

# El papel de la competencia financiera del Programa PISA respecto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 10: reducción de las desigualdades

## The role of PISA financial competence in Sustainable Development Goal 10: Reducing inequalities

César David Peña Aparicio

Fundación Pública Andaluza Progreso y Salud Junta de Andalucía. ORCID: 0009-0003-1423-5660.  
E-mail: csar.pa@gmail.com

Jesús Heredia-Carroza

Departamento de Economía e Historia Económica, Universidad de Sevilla. ORCID: 0000-0003-2280-2680. E-mail: jheredia1@us.es

Jesús Manuel de Sancha-Navarro

Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones. Universidad de Sevilla. ORCID: 0000-0003-2314-8510. E-mail: jsancha@us.es

Raluca Stoica

Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iasi. ORCID:0000-0001-9288-2191.  
E-mail: stoica.raluca@feaa.uaic.ro.

---

### Resumen:

Este artículo explora la relevancia de la educación financiera como herramienta fundamental para mitigar las desigualdades, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 10 de la Agenda 2030 de la ONU. Utiliza principalmente información de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Los resultados indican que una adecuada competencia financiera desde la juventud facilita la ruptura del ciclo de desigualdad socioeconómica. El estudio analiza cómo factores como el estatus socioeconómico, género, inmigración, riqueza y capital cultural o social influyen en los niveles de educación financiera y, en

consecuencia, en el bienestar económico. Se destaca la necesidad de políticas educativas a largo plazo que aborden estas desigualdades, aunque se reconocen las limitaciones de las evaluaciones PISA, circunscritas a variables específicas y sin abordar otros factores o grupos vulnerables.

**Palabras clave:** PISA, competencia financiera, desigualdad, brecha, Objetivos de Desarrollo Sostenible, revisión sistemática de literatura.

**Códigos JEL:** I24; D14; I28.

## Abstract

This article explores the relevance of financial education as a fundamental tool for mitigating inequalities, in line with the United Nations 2030 Agenda's Sustainable Development Goal No. 10. It primarily utilizes data from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and its Programme for International Student Assessment (PISA). The results indicate that adequate financial literacy from a young age helps break the cycle of socioeconomic inequality. The study analyzes how factors such as socioeconomic status, gender, immigration, wealth, and cultural or social capital influence levels of financial education and, consequently, economic well-being. It highlights the need for long-term educational policies to address these inequalities, although it acknowledges the limitations of PISA assessments, which are confined to specific variables and do not address other factors or vulnerable groups.

**Keywords:** PISA, financial literacy, inequality, gap, Sustainable Development Goals, systematic literature review.

**JEL Codes:** I24; D14; I28.

## 1. INTRODUCCIÓN

La competencia financiera resulta de especial significación para la población joven, al permitirles desenvolverse en un mundo con sistemas financieros cada vez más complejos, con un nivel de conocimiento más elevado y una mayor confianza en sus decisiones. Empodera a las personas al dotarles de los conocimientos y habilidades necesarios para que puedan tomar decisiones financieras informadas, contribuyendo así al crecimiento y la estabilidad económica de la sociedad, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, tales como la eliminación de la pobreza (ODS 1) y la reducción de las desigualdades (ODS 10).

La educación financiera constituye un importante factor explicativo en la desigual distribución de la riqueza (Schleicher, 2018). Además, las diferencias en competencia financiera desde edades tempranas pueden amplificar las desigualdades económicas en la adultez (Lusardi, 2019), por lo que se requiere la adopción de medidas políticas dirigidas a los colectivos más desfavorecidos

(Lusardi, 2015, p. 651), desde las generaciones jóvenes, que aborden problemas derivados de su escasez (Xu & Zia, 2012, p. 40). La creciente toma de decisiones financieras y la variedad de productos financieros, junto con los bajos niveles de competencia financiera, especialmente entre la población más vulnerable, subrayan la prioridad de formular políticas de alfabetización financiera (Lusardi, 2019, p. 4), especialmente para cumplir con los ODS hacia 2030.

Antes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la OCDE ya había indagado en la importancia de la educación financiera para la sociedad. Esta conclusión está refrendada por los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024) y los estudios sobre ellas, de manera que resulta patente la necesidad global de acabar con los bajos resultados en esta competencia en el mundo.

Uno de los ODS a abordar en la Agenda 2030 de la ONU se relaciona con la reducción de las desigualdades dentro y entre los países. Las desigualdades representan una amenaza a largo plazo para el desarrollo social y económico global, afectando a las personas en términos de “ingresos, sexo, edad, discapacidad, orientación sexual, raza, clase, etnia, religión, así como la desigualdad de oportunidades” (Moran, s. f.). Este objetivo busca lograr una mayor inclusión social y económica para aquellos que sufren cualquier tipo de desigualdad, facilitando el acceso a recursos y servicios financieros en igualdad de condiciones (Grohmann & Menkhoff, 2017, p. 399).

Las desigualdades, como demuestra Lusardi (2019, p. 7), influyen en el acceso de las personas a los recursos financieros, independientemente del nivel de desarrollo del país y la disponibilidad de estos recursos, afectando sus decisiones financieras y su nivel socioeconómico a lo largo de su vida. Además, impactan en el acceso a la educación y, por ende, en la representación de las personas más desfavorecidas en los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2023c, p. 147).

Esta revisión sistemática de la literatura tiene como propósito explorar la conexión entre la evaluación de la competencia financiera en el Programa PISA y la reducción de las desigualdades conforme al décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. El objetivo principal es examinar la relación entre la competencia financiera evaluada a través de las pruebas PISA y el ODS 10 de la Agenda 2030 de la OCDE, que se centra en la disminución de la desigualdad. Los objetivos específicos incluyen evaluar las investigaciones existentes sobre esta relación, identificar los factores de desigualdad que pueden

ser mejorados mediante la educación financiera y sugerir nuevas líneas de investigación.

## 2. MARCO TEÓRICO

Las pruebas PISA de la OCDE han desempeñado un papel crucial en la evaluación de los sistemas educativos a nivel mundial desde el inicio del Programa en 1997 y la primera prueba en 2000, convirtiéndose en un referente clave para analizar el rendimiento educativo de los estudiantes en diversas áreas (Schleicher, 2018, p. 20). El Programa PISA evalúa conocimientos y habilidades esenciales para la vida social y económica de los estudiantes de 15 años, con un enfoque en competencias como lectura, matemáticas y ciencias, añadiendo la competencia financiera en 2012 y el pensamiento creativo en 2022 (OCDE, 2023d, p. 40).

Hasta finales de la década de 1990, los estudios sobre competencia financiera carecían de una metodología comparativa internacional. Andreas Schleicher, coordinador del Programa PISA, destacó que esta iniciativa nació para mejorar la calidad de la educación global, evaluando no solo los conocimientos adquiridos en clase, sino también la capacidad de aplicar estos conocimientos en situaciones novedosas (Schleicher, 2018, p.17).

La identificación de cuestiones clave de la competencia financiera, (las “Tres Grandes” preguntas de Lusardi y Mitchell -ver anexo I-), y el alumnado objetivo de las pruebas PISA es seleccionado según criterios que garantizan la comparación internacional, considerando edad y tiempo de escolarización formal (OCDE, 2020, p. 151). Sin embargo, las pruebas han recibido críticas por incluir preguntas no cubiertas en las escuelas y por la posible infrarrepresentación de estudiantes en desventaja socioeconómica o con bajo rendimiento (Schleicher, 2018, p. 19; Sellar et al., 2017, p. 53; OCDE, 2023c, p. 147). A pesar de estas críticas, Schleicher argumenta que la verdadera prueba en la vida es resolver problemas imprevistos, no solo recordar lo aprendido en la escuela.

La competencia financiera, introducida en PISA en 2012, es definida como el conocimiento y la comprensión de conceptos y riesgos financieros, así como las habilidades y actitudes para aplicar dicho conocimiento y comprensión en la toma de decisiones eficaces en diversos contextos financieros, mejorando el bienestar financiero de los individuos y la sociedad (OCDE, 2023a, p. 112). Esta competencia es crucial debido al impacto de decisiones financieras mal informadas (Lusardi & Mitchell, 2013, p. 22), y los desafíos actuales que enfrentan las

jóvenes generaciones, como el acceso al dinero, la asunción de riesgos financieros personales y la financiación de la educación superior (OCDE, 2019, pp. 8-13). Además, han surgido nuevos riesgos como el uso de criptoactivos y el asesoramiento financiero en redes sociales (OCDE, 2024, p. 33).

