

LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EDADES TEMPRANAS

2025

BANCO DE **ESPAÑA**
Eurosistema

Documentos Opcionales
N.º 2510

Isabel Alcalde y Patricia Stupariu

LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EDADES TEMPRANAS

LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EDADES TEMPRANAS^(*)

Isabel Alcalde

BANCO DE ESPAÑA

Patricia Stupariu

BANCO DE ESPAÑA

(*) Las autoras quieren mostrar su agradecimiento a Ana Buisán, Roberto España, Myroslav Pidkuyko, Carmen Sánchez Carretero y Ernesto Villanueva por compartir con ellas sus reflexiones sobre los temas expuestos en este documento.

Documentos Ocasionales. N.º 2510

Mayo 2025

<https://doi.org/10.53479/39945>

La serie de Documentos Ocasionales tiene como objetivo la difusión de trabajos realizados en el Banco de España, en el ámbito de sus competencias, que se consideran de interés general.

Las opiniones y análisis que aparecen en la serie de Documentos Ocasionales son responsabilidad de los autores y, por tanto, no necesariamente coinciden con los del Banco de España o los del Eurosistema.

El Banco de España difunde sus informes más importantes y la mayoría de sus publicaciones a través de la red Internet en la dirección <http://www.bde.es>.

Se permite la reproducción para fines docentes o sin ánimo de lucro, siempre que se cite la fuente.

© BANCO DE ESPAÑA, Madrid, 2025

ISSN: 1696-2230 (edición electrónica)

Resumen

La educación financiera durante la infancia y las primeras etapas de la formación reglada presenta una especial relevancia en la actualidad, dado que el acceso al dinero y a los productos financieros ocurre a edades cada vez más tempranas. En este documento se analizan los retos y los aspectos fundamentales del diseño de los programas de educación financiera dirigidos a dichas edades.

Los temas abordados incluyen la importancia de adaptar los contenidos a las capacidades cognitivas de los alumnos, de fomentar actitudes y comportamientos responsables hacia los asuntos financieros y de reforzar la educación financiera en el currículo escolar. Asimismo, se presentan los resultados de un análisis basado en la Encuesta de Competencias Financieras que lleva a cabo el Banco de España, relativos al vínculo entre los conocimientos financieros, las características sociodemográficas y la formación en temas financieros de la población.

Palabras clave: educación financiera, jóvenes, edades tempranas, conocimientos financieros, competencias financieras.

Códigos JEL: G53, I21, D91.

Abstract

Financial education during childhood and the first stages of formal education is particularly relevant today, given that access to money and financial products occurs at an increasingly early age. This article analyses the challenges and key aspects for the design of financial education programmes for children and young people.

The topics addressed include the importance of aligning contents with students' cognitive abilities, the importance of developing responsible attitudes and behaviours towards financial matters and the need to strengthen financial education in the school curriculum. In addition, we present results from an analysis based on the Survey of Financial Competences carried out by the Banco de España, regarding the relationship between financial knowledge, socio-demographic characteristics and financial education of the population.

Keywords: financial education, youth, financial knowledge, financial literacy.

JEL classification: G53, I21, D91.

Índice

Resumen 5

Abstract 6

1 Introducción 8

2 Aspectos relevantes en el diseño de programas de educación financiera para niños y jóvenes 11

2.1 Capacidades cognitivas a distintas edades 11

2.2 Conocimientos, actitudes y comportamientos 13

2.3 Educación financiera en las escuelas y formación del profesorado 14

2.4 La influencia de la familia y el círculo cercano en edades tempranas 15

2.5 Metodologías 18

3 Análisis de la influencia de la familia y los cursos de educación financiera según la información procedente de la Encuesta de Competencias Financieras 20

4 Contenidos para los programas de educación financiera en edades tempranas 25

4.1 Marco de competencias para niños y jóvenes elaborado por la OCDE y la CE 25

4.2 Situación de la educación financiera de los niños y jóvenes en España 26

5 Conclusiones 28

Anejo 1 30

Anejo 2 36

Bibliografía 39

1 Introducción

La adquisición de conocimientos básicos sobre el entorno económico y financiero por parte de niños y jóvenes contribuye a que en las diferentes etapas de su vida adopten decisiones financieras acordes con sus necesidades, su situación personal y familiar y sus expectativas. Estos conocimientos financieros facilitarán la gestión de las finanzas personales, lo que incidirá en la toma de decisiones financieras sólidas en la etapa adulta. En el plano individual, esto repercute en el bienestar financiero de cada persona, mientras que en el plano colectivo redunda en una mayor confianza en el sistema financiero, contribuyendo así a su estabilidad y buen funcionamiento.

Tanto en el ámbito nacional como en el internacional existe una multitud de iniciativas, impulsadas por organismos de naturaleza diversa, pública o privada, que persiguen mejorar la educación financiera de la población de todas las edades. El diseño de programas de educación financiera es un proceso complejo que implica analizar aspectos de naturaleza financiera, pero también social o psicológica, cultural y pedagógica, con el fin de seleccionar los contenidos y métodos docentes más adecuados para el público objetivo. Buena parte de las definiciones de educación financiera que habitualmente se manejan en la literatura suelen aludir a un conjunto amplio de conocimientos, actitudes y comportamientos que conduzcan a tomar decisiones con las que alcanzar el bienestar financiero. Este es, a su vez, un concepto complejo y caracterizado por incorporar un cierto grado de percepción subjetiva del individuo. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la educación financiera debe entenderse como el proceso por el cual los consumidores financieros mejoran su comprensión de los productos financieros, los conceptos y los riesgos y, a través de información, instrucción y/o asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y la confianza necesarias para ser más conscientes de los riesgos y oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber dónde acudir para obtener ayuda y ejercer cualquier acción eficaz para mejorar su bienestar económico¹.

Existen numerosas iniciativas de educación financiera, aunque no todas consiguen los resultados deseados. Entre los estudios que encuentran impactos estadísticamente significativos de los programas de educación financiera, la mayoría se refieren a la adquisición de nuevos conocimientos y, en menor medida, al desarrollo de comportamientos considerados deseables² (Lührmann, Serra-García y Winter, 2015; Amagir, Groot, Maassen van den Brink y Wilschut, 2017; Kaiser y Menkhoff, 2020; Kaiser, Lusardi, Menkhoff y Urban, 2022; Frisancho, 2020 y 2023, o Bover, Hospido y Villanueva, 2024). Los cambios en el comportamiento financiero son inherentemente más difíciles de medir, sobre todo en el caso de los niños y jóvenes, que no suelen tomar decisiones financieras en esta etapa vital. En estos casos, las evaluaciones se suelen realizar en el contexto de escenarios experimentales.

1 Para más información sobre la perspectiva de la OCDE acerca de la educación financiera, véase [este apartado](#) de su sitio web.

2 Por ejemplo, los relativos al ahorro, el endeudamiento, la realización de un presupuesto, las compras impulsivas, los incumplimientos crediticios o los cambios en la calificación crediticia personal.

En cuanto a los programas orientados a edades tempranas, trabajos como los de Kaiser y Menkhoff (2020) o Kaiser, Lusardi, Menkhoff y Urban (2022) concluyen que, de media, los programas de educación financiera en los centros escolares tienen efectos positivos en las competencias financieras de los niños y los jóvenes, sobre todo, cuando son obligatorios e incorporan el contenido durante las clases regulares, tanto presenciales como en línea.

Pero no todos los estudios que analizan el impacto de las iniciativas de educación financiera encuentran efectos significativos (Fernandes, Lynch Jr. y Netemeyer, 2014 y Amagir, Groot, Maassen van den Brink y Wilschut, 2017). En algunos casos se observan efectos heterogéneos en individuos pertenecientes a distintas categorías socioeconómicas o efectos negativos junto con los positivos. Por ejemplo, algunos autores encuentran que el impacto no resulta significativo en individuos situados en los deciles más bajos de renta (Fernandes, Lynch Jr. y Netemeyer, 2014 y Kaiser y Menkhoff, 2017) o identifican una relación positiva entre el aumento de los conocimientos financieros, el ahorro y la realización de un presupuesto, por un lado, y el aumento de la contratación de créditos de consumo con altos tipo de interés, por otro (Bruhn, Souza Leão, Legovini, Marchetti y Zia, 2016).

Es habitual que las evaluaciones de impacto se realicen poco tiempo después de la finalización de los programas. Existen también estudios que analizan los efectos a largo plazo, si bien la mayoría se basan en la información procedente de los datos administrativos (no experimentales). Aunque varios autores detectan múltiples efectos positivos de los programas cursados durante la adolescencia (Stoddard y Urban, 2020), para otros dichos efectos no resultan significativos (Cole, Paulson y Kartini Shastry, 2016)³.

La literatura académica orientada a la evaluación del impacto de los programas de educación financiera tiene limitaciones⁴, pero nos permite, tanto a través de sus hallazgos como de sus omisiones, plantear preguntas relevantes para el diseño de nuevos programas o la actualización de los existentes. El hecho de que no todos los programas tengan un impacto significativo en las competencias financieras de los participantes revela que **el debate en contra o a favor de las iniciativas de educación financiera debe sustituirse por una discusión sobre la calidad de aquellas y la idoneidad de los contenidos y el canal para el público objetivo.**

La finalidad del presente documento es poner en valor la importancia de la educación temprana en conocimientos financieros como base para el desarrollo de habilidades

³ Stoddard y Urban (2020) atribuyen distintos efectos a los programas de educación financiera obligatoria para estudiantes en los últimos años de Educación Secundaria introducidos en algunos estados de Estados Unidos: un aumento de las solicitudes de ayudas públicas para cursar estudios superiores, la contratación de préstamos garantizados por el Estado o una disminución de la probabilidad de utilizar tarjetas de crédito. Cole, Paulson y Kartini Shastry (2016) consideran que, si bien los cursos sobre gestión de las finanzas personales no influyen en las decisiones financieras, una formación adicional en matemáticas parece conducir a una mayor participación en los mercados financieros, mayores ingresos procedentes de inversiones y una mejor gestión del crédito, incluidas menos ejecuciones hipotecarias.

⁴ Por ejemplo, la dificultad que implica disponer de datos suficientes y de calidad para una evaluación exhaustiva o realizar una valoración del impacto a largo plazo. A su vez, en la literatura académica raras veces se analizan los aspectos que se resisten a la cuantificación, como la calidad de los contenidos o de la docencia. La mayor probabilidad de que se publiquen los estudios que muestran impactos significativos puede afectar también a los resultados.

y comportamientos que favorezcan la toma de decisiones financieras seguras en la vida adolescente y adulta. Para ello, analiza las variables que deben tenerse en cuenta en los programas para individuos en edades tempranas, como el grado de desarrollo de sus capacidades cognitivas y la limitada experiencia en la toma de decisiones financieras autónomas. En este contexto, el propósito del estudio es plantear algunos temas de reflexión relevantes a la hora de diseñar los programas formativos sobre temas financieros y económicos.

El interés institucional por esta materia es evidente tanto a escala nacional como internacional. En el marco de la Unión Europea (UE), se publicaron recientemente unas directrices elaboradas conjuntamente por la Comisión Europea (CE) y la OCDE relativas a las competencias financieras que niños y jóvenes de la UE deberían poseer para fomentar su bienestar financiero (CE y OECD-INFE, 2023).

Por su parte, la más reciente normativa que regula el sistema educativo (la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, también conocida como Ley Orgánica de Modificación de la LOE o LOMLOE) incorpora contenidos de educación financiera al currículo escolar, un asunto que retomaremos en el epígrafe 4.

En España existe una estrategia nacional de educación financiera, denominada Plan de Educación Financiera (PEF). Es una iniciativa impulsada por la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), el Banco de España y el Ministerio de Economía, Comercio y Empresa y tiene como objetivo mejorar la cultura financiera de los ciudadanos⁵.

A continuación, en el epígrafe 2 de este artículo, se recogen varios aspectos relevantes que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar programas de educación financiera para niños y jóvenes. El epígrafe 3 contiene un análisis de algunos de estos aspectos, desde el prisma de la información procedente de la ECF llevada a cabo por el Banco de España entre 2021 y 2022. En el epígrafe 4 se hace referencia a los contenidos más idóneos para distintas edades, mientras que en el epígrafe 5 se exponen las principales conclusiones.

⁵ El PEF cuenta con una amplia red de colaboradores conformada por centros académicos, entidades del tercer sector o fundaciones del sector bancario, entre otros. Para saber más, véase el sitio web del PEF, bajo la marca [Finanzas Para Todos](#), y la [nota informativa](#) publicada a raíz del convenio firmado en 2022 relativo al período de actuación 2022-2025.

2 Aspectos relevantes en el diseño de programas de educación financiera para niños y jóvenes

2.1 Capacidades cognitivas a distintas edades

Es importante conocer las capacidades cognitivas de los niños y jóvenes a distintas edades para diseñar contenidos adecuados a cada etapa formativa. De hecho, en un estudio en el que llevan a cabo una revisión de varios programas existentes de educación financiera, Holden, Kalish, Scheinholtz, Dietrich y Novak (2009) consideran que la mayoría de los programas de educación financiera dirigidos a jóvenes se desarrollan sin consultar la investigación disponible sobre el desarrollo cognitivo infantil. El estudio concluye que entre los planes de estudio revisados hay poca evidencia de alineación entre el contenido del plan de estudios y la investigación disponible sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

Desde edades muy tempranas, los niños observan e imitan las prácticas y comportamientos que se llevan a cabo en su entorno, incluidos los que tienen que ver con la gestión del dinero o la naturalidad a la hora de hablar de él. La comprensión de la sociedad y la cultura que los rodea es inicialmente limitada, pero los aprendizajes que se realizan en esta etapa pueden influir de manera relevante en sus actitudes y comportamientos futuros.

