MITCHELL, O., y CURTO, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>

MAMAN, D., y ROSENHEK, Z. (2019). Responsibility, planning and risk management: moralizing everyday finance through financial education. *The British Journal of Sociology*, 70(5), 1996–2019. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12698>

MANCEBÓN, M. J., XIMÉNEZ-DE-EMBÚN, D. P., MEDIAVILLA, M., y GÓMEZ-SANCHO, J. M. (2019). Factors that influence the financial literacy of young Spanish consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), 227-235. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12502>

MARTÍNEZ-GARCÍA, I., LOPEZ-RODRIGUEZ, F. y GÓMEZ-ANSÓN, S. (2023). *Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto de la normativa, los programas de educación financieras y desigualdades territoriales*. Madrid: Funcas. ISBN: 978-84-17609-69-6.

MOLINA, J. A., MARCENARO, O. D., y MARTIN, A. (2015). Educación financiera y sistemas educativos en la OCDE: un análisis comparativo con datos PISA 2012. *Revista de Educación*, 369, 85-108. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-291>

NORTH, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge University Press.

OECD. (2005a). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2005b). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. OECD Legal Instruments, OECD/LEGAL/0319.

OECD. (2008). *Establishment of the International Network on Financial Education (INFE)*. Paris: OECD.

OECD. (2009a). *Good practices for financial education and awareness relating to credit*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264072701-en>

OECD. (2009b). *OECD Journal: General Papers*, Volume 2008 Issue 3. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/gen_papers-v2008-3-en

OECD. (2016). *Financial Education in Europe: Trends and Recent Developments*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264254855-en>

OECD. (2020). *Recommendation of the Council on Financial Literacy*. Adoptada por el Consejo de la OCDE. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2022). *OECD/INFE toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion 2022*. OECD Publishing. www.oecd.org/financial/education/2022-INFEToolkit-Measuring-FinlitFinancial-Inclusion.pdf

OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>

OECD/INFE. (2012a). *High-level principles on national strategies for financial education*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/national-strategies.htm>

OECD/INFE. (2012b). *Guidelines on Financial Education in Schools*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2015a). *National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a8916d0e-en>

OECD/INFE. (2015b). *Toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/finance/oecd-infe-toolkit-for-measuring-financial-literacy-and-inclusion.htm>

OECD/INFE. (2015c). *OECD/INFE core competencies framework on financial literacy for youth*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2016). *OECD/INFE core competencies framework on financial literacy for adults*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2018). *OECD/INFE core competencies framework on financial literacy for adults*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2019). *Policy guidance on the evaluation of national strategies for financial education*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2020). *OECD/INFE 2020 international survey of adult financial literacy*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2021a). *OECD/INFE 2021 core competencies framework on financial literacy for youth*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2021b). *Policy guidance on financial education in the digital age*. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE. (2022). *Evaluation of National Strategies for Financial Literacy*. OECD Publishing.

OECD/INFE, y MINISTRY OF FINANCE OF THE RUSSIAN FEDERATION. (2013). *Advancing national strategies for financial education: A joint publication by Russia's G20 Presidency and the OECD*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264192744-en>

OZKALE, A., y ERDOGAN, E. O. (2017). A new theme in mathematics curriculums: Financial literacy. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 8(3), 2640-2646.

PARK, Y. S., y KIM, K. M. (2012). Current Situations and Tasks of Financial Education in Korean Schools. *The Journal of Economic Education*, 31, 118-122.

PARLGOV. (2025). *Parliaments and governments database*. <http://www.parlgov.org/>

ROA, M. J., ALONSO, G., GARCÍA, N., y RODRÍGUEZ, D. (2014). *Educación e inclusión financieras en América Latina y el Caribe. Programas de los bancos centrales y las superintendencias financieras*. Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos. <https://www.cemla.org/PDF/otros/2014-10-Educacion-Inclusion-Financieras-ALC.pdf>

SALAS-VELASCO, M., MORENO-HERRERO, D., y SANCHEZ-CAMPILLO, J. (2021). Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data. *International Journal of Financial Economics*, 26(3), 4077-4103 <https://doi.org/10.1002/ijfe.2005>

SHLEIFER, A. (2025). Andrei Shleifer webpage. <https://scholar.harvard.edu/shleifer/home>

CECA y Funcas vienen desempeñando una intensa labor enfocada al desarrollo de la educación financiera con iniciativas como el *Programa Funcas Educa de Estímulo a la Educación Financiera*, en el que participan las entidades asociadas a CECA, o el *Programa de Ayudas a la Investigación en Educación Financiera*.

Este trabajo es el resultado del compromiso de Funcas con el apoyo a la investigación en educación financiera en contextos organizativos. En esta línea se enfatiza la importancia de continuar invirtiendo en la formación financiera, no solo para mejorar las capacidades individuales de los emprendedores, sino también como una estrategia fundamental que contribuya a la sostenibilidad de sus negocios y al fortalecimiento del ecosistema emprendedor en el país.

FUNCAS

C/ Caballero de Gracia, 28
Madrid, 28013, Spain
Tel. +34 91 5965481 +34 91 5965718
Email: publica@funcas.es
www.funcas.ceca.es

ISBN 979-13-87770-03-7