Las pruebas PISA de competencia financiera incluyen 43 ítems en formato electrónico que permiten a los estudiantes explorar diferentes situaciones y tomar decisiones financieras sin necesidad de cálculos numéricos (OCDE, 2019). Estas pruebas abarcan las tres dimensiones reflejadas en la tabla 1: contenido, procesos y contexto, asegurando la validez de la evaluación mediante la ponderación adecuada de los ítems (OCDE, 2013b, p. 146). Evaluar al alumnado mediante pruebas que consideran perspectivas de contenido, procesos y contexto, además de factores no cognitivos, ofrece resultados que van más allá del grado de conocimientos financieros, revelando su capacidad para racionalizar, gestionar y aplicar estos conocimientos en el mundo real, y que se representan como cinco niveles de logro (ver Anexo II).

Tabla 1

*Perspectivas utilizadas en PISA para la evaluación financiera*

<b>Perspectivas</b>	<b>Categorías de contenido</b>
<p><b>Contenido:</b> Áreas de conocimiento y comprensión esenciales para la competencia financiera</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Dinero y transacciones</u>: conocimiento de las distintas formas y fines del dinero y de la gestión de transacciones monetarias.</li> <li>- <u>Planificación y gestión de finanzas</u>: comprensión de la manera de mejorar riqueza y salud financiera supervisando, gestionando y planificando ingresos y gastos.</li> <li>- <u>Riesgos y recompensas</u>: identificación de maneras de equilibrar y cubrir riesgos y comprensión del potencial de ganancias o pérdidas en distintos contextos financieros.</li> <li>- <u>Panorama financiero</u>: comprensión de las consecuencias de los cambios en condiciones económicas y políticas públicas.</li> </ul>
<p><b>Procesos:</b> estrategias y enfoques mentales utilizados para manejar el material</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Identificar información financiera</u>: comprensión o reconocimiento de la relevancia de fuentes de información financiera.</li> <li>- <u>Analizar información y situaciones financieras</u>: reconocimiento de las relaciones y de las implicaciones subyacentes en contextos financieros.</li> <li>- <u>Evaluar aspectos económicos</u>: identificación o creación de argumentos financieros a partir de conocimientos financieros aplicados en situaciones particulares.</li> <li>- <u>Aplicar conocimiento y comprensión financiera</u>: Actuación efectiva en un entorno financiero mediante la comprensión de conceptos y productos financieros y poniéndolos en práctica en diferentes situaciones financieras.</li> </ul>

Perspectivas	Categorías de contenido
<b>Contexto:</b> situaciones donde se aplican el conocimiento, las habilidades y la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Educación y trabajo</u>: aspectos financieros relacionados con la etapa escolar actual o futura, y con las opciones laborales.</li> <li>- <u>Hogar y familia</u>: costes derivados de mantener un hogar familiar, compartido o individual.</li> <li>- <u>Individual</u>: decisiones financieras para el disfrute personal y que conllevan riesgos y responsabilidades.</li> <li>- <u>Sociedad</u>: situaciones en las que la salud financiera afecta o se ve afectada por la comunidad local, nacional o por actividades internacionales.</li> </ul>
<b>Factores no cognitivos:</b> información sobre actitudes y comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Acceso a información y educación</u>: a través de fuentes informales (familia, amistades, etc.), por educación formal o a través de los medios o de sectores financieros.</li> <li>- <u>Acceso y uso de dinero y de productos financieros</u>: experiencias personales en el uso de los productos financieros disponibles.</li> <li>- <u>Actitudes financieras</u>: preferencias personales que pueden determinar el comportamiento financiero e impactar cómo se usa el conocimiento financiero.</li> <li>- <u>Comportamiento financiero</u>: cómo se comportan los estudiantes en la práctica a la hora de tomar decisiones financieras.</li> </ul>

*Nota: elaboración propia a partir del marco analítico y de evaluación de competencia financiera PISA 2021. Estructura conceptual con aspectos cognitivos y no cognitivos para la formulación de las preguntas de los cuestionarios de evaluación de la competencia financiera en las pruebas PISA. Fuente: (OCDE, 2019, pp. 21-34).*

Desde 1940, los estudios de educación financiera demuestran diferencias en los niveles de competencia según factores de desigualdad, como el nivel socioeconómico y el sexo (Muñoz-Céspedes et al., 2022; Schleicher, 2018). En el siglo XXI, organizaciones como el Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC) han ampliado el análisis a otros factores de desigualdad, bajo la dirección de Annamaria Lusardi, especializada en medición de competencia financiera y diseño de políticas y programas educativos. GFLEC analiza la resiliencia financiera y las vulnerabilidades de la población mediante encuestas como el National Financial Capability Study, que considera variables como edad, género, raza o etnia, nivel educativo, estado civil, hijos dependientes, ingresos domésticos y situación laboral (Hasler et al., 2018, p. 7). También se centra en subgrupos vulnerables identificados en estudios más amplios, como mujeres negras o hispanas, personas cercanas a la jubilación y mujeres según su estado civil (Bucher-Koenen et al., 2021; Clark et al., 2021; Mitchell & Lusardi, 2020). Estos análisis son cruciales para formular políticas de educación financiera eficaces y

diagnósticos precisos que aborden las causas de la desigualdad (Muñoz-Céspedes et al., 2022, p. 133).

Los informes sobre competencia financiera de PISA (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024) incluyen una lectura de las diferencias en los resultados obtenidos por los participantes en relación con sus niveles socioeconómicos, género, educación y ocupación de los padres, inmigración o idioma hablado en casa, de manera que arrojan conclusiones sobre la necesidad de fortalecer dicha competencia entre los grupos de población desaventajados. Las conclusiones de PISA normalmente se centran en cuestiones como la educación financiera en la escuela o en las familias, el nivel socioeconómico, la inmigración o la brecha de género como principales factores que pueden suponer una desventaja con influencia en la competencia financiera (OCDE, 2020, p. 141).

Para comprender la influencia de PISA en las políticas educativas internacionales, es útil revisar los mecanismos de difusión de políticas gubernamentales descritos por el investigador Lluís Parcerisa, destacando el papel de los organismos internacionales (Parcerisa et al., 2020, p. 184). Estos mecanismos incluyen la competitividad, el aprendizaje y la emulación. La competitividad implica que los países basen sus decisiones en el comportamiento de sus competidores, con organizaciones internacionales publicando rankings de países para facilitar estas decisiones. El aprendizaje se refiere a la adopción de políticas basadas en el éxito observado en otros países, promovido por organizaciones internacionales comprometidas con la resolución de problemas transnacionales. La emulación ocurre cuando se adoptan políticas externas por motivos simbólicos o normativos, como conformidad, reputación o legitimidad, con las organizaciones internacionales creando modelos de políticas a emular (Parcerisa et al., 2020, p. 185).

El Programa PISA ha incentivado la reformulación de políticas educativas internacionales desde su inicio, constituyendo un programa de evaluación internacional con criterios e indicadores que permiten una comparación transparente y efectiva entre territorios. Para Andreas Schleicher, los resultados de las pruebas PISA justifican el coste de las reformas educativas y resaltan el coste político de la inacción al evidenciar áreas insatisfactorias en políticas y prácticas educativas (Schleicher, 2018, p. 20). PISA utiliza la competitividad para influir en las políticas educativas, “escandalizando a los países por comparación” (Parcerisa et al., 2020, p. 185). Sellar et al. (2107) destacan que PISA fomenta el compromiso de los países mediante una carrera educativa global para mejorar el rendimiento estudiantil en un entorno competitivo y económicamente

interdependiente. Schleicher reconoce que el informe PISA ha tenido un impacto significativo en el panorama educativo internacional, generando debates intensos, especialmente cuando los resultados han sido inferiores a las expectativas de los países (Schleicher, 2018, p. 21).