En edades comprendidas entre los 3 y los 5 años los niños empiezan a desarrollar aquellas habilidades cognitivas que les permiten controlar sus emociones, concentrarse en una tarea determinada, planificar o suprimir comportamientos inadecuados⁶. En estas edades es posible promover la creación de hábitos y actitudes que facilitarán en el futuro la interiorización de los fundamentos de la educación financiera. Este puede ser el caso de hábitos como la contención de los impulsos más inmediatos y una orientación al futuro en la toma de decisiones, que se pueden adquirir involucrando a los niños en pequeñas tareas domésticas como, por ejemplo, la compra de alimentos (Whitebread y Bingham, 2013).

En esta etapa, los niños pueden llegar a comprender aspectos sobre las funciones del dinero, el intercambio de dinero por bienes y servicios y algunas decisiones a la hora de comprar. Sin embargo, es probable que no entiendan las relaciones causales entre distintas acciones implícitas en la obtención de ingresos y las decisiones de consumo. A su vez, tienen dificultades para entender aspectos más abstractos como el futuro a largo plazo (y, por tanto, conceptos como el establecimiento de objetivos a largo plazo, la acumulación de riqueza o el valor temporal del dinero), nocións relacionadas con la oferta y la demanda, la diferencia entre necesidades y deseos o el coste de oportunidad (Gnatuk y Granovsky, 2014; Whitebread y Bingham, 2013, y Jay, Rashid, Xenidou-Dervou y Moeller, 2022).

⁶ El conocido «test de la golosina» es un ejemplo de experimento utilizado para determinar la capacidad de autocontrol en la infancia. Fue diseñado en los años 60 y llevado a cabo con niñas y niños de 4 y 5 años a quienes se dejaba solos en una habitación con una golosina después de indicarles que, si aguantaban un cierto número de minutos sin comerla, se les regalaría otra como recompensa. Los niños que resistieron la tentación tendieron a tener mejores resultados académicos y profesionales en la edad adulta.

Los contenidos que mejor se van a comprender en edades tempranas son los que los niños pueden relacionar con contextos que experimentan en su día a día o con tareas y juegos que les resulten familiares⁷.

En franjas de edad más avanzadas, es posible introducir conceptos financieros más complejos. Se estima que **a partir de los 7 años** los niños empiezan a comprender que detrás de acciones aparentemente sencillas como las compras existen relaciones más complejas. Por ejemplo, pueden entender que los pagos electrónicos implican transacciones con terceros (como son las entidades financieras) que no participan directamente en la compra (Whitebread y Bingham, 2013). Otro ejemplo lo ofrece el estudio de Leiser y Halachmi (2006) sobre el desarrollo de la comprensión de la oferta y la demanda, en el que concluyeron que los niños de 6 años mostraban una comprensión básica de este concepto, mientras que entre los 6 y los 12 años se observa una mejora significativa⁸.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta es que, desde edades muy tempranas, los niños reciben información cuya veracidad no pueden todavía discernir, como es el caso de la publicidad comercial. Hasta edades comprendidas entre los 7 y los 9 años no se suele comprender el papel persuasivo de la publicidad. Por ello, los niños con una elevada exposición a la publicidad pueden interiorizar ideas sobre estilos de vida, usos del dinero, necesidad de comprar determinados productos o cómo les deberían hacer sentir estos productos (Whitebread y Bingham, 2013). Desde esta perspectiva, resulta importante explicar desde una edad temprana ciertos conceptos relacionados con las competencias financieras que en el futuro sentarán las bases para un pensamiento más razonado sobre temas tales como la distinción entre deseos y necesidades. Estos conceptos se deberían adecuar a la capacidad de comprensión en cada etapa.

Aprender sobre dinero y finanzas en edades tempranas podría contribuir a un mayor conocimiento financiero en la edad adulta. Además, el impacto de los programas de educación financiera en los conocimientos de las personas jóvenes podría ser mayor que en el caso de las adultas. Es probable que esto ocurra porque en edades tempranas los individuos tienen mayor capacidad de incorporar nuevos aprendizajes, lo que se refleja también en estudios sobre otras materias como matemáticas o comprensión lectora. Según algunos autores, la influencia en Primaria podría ser mayor que en Secundaria (Kaiser y Menkhoff, 2020). **Por tanto, a la hora de diseñar programas educativos dirigidos a niños y jóvenes es importante consultar con expertos en los distintos campos que estudian el desarrollo cognitivo, la pedagogía y el propio sector financiero.** De esta manera, se podrán adecuar los temas de interés a la capacidad de comprensión en cada rango de edad y aprovechar todo el potencial de aprendizaje de los niños y jóvenes.

⁷ Las prácticas culturales marcan el perímetro de las experiencias. Por ejemplo, si hablar con los niños sobre el dinero o los gastos diarios se considera tabú o poco necesario en una sociedad, se generará menos conciencia sobre estos temas en edades tempranas que si no existiese tal tabú.

⁸ Un niño de más edad podría explicar que el precio de un artículo aumentará cuando haya más niños que lo deseen, porque algunos se ofrecerán a pagar más para asegurarse de obtenerlo. Los niños más pequeños que participaron en el estudio a veces podían predecir cambios probables en los precios, pero tendían a omitir explicaciones que conectaran el precio con los cambios en la oferta y la demanda.

2.2 Conocimientos, actitudes y comportamientos

Autores como David McClelland (1973) argumentan que la educación debe estar basada en el desarrollo de competencias, que incluyen tanto habilidades prácticas como conocimientos, actitudes y comportamientos. En la educación orientada por competencias, el desarrollo de actitudes y comportamientos es esencial para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido a la vida real. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve un enfoque basado en áreas competenciales y reconoce la educación como una herramienta para la paz. Por su parte, la CE y la OCDE han desarrollado dos marcos de competencias financieras, uno para jóvenes y niños y otro para adultos, basados también en el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias.

Por otro lado, el hecho de que las personas no son plenamente racionales es bien conocido desde hace mucho tiempo en campos como el de la psicología o la publicidad. Que la economía comience a contar con que las personas no son plenamente racionales o que existen distintas acepciones de la racionalidad constituye una cierta novedad. La economía conductual enriquece la teoría económica convencional aportándole el conocimiento procedente de la psicología, las neurociencias, la antropología o la sociología para entender mejor el proceso de toma de decisiones económicas de los individuos, así como el funcionamiento de los mercados.

De acuerdo con Kahneman (2011), en el proceso de toma de decisiones inciden dos factores: por un lado, el «pensamiento lento», que se refiere a la capacidad analítica, es decir, la capacidad para entender el contexto en el que se toma una decisión y sus posibles consecuencias; por otro, el «pensamiento rápido», esto es, el que opera de forma automática, con poco esfuerzo y sin sensación de control. Se trata de la intuición y las emociones, o lo que se entiende como el estado psicológico en el que se encuentra la persona. La mayoría de las decisiones que tomamos en el día a día siguen procesos intuitivos. Sin embargo, este sistema está influido por los sesgos, que nos llevan a tomar decisiones que pueden resultar equivocadas.

Asimismo, la economía conductual pone de manifiesto que **el estudio de contenidos específicos relacionados con el entorno económico y financiero permite que los niños desarrollem una serie de actitudes, que jugarán un papel importante en la toma de decisiones financieras**. Las actitudes incluyen componentes emocionales, cognitivos y predisposicionales; en definitiva, son la predisposición para pensar de un determinado modo y por tanto favorecerán un determinado comportamiento.

Las actitudes que hay que desarrollar se pueden referir a cuestiones estrictamente financieras, relacionadas con la percepción sobre el dinero (desde su función utilitarista hasta su papel para adquirir influencia y poder), las opiniones sobre la utilidad del ahorro o la expresión de un estatus social a través del consumo. Sin embargo, también pueden ser relevantes otras actitudes, como, por ejemplo, la actitud hacia la aritmética. Skagerlund,

Lind, Strömbäck, Tinghög y Västfjäll (2018) muestran que un mayor nivel de ansiedad relativo a las matemáticas está relacionado con un menor nivel de competencias financieras. Por su parte, otros autores encuentran que los programas formativos enfocados en cultivar la paciencia disminuyen la probabilidad de que los niños tomen decisiones impulsivas (Alan y Ertac, 2018), lo que es fundamental de cara a la toma de decisiones financieras formadas e informadas y al consumo responsable. En el caso de los adolescentes, Lührmann, Serra-García y Winter (2018) no detectan un aumento de la paciencia como consecuencia de recibir un curso de educación financiera, pero sí un aumento de la orientación al futuro en las decisiones financieras en el grupo tratado de su experimento, lo que indica que este tipo de formaciones podrían llevar a una modificación de las preferencias.

Por tanto, el desarrollo de unas determinadas actitudes y comportamientos en edades tempranas, unido a la adquisición de nociones económicas y al conocimiento de los sesgos cognitivos (por ejemplo, el exceso de confianza, la aversión o la mayor preferencia por el riesgo o el sesgo de autoridad), favorecerán la toma de decisiones financieras más adecuadas en el futuro.

2.3 Educación financiera en las escuelas y formación del profesorado

La educación financiera en el entorno escolar garantiza una cobertura casi universal desde edades tempranas, lo que mitiga las diferencias entre los conocimientos de los niños y jóvenes procedentes de distintos entornos socioculturales. Los resultados de los sucesivos estudios basados en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) sobre las competencias financieras muestran que, de media, en los países y economías de la OCDE que participaron en los ejercicios⁹, los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos favorecidos obtienen mejores resultados que los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos. En general, la diferencia equivale a más de un nivel de competencia, según la escala empleada en la evaluación de los resultados (OCDE, 2017 y OCDE, 2024)¹⁰. La introducción de contenido de educación financiera en la escuela podría contribuir a paliar estas desigualdades y evitar que las diferencias aumenten a medida que los estudiantes avanzan en edad.

Asimismo, la introducción de contenidos de manera paulatina, asegurando una continuidad a lo largo del tiempo, permite un aprendizaje más profundo y duradero¹¹. En cada etapa educativa, el alumnado estaría expuesto a conceptos adecuados a su nivel

⁹ Austria, la comunidad flamenca de Bélgica, ocho provincias de Canadá*, Costa Rica, Dinamarca*, España, Estados Unidos*, Hungría, Italia, Noruega, Países Bajos*, Polonia, Portugal y República Checa (el asterisco señala los países cuyas muestras no cumplen con todos los criterios establecidos por la OCDE).

¹⁰ El entorno socioeconómico consiste en una combinación del nivel educativo y profesional de los padres, los activos y los recursos educativos disponibles en el hogar. Según el informe PISA sobre competencias financieras más reciente (OCDE, 2024), la diferencia fue de un promedio de 87 puntos en los países y economías de la OCDE que participaron en el ejercicio.

¹¹ La Recomendación de la OCDE sobre Educación Financiera insiste en la importancia de ofrecer enfoques estructurales y a largo plazo para desarrollar la educación financiera de los jóvenes, en lugar de intervenciones puntuales (OCDE, 2020).

de comprensión y se irían incorporando gradualmente conocimientos más complejos y completos. La comprensión de conceptos financieros requiere muchas veces la aplicación de diversos tipos de destrezas (por ejemplo, habilidades numéricas y comprensión lectora). En el entorno escolar es posible trabajar estas destrezas de manera integrada, incorporando consideraciones relacionadas con aspectos financieros en varias asignaturas del currículo escolar. Esto podría favorecer el acercamiento al mundo económico y financiero desde distintas perspectivas, potencialmente encuadradas en un contexto histórico y social. Por lo tanto, se podría facilitar, aparte de destrezas más prácticas, el desarrollo de la capacidad analítica y el pensamiento crítico de los jóvenes con respecto a sus hábitos, incentivos o necesidades actuales y futuras.

Un factor esencial al hablar de educación financiera en el entorno escolar es la **formación adecuada de los docentes** encargados de impartir estos contenidos. Los docentes no siempre cuentan con el conocimiento o las herramientas necesarias para enseñar de manera adecuada temas financieros, lo que puede reducir el impacto de los programas. Es crucial que las políticas educativas incluyan programas de capacitación para el profesorado y el desarrollo de materiales didácticos y recursos actualizados, además de formación sobre las nuevas tendencias y riesgos financieros, especialmente en el ámbito digital. Por esta vía, es probable que se obtengan **externalidades positivas de cara al profesorado encargado de impartir las clases, que aumenta a su vez sus competencias financieras** (Frisancho, 2023).

Esta formación se debería llevar a cabo en especial cuando los contenidos de educación financiera se imparten en asignaturas que no están directamente relacionadas con la economía o las finanzas, y por tanto el profesorado no tendría por qué contar con conocimientos sobre la materia. En varios países existen programas de capacitación orientados específicamente al profesorado de Educación Primaria o Secundaria, tanto en aquellos que han introducido contenidos de educación financiera en el currículo escolar (Australia, Brasil o Portugal) como en los que todavía no lo contemplan, como es el caso de Italia o los Países Bajos (OCDE, 2024).

En el caso español, desde el PEF, y a raíz de la nueva LOMLOE en 2022, se ha puesto a disposición de las comunidades autónomas y sus respectivas consejerías de educación un programa de formación orientado a los docentes que permite mejorar su conocimiento en materia de educación financiera, además de ofrecerles materiales y recursos didácticos que apoyen su labor formativa en el aula.