En cuanto a los mecanismos de aprendizaje y emulación, la OCDE utiliza los datos de PISA para difundir recomendaciones y modelos de políticas a través de publicaciones como PISA in Focus, Education Indicators in Focus (EDIF) y vídeos de la serie Strong Performers and Successful Reformers in Education. Estas fuentes proporcionan evidencias a los responsables políticos sobre prácticas exitosas, que probablemente serán adoptadas en otros territorios mediante dinámicas de lecciones aprendidas o emulación (Parcerisa et al., 2020, pp. 185-188).

En paralelo al programa PISA, la OCDE ha desarrollado otra iniciativa destacada en la educación financiera a nivel internacional. A partir de la década de 2000, este organismo impulsó la creación de la International Network on Financial Education (INFE) en 2008, una red que promueve la cooperación internacional en esta materia. Con representantes de 130 países, la INFE estableció en 2012 principios de alto nivel sobre estrategias nacionales de educación financiera, respaldados por el G20 en la cumbre de Los Cabos (OCDE/INFE, 2012). Posteriormente, la INFE elaboró un marco competencial básico de educación financiera para la juventud, adaptando marcos educativos nacionales a una terminología consensuada internacionalmente y alineándolos con las áreas de contenido del marco de evaluación de PISA (OCDE/INFE, 2015). Este marco, dirigido a jóvenes de 15 a 18 años, no pretende diseñar currículos, sino orientar las competencias de resultado para guiar a decisores políticos, docentes, proveedores de educación financiera y padres interesados en la educación financiera de sus hijos e hijas (OCDE/INFE, 2015).

Este nuevo marco competencial armonizado ofrecía una metodología global para describir la competencia financiera, respondiendo a cuestiones como lograr una definición única como competencia clave; contemplar la naturaleza y regulación de los servicios financieros; la mayor transferencia de riesgos a los individuos, o la movilidad de la población. Intentar armonizar los distintos marcos nacionales supuso un esfuerzo de síntesis para lograr definir competencias de alto nivel en torno a resultados clave (Lusardi & Mitchell, 2013, p. 13). Los frutos en la evolución de las estrategias educativas en materia de educación financiera fueron analizados y publicados por INFE en 2015 en su Manual de políticas OCDE/INFE: Estrategias nacionales para educación financiera (OCDE,

2015), donde se da cuenta del interés de los distintos gobiernos por potenciar dichas competencias a través de la formulación de estrategias de ámbito nacional, especialmente a raíz de la crisis financiera iniciada en 2008. Este interés pasó de unos pocos casos en 2009 a las 59 economías contabilizadas a fecha de publicación que habían implementado estrategias nacionales guiándose por los citados principios del INFE.

En la sociedad actual, poseer una competencia financiera adecuada es crucial para competir en igualdad de oportunidades en los mercados presentes y futuros (Lusardi, 2019, p. 6). Entender conceptos como tipos de interés, ahorro e inflación facilita la toma de decisiones informadas y ayuda a la estabilidad financiera personal mediante el control de presupuestos y gastos, evitando deudas innecesarias y permitiendo planificar el futuro con instrumentos de ahorro e inversión. A pesar de ello, los estudios muestran bajos niveles de conocimientos financieros en la población. De hecho, la educación financiera en las escuelas podría no estar cumpliendo con los objetivos esperados, y se recomienda una revisión a través del desarrollo de un currículo más práctico, la capacitación del profesorado y considerar su inclusión como asignatura obligatoria, incluso para el alumnado de ciencias (Jerrim et al., 2022).

La creciente desigualdad de riqueza se ve agravada por el uso de pagos móviles y servicios financieros alternativos combinados con una baja competencia financiera. La falta de comprensión financiera afecta no solo a las decisiones individuales, sino a la sociedad en su conjunto, y debería considerarse un derecho fundamental accesible a todas las personas, no solo a quienes tienen asesoramiento financiero privilegiado.

### 3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En lo que respecta a los aspectos metodológicos de esta revisión sistemática, se ha utilizado un enfoque que permita la identificación, la selección, la valoración, así como la síntesis de estudios que lleven a la consecución de los objetivos propuestos, tanto en términos generales como los específicos (Page et al., 2021, p. 1). Para ello, se han seleccionado las siguientes palabras clave para la formulación de la frase de búsqueda bibliográfica, en línea con el objeto de la investigación, en español: PISA AND “competencia financiera” AND (desigual\* OR dispar\* OR inequi\*); como en inglés: PISA AND “financial literacy” AND (inequal\* OR disparit\* OR inequit\*).

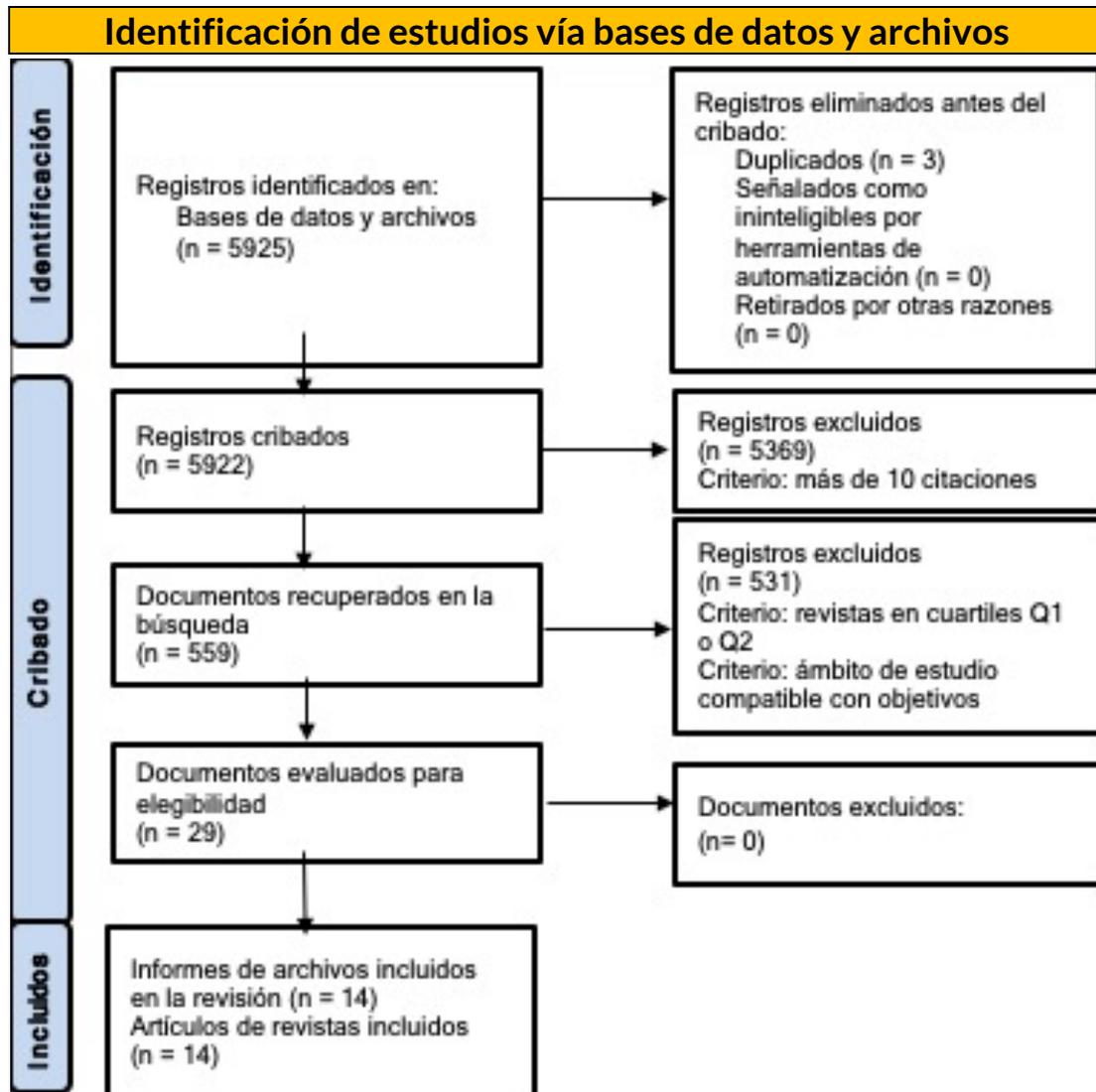
Las principales fuentes localizadas han sido, por un lado, institucionales: OCDE, GFLEC y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) español;

y, por otro, bases de datos relacionadas con el ámbito de la economía o de la educación: Ebsco, Academic Search Ultimate, ERIC, Scopus y Dialnet, además de Google Scholar.

Sobre las publicaciones encontradas se han aplicado los siguientes criterios de inclusión: publicaciones entre 2012 y 2024; aportación de las publicaciones con respecto a las palabras clave en los términos utilizados en el décimo ODS (UN General Assembly, 2015, p. 21); preferentemente, uso de fuentes de datos transnacionales, sin ser un criterio excluyente; y la relevancia de las publicaciones, seleccionando aquellos artículos en revistas de primer o segundo cuartil indexadas en el Scimago Journal & Country Rank (SJR), y también aquellos artículos preferentemente con diez o más citas, sin ser excluyente si contribuyen a los objetivos y cumplen los demás criterios de inclusión (ver Anexo III).

El proceso de búsqueda documental, reflejado en la figura 1, ha dado como resultado la selección de 29 publicaciones para su análisis (ver Anexo IV), que incluyen, por tipo de publicación, análisis de los resultados de las pruebas PISA y marcos metodológicos para las pruebas de competencia financiera, con especial interés en los factores de desigualdad. La OCDE, junto con otras organizaciones institucionales como GFLEC e INEE, suministran la mitad de las publicaciones utilizadas, la otra mitad proviene de artículos académicos. Esta distribución es aleatoria y no responde a un criterio de selección específico.

Figura 1.  
Flujograma



Nota: elaboración propia a partir del diagrama de flujo para revisiones sistemáticas de PRISMA 2020. Fuente: (Page et al., 2021)

Por ámbito de estudio, se priorizaron estudios transnacionales, representando el 57% de las publicaciones analizadas, que proporcionan una visión global sobre las variables de desigualdad en países participantes en las pruebas PISA o a través de fuentes como la Encuesta global de educación financiera de Standard & Poor's. También se incluyeron estudios centrados en España (14%) y otros territorios como China, Estonia, Finlandia, Israel, Italia, Latinoamérica y la Unión Europea, seleccionados por su relevancia académica y adecuación a los objetivos del estudio.

Por bases de datos utilizadas, la OCDE es la principal fuente de información, contribuyendo con el 28% de las publicaciones. Otras bases de datos significativas incluyen Scopus (25%), Google Scholar (18%), GFLEC e INEE (11% cada uno) y Ebsco (7%). Estos datos reflejan la importancia de la OCDE como proveedora principal de las publicaciones que analizan la relación de las pruebas PISA con la desigualdad.

## **4. DISCUSIÓN**

### **4.1. FACTORES DE DESIGUALDAD EN COMPETENCIA FINANCIERA: ENFOQUE ESTRATIFICADO A PARTIR DEL PROGRAMA PISA**

A la hora de abordar la presentación de los análisis sobre la documentación seleccionada, es esencial un enfoque estratificado que comience evaluando los factores de desigualdad que influyen en la competencia financiera según la documentación del programa PISA de la OCDE, y posteriormente contrastar estos hallazgos con las ideas principales de los artículos académicos. Hasta la fecha, las pruebas de competencia financiera de PISA se han llevado a cabo en cuatro ocasiones: 2012, 2015, 2018 y 2022.

La OCDE, mediante las bases de datos de los resultados de las pruebas PISA, facilita una variedad de criterios para estudios de investigación educativa, derivados del marco analítico y de evaluación que acompaña a las (OCDE, 2019; 2023b). Estos criterios están reflejados en los detallados cuestionarios de contexto dirigidos al alumnado y a los centros escolares, disponibles en la web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte español (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, s.f.).

Estos criterios permiten identificar y clasificar factores que podrían explicar las diferencias en los resultados de competencia financiera entre los estudiantes, incluyendo características individuales como la edad, el sexo, la repetición de cursos y la condición de inmigrante, así como variables del entorno familiar y escolar, tales como la lengua hablada en casa, el estatus socioeconómico y la presencia de recursos educativos en el hogar, entre otros.

### **4.2. EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA FINANCIERA**

A lo largo de los años, los informes PISA han evidenciado que el estatus socioeconómico es un determinante clave en las puntuaciones de competencia financiera entre los países y economías participantes. Desde la primera prueba en 2012, se ha establecido un vínculo claro entre el entorno socioeconómico y

las habilidades en competencia financiera, siendo este factor más significativo que otros como el género o la inmigración en explicar las variaciones en los resultados (OCDE, 2014).

Informes sucesivos (OCDE, 2017a; 2017b; 2020; 2023c; 2024) han reafirmado que estudiantes de entornos más favorecidos obtienen mejores puntuaciones y han documentado que la brecha socioeconómica en competencia financiera ha aumentado en la última década, especialmente en países europeos. Este fenómeno se atribuye principalmente al declive en el desempeño de estudiantes desfavorecidos.

Además de los informes PISA, los demás autores analizados en este estudio que han utilizado los datos de PISA en sus investigaciones, según el Anexo V, (Chi et al., 2017; Mancebón & Pérez, 2014; Gómez-Ansón et al., 2023; Fernández de Guevara et al., 2014; Riitsalu & Pöder, 2016; Silinskas et al., 2023; Verdú et al., 2014; Lusardi, 2015; Jacobs & Wolbers, 2018; Botazzi & Lusardi, 2020; Salas-Velasco et al., 2021; Campbell, 2021) coinciden en que el estatus socioeconómico, medido por el índice de estatus socioeconómico utilizado por PISA (que incluye información sobre la educación de los padres, sus ocupaciones y las posesiones del hogar), influye significativamente en el desempeño en competencia financiera (y otras competencias fundamentales).

Por otro lado, los estudios que no han utilizado los datos de PISA como fuente para sus análisis, como los realizados por Cui et al. (2023); Lusardi (2019); Grohmann & Menkhoff (2017); Hizgilov & Silber (2020); Alivernini et al. (2016); Roa et al. (2023) y Batsaikhan & Demertzis (2018), también llegan a la misma conclusión sobre el impacto del nivel socioeconómico en la competencia financiera y otras competencias esenciales de los estudiantes.

La lectura de estas publicaciones permite extraer y categorizar los factores que intervienen en el estatus socioeconómico del alumnado, que quedarían estructurados en recursos de capital 1. económico, 2. humano, 3. cultural y 4. social:

**1. Capital económico:** Existe una relación positiva entre la educación financiera y la proporción de activos financieros en los hogares, lo que indica que en los países con mejores puntuaciones en competencia financiera, los hogares suelen disponer de más activos financieros (Batsaikhan & Demertzis, 2018). Además, Jacobs & Wolbers (2018) asocian este factor con una mayor probabilidad de que los estudiantes sean de alto rendimiento.

- **Empleo de los padres:** Existe una fuerte correlación entre el estatus económico de la familia y la educación financiera de los estudiantes. Generalmente, aquellos con padres en empleos más cualificados obtienen mejores resultados en competencia financiera, lo cual refleja la influencia del estatus socioeconómico en el acceso a recursos y oportunidades educativas (Verdú et al., 2014). El empleo de los padres puede afectar el desempeño de los estudiantes (Chi et al., 2017; Mancebón & Pérez, 2014). Hizgilov & Silber (2020) llegan a la misma conclusión al afirmar que los individuos empleados y autónomos muestran niveles más altos de conocimientos financieros en comparación con los desempleados.
- **Ingresos/riqueza del hogar:** Las familias con mayores recursos tienden a tener conversaciones más frecuentes sobre temas financieros con sus hijos, lo que contribuye a una mayor confianza financiera. Lusardi (2015), en un estudio de ámbito internacional, encuentra una relación directa, afirmando que las diferencias en competencia financiera determinadas por la riqueza familiar pueden persistir hasta la edad adulta y en generaciones posteriores, creando un ciclo en el que la falta de conocimientos financieros y la menor riqueza se refuerzan mutuamente. Sin embargo, en un estudio realizado en Finlandia (Silinskas et al., 2023), la riqueza familiar se asocia con un mayor grado de confianza financiera, pero sin una correlación directa con la puntuación de competencia financiera.