2.4 La influencia de la familia y el círculo cercano en edades tempranas

La familia juega un papel esencial en el desarrollo de conocimientos, actitudes y comportamientos financieros. Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura, 1977), los niños aprenden el comportamiento financiero observando e imitando las actuaciones de sus padres y otras personas cercanas. Esta teoría sostiene que el aprendizaje no se realiza únicamente a través de la instrucción directa sino también mediante la

observación de comportamientos y el resultado de estos. De este modo, cuando los niños observan a sus padres u otras personas de su entorno cercano gestionar sus recursos de manera formada, informada y con responsabilidad, estos aprendizajes tienen un papel fundamental en su percepción de conceptos tales como el ahorro, el gasto, la inversión o la planificación. Otros autores también concluyen que el desarrollo infantil se produce a través de la relación con familiares, profesores o compañeros, que moldean los procesos psicológicos de los niños (Whitebread y Bingham, 2013).

Durante la etapa preescolar, los niños son especialmente permeables a las enseñanzas recibidas —tanto de modo directo como indirecto— a través de la observación del comportamiento de los adultos que los rodean. Incluso después de su incorporación al entorno escolar, la familia sigue ejerciendo una influencia relevante en el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, los familiares suelen guiar al niño con las primeras asignaciones de dinero para sus gastos o para sus ahorros y son estas motivaciones sociales y emocionales (la cercanía a madres, padres u otros familiares y la sensación de estar haciendo actividades propias de adultos) las que sientan las bases de los comportamientos futuros.

Algunos autores sugieren que la efectividad de la educación financiera podría mejorarse si se fomentara la participación de los familiares (Amagir, Groot, Maassen van den Brink y Wilschut, 2017). Estudios como el de Gudmunson y Danes (2011) analizan el proceso por el que los padres influyen en las actitudes y comportamientos financieros de sus hijos y muestran cómo los jóvenes que crecen en hogares donde los padres inculcan hábitos financieros adecuados tienen una mayor probabilidad de desarrollar unas habilidades sólidas para la gestión de sus finanzas en su etapa adulta, contribuyendo así a su independencia financiera y brindándoles herramientas para enfrentarse a los desafíos económicos.

Además, Shim, Barber, Card, Xiao y Serido (2010) señalan que los jóvenes que crecieron en hogares donde se hablaba sobre temas financieros muestran una mayor estabilidad financiera en su vida adulta. Gracias a estos aprendizajes, tienen mayores habilidades para planificar sus gastos, evitan deudas excesivas y logran ahorrar de manera constante, lo que contribuye a una mayor seguridad económica. Estos autores también coinciden en que la educación financiera temprana, basada en la comunicación abierta y la formación en buenos hábitos por parte de los padres, es clave para que los jóvenes puedan tomar decisiones informadas y responsables en el futuro.

El análisis de los resultados de los informes PISA sobre educación financiera muestra que, en general, los estudiantes que hablan sobre el dinero con sus familias obtienen mejores puntuaciones en las evaluaciones. En el informe correspondiente al ejercicio de 2015, se menciona que «en 10 de los 13 países y economías con datos disponibles, hablar sobre el dinero con los padres al menos de manera esporádica se asocia con un mayor nivel de competencias financieras comparado con no hablar nunca del tema, después de tener en cuenta el estatus socioeconómico de los estudiantes» (OCDE, 2017). De manera similar, en el informe más reciente, correspondiente al ejercicio 2022 (OCDE, 2024), se recoge que «en promedio, en los países y economías de la OCDE, los estudiantes que afirmaron hablar con sus

padres sobre sus propias decisiones de gasto con frecuencia semanal o mensual obtuvieron 12 puntos más en las pruebas de conocimientos financieros que aquellos que afirmaron no hablar nunca sobre estos temas, después de tener en cuenta las características de los estudiantes»¹².

Entre los factores clave desde los que la familia puede fomentar la educación financiera de los menores, cabe destacar:

- La enseñanza en el hogar de conceptos básicos sobre el valor del dinero y el ahorro, la diferencia entre deseos y necesidades o la importancia de hacer presupuestos. Estas lecciones pueden presentarse de forma práctica; por ejemplo, al planificar las compras o al decidir cómo utilizar el dinero de manera responsable. Así, los niños comenzarán a entender que este es un recurso limitado y que administrarlo requiere planificación y responsabilidad.
- La experiencia práctica y la responsabilidad gradual: la familia también puede proporcionar una experiencia práctica controlada, permitiendo a los menores manejar pequeñas cantidades de dinero, practicar los conceptos enseñados o participar en decisiones financieras sencillas. Esta práctica directa ayuda a que los niños comprendan e interioricen los conceptos de valor, coste o ahorro, entre otros, brindándoles las herramientas para la toma de decisiones financieras formadas. Según algunos estudios, la práctica de permitir a los niños manejar dinero contribuye a que desarrollen una mayor autoconfianza en su capacidad para administrar sus finanzas, lo cual es crucial para su independencia económica en el futuro (Shim, Serido y Barber, 2011).
- Las actitudes financieras: la familia también transmite valores con respecto al dinero, la responsabilidad con este y la prudencia en su uso, actitudes que sin duda marcarán sus decisiones financieras en el futuro.
- La formación de conductas: como se ha apuntado en los párrafos anteriores, los niños en edades tempranas tienden a aprender por imitación de las conductas de los adultos.

Dado que se observan grandes variaciones relacionadas con el estatus socioeconómico en las competencias financieras de los adolescentes, podemos concluir que las familias con una situación más favorecida están proporcionando mejores oportunidades para adquirir habilidades financieras que las familias que viven en entornos menos favorecidos. Este es un argumento adicional que apoya la introducción de la educación

¹² Estos análisis no permiten establecer relaciones de causalidad, por lo que los resultados se deben interpretar con cautela. La existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre los dos aspectos mencionados no implica necesariamente que sean las conversaciones dentro de la familia las que llevan a un mayor conocimiento financiero. Podría ser también que los jóvenes más interesados en estas materias inicien las conversaciones con sus familiares (las evaluaciones PISA se llevan a cabo con estudiantes escolarizados de 15 años).

financiera en el currículo escolar desde una edad temprana, así como el mantenimiento de los esfuerzos de la educación financiera dirigida a los padres.

Por otro lado, una alternativa interesante para la formación de los padres es la de las escuelas o talleres de padres que realizan los centros escolares y que proporcionan a las familias las herramientas y los conocimientos para mejorar su papel en la educación y el desarrollo integral de sus hijos. Asimismo, en el caso de España, el sitio web Finanzas Para Todos y sus redes sociales ofrecen recursos accesibles y prácticos para que los padres puedan formarse y educar a sus hijos en temas financieros desde edades tempranas. Esta plataforma, impulsada por el Banco de España, la CNMV y el Ministerio de Economía, Comercio y Empresa, tiene como objetivo fomentar la educación financiera en todas las etapas de la vida, incluidas la infancia y la adolescencia.

2.5 Metodologías

En su estudio “*The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*”, Lusardi y Mitchell (2014) exploran diversas metodologías de educación financiera y cuáles resultan más efectivas. Destacan que las actuaciones en edades tempranas son fundamentales para establecer una base sólida de conocimientos financieros y que, mediante el desarrollo de los hábitos y comportamientos necesarios, pueden generar efectos duraderos que mejoren la toma de decisiones financieras en la edad adulta, siempre que tales conocimientos se refuerzen en dicha etapa. Según las autoras, los programas que simulan escenarios financieros de la vida real o que brindan herramientas prácticas ayudan a los individuos a comprender mejor conceptos complejos y a retener información de manera más duradera, lo que permite a los participantes practicar la toma de decisiones de manera informada y consciente.

Hastings, Madrian y Skimmyhorn (2013), por su parte, llevaron a cabo un trabajo de investigación centrado en las metodologías más efectivas para mejorar la educación financiera en edades tempranas como medio de sentar una base para una toma de decisiones financieras más adecuadas en el futuro, reduciendo así la brecha de conocimiento financiero en la edad adulta. Las conclusiones de este trabajo de investigación serían:

- Gamificación y simulación: estas metodologías permiten la interacción con conceptos abstractos de forma lúdica. A través de juegos o aplicaciones de simulación, los estudiantes aprenden conceptos teóricos y experimentan las consecuencias de sus decisiones.
- Experiencia práctica: algunas metodologías incluyen ejercicios en los que los estudiantes asumen roles de «consumidor» o «empresario» para entender los conceptos.
- Programas escolares a largo plazo: las intervenciones puntuales tienden a ser menos efectivas que los programas de educación financiera continuos. La incorporación de estos conocimientos financieros a los currículos escolares

favorece el aprendizaje de manera progresiva y repetitiva desde la Educación Primaria hasta la Secundaria, comenzando con temas básicos de ahorro y presupuesto y avanzando gradualmente hacia conceptos más complejos como el crédito o la inversión. Este tipo de programas cuentan con unos efectos más duraderos, ya que permiten que los estudiantes acumulen conocimientos y practiquen habilidades financieras a lo largo de su desarrollo académico.

- Uso de herramientas digitales y recursos en línea: las aplicaciones móviles y plataformas en línea pueden ofrecer contenidos que faciliten el aprendizaje gradual autodirigido. Estos recursos son especialmente útiles para los adolescentes, que suelen mostrar una mayor disposición al mundo tecnológico. Utilizados de una manera adecuada, servirían para reforzar el aprendizaje adquirido en el aula.

No obstante, hay que destacar que la implementación de estos programas presenta varias limitaciones y desafíos. Un reto fundamental es asegurar que el aprendizaje realmente se traduzca en cambios de comportamiento a largo plazo. Muchos programas de educación financiera tienen efectos positivos inmediatos, pero tienden a diluirse con el tiempo si los estudiantes no cuentan con oportunidades para aplicar estos conocimientos o reforzar lo aprendido.

3 Análisis de la influencia de la familia y los cursos de educación financiera según la información procedente de la Encuesta de Competencias Financieras

El Banco de España lleva a cabo con frecuencia quinquenal la ECF, que mide el nivel de conocimientos financieros de la población adulta en España¹³. La encuesta recoge datos sobre la comprensión de conceptos financieros básicos, el uso de productos financieros y la toma de decisiones económicas en los hogares. La ECF realizada entre 2021 y 2022 incluye dos preguntas de especial interés para el presente estudio, relativas a los aprendizajes sobre temas financieros adquiridos en el entorno familiar o a través de formaciones específicas. La información proporcionada por la ECF permite analizar la relación entre los conocimientos financieros y estos dos aspectos, además de otros factores relevantes. Las mencionadas preguntas son las siguientes:

1 «¿Le explicaron sus padres cómo encargarse de los asuntos financieros?».

Las opciones de respuesta son «Sí» y «No», aparte de los habituales «No sabe» y «No contesta». Un 23 % de la población responde afirmativamente a esta pregunta. Este porcentaje aumenta entre las personas más jóvenes, las que tienen estudios universitarios y las que registran ingresos más elevados (véase gráfico 1.a). Y observamos que el porcentaje en las franjas de edad de 18 a 34 años y de 35 a 44 años es sensiblemente superior al que encontramos en los grupos de mayor edad. Este hecho podría estar reflejando una transición cultural en la que de forma paulatina va desapareciendo el tabú que rodea las conversaciones sobre el dinero en el entorno familiar.

2 «¿Ha recibido formación financiera de alguna otra manera?». En las

respuestas se puede indicar si esta formación, en caso de haberse recibido, tuvo lugar en el colegio o instituto, en la universidad, en el lugar de trabajo o en cursos realizados voluntariamente, o bien si se trata de un aprendizaje autodidacta o de otro tipo. Un 41 % de la población señala al menos un tipo de formación de las citadas. El porcentaje de respuestas afirmativas es mayor entre las personas más jóvenes, las que tienen estudios universitarios y las que registran ingresos más elevados (véase gráfico 1.b).

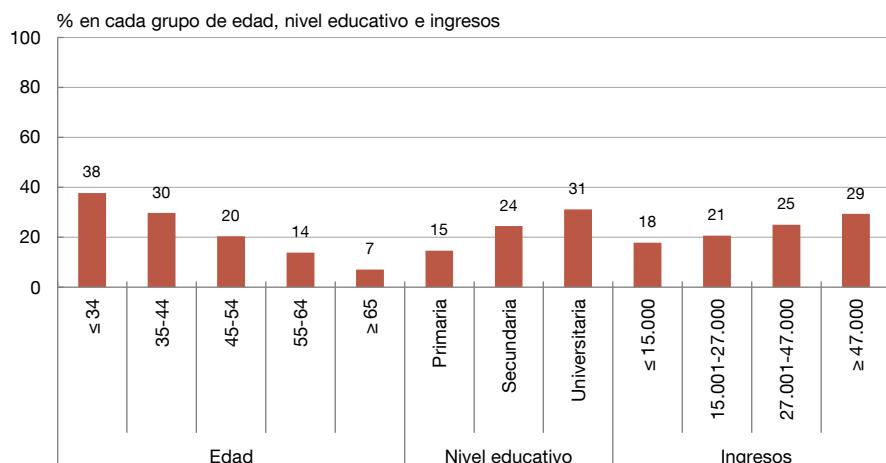
Tomando como base esta información, se analiza la relación estadística entre el nivel de conocimientos financieros de los encuestados y las dos variables anteriormente mencionadas, mediante la estimación de un modelo de regresión lineal donde la variable dependiente recoge los conocimientos financieros de las personas encuestadas y las variables explicativas contienen las dos ya citadas, además de un conjunto de variables demográficas y socioeconómicas de control habitualmente utilizadas en la literatura (Kaiser

¹³ La encuesta se realiza en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística, a partir de una muestra representativa para toda la población. Hasta la fecha se han llevado a cabo dos ediciones, en 2016 y en 2021.