Campbell (2021) establece una relación positiva entre la competencia financiera y aquellos países con mayor equidad retributiva o igualdad de ingresos. Por otro lado, existe una relación positiva entre el ingreso per cápita y la inclusión financiera, lo que indica que los países más ricos tienden a tener niveles más altos de inclusión financiera (Grohmann & Menkhoff, 2017). Hizgilov & Silber (2020) también señalan una relación similar pero en sentido negativo, afirmando que las personas con bajos ingresos o trabajos peor remunerados tienden a tener menor competencia financiera en comparación con aquellas de ingresos más altos.

**2. Capital humano:** aquel alumnado cuyos padres tienen niveles educativos superiores obtienen mejores calificaciones en las materias troncales de PISA y también en la competencia financiera (Verdú et al., 2014).

- **Educación de los padres:** un nivel más alto de educación de los padres se relaciona con resultados más altos en competencia financiera

entre los estudiantes (Mancebón & Pérez, 2014; Silinskas et al., 2023).

**3. Capital cultural:** Los estudiantes que tienen acceso a recursos culturales en su hogar, como libros y obras de arte, suelen alcanzar mejores resultados en competencia financiera. La presencia de libros y materiales educativos está relacionada con un entorno de aprendizaje más enriquecido, lo que facilita una mejor comprensión de los temas financieros (Verdú et al., 2014). Por otro lado, Alivernini et al. (2016) indican de manera más general que los estudiantes de regiones geográficas menos desarrolladas o de entornos socioeconómicos y culturales desfavorecidos tienen una mayor probabilidad de tener un rendimiento académico inicial bajo en matemáticas.

- **Número de libros en el hogar:** Según Mancebón y Pérez (2014), esta variable se emplea como un indicador del nivel cultural y está relacionada con la educación financiera. Por su parte, Fernández de Guevara et al. (2014) sostienen que un mayor número de libros en el hogar indica un entorno más próspero y culturalmente enriquecido, lo cual está vinculado a una mayor competencia financiera.
- **Capital cultural de la escuela:** Según Verdú et al. (2014), cuando una escuela ofrece actividades como talleres de música o teatro, iniciativas de voluntariado o competiciones de matemáticas, sus estudiantes tienden a obtener mejores puntuaciones en competencia financiera. Esto se compara con los alumnos de las pruebas PISA que asisten a escuelas sin este tipo de iniciativas culturales.

**4. Capital social:** Según Verdú et al. (2014), la red de contactos del alumnado, incluidas las relaciones con sus padres y compañeros, desempeña un papel crucial en su competencia financiera. Una educación en el hogar donde se discuten frecuentemente temas financieros mejora la capacidad del estudiante para entender y gestionar la información financiera. La motivación y los resultados académicos del alumnado, como también afirman Cui et al. (2023), se ven positivamente influenciados por la relación con sus padres y las expectativas que estos tienen sobre la importancia de los estudios.

- **Diálogo sobre dinero:** Los estudiantes que tratan temas relacionados con el dinero regularmente sobre temas financieros con sus padres, madres o amigos tienden a tener una mejor competencia financiera. Esto sugiere que las discusiones frecuentes sobre dinero y la toma de decisiones financieras en un contexto familiar o entre pares pueden mejorar la capacidad de los jóvenes para manejar

asuntos financieros (Fernández de Guevara et al., 2014). Lusardi (2019) llega a una conclusión similar, señalando que la presencia de padres y madres con conocimientos financieros, especialmente madres que trabajan en el sector financiero, puede influir positivamente en la educación financiera de sus hijos, con un impacto particularmente significativo en las hijas.

- **Capital social de la escuela:** Verdú et al. (2014) afirman que un entorno escolar positivo, caracterizado por buenas relaciones entre estudiantes y docentes, así como la participación activa de los padres en la educación de sus hijos a través del seguimiento y la comunicación con el profesorado, impacta positivamente en la competencia financiera del alumnado y fomenta una "cultura de éxito" en la escuela. Por otro lado, Cui et al. (2023) también encuentran que el nivel socioeconómico de la escuela, junto con el apoyo, el compañerismo y la relación entre docentes y estudiantes, está directamente relacionado con las expectativas educativas y la motivación del alumnado.

#### 4.3. EL GÉNERO EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA FINANCIERA

En lo que respecta a otra de las variables analizadas relacionadas con la desigualdad, el género, los informes PISA han revelado variaciones moderadas entre ambos sexos, con algunas excepciones nacionales significativas. El informe inicial de 2014 (OCDE, 2014) destacó que las diferencias entre géneros eran mínimas a nivel global, aunque más marcadas en países como Italia. Este fenómeno contrasta con las brechas de género observadas en la población adulta, atribuidas a diferencias socioeconómicas intergeneracionales.

En las pruebas de 2015 y 2018 (OCDE, 2017a; OCDE, 2020), se observaron diferencias de género, pero no de manera consistente a través de todos los países, indicando que, en la mayoría de los países, los resultados de competencia financiera eran similares para ambos sexos. Sin embargo, en 2022 (OCDE, 2024), los resultados mostraron una ligera superioridad de los estudiantes varones en la mayoría de los países de la OCDE, aunque el informe no considera esta diferencia de 5 puntos como significativa en los tipos de tareas que hombres y mujeres pueden realizar.

Los informes de PISA destacan que el impacto a largo plazo de la brecha de género que pueda existir en la educación a los 15 años incluye limitaciones en el acceso a educación superior y a empleos bien remunerados, y subrayan que las diferencias observadas no se deben a capacidades intrínsecas, sino a factores

sociales y culturales como el compromiso con la escuela y la ansiedad frente a materias como matemáticas.

Estudios adicionales (Campbell, 2021) defienden que las puntuaciones más altas en PISA se asocian generalmente con países donde hay mayor igualdad de género, mayor igualdad de ingresos y recursos humanos más desarrollados. Otros han resaltado que las niñas obtienen peores resultados en competencia financiera en algunos países (Salas-Velasco et al., 2021), mientras que Lusardi (2015), en su estudio sobre Italia, apunta a las disparidades regionales, al rol de las madres en la educación financiera, o al contexto social y cultural como factores que contribuyen a la brecha de género en ese país.

Otro estudio de ámbito latinoamericano, realizado por Roa et al. (2023), llega a conclusiones similares a las de investigaciones previas, destacando la relación entre factores socioeconómicos, inclusión financiera, alfabetización y disparidades de género en la vulnerabilidad financiera. Este estudio subraya la necesidad de políticas específicas para mejorar el bienestar financiero de las mujeres en estas regiones.

Como se anticipa en los informes PISA, en estudios de ámbito más limitado, como los nacionales, es más probable encontrar correlaciones significativas entre género y competencia financiera. Esto se evidencia en investigaciones realizadas por autores como Riitsalu y Põder (2016) en Estonia, Mancebón y Pérez (2014) y Gómez-Anson et al. (2023) en España, Botazzi y Lusardi (2020) y Alivernini et al. (2016) en Italia, y Hizgilov y Silber (2020) en Israel. Por otro lado, estudios en Shanghái, China, por Chi et al. (2017), y en Finlandia por Silinskas et al. (2023), no encuentran una brecha de género significativa.

#### 4.4. INMIGRACIÓN E IDIOMA HABLADO EN EL HOGAR EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA FINANCIERA

Los informes PISA han explorado sistemáticamente cómo el desempeño en competencia financiera varía entre el alumnado nativo y el inmigrante, distinguiendo entre inmigrantes de primera y segunda generación. Desde el estudio inicial de competencia financiera de PISA en 2014 (OCDE, 2014), se ha observado que el alumnado no inmigrante tiende a superar al inmigrante en educación financiera, aunque esta diferencia se atenúa considerablemente al ajustar por variables como el nivel socioeconómico, el idioma hablado en casa, y el rendimiento en matemáticas y lectura.

El informe de 2015 (OCDE, 2017a) confirmó que el alumnado inmigrante, en general, obtuvo puntuaciones más bajas que el no inmigrante, incluso bajo

condiciones socioeconómicas similares, destacando que las diferencias lingüísticas pueden complicar la comprensión de conceptos y documentos financieros. El estudio de 2018 (OCDE, 2020) evidenció que los retos asociados con el origen inmigrante varían entre países y sistemas educativos, notando que el alumnado inmigrante que habla en casa el mismo idioma que el del centro de enseñanza tiende a tener mejores resultados. Por su parte, el informe más reciente de 2022 (OCDE, 2024) subraya que desventajas como las barreras socioeconómicas y lingüísticas, además del desconocimiento del sistema educativo, continúan limitando el rendimiento de los y las estudiantes inmigrantes.

Además de los informes PISA, solo algunas de las publicaciones seleccionadas en el estudio abordan directamente la inmigración como una variable de desigualdad que puede influir en la competencia financiera. Mancebón y Pérez (2014) sostienen que la condición de nativo o inmigrante del alumnado puede afectar sus competencias. Gómez-Ansón et al. (2023) diferencian entre estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación, observando que ambos grupos muestran impactos distintos en los resultados educativos en comparación con los estudiantes nativos.

Por último, Salas-Velasco et al. (2021) señalan que el alumnado inmigrante de primera generación generalmente obtiene puntuaciones más bajas en conocimientos financieros que los nativos, siendo esta diferencia estadísticamente significativa en algunos países como Australia, Francia y Nueva Zelanda. El alumnado inmigrante de segunda generación también presenta puntuaciones más bajas en ciertos países, como Bélgica, Estonia y la Federación de Rusia.

#### 4.5. OTROS FACTORES DE DESIGUALDAD

Además de las variables de desigualdad más comunes, la literatura revisada identifica otros factores menos estudiados, pero igualmente importantes en relación con la competencia financiera. Estos incluyen:

- 1. Competencia Matemática:** Según estudios de la OCDE (2014) y Mancebón & Pérez (2014), la confianza del estudiantado en sus habilidades matemáticas y su puntuación en esta materia están estrechamente vinculadas con la competencia financiera. Verdú et al. (2014) destacan que esta competencia forma parte del capital social del alumnado, relacionándola con el diálogo familiar sobre matemáticas, evidenciando así la conexión directa entre el logro matemático y la competencia financiera.
- 2. Ubicación Geográfica:** La ubicación de la escuela influye significativamente en la educación financiera, con estudiantes de ciudades más

pequeñas y áreas rurales mostrando un rendimiento inferior comparado con sus pares de ciudades grandes (OCDE, 2024; Gómez-Anson et al., 2023). Hizgilov & Silber (2020) confirman que los residentes urbanos generalmente obtienen mejores resultados en educación financiera que aquellos en zonas rurales, apuntando a disparidades en el acceso a recursos educativos de calidad.

- 3. Educación Financiera en las Escuelas:** La integración de la educación financiera en los currículos escolares ha demostrado mejorar las puntuaciones de los estudiantes en competencia financiera, aunque varía de un país a otro (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024). Fernández de Guevara et al. (2014) observan una correlación positiva entre la disponibilidad de educación financiera y la competencia financiera. No obstante, estudios como el de Cordero & Pedraja (2019) sugieren que más allá de la duración de la exposición a la educación financiera, la calidad y metodología de enseñanza son cruciales para su efectividad.
- 4. Dominio Individual:** Cui et al. (2023) destacan que estudiantes con altas expectativas educativas y motivación intrínseca son más propensos a superar adversidades y alcanzar objetivos académicos. Estas características se asocian con un mejor rendimiento académico y mayor resiliencia.

Estos factores, aunque indirectos, son fundamentales para entender las complejidades de la educación financiera y cómo las diferencias en estas áreas pueden afectar la competencia financiera de los estudiantes. La investigación futura debe considerar estos elementos al diseñar políticas educativas que busquen equilibrar las desigualdades y mejorar la educación financiera a nivel global.

## 5. CONCLUSIONES

La década de los 2000 marcó un avance significativo en la comprensión global de la competencia financiera, impulsado por la OCDE y su Programa PISA, que rompió con las iniciativas aisladas previas para crear un marco de evaluación consistente y comparable a nivel internacional. Los datos proporcionados por PISA, con cerca de 700,000 jóvenes evaluados en su última edición, han facilitado una extensa investigación sobre la competencia financiera, permitiendo a diversos actores educativos y financieros profundizar en este campo.

La OCDE ha enfocado sus esfuerzos en influir y mejorar las políticas educativas nacionales ofreciendo datos críticos y herramientas decisivas para la toma de decisiones. Reconociendo el impacto potencial de la educación financiera en la reducción de desigualdades, la organización ha subrayado la importancia de intervenir desde jóvenes edades, momento en el cual los individuos están más abiertos a desarrollar habilidades necesarias para navegar en un entorno económico complejo y tomar decisiones financieras informadas a lo largo de su vida.

Los estudios analizados indican que una educación financiera adecuada puede romper los ciclos de desigualdad que suelen perpetuar condiciones socioeconómicas bajas. Factores como la inmigración, la riqueza, y el capital cultural o social en los hogares, pueden ser compensados a través de esfuerzos en los centros educativos que promuevan entornos inclusivos y bien equipados, fomentando así relaciones saludables entre estudiantes, docentes y familias.

Sin embargo, los estudios también sugieren que la competencia financiera y su desarrollo influyen directamente en el crecimiento económico de los países, haciendo evidente la necesidad de políticas educativas a largo plazo que aborden específicamente los distintos factores de desigualdad para reducirlos efectivamente, en línea con los compromisos de la Agenda 2030 y su décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible.

A pesar de estos avances, el estudio de las desigualdades a través de las pruebas PISA enfrenta limitaciones, ya que está restringido a las variables de contexto definidas en su marco de análisis, sin poder abarcar otros factores de desigualdad o conjuntos de población vulnerables específicos de ciertos territorios. Esto plantea la necesidad de futuras líneas de investigación que exploren otros aspectos de desigualdad no contemplados por PISA, y que puedan influir en el diseño de políticas y estrategias educativas más efectivas y específicas para grupos tradicionalmente vulnerables económicamente, como el alumnado de etnia gitana, el alumnado trans o las minorías religiosas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.010>
- Batsaikhan, U., & Demertzis, M. (2018). Financial literacy and inclusive growth in the European Union. *Policy Contribution*, 8(May 2018). <https://hdl.handle.net/10419/208015>

- Botazzi, L., & Lusardi, A. (2020). *Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA* (WP 2020-6; GFLEC Working Paper Series, p. 57). <https://gflec.org/wp-content/uploads/2020/11/Stereotypes-in-Financial-Literacy-Evidence-from-PISA.pdf>
- Bucher-Koenen, T., Alessie, R., Lusardi, A., & van Rooij, M. (2021). *Fearless Woman: Financial Literacy and Stock Market Participation*. GFLEC. <https://gflec.org/wp-content/uploads/2021/03/Fearless-Woman-Research-Final.pdf>
- Campbell, J. A. (2021). The moderating effect of gender equality and other factors on pisa and education policy. *Education Sciences*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci11010010>
- Chi, S., Wang, Z., Liu, X., & Zhu, L. (2017). Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies. *International Journal of Science Education*, 39(16), 2171-2188. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1366675>
- Clark, R., Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Davis, H. (2021). Factors Contributing to Financial Well-Being among Black and Hispanic Women. *The Journal of Retirement*, 9(1), 71-97. <https://doi.org/10.3905/jor.2021.1.088>
- Cordero, J. M., & Pedraja, F. (2019). The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA. *Applied Economics*, 51(16), 1679-1693. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1528336>
- Cui, T., Kam, C. C. S., Cheng, E. H., & Liu, Q. (2023). Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains. *Psychology in the Schools*, 60(4), 1186-1201. <https://doi.org/10.1002/pits.22824>
- Fernández de Guevara, J., Serrano, L., & Soler, Á. (2014). *Esfuerzo y competencia financiera en España: Un análisis con datos PISA* (pp. 26-50). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Gilbert, P. R. (2015). The ranking explosion. *Social Anthropology*, 22(1), 83-86. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12104>
- Gómez-Ansón, S., Martínez-García, I., & López-Rodríguez, F. (2023). *Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: Impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales*.
- Grohmann, A., & Menkhoff, L. (2017). Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich countries. *DIW Economic Bulletin*, 7, 399-407.
- Hasler, A., Lusardi, A., & Oggero, N. (2018). *Financial Fragility in the US: Evidence and Implications* (WP 2018-1; GFLEC Working Paper Series). GFLEC.
- Hizgilov, A., & Silber, J. (2020). On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement. *Social Indicators Research*, 148(3), 787-830. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02227-4>