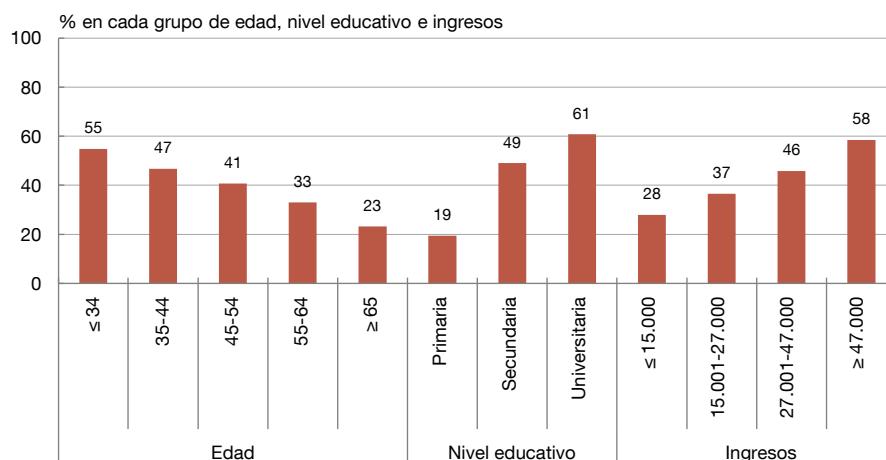
Gráfico 1

Formación financiera en la familia o fuera del hogar (a)

1.a Porcentaje de personas que reciben formación financiera en la familia



1.b Porcentaje de personas que reciben formación financiera fuera del hogar



FUENTE: Encuesta de Competencias Financieras (2021).

a El porcentaje de respuestas «No sabe» o «No contesta» es muy reducido, inferior al 0,1 %.

y Lusardi, 2024)¹⁴. Estas incluyen el sexo de la persona encuestada, el estado civil, la edad, los ingresos anuales, el nivel educativo y la especialidad (en caso de que haya cursado una carrera relacionada con la economía), el estado laboral y el tipo de trabajo (en caso de que tenga un empleo relacionado con las finanzas), la riqueza y el entorno sociocultural de su familia. Para los dos últimos conceptos utilizamos variables *proxy* que se refieren, respectivamente, a las propiedades inmobiliarias en el momento de la encuesta y al número de libros en el hogar de la persona encuestada cuando esta tenía la edad de 10 años.

¹⁴ El detalle de las especificaciones del modelo estadístico y de todas las variables dependientes y explicativas utilizadas en el análisis, así como varios gráficos que ilustran la relación entre los conocimientos financieros y las respuestas a estas dos preguntas, se incluyen en el anexo 1.

En cuanto a la variable dependiente de nuestro estudio, es importante tener en cuenta que no existe una única manera de medir los conocimientos o las competencias financieras. En numerosas encuestas y en la literatura académica se suelen emplear tres preguntas para este fin, denominadas en inglés «*the big three*» (las tres grandes o «big3»), y referidas a tres conceptos financieros relevantes: i) la inflación y el valor real del dinero; ii) el funcionamiento del tipo de interés compuesto, y iii) la diversificación como mecanismo para reducir el riesgo de invertir en bolsa. No obstante, aunque útiles, estas preguntas no capturan todas las dimensiones de los conocimientos financieros, por lo que, en nuestro estudio, aparte de las «big3» empleamos también preguntas adicionales realizadas en el marco de la ECF para construir un indicador ampliado de conocimientos.

Los resultados de las primeras estimaciones se presentan en la primera y segunda columna del cuadro 1. La variable dependiente «big3» recoge el número de respuestas correctas a las tres preguntas habituales, mientras que la variable «confin» representa un indicador ampliado de conocimientos financieros que recoge las respuestas correctas a diez preguntas sobre conceptos financieros, entre las que se incluyen las tres iniciales. El detalle sobre las variables utilizadas se presenta en el anexo 1 de este documento.

Se observa que los resultados obtenidos están en línea con la literatura académica existente, que señala que, en general, existe una correlación positiva y significativa entre los conocimientos financieros y variables como el nivel de ingresos, el nivel educativo, la edad, el sexo masculino¹⁵, la riqueza, haber cursado una carrera relacionada con la economía o trabajar en temas relacionados con la economía o las finanzas. Otras variables señaladas en algunos estudios no resultan significativas o solamente lo son en una de las dos variantes: estar casado (incluidas parejas de hecho) o encontrarse en una situación de desempleo o inactividad laboral¹⁶.

La variable «familia», que indica que la persona encuestada recibió formación financiera por parte de sus padres, no resulta significativa estadísticamente. Sin embargo, la variable «edfin», que alude a cualquier formación en temas financieros fuera del hogar, presenta un elevado grado de significatividad. Existen varias explicaciones que podrían ser coherentes con la significatividad de las variables consideradas, aunque en este tipo de análisis no se puede establecer la existencia de causalidad entre la variable dependiente y las variables de control.

En el caso de la variable «familia», como se ha mencionado en el epígrafe 2.4, las conversaciones sobre temas financieros pueden aumentar el conocimiento financiero de niños y jóvenes si la familia está debidamente informada sobre estos temas y si los menores son receptivos. Además, la pregunta planteada en la ECF no permite esclarecer el ámbito sobre el cual las personas encuestadas recibieron información de sus padres. Este podría referirse a la gestión de las finanzas personales (por ejemplo, haberles inculcado el hábito

¹⁵ Para más detalles sobre la brecha de género en las competencias financieras en España, véase Hospido, Izquierdo y Machelett (2021) y Hospido, Iribarri y Machelett (2024).

¹⁶ Las características de las personas en situación de desempleo o inactividad laboral pueden ser muy diversas y, en parte, reflejarse en otras de las variables de control.

Cuadro 1

Relación entre los conocimientos financieros y las características demográficas y socioeconómicas de las personas encuestadas

Variables	(1) Big3	(2) Confin	(3) Big3	(4) Confin
Mujer	-0,269***	-0,800***	-0,270***	-0,813***
Matrimonio	-0,023	0,029		
Ing_medbajo	0,092**	0,578***	0,090**	0,614***
Ing_medalt	0,236***	0,944***	0,229***	0,983***
Ing_alto	0,340***	1,203***	0,324***	1,240***
Edad1	0,159***	0,588***	0,136***	0,569***
Edad2	0,292***	0,826***	0,264***	0,767***
Edad3	0,186***	0,340***	0,157***	0,186**
Edsec	0,260***	0,710***	0,278***	0,757***
Eduni	0,391***	1,146***	0,399***	1,180***
Edu eco	0,181***	0,306**	0,093	0,120
Empecofin	0,094*	0,311***	0,090*	0,293***
Desemp	0,020	-0,140*		
Inactiv	0,010	-0,159*		
Familia	0,005	0,020		
Edfin	0,197***	0,482***		
Libros	0,115***	0,317***	0,112***	0,302***
Riqueza	0,059**	0,159***	0,058**	0,156***
Edfin_preuni			0,043	0,135*
Edfin_uni			0,178***	0,389***
Edfin_trabajo			0,052	0,116
Edfin_curvol			0,064	0,191**
Edfin_auto			0,126***	0,352***
Edfin_otros			0,206***	0,254*
_cons	1,164***	5,267***	1,202***	5,304***
N	7.661	7.546	7.661	7.546
R-cuad	0,16	0,32	0,16	0,31
R-cuad ajust.	0,15	0,31	0,15	0,31
F	78,61	192,69	74,15	180,24
p_F	0,000	0,000	0,000	0,000

FUENTE: Encuesta de Competencias Financieras (2021).

NOTA: Los asteriscos indican el nivel de significatividad de los parámetros estimados, según los umbrales habituales: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

de ahorrar o elaborar un presupuesto), tema que no se incluye entre las preguntas «big3» o en el indicador ampliado de conocimientos financieros.

La relación positiva y significativa entre los conocimientos y la formación financiera fuera del hogar podría ser indicativa de diversos factores. Uno de ellos sería el cumplimiento de las expectativas de los promotores de la educación financiera, es decir, que recibir educación financiera aumente los conocimientos financieros. Sin embargo, tal como se ha señalado en la introducción, lógicamente no todas las intervenciones resultan eficaces en este sentido. Para indagar más en esta cuestión, estimamos una nueva especificación en la que mantenemos las variables estadísticamente significativas del primer modelo y

desagregamos la variable «edfin» de tal manera que generamos seis variables *dummy*, una para cada tipo de formación realizada fuera del hogar. Los resultados se presentan en las columnas 3 y 4 del cuadro 1.

Se observa que, en el primer modelo, no resultan significativos los parámetros asociados a las formaciones en el ámbito preuniversitario (colegio o instituto), las formaciones en el trabajo o los cursos voluntarios. En el segundo modelo, no resulta significativo el parámetro asociado a los cursos realizados en el trabajo. Los parámetros que muestran el mayor nivel de significatividad en ambos modelos son los correspondientes a formaciones recibidas en el ámbito universitario¹⁷ y los estudios autodirigidos (utilizando libros u otros recursos).

Dado que no podemos conocer el contenido de estas iniciativas, las metodologías empleadas u otras características relevantes, la interpretación de los resultados se debe realizar con cautela. La significatividad de algunas formaciones de carácter voluntario podría apuntar a una relación entre el interés personal en la materia y la incorporación de conocimientos. Una explicación posible es que las personas desarrollan un interés en la materia cuando están ante una decisión financiera importante (por ejemplo, antes de contratar una hipoteca o de realizar una inversión) y en ese momento buscan formación e incorporan más conocimientos que si atendiesen a una formación genérica en otro momento del ciclo vital. A su vez, a medida que se van incorporando más contenidos de educación financiera en los currículos escolares, las formaciones en el ámbito preuniversitario podrían aumentar su correlación con los conocimientos financieros. En cualquier caso, son necesarios análisis adicionales, tanto basados en la ECF como en estudios experimentales, para dilucidar el efecto de iniciativas concretas.

17 La existencia de un solapamiento entre esta variable y la que indica que la persona estudió una carrera relacionada con la economía y las finanzas conlleva que la segunda deje de ser significativa. Sin embargo, la asistencia a este tipo de formaciones en el ámbito universitario no se circumscribe únicamente a las personas que estudiaron una carrera relacionada con la economía o las finanzas.

4 Contenidos para los programas de educación financiera en edades tempranas

Hasta la publicación de este documento se han puesto en marcha numerosos programas de educación financiera para niños y adolescentes en distintos países. Los contenidos más frecuentes giran en torno a temas como la planificación y el presupuesto, los servicios bancarios, la obtención de ingresos y la elección de carreras profesionales, o a cuestiones relacionadas con el gasto y el ahorro, el endeudamiento, la inversión o los seguros (Amagir, Groot, Maassen van den Brink y Wilschut, 2017). En la UE se ha adoptado recientemente un marco de competencias financieras para niños y jóvenes, elaborado conjuntamente por la CE y la OCDE, que sirve como guía para elaborar los contenidos para cada etapa formativa (CE y OECD-INFE, 2023). Asimismo, en España se ha implementado de forma reciente una nueva ley educativa que prevé la introducción de contenidos de educación financiera en el currículo escolar.

4.1 Marco de competencias para niños y jóvenes elaborado por la OCDE y la CE

En la actualidad, los niños tienen acceso al dinero y empiezan a utilizar servicios financieros (digitales) desde una edad temprana. Crecen en un panorama financiero en rápida evolución que ofrece potencialmente más oportunidades, pero que implica también más responsabilidad individual hacia las decisiones financieras que la que recibían las generaciones anteriores. Por otro lado, la mayoría de los hábitos, incluidos los económicos, se adquieren a una edad temprana, y los malos hábitos financieros son difíciles de corregir más adelante. Para garantizar que puedan hacer frente a estos retos y hacerse cargo de su propio futuro financiero, conviene ayudar a los niños a comprender conceptos y principios financieros clave y a empezar a desarrollar actitudes y comportamientos inteligentes desde el punto de vista financiero.

En respuesta a esta necesidad por mejorar la educación y las habilidades financieras de la población, la CE y la OCDE han trabajado de forma conjunta en la creación del *Marco de competencias financieras para niños y jóvenes* (CE y OECD-INFE, 2023) para proporcionar a los países una referencia común. Las competencias financieras esenciales identificadas por este marco se dividen en cuatro áreas de contenido:

- **Dinero y transacciones:** comprender el valor del dinero, cómo se usa para intercambiar bienes y servicios y la importancia de llevar un control del presupuesto. Incluye conocimientos sobre las diferentes formas de dinero, cómo almacenarlo, acceder a él y gestionarlo. Además, se abordan las fuentes de ingresos y la resiliencia financiera, fomentando que los niños piensen en sus ingresos futuros y negocien sus salarios. También se exploran las compras, métodos de pago, transferencias y búsqueda de precios, y se enfatiza la importancia de gestionar documentos y contratos financieros.
- **Planificación y gestión de las finanzas:** desarrollar competencias necesarias para planificar y gestionar sus finanzas, enfocándose en la enseñanza de

habilidades para elaborar presupuestos, controlar gastos e ingresos y ahorrar para metas a corto y largo plazo, con el fin de preparar a los niños para manejar flujos de dinero variables. También se abordan los conceptos básicos de la inversión y del uso del crédito, así como de las pensiones y las opciones de ahorro para la jubilación.