- Jacobs, B., & Wolbers, M. H. J. (2018). Inequality in top performance: An examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels of parental socioeconomic status. *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 68-87. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1520130>
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2022). The link between financial education and financial literacy: A cross-national analysis. *The Journal of Economic Education*, 53(4), 307-324. <https://doi.org/10.1080/00220485.2022.2111383>
- 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. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. (2011). *Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing* (w17078; p. w17078). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17078>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2013). *The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*.
- Mancebón, M. J. M., & Pérez, D. (2014). *Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro* (pp. 137-164). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (s.f.). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>
- Mitchell, O. S., & Lusardi, A. (2020). *Financial Literacy and Financial Behavior at Older Ages* (WP 2020-6; GFLEC Working Paper Series). GFLEC.
- Moran, M. (s.f.). *Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos*. Desarrollo Sostenible. Recuperado 6 de febrero de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Muñoz-Céspedes, E., Ibar-Alonso, R., & Cuerdo-Mir, M. (2022). Metodologías para la medición de las competencias financieras: Un análisis de cuestionarios. *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 23(2). <https://doi.org/10.24309/recta.2022.23.2.03>
- OCDE. (2013a). Financial Literacy Assessment Framework. *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*.
- OCDE. (2013b). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

- OCDE. (2015). *National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a8916d0e-en>
- OCDE. (2017a). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- OCDE. (2017b). *What do 15-year-olds really know about money?* (Vol. 72). [https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-do-15-year-olds-really-know-about-money\\_21dc1a9a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-do-15-year-olds-really-know-about-money_21dc1a9a-en)
- OCDE. (2019). *Financial Literacy Analytical and Assessment Framework*.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* OCDE. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- OCDE. (2023a). *Financial Literacy Framework*. En *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OCDE. (2023b). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OCDE. (2023c). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2023d). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2024). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?* OCDE. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>
- OCDE/INFE. (2012). *High-level Principles for the Evaluation of Financial Education Programmes*. <https://web-archiv.oecd.org/2019-07-16/198708-OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>
- OCDE/INFE. (2015). *OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth*. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parcerisa, L., Fontdevila, C., & Verger, A. (2020). Understanding the PISA Influence on National Education Policies: A Focus on Policy Transfer Mechanisms. En *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 182-194). Barbara Budrich Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4>
- Riitsalu, L., & Pöder, K. (2016). A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 40(6), 722-731. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12291>

- Roa, M. J., Di Giannatale, S., Villegas, A., & Barboza, J. (2023). Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America. *Development Policy Review*, 41(6). <https://doi.org/10.1111/dpr.12725>
- Salas-Velasco, M., Moreno-Herrero, D., & Sánchez-Campillo, J. (2021). Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data. *International Journal of Finance and Economics*, 26(3), 4077-4103. <https://doi.org/10.1002/ijfe.2005>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education.* OECD Publishing.
- Sellar, S., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing.* Brush Education Inc.
- Silinskas, G., Ahonen, A. K., & Wilska, T.-A. (2023). School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018. *Journal of Consumer Affairs*, 57(1), 593-618. <https://doi.org/10.1111/joca.12513>
- UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* A/RES/70/1. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/93/pdf/n1529193.pdf?token=5oUgE52iuSyZJDVxkB&fe=true>
- Verdú, C. A., Neira, I., & Aracil, A. (2014). *Capital cultural y social: Sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012* (PISA 2012, competencia financiera. Informe español, análisis secundario, pp. 5-23). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Xu, L., & Zia, B. (2012). *Financial Literacy around the World: An Overview of the Evidence with Practical Suggestions for the Way Forward.* The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-6107>

## ANEXOS

### **Anexo I. Preguntas de competencia financiera**

Tabla 2

*Las "Tres Grandes" preguntas de competencia financiera.*

---

1) Suponga que dispone de 100\$ en una cuenta de ahorros y que el tipo de interés es del 2% anual. Después de 5 años, ¿cuánto cree que tendría en la cuenta si dejase crecer su dinero?
Más de 102\$**
Exactamente 102\$
Menos de 102\$
No lo sé
No contesto
2) Imagine que el tipo de interés en su cuenta corriente fuese del 1% anual y que la tasa de inflación fuese del 2% anual. Después de 1 año, ¿cuánto podría comprar con el dinero de la cuenta?
Más que hoy
Exactamente lo mismo
Menos que hoy**
No lo sé
No contesto
3) Por favor diga si esta afirmación es verdadera o falsa. "Comprar acciones de una sola empresa suele proporcionar una rentabilidad más segura que un fondo de inversión en acciones".
Verdadero
Falso**
No lo sé
No contesto

---

*Nota: \*\*respuestas correctas. Las preguntas fueron elaboradas bajo los principios de simplicidad, relevancia, brevedad y capacidad de diferenciación, y reflejan conceptos fundamentales de los procesos de toma de decisiones financieras. Fuente: (Lusardi & Mitchell, 2011).*

## Anexo II. Resultados en competencia financiera

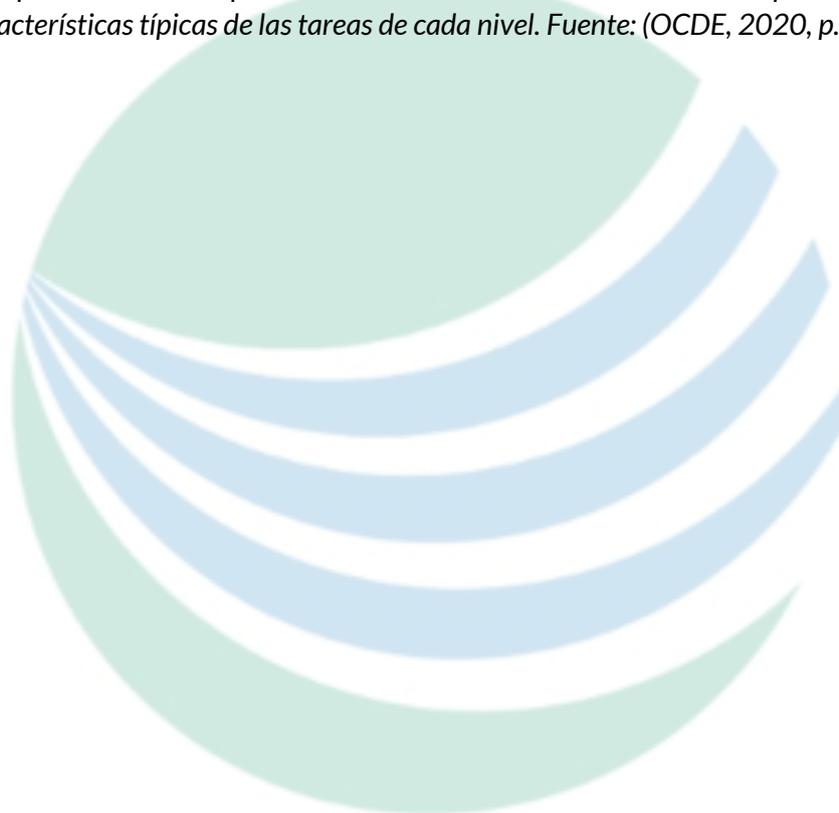
Tabla 3

*Los cinco niveles de logro en competencia financiera en PISA 2018.*

<b>Nivel</b>	<b>Límite de puntuación más baja</b>	<b>Qué puede hacer normalmente el alumnado</b>
5	625	El alumnado puede aplicar su comprensión de una amplia gama de términos y conceptos financieros a contextos que quizá sólo sean relevantes para sus vidas a largo plazo. Puede analizar productos financieros complejos y tener en cuenta características de los documentos financieros que son significativas pero que no se mencionan o no son evidentes a primera vista, como los costes de transacción. Puede trabajar con un alto nivel de precisión y resolver problemas financieros no rutinarios, y pueden describir los resultados potenciales de las decisiones financieras, mostrando una comprensión del panorama financiero más amplio, como el impuesto sobre la renta.
4	550	Puede aplicar su comprensión de conceptos y elementos financieros menos habituales a contextos que les serán relevantes a medida que avancen hacia la edad adulta, como la gestión de cuentas bancarias y el interés compuesto en productos de ahorro. Sabe interpretar y evaluar una serie de documentos financieros detallados, como extractos bancarios, y explicar las funciones de productos financieros de uso menos frecuente. Es capaz de tomar decisiones financieras considerando consecuencias a largo plazo, por ejemplo, comprender el coste global que supone devolver un préstamo a lo largo de un periodo de tiempo más largo, y de resolver problemas cotidianos en contextos financieros menos habituales.
3	475	Puede aplicar su comprensión de conceptos, términos y productos financieros de uso común a situaciones que les son relevantes. Empieza a considerar las consecuencias de las decisiones financieras y pueden hacer planes financieros sencillos en contextos familiares. Sabe interpretar de forma sencilla una serie de documentos financieros y aplicar una serie de operaciones numéricas básicas, incluido el cálculo de porcentajes. Sabe elegir las operaciones numéricas necesarias para resolver problemas rutinarios en contextos relativamente habituales de conocimientos financieros, como el cálculo de presupuestos.
2	400	Empieza a aplicar sus conocimientos sobre productos financieros habituales y sobre términos y conceptos financieros de uso común. Puede utilizar la información recibida para tomar decisiones financieras en contextos que les son inmediatamente relevantes. Pueden reconocer el valor de un presupuesto sencillo e interpretar características destacadas de documentos financieros cotidianos. Sabe aplicar operaciones numéricas sencillas y básicas, incluida la división, para responder a cuestiones financieras. Demuestra que comprenden las relaciones entre distintos elementos financieros, como la cantidad utilizada y los costes incurridos.

<b>Nivel</b>	<b>Límite de puntuación más baja</b>	<b>Qué puede hacer normalmente el alumnado</b>
1	326	Puede identificar productos y términos financieros comunes e interpretar información relativa a conceptos financieros básicos. Puede reconocer la diferencia entre necesidades y deseos y tomar decisiones sencillas sobre los gastos cotidianos. Sabe reconocer la finalidad de documentos financieros cotidianos, como una factura, y aplicar operaciones numéricas sencillas y básicas (suma, resta o multiplicación) en contextos financieros que probablemente hayan experimentado personalmente.

*Nota: información a partir de la tabla elaborada en el informe PISA de 2018 sobre competencia financiera que describe las capacidades del alumnado de cada nivel de competencia y de las características típicas de las tareas de cada nivel. Fuente: (OCDE, 2020, p. 54).*



**Anexo III. Listado de artículos en revistas académicas, cuartiles y citaciones**

Tabla 4

Artículos del estudio, cuartil correspondiente a la revista indexada en SJR y citaciones en Google Scholar.

<b>Autores, fecha</b>	<b>Título</b>	<b>Cuartil SJR</b>	<b>Citaciones</b>
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system	Q1	62
Botazzi & Lusardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA	Q1	137
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017	Q1	65
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains	Q1	6
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement	Q1	32
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA	Q1	339
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications	Q1	1106
Riitsalu & Pöder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy	Q1	72
Silinskas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018	Q1	4
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021	Q2	10
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA	Q2	49
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels	Q2	22
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America	Q2	0
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data	Q2	33

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de cuartiles en Scimago Journal & Country Rank, en <https://www.scimagojr.com/journalrank.php> y de citaciones en Google Scholar, en <https://scholar.google.com/>.

## Anexo IV. Documentos seleccionados

Tabla 5  
*Documentos seleccionados.*

<b>Autores/as, fecha</b>	<b>Título</b>
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system
Batsaikhan & Demertzis, 2018	Financial literacy and inclusive growth in the European Union
Botazzi & Lusardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains
Fernández de Guevara et al., 2014	Esfuerzo y competencia financiera en España: un análisis con datos PISA
Gómez-Anson et al., 2023	Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales
Grohmann & Menkhoff, 2017	Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications
Mancebón & Pérez, 2014	Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro
OCDE, 2013a	PISA 2012 Assessment and Analytical Framework
OCDE, 2014	PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century
OCDE, 2017a	PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy
OCDE, 2017b	"What do 15-year-olds really know about money?"
OCDE, 2019	PISA 2021 Financial Literacy Analytical and Assessment Framework.

<b>Autores/as, fecha</b>	<b>Título</b>
OCDE, 2020	PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?
OCDE, 2023a	PISA 2022 Assessment and Analytical Framework
OCDE, 2023b	PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education
OCDE, 2024	PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?
Riitsalu & Pöder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data
Silinskas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018
Verdú et al., 2014	Capital Cultural y Social: sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012

*Fuente: elaboración propia.*

## Anexo V. Muestra utilizada y metodologías de investigación

Tabla 1

*Artículos del estudio con detalle de la muestra y metodología utilizadas.*

<b>Autores y fecha</b>	<b>Referencia</b>	<b>Muestra</b>	<b>Metodología</b>
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system	9960 estudiantes de 15 años	Árboles de clasificación y regresión (CART)
Batsaikhan & Demertzis, 2018	Financial literacy and inclusive growth in the European Union	Encuesta global de educación financiera de Standard & Poor's	Interpretación de los análisis estadísticos de S&P.
Botazzi & Lussardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA	PISA 2012	Análisis de regresión múltiple utilizando herramientas de PISA para la obtención de datos
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021	Resultados de PISA 2015 en 49 países.	Análisis comparativo cualitativo y análisis de correlación
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017	1.591 estudiantes de noveno grado de 29 escuelas secundarias de Shanghai	Análisis de regresión múltiple utilizando herramientas de PISA para la obtención de datos
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA	Estudiantes españoles de PISA 2012	Método de diferencias en diferencias (DiD)
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains	1.767 estudiantes de octavo grado	Índice de ajuste comparativo, índice de Tucker-Lewis, índice de ajuste incremental y error cuadrático medio de aproximación.
Fernández de Guevara et al., 2014	Esfuerzo y competencia financiera en España: un análisis con datos PISA	Estudiantes españoles de PISA 2012	Modelos logit y modelos lineales de regresión

<b>Autores y fecha</b>	<b>Referencia</b>	<b>Muestra</b>	<b>Metodología</b>
Gómez-Anson et al., 2023	Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales	16.097 estudiantes de entre 15 y 16 años (6.736 estudiantes en PISA 2015 y 9.361 en PISA 2018).	Análisis bivariante aplicando el test U de MannWhitney y análisis de regresión
Grohmann & Menkhoff, 2017	Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich	World Bank; S&P Global Financial Literacy Data	Interpretación de resultados de diversos estudios.
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement	Israel's Central Bureau of Statistics)	El enfoque difuso para la medición multidimensional de la educación financiera El método Alkire y Foster
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels	PISA 2015	Modelos de regresión logística multinivel
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA	PISA 2012	Interpretación de los análisis estadísticos de PISA
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications	Resultados de distintos cuestionarios (S&P, etc.)	Interpretación de resultados de diversos estudios.
Mancebón & Pérez, 2014	Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro	Estudiantes españoles de PISA 2012	Análisis Propensity Score Matching (PSM) y análisis de regresión
OCDE, 2017b	"What do 15-year-olds really know about money?"	PISA 2015	Interpretación de los resultados del Informe de resultados PISA 2015
Riitsalu & Pöder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy	PISA 2012	Técnica de descomposición Blinder-Oaxaca
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America	Encuestas de competencia financiera en 8 países	Modelo de regresión y técnica de descomposición Blinder-Oaxaca
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data	PISA 2012	Modelo multinivel o modelo lineal jerárquico

<b>Autores y fecha</b>	<b>Referencia</b>	<b>Muestra</b>	<b>Metodología</b>
Silinskas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018	4.328 estudiantes finlandeses de PISA 2018	Análisis Complejo
Verdú et al., 2014	Capital Cultural y Social: sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012	PISA 2012	Modelo multinivel o modelo lineal jerárquico

*Nota: elaboración propia.*