- **Riesgo y compensación:** identificar y gestionar riesgos financieros, comprendiendo la relación entre riesgo y rentabilidad. Para los pequeños, se cubren los conceptos básicos de riesgo y seguro, mientras que los mayores adquieren competencias avanzadas sobre inversión y diversificación del riesgo.
- **Panorama financiero:** abarca diversos aspectos de los servicios financieros, entre los que se incluyen productos y proveedores, protección al consumidor, derechos y responsabilidades, fraudes, educación financiera, fiscalidad e influencias externas. En edades más avanzadas se tratan los impuestos, el gasto público y cómo las influencias externas, como la publicidad o la presión social, afectan a las decisiones financieras.

Estas competencias incluyen distintos elementos, que aumentan en complejidad con la edad. En el marco se contemplan tres grupos de edad: un primer grupo comprendido entre los 6 y los 10 años, un segundo entre los 12 y los 15 y un tercero entre los 16 y los 18. El detalle sobre cómo se desarrolla cada competencia en los distintos grupos se recoge en el anexo 2.

Por otro lado, el marco establece cinco dimensiones transversales relacionadas con competencias clave integradas en las cuatro áreas de contenido. Nos referimos a las competencias financieras digitales, las competencias en finanzas sostenibles, las competencias ciudadanas, las competencias emprendedoras y las competencias para la edad adulta.

4.2 Situación de la educación financiera de los niños y jóvenes en España

La LOMLOE incorpora la educación financiera en dos competencias clave: la **competencia emprendedora**, por un lado, y la **matemática, científica, tecnológica y de ingeniería**, por otro.

Aunque esta incorporación sea explícita en estas dos competencias clave, por la transversalidad inherente al aprendizaje competencial que proponen los nuevos currículos básicos, en varias áreas o materias pueden encontrarse competencias específicas vinculadas a la educación financiera. De hecho, aparte del enfoque transversal en los currículos, la educación financiera tiene una mayor presencia en el área de matemáticas de la Educación Primaria y Secundaria. En lo que se refiere al desarrollo específico, entre otras, se trabaja en las áreas relativas al conocimiento del medio natural, social y cultural o la educación en valores cívicos y éticos de Educación Primaria. En cuanto a la Educación Secundaria, además de encontrarse en las asignaturas de Geografía e Historia y de Educación en Valores Cívicos y Éticos correspondientes a los tres primeros cursos, también se han creado dos materias básicas optativas en el cuarto curso con contenidos relativos a la competencia financiera:

Economía y Emprendimiento y Formación y Orientación Personal y Profesional. Por otra parte, al menos 15 comunidades autónomas han incluido materias optativas, talleres o proyectos interdisciplinares de centro con contenidos de educación financiera.

En lo que respecta al Bachillerato, en su modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se ofrecen como materia de especialidad en el primer curso Economía y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y, en el segundo, Empresa y Diseño de Modelos de Negocio y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II. Asimismo, la nueva modalidad de Bachillerato General incorpora la asignatura Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial como materia de especialidad del primer curso. Adicionalmente, se incorpora la educación financiera en dos ámbitos de los Ciclos Formativos de Grado Básico de Formación Profesional, en concreto en Ciencias Aplicadas y en Comunicación y Ciencias Sociales.

La necesidad de reforzar los conocimientos financieros de los jóvenes se pone claramente de manifiesto en el **último informe PISA sobre educación financiera, correspondiente a la evaluación realizada en el año 2022, que muestra el extendido acceso desde una edad temprana (y también en el ámbito digital) al dinero y a productos y servicios financieros**. Los riesgos de hacer uso de estas facilidades con conocimientos y experiencia financiera limitada aumentan en el caso de los jóvenes (OCDE, 2024). Los estudiantes evaluados en España obtuvieron un promedio de 486 puntos en evaluación, ligeramente por debajo del promedio de 498 puntos obtenido en los países de la OCDE. La puntuación media aumentó en 17 puntos desde 2015, manteniéndose similar a los valores registrados en 2012 y 2018. Se observa que el 17 % de los estudiantes no alcanzan el nivel de conocimiento considerado básico y solo un 5 % alcanzan el nivel máximo¹⁸. El promedio para los países de la OCDE que participan en el estudio es similar en el caso de los estudiantes que no alcanzan el nivel básico (cercano a un 17 %), pero el porcentaje que alcanza el nivel máximo supera el 10 %.

La recogida de la información de la que proceden estos resultados se realizó antes de la renovación de la LOMLOE en 2022. A pesar de ello, sus conclusiones también plantean la necesidad de seguir trabajando en la incorporación de los conocimientos financieros en el currículo escolar como vía para garantizar el aprendizaje de manera universal, independientemente de la situación socioeconómica y familiar de los niños y jóvenes. En este sentido, entre los objetivos del PEF para el período 2022-2025, y al amparo del convenio existente con el Ministerio de Educación, está previsto desarrollar materiales pedagógicos para los alumnos de Educación Primaria¹⁹. Por su parte, varios de los colaboradores del PEF también han desarrollado plataformas educativas para docentes de Primaria que incluyen vídeos y juegos para los alumnos, cuentacuentos o programas básicos de educación financiera.

¹⁸ Un nivel 2 de competencias financieras se considera básico en la escala elaborada por la OCDE, e implica que la persona evaluada puede identificar productos financieros básicos y tomar decisiones sencillas sobre gastos cotidianos. El nivel máximo (5) refleja que el alumno es capaz de analizar productos financieros complejos y resolver problemas no rutinarios.

¹⁹ Los objetivos del PEF 2022-2025 se pueden consultar en todas las lenguas cooficiales en el apartado «Quiénes somos» del sitio web Finanzas Para Todos, en la sección de documentos descargables. La versión en castellano está disponible [aquí](#).

5 Conclusiones

En este documento se han analizado tanto los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar programas de educación financiera dirigidos a edades tempranas como algunos hitos recientes (en la UE y en España) relacionados con el desarrollo, a escala europea, de un marco de competencias financieras para niños y jóvenes y con la introducción de nuevos contenidos de educación financiera en los currículos escolares de la Educación Primaria y Secundaria de nuestro país.

Debido a la complejidad de los contenidos financieros y económicos que se espera que los niños y jóvenes europeos incorporen en el futuro, **resulta crucial alinear los contenidos educativos con las capacidades cognitivas medias de las distintas edades**. La capacidad de comprender la realidad económica, el manejo del dinero o las decisiones financieras va aumentando con la edad y con la práctica. En muchas instituciones (como los bancos centrales u otros organismos reguladores) los programas de educación financiera son elaborados por expertos en economía o finanzas. Sin embargo, la educación financiera (como cualquier otra actividad educativa) tiene una importante faceta pedagógica y psicológica. Por ello, es aconsejable contar con colaboradores adecuados a la hora de desarrollar los contenidos de las formaciones, como es el caso de los profesores, los pedagogos, los investigadores académicos o los expertos en economía del comportamiento o en el diseño de actividades lúdicas para el aprendizaje.

Aparte del diseño de los contenidos, es muy importante abordar la formación de actitudes hacia los temas financieros y concienciar sobre los sesgos que las personas pueden desarrollar en estos ámbitos. Los programas de educación financiera deberían ayudar a los niños a desarrollar paulatinamente la capacidad de pensar y planificar a largo plazo, a perder el miedo a hablar sobre el dinero o a ser proactivos en la búsqueda de información independiente para fundamentar sus decisiones. Esto es especialmente relevante a la luz del acceso creciente que las generaciones jóvenes están teniendo a medios de pago y otros productos financieros, especialmente en el ámbito digital.

Las metodologías para enseñar educación financiera en edades tempranas deberían tener un enfoque interactivo, práctico y adaptado a cada etapa del desarrollo cognitivo de los alumnos. Las más efectivas son las que combinan las simulaciones con los aprendizajes prácticos e involucran a la familia, especialmente en el caso de los niños más pequeños. Este enfoque integral no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también permite desarrollar unos hábitos que favorezcan la gestión financiera responsable a lo largo de su vida. Como comentábamos en un epígrafe anterior, **las competencias financieras se retroalimentan en el ámbito familiar:** mientras que inicialmente las competencias de los niños se ven influidas por los hábitos y competencias de los adultos de su entorno, con los años los adultos pueden verse beneficiados a su vez por las crecientes competencias financieras de sus hijos e hijas.

El marco de competencias financieras desarrollado por la CE en colaboración con la OCDE intenta proporcionar una estructura clara para que los países puedan poner en práctica políticas y programas de educación financiera basados en estándares homogéneos, aunque con la posibilidad de adaptar el contenido a las particularidades nacionales. Este enfoque persigue fortalecer la educación financiera a escala nacional y promover, en última instancia, la estabilidad económica y el bienestar social. El éxito de este marco dependerá de la voluntad por parte de los países miembros de usarlo para contribuir a la eficacia de las iniciativas de educación financiera.

El análisis empírico presentado en el epígrafe 3 muestra que existe una relación positiva y significativa desde el punto de vista estadístico entre los conocimientos financieros y haber recibido algún tipo de formación financiera. Las relaciones con el mayor grado de significatividad se dan entre los conocimientos financieros y las formaciones en el ámbito universitario o a través de estudios autodirigidos (utilizando libros u otros recursos). Sin embargo, los resultados deben interpretarse con cautela, dado que la fuente de datos de la que disponemos (la ECF) no permite un análisis detallado de la metodología utilizada o el contenido de las formaciones y es preciso realizar estudios complementarios para esclarecer los efectos de los proyectos concretos llevados a la práctica.

Es fundamental seguir avanzando en ampliar los espacios de educación financiera presentes en el currículo escolar. El amplio acceso de los jóvenes a contenidos financieros en el ámbito digital, la publicidad dirigida a estos segmentos de edad y el acceso a productos financieros desde edades cada vez más tempranas ponen de manifiesto la necesidad de reforzar la educación financiera en todas las etapas educativas. Hay que garantizar que los niños y jóvenes adquieran conocimientos financieros sólidos, porque ello les dará la posibilidad de actuar con prudencia en el futuro y los hará ser conscientes de sus derechos y obligaciones al contratar productos financieros. Apostar por la educación financiera en edades tempranas es una inversión en el futuro de toda la sociedad.

Anejo 1

Se plantea un modelo estadístico sencillo con la siguiente especificación para estudiar la relación entre los conocimientos financieros y distintas variables explicativas:

$$Y = X\beta + \varepsilon$$

Donde:

- Y es un vector $n \times 1$ que recoge los valores de la variable dependiente; esta consiste en un índice de conocimientos financieros, que recoge el número de respuestas correctas a las preguntas sobre temas financieros y económicos que se detallan en el presente anexo:
 - La primera versión recoge las respuestas correctas a las preguntas conocidas en la literatura como «big3».
 - La segunda versión recoge las respuestas correctas a las preguntas «big3» y otras siete preguntas adicionales incluidas en la ECF relativas a los tipos de interés, la relación entre rentabilidad y riesgo, la definición de la inflación en relación con el coste de la vida o la interpretación de un gráfico de variables financieras, entre otras cuestiones.
- X es una matriz $n \times k$ de las n observaciones de los k regresores, entre los cuales se encuentran variables utilizadas habitualmente en la literatura (que se detallan más abajo), además de dos variables de interés para el presente estudio:
 - Una de ellas recoge los valores de una variable categórica binaria que toma el valor 1 si la persona responde afirmativamente a la pregunta «¿Le explicaron sus padres cómo encargarse de los asuntos financieros?» y 0 en caso contrario.
 - La otra recoge los valores de una variable categórica binaria que toma el valor 1 si la persona responde afirmativamente a la pregunta «¿Ha recibido formación financiera de alguna otra manera?» y 0 en caso contrario; el valor 1 se asigna si la persona indica por lo menos un tipo de formación financiera de las modalidades especificadas.
- ε representa el vector $n \times 1$ de perturbaciones no observables.

Los parámetros del modelo se estiman por el método de mínimos cuadrados ordinarios.

Para las variables relacionadas con el ingreso, se utiliza uno de los valores imputados proporcionados por los encuestadores, para evitar perder observaciones debido

a las personas que no desean revelar sus ingresos. Se eliminan de las estimaciones las observaciones que indican que la respuesta no se ha registrado de forma correcta debido a un error del entrevistador²⁰.

Las variables dependientes se construyen según las siguientes preguntas:

A Preguntas «big3»:

- 1 Imagine que cinco hermanos reciben un regalo de 1.000 euros y tienen que esperar un año para obtener su parte. La inflación de ese año es del 1 %. En el plazo de un año serán capaces de comprar: 1 = Más de lo que podrían comprar hoy con su parte del dinero; 2 = La misma cantidad; 3 = Menos de lo que podrían comprar hoy.
- 2 Supongamos que ingresa 100 euros en una cuenta de ahorro con un interés fijo del 2 % anual. En esta cuenta no hay comisiones ni impuestos. Si no hace ningún ingreso ni retira ningún dinero, una vez abonado el pago de intereses, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta después de 5 años: 1 = Más de 110 euros; 2 = Exactamente 110 euros; 3 = Menos de 110 euros; 4 = Es imposible decirlo con la información dada.
- 3 Por lo general, es posible reducir el riesgo de invertir en bolsa mediante la compra de una amplia variedad de acciones. 1 = Verdadero; 0 = Falso.

B El indicador ampliado «confin» contiene las preguntas «big3», además de las siguientes:

- 4 Supongamos que ingresa 100 euros en una cuenta de ahorro con un interés fijo del 2 % anual. En esta cuenta no hay comisiones ni impuestos. Si no hace ningún otro ingreso a esta cuenta ni retira ningún dinero, ¿cuánto dinero habrá en la cuenta al final del primer año, una vez que le paguen los intereses? Respuesta: valor numérico.
- 5 Es probable que una inversión con una rentabilidad elevada sea también de alto riesgo. 1 = Verdadero; 0 = Falso.
- 6 Una inflación elevada significa que el coste de la vida está aumentando rápidamente. 1 = Verdadero; 0 = Falso.
- 7 Se muestra un gráfico con el valor de mercado de 3 fondos de inversión en los que se invirtieron 10.000 euros hace 6 años. Se pregunta por el fondo con mejor rendimiento al cabo del sexto año, según la información ilustrada en el gráfico.

²⁰ Para más detalles pueden consultarse las secciones sobre valores imputados y codificación de las respuestas omitidas en la guía de usuario que acompaña los microdatos de la ECF, disponibles en el [sitio web del Banco de España](#).

- 8 Una hipoteca a 15 años requiere normalmente pagos mensuales más elevados que una hipoteca a 30 años, pero los intereses totales pagados durante la duración del préstamo serán inferiores. 1 = Verdadero; 0 = Falso.

- 9 ¿Qué tipo de interés cree que sería mejor para una pareja que solicita un préstamo para comprar una casa? 1 = 1 %; 2 = 3 %.

- 10 ¿Qué tipo de interés cree que sería mejor para una pareja que transfiere dinero a su cuenta de ahorros todos los meses? 1 = 1 %; 2 = 3 %.

Los regresores se definen según se indica a continuación:

- **Sexo:** si la persona encuestada es mujer, la variable «mujer» toma el valor 1.

- **Estado civil (matrimonio o pareja de hecho):** si la persona encuestada está casada, la variable «matrimonio» es igual a 1.

- **Ingresos:** se generan tres variables *dummy* para distintas categorías de ingresos brutos anuales de las personas encuestadas: a) si los ingresos están comprendidos entre 15.001 y 27.000 euros, la variable «ing_medbajo» toma el valor 1; b) si están comprendidos entre 27.001 y 47.000 euros, la variable «ing_medalt» es igual a 1, y c) para ingresos superiores a 47.000 euros, la variable «ing_alto» toma el valor 1. El primer nivel de ingresos se refiere a ingresos brutos anuales inferiores a 15.000 euros.

- **Edad:** se generan tres variables *dummy* para distintas categorías de edad (el primer rango de edad corresponde a las personas entre 18 y 35 años): a) edad comprendida entre 35 y 53 años («edad1»); b) edad comprendida entre 55 y 64 años («edad2»), y c) edad superior a 65 años («edad3»).

- **Nivel educativo:** se generan dos variables *dummy* para los niveles educativos (el nivel educativo más bajo corresponde a Primaria o inferior): a) si el mayor nivel educativo alcanzado por la persona encuestada es Secundaria o FP de grado medio, la variable «edsec» toma el valor 1, y b) si el mayor nivel educativo alcanzado por la persona encuestada es universitario o FP de grado superior, la variable «eduni» toma el valor 1.

- **Estudios superiores relacionados con economía o finanzas:** la variable «edueco» es igual a 1 si la persona encuestada posee un título universitario relacionado con economía, finanzas o administración de negocios.

- **Empleo relacionado con temas financieros:** «empecofin» es igual a 1 si la persona encuestada indica que su trabajo se relaciona con temas financieros.

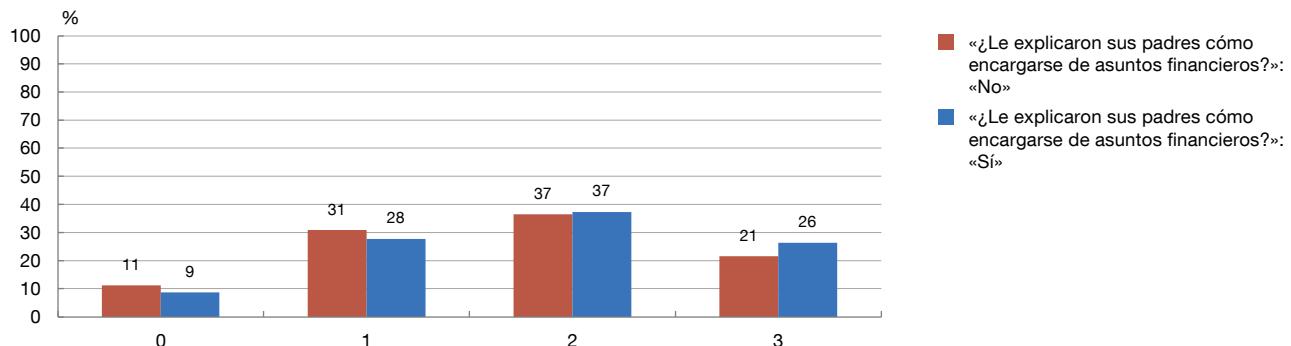
- **Situación laboral de desempleo o inactividad:** la variable «desemp» es igual a 1 si la persona encuestada está en situación de desempleo, y la variable «inactiv» es igual a 1 si la persona está jubilada, no puede trabajar por incapacidad permanente o no tiene empleo remunerado ni busca empleo.
- **Entorno sociocultural (*proxy*):** la variable «libros» es igual a 1 si la persona indica haber tenido en su hogar familiar un número de libros superior a 100 (sin incluir revistas y periódicos o libros de texto).
- **Riqueza (*proxy*):** la variable «riqueza» es igual a 1 si la persona indica tener en propiedad su vivienda principal y/o otros inmuebles.

A continuación se muestra la relación entre los conocimientos financieros medidos de las dos maneras especificadas anteriormente y las respuestas a las preguntas referidas al aprendizaje sobre temas financieros dentro de la familia o a través de otro tipo de formación.

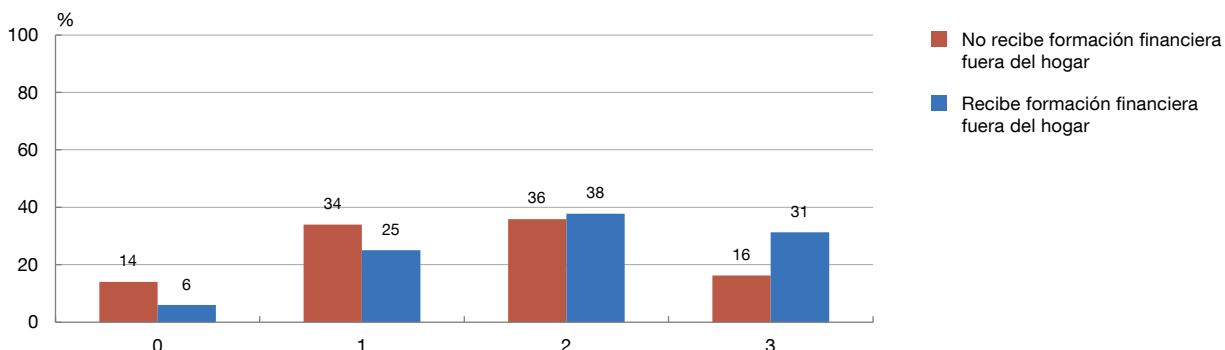
Gráfico A1.1

Relación entre los conocimientos financieros medidos a través de las preguntas «big3» y la formación financiera en la familia o fuera del hogar

A1.1.a Formación financiera en la familia y respuestas correctas a las preguntas «big3» (a)



A1.1.b Formación financiera fuera del hogar y respuestas correctas a las preguntas «big3» (b)



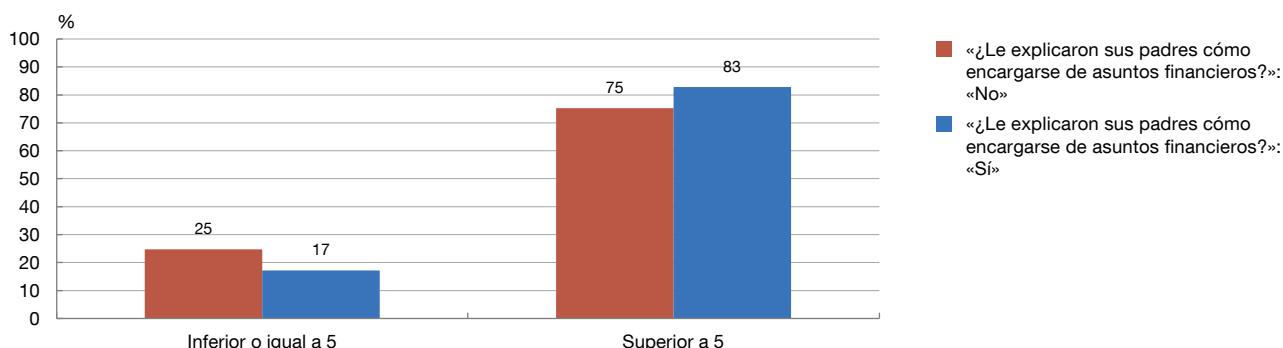
FUENTE: Encuesta de Competencias Financieras (2021).

- a Se muestra el porcentaje de encuestados que responden de forma correcta a ninguna, una, dos o tres de las preguntas «big3», en función de la respuesta a la pregunta «¿Le explicaron sus padres cómo encargarse de los asuntos financieros?». Por ejemplo, las dos últimas columnas muestran que un 21 % de las personas que respondieron negativamente a esta pregunta aciertan en todas las preguntas «big3». De las personas que responden afirmativamente, el 26 % aciertan en todas las preguntas «big3».
- b Se muestra el porcentaje de encuestados que responden de forma correcta a ninguna, una, dos o tres de las preguntas «big3», en función de la respuesta a la pregunta «¿Ha recibido formación financiera de alguna otra manera?». Por ejemplo, las dos últimas columnas muestran que un 16 % de las personas que respondieron negativamente a esta pregunta aciertan en todas las preguntas «big3». De las personas que responden afirmativamente, el 31 % aciertan en todas las preguntas «big3».

Gráfico A1.2

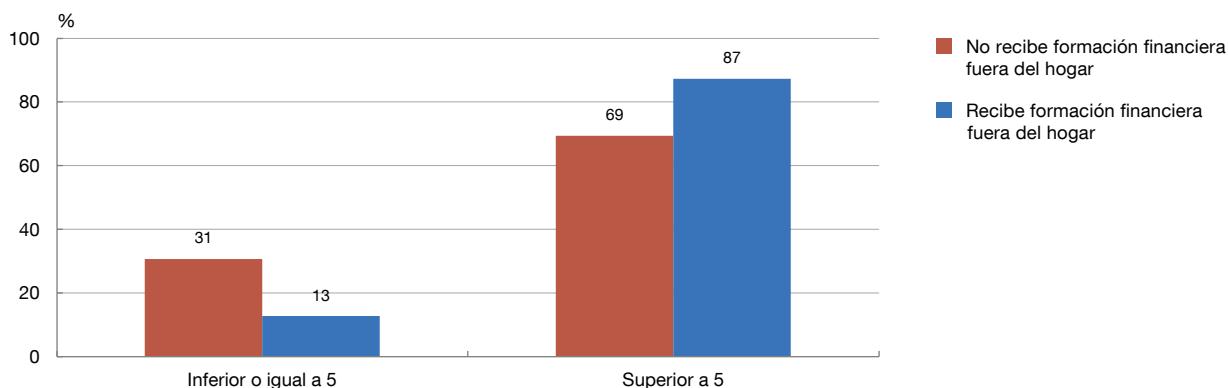
Relación entre los conocimientos financieros medidos a través del indicador ampliado y la formación financiera en la familia o fuera del hogar

A1.2.a Formación financiera en la familia y respuestas correctas a las preguntas del indicador ampliado (a)



- «¿Le explicaron sus padres cómo encargarse de asuntos financieros?»: «No»
- «¿Le explicaron sus padres cómo encargarse de asuntos financieros?»: «Sí»

A1.2.b Formación financiera fuera del hogar y respuestas correctas a las preguntas del indicador ampliado (b)



- No recibe formación financiera fuera del hogar
- Recibe formación financiera fuera del hogar

FUENTE: Encuesta de Competencias Financieras (2021).

- a Se muestra el porcentaje de encuestados que responde de forma correcta a cinco o menos de las preguntas del indicador ampliado o a más de cinco, en función de la respuesta a la pregunta «¿Le explicaron sus padres cómo encargarse de los asuntos financieros?». Por ejemplo, las dos últimas columnas muestran que un 75 % de las personas que respondieron negativamente a esta pregunta aciertan en más de cinco de las preguntas de conocimientos. De las personas que responden afirmativamente, el porcentaje de acierto es del 83 %.
- b Se muestra el porcentaje de encuestados que responden de forma correcta a cinco o menos de las preguntas del indicador ampliado o a más de cinco, en función de la respuesta a la pregunta «¿Ha recibido formación financiera de alguna otra manera?». Por ejemplo, las dos últimas columnas muestran que un 69 % de las personas que respondieron negativamente a esta pregunta aciertan en más de cinco de las preguntas de conocimientos. De las personas que responden afirmativamente, el porcentaje de acierto es del 87 %.

Anejo 2

El presente anejo recoge los objetivos por áreas de conocimiento para los tres grupos de edad contemplados en el *Marco de competencias financieras para niños y jóvenes de la UE*.

Grupo comprendido entre los 6 y los 10 años:

- Dinero y transacciones: conocer que existe dinero físico (billetes y monedas) y digital, reconocer los billetes y las monedas nacionales, saber que el dinero se usa para comprar ahora o se puede guardar en casa o en un banco para comprar en el futuro y las distintas formas de pagar, aprender que en otros países hay monedas distintas, empezar a diferenciar entre las necesidades y los deseos y aprender a pensar antes de comprar.
- Planificación y gestión de las finanzas: comenzar a comprender qué es un presupuesto y la importancia de no gastar más de lo que ingresan, aprender a distinguir entre los tipos de ingresos y de gastos y a priorizar. En términos de ahorro, se contempla reconocer los beneficios de ahorrar y adquirir el hábito de reservar una parte de su dinero de bolsillo para este propósito.
- Riesgo y compensación: identificar los tipos y las fuentes de riesgo (financieros, económicos, medioambientales, sanitarios, tecnológicos, etc.), comprender qué eventos de la vida (como la pérdida de empleo o la enfermedad) pueden impactar negativamente en las finanzas familiares, tener una comprensión básica del riesgo financiero y comprender el concepto y el funcionamiento del seguro.
- Panorama financiero: adquirir una visión básica sobre los productos, los servicios y los proveedores financieros, tomar conciencia de la existencia del marco de protección de los consumidores o de las estafas y los fraudes, así como de las distintas maneras de informarse y de buscar asesoramiento financiero.

Grupo comprendido entre los 11 y los 15 años:

- Dinero y transacciones: comprender que existe el efectivo y el dinero electrónico, con sus ventajas y riesgos, conocer el valor que tienen y que es limitado y tomar las decisiones de ahorro teniendo en cuenta su seguridad y coste. Entender las monedas extranjeras, cómo calcular el cambio y dónde canjear de forma segura. Asimismo, comprar teniendo en cuenta la utilidad y comparar los productos según su precio y calidad. En último lugar, conocer y usar los medios de pago digitales con seguridad.
- Planificación y gestión de las finanzas: crear un presupuesto para sus gastos y ajustar sus metas a corto y largo plazo, considerando también los ingresos y gastos de su familia. Por otro lado, diferenciar entre ingresos regulares e

irregulares y reconocer la importancia de priorizar los gastos esenciales. Empezar a gestionar sus finanzas personales y a realizar un seguimiento de sus ingresos y gastos. En cuanto al ahorro, establecer objetivos de ahorro realistas y planificar para su consecución, priorizando el ahorro sobre los gastos innecesarios. Comprender que ahorrar en un banco puede generar intereses.

- Riesgo y compensación: considerar el efecto sobre las finanzas de los eventos personales y a gran escala (como la guerra, la inflación o la inestabilidad política), comprender el concepto de riesgo financiero y la compensación esperada y tomar conciencia de los riesgos asociados a algunos productos financieros. Igualmente, conocer las distintas formas de gestionar el riesgo financiero, reconocer su tolerancia a dicho riesgo y la influencia de este sobre las decisiones financieras que deba tomar. En relación con los seguros y la gestión del riesgo, ser capaces de diferenciar entre los tipos de seguros (automóvil, salud, viaje, catástrofes naturales, etc.) y comprender que el coste del seguro aumenta con el riesgo.
- Panorama financiero: profundizar en los conocimientos sobre los tipos de entidades financieras o las normas de protección del consumidor, identificar las consecuencias de los distintos riesgos y los intentos de fraude o detectar las fuentes imparciales de información financiera.

Grupo comprendido **entre los 16 y los 18 años:**

- Dinero y transacciones: evaluar las formas de dinero (billetes, monedas, digital) y los riesgos de cada una y valorar el dinero como un medio de intercambio y ahorro. Ser capaces de decidir dónde guardar su dinero (bancos, digital) para elevar su seguridad y conocer los riesgos del dinero digital. En relación con las divisas, comprender cómo las fluctuaciones afectan al ahorro y a la deuda. Entender los documentos financieros básicos y adquirir conocimientos sobre los impuestos, el salario neto y el impacto de sus estudios en sus ingresos futuros. En las compras, considerar el precio, la calidad, la ética y los aspectos relacionados con la sostenibilidad, evitando gastos impulsivos, y utilizar los distintos tipos de pagos, incluidos los digitales.
- Planificación y gestión de las finanzas: crear y gestionar un presupuesto personal, familiar o incluso para un proyecto pequeño. Usar herramientas digitales para organizar sus finanzas y comprender el valor de cumplir con las obligaciones financieras, como pagar a tiempo. Supervisar los gastos e ingresos de forma activa, reservar fondos para emergencias y ajustar sus gastos a sus ingresos. Saber además distinguir entre las finanzas personales, familiares y empresariales. En relación con el ahorro, diferenciar el interés simple y el compuesto, así como las consecuencias de la inflación sobre sus ahorros. Comparar las opciones de ahorro analizando los tipos de interés y

otros factores para elegir la más conveniente, y usar herramientas digitales para gestionarlos.

- Riesgo y compensación: buscar información fiable para evaluar los riesgos y las compensaciones, tomar decisiones financieras en función de su tolerancia al riesgo y ser prudentes al invertir en productos financieros de alto riesgo. En relación con los seguros y la gestión del riesgo financiero, aprender a reducir o mitigar el riesgo financiero, conocer las herramientas digitales de comparación de seguros, elegir entre seguros teniendo en cuenta criterios específicos (tipo, coste, cobertura, etc.), analizar las coberturas de los riesgos al suscribirlos, diferenciar entre seguros obligatorios propios y a terceros, y entender los conceptos de prima de seguro y siniestro.
- Panorama financiero: este apartado busca afianzar y expandir las nociones relacionadas con esta área para conseguir conocimientos más precisos sobre características específicas de las entidades financieras, los productos que ofrecen, la supervisión de estos o cómo reclamar en caso de necesidad.

Bibliografía

- Alan, Sule, y Seda Ertac. (2018). "Fostering Patience in the Classroom: Results from Randomized Educational Intervention". *Journal of Political Economy*, 126(5). <https://doi.org/10.1086/699007>
- Amagir, Aisa, Wim Groot, Henriëtte Maassen van den Brink y Arie Wilschut. (2017). "A review of financial-literacy education programs for children and adolescents". *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), pp. 56-80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>
- Banco de España, Comisión Nacional del Mercado de Valores y Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2022). *Plan de Educación Financiera 2022-2025*. https://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/NotasInformativas/22/presbe2022_03.pdf
- Bandura, Albert. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Borden, Lynne M., Wilfrido Arias Jr., Leslie Bosch, Deborah Casper, Kelsey M. Faber, Kyle R. Hawkey, Shley Jones, Casey Totenhagen y Christine Bracamonte Wiggs. (2013). *Financial readiness for youth: A review of the literature and programs in the United States*. The Arizona Center for Research and Outreach, University of Arizona. <https://reachfamilies.umn.edu/sites/default/files/rdoc/Financial%20Readiness%20for%20Youth.pdf>
- Bover, Olympia, Laura Hospido y Ernesto Villanueva. (2018). *Encuesta de Competencias Financieras 2016: Principales Resultados*. Banco de España. https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras_estadis/2016/EncuestaCompetencias_Web.pdf
- Bover, Olympia, Laura Hospido y Ernesto Villanueva. (2024). "The Impact of High School Financial Education on Financial Knowledge and Saving Choices. Evidence from a Randomized Trial in Spain". *Journal of Human Resources*, 60(3). <https://doi.org/10.3368/jhr.0720-11049R2>
- Bruhn, Miriam, Luciana de Souza Leão, Arianna Legovini, Rogelio Marchetti y Bilal Zia. (2016). "The Impact of High School Financial Education: Evidence from a Large-Scale Evaluation in Brazil". *American Economic Journal: Applied Economics*, 8(4), pp. 256-295. <https://doi.org/10.1257/app.20150149>
- Clinton G. Gudmunson, y Sharon M. Danes. (2011). "Family financial socialization: Theory and critical review". *Journal of Family and Economic Issues*, 32, pp. 644-667. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y>
- Cole, Shawn, Anna Paulson y Gauri Kartini Shastry. (2016). "High School Curriculum and Financial Outcomes: The Impact of Mandated Personal Finance and Mathematics Courses". *Journal of Human Resources*, 51(3), pp. 656-698. <https://doi.org/10.3368/jhr.51.3.0113-5410R1>
- Comisión Europea y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-Red Internacional de Educación Financiera (CE y OECD-INFE). (2023). *Financial competence framework for children and youth in the European Union*. https://finance.ec.europa.eu/publications/commission-and-oecd-infe-publish-joint-framework-children-and-youth_en
- Consumer Financial Protection Bureau. (2016). *Building blocks to help youth achieve financial capability. A new model and recommendations*. https://files.consumerfinance.gov/f/documents/092016_cfpb_BuildingBlocksReport_ModelAndRecommendations_web.pdf
- Fernandes, Daniel, John G. Lynch Jr. y Richard G. Netemeyer. (2014). "Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors". *Management Science*, 60(8), pp. 1861-1883. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>
- Frisancho, Veronica. (2020). "The impact of financial education for youth". *Economics of Education Review*, 78(101918). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101918>
- Frisancho, Veronica. (2023). "Is School-Based Financial Education Effective? Immediate and Long-Lasting Impacts on High School Students". *The Economic Journal*, 133(651), pp. 1147-1180. <https://doi.org/10.1093/ej/ueac084>
- Gnatuk, Carole A., y Nancy Granovsky. (2014). "Building your preschooler's financial capabilities: Information for parents and caregivers". *Family and Consumer Sciences Publications*, 117. https://uknowledge.uky.edu/fcs_reports/117
- Hastings, Justine S., Brigitte C. Madrian y William L. Skimmyhorn. (2013). "Financial Literacy, Financial Education, and Economic Outcomes". Working Paper Series, 18412, National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w18412/w18412.pdf
- Henager, Robin, y Brenda J. Cude. (2016). "Financial Literacy and Long- and Short-Term Financial Behavior in Different Age Groups." *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(1), pp. 3-19. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.27.1.3>
- Holden, Karen, Charles Kalish, Laura Scheinholtz, Deanna Dietrich y Beatriz Novak. (2009). "Financial literacy programs targeted on pre-school children: Development and evaluation". Working Paper Series, 2009-009, La Follette School of Public Affairs. <http://digital.library.wisc.edu/1793/36314>
- Hospido, Laura, Nagore Iribarri y Margarita Machelett. (2024). "Gender gaps in financial literacy: a multi-arm RCT to break the response bias in surveys". Documentos de Trabajo, 2401, Banco de España. <https://doi.org/10.53479/35752>

- Hospido, Laura, Sara Izquierdo y Margarita Machelett. (2021). "Diferencias de género en competencias financieras". *Boletín Económico - Banco de España*, 1/2021, Artículos Analíticos. <https://repositorio.bde.es/bitstream/123456789/15351/1/be2101-art05.pdf>
- Hospido, Laura, Margarita Machelett, Myroslave Pydkuyko y Ernesto Villanueva. (2023). *Encuesta de Competencias Financieras (ECF) 2021: Principales Resultados y cambios desde 2016*. Banco de España. https://repositorio.bde.es/bitstream/123456789/34752/4/EncuestaCompetencias_2021.pdf
- Jay, Timothy, Sara Rashid, Iro Xenidou-Dervou y Korbinian Moeller. (2022). "Measuring financial literacy of children aged 4 to 6 years: design and small-scale testing". Loughborough University. <https://hdl.handle.net/2134/20375007.v1>
- Kahneman, Daniel. (2011). *Thinking fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kaiser, Tim, y Annamaria Lusardi. (2024). "Financial Literacy and Financial Education: An Overview". Discussion Paper Series, 16926, IZA-Institute of Labour Economics. <https://doi.org/10.3386/w32355>
- Kaiser, Tim, Annamaria Lusardi, Lukas Menkhoff y Carly Urban. (2022). "Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors". *Journal of Financial Economics*, 145(2), pp. 255-272. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2021.09.022>
- Kaiser, Tim, y Lukas Menkhoff. (2017). "Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When?". *The World Bank Economic Review*, 31(3), pp. 611-630. <https://doi.org/10.1093/wber/lhx018>
- Kaiser, Tim, y Lukas Menkhoff. (2020). "Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies". *Economics of Education Review*, 78(101930). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930>
- Leiser, David, y Reut Beth Halachmi. (2006). "Children's understanding of market forces". *Journal of Economic Psychology*, 27(1), pp. 6-19. <https://doi.org/10.1016/j.jeop.2005.06.008>
- Lührmann, Melanie, Marta Serra-García y Joachim Winter. (2015). "Teaching teenagers in finance: Does it work?". *Journal of Banking & Finance*, 54, pp. 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2014.11.009>
- Lührmann, Melanie, Marta Serra-García y Joachim Winter. (2018). "The Impact of Financial Education on Adolescents' Intertemporal Choices". *American Economic Journal: Economic Policy*, 10(3), pp. 309-332. <https://doi.org/10.1257/pol.20170012>
- Lusardi, Annamaria, y Olivia S. Mitchell. (2014). "The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence". *Journal of Economic Literature*, 52(1), pp. 5-44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Mandell, Lewis, y Linda Schmid Klein. (2009). "The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior". *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), pp. 15-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859556.pdf>
- McClelland, David. (1973). "Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (s. f.). *Financial Education*. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/financial-education.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*. <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2020). *Recommendation of the Council on Financial Literacy*. OECD/LEGAL/0461. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2023). *PISA 2022 Financial Literacy Framework. In PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/b5659b4f-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2024). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?* <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>
- Sherraden, Margaret S., Lissa Johnson, Baorong Guo y William Elliott. (2011). "Financial Capability in Children: Effects of Participation in a School-Based Financial Education and Savings Program". *Journal of Family and Economic Issues*, 32, pp. 385-399. <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>
- Shim, Soyeon, Bonnie L. Barber, Noel A. Card, Jing Jian Xiao y Joyce Serido. (2010). "Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work and education". *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), pp. 1457-1470. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>
- Shim, Soyeon, Joyce Serido y Bonnie L. Barber. (2011). "A Consumer Way of Thinking: Linking Consumer Socialization and Consumption Motivation Perspectives to Adolescent Development". *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), pp. 290-299. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00730.x>
- Skagerlund, Kenny, Thérèse Lind, Camilla Strömbäck, Gustav Tinghög y Daniel Västfjäll. (2018). "Financial literacy and the role of numeracy-How individuals' attitude and affinity with numbers influence financial literacy". *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 74, pp. 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.soec.2018.03.004>
- Stoddard, Christiana, y Carly Urban. (2020). "The effects of state-mandated financial education on college financing behaviors". *Journal of Money, Credit, and Banking*, 52(4), pp. 747-776. <https://doi.org/10.1111/jmcb.12624>
- Whitebread, David, y Sue Bingham. (2013). *Habit Formation and Learning in Young Children*. Money Advice Service. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20230827065101mp/_https://maps.org.uk/wp-content/uploads/2021/03/the-money-advice-service-habit-formation-and-learning-in-young-children-may-2013.pdf

PUBLICACIONES DEL BANCO DE ESPAÑA

DOCUMENTOS OCASIONALES

- 2320 BANCO DE ESPAÑA: La accesibilidad presencial a los servicios bancarios en España: Informe de seguimiento 2023. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2321 EDUARDO AGUILAR GARCÍA, MARIO ALLOZA FRUTOS, TAMARA DE LA MATA, ENRIQUE MORAL-BENITO, IÑIGO PORTILLO PAMPIN y DAVID SARASA FLORES: Una primera caracterización de las empresas receptoras de fondos NGEU en España.
- 2401 ALEJANDRO MORALES, MANUEL ORTEGA, JOAQUÍN RIVERO y SUSANA SALA: ¿Cómo identificar a todas las sociedades del mundo? La experiencia del código LEI (Legal Entity Identifier).
- 2402 XAVIER SERRA y SONSOLES GALLEGOS: Un primer balance del *Resilience and Sustainability Trust* del FMI como canal de utilización de los derechos especiales de giro. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2403 PABLO HERNÁNDEZ DE COS: El papel de la política macroprudencial en la estabilización de las fluctuaciones macrofinancieras. Conferencia de Estabilidad Financiera/Banco de Portugal, Lisboa (Portugal), 2 de octubre de 2023.
- 2404 MORTEZA GHOMI, SAMUEL HURTADO y JOSÉ MANUEL MONTERO: Análisis de la dinámica reciente de la inflación en España. Un enfoque basado en el modelo de Blanchard y Bernanke (2023).
- 2405 PILUCA ALVARGONZÁLEZ, MARINA ASENSIO, CRISTINA BARCELÓ, OLYMPIA BOVER, LUCÍA COBREROS, LAURA CRESPO, NAJIBA EL AMRANI, SANDRA GARCÍA-URIBE, CARLOS GENTO, MARINA GÓMEZ, PALOMA URCELAY, ERNESTO VILLANUEVA and ELENA VOZMEDIANO: The Spanish Survey of Household Finances (EFF): description and methods of the 2020 wave.
- 2406 ANA GÓMEZ LOSCOS, MIGUEL ÁNGEL GONZÁLEZ SIMÓN y MATÍAS JOSÉ PACCE: Modelo para la previsión del PIB de la economía española a corto plazo en tiempo real (Spain-STING): nueva especificación y reevaluación de su capacidad predictiva. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2407 OLYMPIA BOVER, LAURA CRESPO, SANDRA GARCÍA-URIBE, MARINA GÓMEZ-GARCÍA, PALOMA URCELAY y PILAR VELILLA: Micro and macro data on household wealth, income and expenditure: comparing the Spanish Survey of Household Finances (EFF) to other statistical sources.
- 2408 ÁNGEL ESTRADA y CARLOS PÉREZ MONTES: Un análisis de la evolución de la actividad bancaria en España tras el establecimiento del gravamen temporal de la ley 38/2022.
- 2409 PABLO A. AGUILAR, MARIO ALLOZA, JAMES COSTAIN, SAMUEL HURTADO y JAIME MARTÍNEZ-MARTÍN: El efecto de los programas de compras de activos del Banco Central Europeo en las cuentas públicas de España. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2410 RICARDO BARAHONA y MARÍA RODRÍGUEZ-MORENO: Estimating the OIS term premium with analyst expectation surveys.
- 2411 JOSÉ MANUEL CARBÓ, HOSSEIN JAHANSAHLOO y JOSÉ CARLOS PIQUERAS: Análisis de fuentes de datos para seguir la evolución de *Bitcoin*.
- 2412 IVÁN KATARYNIUK, RAQUEL LORENZO ALONSO, ENRIQUE MARTÍNEZ CASILLAS y JACOPO TIMINI: An extended Debt Sustainability Analysis framework for Latin American economies.
- 2413 Encuesta Financiera de las Familias (EFF) 2022: métodos, resultados y cambios desde 2020.
- 2414 ÁNGEL ESTRADA, CARLOS PÉREZ MONTES, JORGE ABAD, CARMEN BROTO, ESTHER CÁCERES, ALEJANDRO FERRER, JORGE GALÁN, GERGELY GANICS, JAVIER GARCÍA VILLASUR, SAMUEL HURTADO, NADIA LAVÍN, JOËL MARBET, ENRIC MARTORELL, DAVID MARTÍNEZ-MIERA, ANA MOLINA,IRENE PABLOS y GABRIEL PÉREZ-QUIRÓS: Análisis de los riesgos sistémicos cíclicos en España y de su mitigación mediante requerimientos de capital bancario contracíclicos. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2415 CONCEPCIÓN FERNÁNDEZ ZAMANILLO y LUNA AZAHARA ROMO GONZÁLEZ: Facilitadores de la innovación 2.0: impulsando la innovación financiera en la era *fintech*.
- 2416 JAMES COSTAIN y ANTON NAKOV: Models of price setting and inflation dynamics.
- 2417 ARTURO PABLO MACÍAS FERNÁNDEZ e IGNACIO DE LA PEÑA LEAL: Sensibilidad a los tipos de interés soberanos de la cartera de colateral elegible para los préstamos de política monetaria.
- 2418 ANTONIO F. AMORES, HENRIQUE BASSO, JOHANNES SIMEON BISCHL, PAOLA DE AGOSTINI, SILVIA DE POLI, EMANUELE DICARLO, MARIA FLEVOTOMOU, MAXIMILIAN FREIER, SOFIA MAIER, ESTEBAN GARCÍA-MIRALLES, MYROSLAV PIDKUYKO, MATTIA RICCI and SARA RISCADO: Inflation, fiscal policy and inequality. The distributional impact of fiscal measures to compensate for consumer inflation.
- 2419 LUIS ÁNGEL MAZA: Una reflexión sobre los umbrales cuantitativos en los modelos de depósito de las cuentas anuales y su posible impacto en el tamaño empresarial en España.

- 2420 MARIO ALLOZA, JORGE MARTÍNEZ, JUAN ROJAS y IACOPO VAROTTO: La dinámica de la deuda pública: una perspectiva estocástica aplicada al caso español. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2421 NOEMÍ LÓPEZ CHAMORRO: El camino hacia la supremacía cuántica: oportunidades y desafíos en el ámbito financiero, la nueva generación de criptografía resiliente.
- 2422 SOFÍA BALLADARES y ESTEBAN GARCÍA-MIRALLES: Progresividad en frío: el impacto heterogéneo de la inflación sobre la recaudación por IRPF. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2423 JULIO ORTEGA CARRILLO y ROBERTO RAMOS: Estimaciones paramétricas del impuesto sobre la renta en 2019. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2424 PILAR L'HOTELLERIE-FALLOIS, MARTA MANRIQUE y DANilo BIANCO: Las políticas de la UE para la transición verde, 2019-2024. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2425 CATERINA CARVALHO-MACHADO, SABINA DE LA CAL, LAURA HOSPIDO, SARA IZQUIERDO, MARGARITA MACHELETT, MYROSLAV PIDKUYKO y ERNESTO VILLANUEVA: The Survey of Financial Competences: description and methods of the 2021 wave.
- 2426 MARINA DIAKONOVA, CORINNA GHIRELLI y JUAN QUIÑÓNEZ: Economic Policy Uncertainty in Central America and the Dominican Republic.
- 2427 CONCEPCIÓN FERNÁNDEZ ZAMANILLO y CAROLINA TOLOBA GÓMEZ: Sandbox regulatorio español: impacto en los promotores de los proyectos monitorizados por el Banco de España.
- 2428 ANDRES ALONSO-ROBISCO, JOSE MANUEL CARBO, EMILY KORMANYOS y ELENA TRIEBSKORN: Houston, we have a problem: can satellite information bridge the climate-related data gap?
- 2429 ALEJANDRO FERNÁNDEZ CEREZO, BORJA FERNÁNDEZ-ROSILLO SAN ISIDRO y NATIVIDAD PÉREZ MARTÍN: La perspectiva regional de la Central de Balances del Banco de España. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2430 JOSE GONZÁLEZ MÍNGUEZ: El informe Letta: un conjunto de recetas para dinamizar la economía europea.
- 2431 MARIYA MELNYCHUK y JAVIER MENCÍA: A taxonomy of macro-financial risks and policies to address them.
- 2432 DMITRY KHMETSHIN, DAVID LÓPEZ RODRÍGUEZ y LUIS PÉREZ GARCÍA: El mercado del alquiler de vivienda residencial en España: evolución reciente, determinantes e indicadores de esfuerzo.
- 2433 ANDRÉS LAJER BARON, DAVID LÓPEZ RODRÍGUEZ y LUCIO SAN JUAN: El mercado de la vivienda residencial en España: evolución reciente y comparación internacional.
- 2434 CARLOS GONZÁLEZ PEDRAZ, ADRIAN VAN RIXTEL y ROBERTO PASCUAL GONZÁLEZ: Navigating the boom and bust of global SPACs.
- 2435 PATROCINIO TELLO-CASAS: El papel de China como acreedor financiero internacional.
- 2436 JOSÉ RAMÓN MARTÍNEZ RESANO: CBDCs, banknotes and bank deposits: the financial stability nexus.
- 2501 PEDRO DEL RÍO, PAULA SÁNCHEZ, MARÍA MÉNDEZ, ANTONIO MILLARUELO, SUSANA MORENO, MANUEL ROJO, JACOPO TIMINI y FRANCESCA VIANI: La ampliación de la Unión Europea hacia el este: situación e implicaciones para la economía española y la Unión Europea.
- 2502 BANCO DE ESPAÑA: La accesibilidad presencial a los servicios bancarios en España: informe de seguimiento 2024.
- 2503 ANDRÁS BORSOS, ADRIAN CARRO, ALDO GLIELMO, MARC HINTERSCHWEIGER, JAGODA KASZOWSKA-MOJSA and ARZU ULUC: Agent-based modeling at central banks: recent developments and new challenges.
- 2504 ANDRES ALONSO-ROBISCO, ANDRES AZQUETA-GAVALDON, JOSE MANUEL CARBO, JOSE LUIS GONZALEZ, ANA ISABEL HERNAEZ, JOSE LUIS HERRERA, JORGE QUINTANA y JAVIER TARANCON: Empowering financial supervision: a SupTech experiment using machine learning in an early warning system.
- 2505 JÉSSICA GUEDES, DIEGO TORRES, PAULINO SÁNCHEZ-ESCRIBANO y JOSÉ BOYANO: Incertidumbre en el mercado de bonos: una propuesta para identificar sus narrativas con GDELT.
- 2506 LAURA JIMENA GONZÁLEZ GÓMEZ, FERNANDO LEÓN, JAIME GUIXERES PROVINCIALE, JOSÉ M. SÁNCHEZ y MARIANO ALCAÑIZ: Evolución de la investigación neurocientífica del efectivo: revisión y perspectivas actuales.
- 2507 LUIS FERNÁNDEZ LAFUERZA, IRENE ROIBÁS y RAQUEL VEGAS SÁNCHEZ: Indicadores de desequilibrios de precios del mercado inmobiliario comercial.
- 2508 PANA ALVES y OLIVIER HUBERT: ¿Influye la eficiencia energética en el precio de la vivienda en España?
- 2509 ALEJANDRO FERRER y ANA MOLINA: Interacción entre riesgo de liquidez y solvencia bancaria a través de los mecanismos de monetización de activos. (Existe una versión en inglés con el mismo número).
- 2510 ISABEL ALCALDE y PATRICIA STUPARIU: La educación financiera en edades tempranas. (Existe una versión en inglés con el mismo número).