



Estudio internacional

Importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de Administración de Empresas

Cuarta edición · 2026



Contea
Fundación

aeca

Asociación Española de Contabilidad
y Administración de Empresas

Colabora:



Fondo de Garantía
de Depósitos de
Entidades de Crédito

Estudio internacional

Importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de Administración de Empresas

Cuarta edición · 2026

Contea
Fundación

aeca
Asociación Española de Contabilidad
y Administración de Empresas

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid

UCA
Universidad
de Cádiz

UCLM
Universidad
Castilla-La Mancha

UNEX UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA

**Universidad
de La Laguna**

**universidad
de León**

**UNIVERSITAT
DE MÀLAGA**

**UNIVERSITAT
POLITÀCNICA
DE VALÈNCIA**

**Universidad
de Navarra**

**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

IPG
Instituto Politécnico
de Góndomar

IPS
Instituto
Politécnico de Setúbal

**POLITÉCNICO
DE PORTALEGRE**

**COIMBRA
BUSINESS
SCHOOL**
N iscaac
Instituto Nacional de Coimbra

UALg
UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**Politécnico
Castelo Branco**
Polytechnic University

UNARC
Universidad Nacional de
Río Cuarto

**Universidad
Nacional
Villa María**

Colabora:

FGD Fondo de Garantía
de Depósitos de
Entidades de Crédito

© **Asociación Española de Contabilidad
y Administración de Empresas**

Rafael Bergamín, 16 B - 28043 Madrid

Tels.: 91 547 44 65 - 91 547 37 56

Fax: 91 541 34 84

info@aeca.es · www.aeca.es

ISBN: 979-13-87665-39-5

Junio 2025

El contenido de este documento no podrá
ser reproducido en forma alguna sin
la previa autorización por escrito de la
Asociación Española de Contabilidad
y Administración de Empresas (AECA).

Índice

Equipo de investigación	5
Prólogos	
Leandro Cañibano	8
M. Victòria Sánchez Rebull	10
Pedro Nuno Pardal	12
Cecilia R. Ficco	14
Javier Gómez Ugartondo / María Luisa Marcilla Alconero	16
Presentación	18
1. Introducción	20
2. Marco teórico	23
3. Objetivos y metodología	25
4. Resultados	26
4.1. Perfil sociodemográfico de los encuestados	26
4.2. Análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionario	39
4.3. Análisis inferencial	45
4.3.1. <i>Diferencias según el perfil sociodemográfico y ámbito territorial de procedencia (ANOVA)</i>	45
4.3.2. <i>Correlaciones entre dimensiones del cuestionario</i>	75
4.3.3. <i>Comparativa de resultados: España, Portugal y Córdoba (Argentina)</i>	79
4.3.4. <i>Análisis factorial exploratorio de los bloques temáticos</i>	87
5. Discusión y conclusiones	101
6. Observatorio Contea-AECA sobre Educación Económico-Financiera	105
Referencias	113
Anexo 1. Criterios de agrupación de titulaciones	116
Anexo 2. Cuestionario	118

Equipo de investigación:

ESPAÑA

GRUPO PERMANENTE

Fundación Contea/AECA

José Luis Lizcano Álvarez
José Manuel Oviedo Ciruelo

Universidad Autónoma de Madrid

Mercedes Cervera Oliver
Cristina Pérez Espés
Francisca Cea D'Ancona

Universidad de Extremadura

Dolores Gallardo Vázquez
M.^a del Mar Miralles Quirós
José Luis Miralles Quirós

Universidad de Cádiz

Domingo Martínez Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha

Ángel Tejada Ponce

Universidad de León

Mayte Tascón Fernández

Universidad de Málaga

Teresa Galache Laza

Universidad de Navarra

David Felipe Echeverry Pérez

Universitat Politècnica de València

Sergio Marí Vidal

Universitat Rovira i Virgili

M.^a José Garbajosa Cabello

Universidad de La Laguna

M.^a Victoria Pérez Monteverde

PORTUGAL

Instituto Politécnico da Guarda

Rute Abreu

Instituto Politécnico de Portalegre

Ana Clara Borrego

Instituto Politécnico de Setúbal

Francisco Carreira

Universidad de Algarve

Ana Isabel Rita Martins

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Sara Nunes

ISCAC Coimbra Business School -

Instituto Politécnico de Coimbra

Fernanda Alberto

ARGENTINA

Universidad Nacional de Río Cuarto

Cecilia R. Ficco

Universidad Nacional de Villa María

Cecilia R. Ficco

Colaboran en la realización de la encuesta

ESPAÑA

Universidad Autónoma de Madrid

Yorela Yénifer Esperilla Niño de Guzmán

Universidad de Extremadura

Pilar Garzón Marín

Patricia Milanés Montero

Lucía Mateos Romero

Carmen Pineda González

José María Guerrero Cáceres

Alberto Martín De Prado

Patricia Milanés Montero

Azahara Gil Corbacho

José Álvarez García

Universidad de Cádiz

Paula Isabel Rodríguez Castro

Yolanda Giner Manso

María José Muriel de los Reyes

Universidad de Castilla-La Mancha

Ángel Tejada Ponce

Jesus Fernando Santos Peñalver

Francisca Tejado Romero

Julian González Jaen

Jose Luis Gonzalez Moreno

Rosa Maria Cañaveras Perea

Universidad de León

Paula Castro Castro

Cristina Gutiérrez López

Universidad de Málaga

María Vázquez Fariña

Vicente González García

Gorka Zamarreño Aramendia

Julio Diéguez Soto

Ana José Cisneros Ruiz

María Lourdes Rey Borrego

Mª Deseada López Subires

Teodoro Pascual Galache Laza

Lucía Valcarce Ruiz

Juan Antonio Campos Soria

Belén Salas Compás

Eugenio Luque Domínguez

Beatriz Rodríguez Díaz

Universidad de Navarra

Daviz Echeverri Pérez

Universitat Politècnica de València

Luís Porcuna Enguix

María Adelina Aznar Juan

Silvia González de Julián

Erasmus López Becerra

Sergio Marí Vidal

Milagros Bravo Sellés

Universitat Rovira i Virgili

Oscar Martínez Ibañez

Carmen Molina Cobo

Universidad de La Laguna

Celina Pestano Gabino

Zebenzui Víctor García De La Rosa

Beatriz Vanessa Guzmán Pérez

Domingo Israel Cruz Báez

Guillermo Luis Méndez Suárez

Francisco Javier Calero García

Andrea Julia Martín Padilla

PORTUGAL

Instituto Politécnico da Guarda

Ascensão Braga
Manuela Natário
Armando Dias da Fé Junior

Universidade de Algarve

José Rodrigo Correia Guerreiro
Carlos Manuel Pêra Nunes
Ana Rita Silva de Serra Faria
Hugo Manuel Taborda Palácios da Silva
Ana Sofia Albino Ferro
Cláudia Helena Nunes Henriques
Eduardo José Reis Salsa
Elisabete Cristina Figueiras Pereira
Filipa Perdigão
Lúgia Margarida Antunes Farinha
Paula Serdeira Azevedo
Susana Paula Graça Carreira
Telma Patrícia dos Santos Correia

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Filipe Pires
Fernando Paulico

ISCAC Coimbra Business School - Instituto Politécnico de Coimbra

Fátima Conde
Filipe Reis
Sónia Rito
Pedro Domingues
Miguel Gonçalves

ARGENTINA

Universidad Nacional de Río Cuarto

Paola Belén Bersía
Susana Mussolini
Virginia Cassano

Universidad Nacional de Villa María

Patricia Musa
Valeria Mainero
Marcelo Ingaramo
Carina Gazzaniga

Prólogo

Leandro Cañibano Calvo

Presidente del Patronato de la Fundación Contea

Presidente de AECA

La Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA), en sus ya cuarenta y siete años de existencia, no solo sigue cumpliendo con lo dispuesto en sus Estatutos con respecto a su objeto social, sino intensificando sus acciones en algunos de los proyectos acometidos, en particular en el relativo a la educación financiera de los más jóvenes, a cuyos efectos creó hace algunos años Contea –Fundación para la educación en Contabilidad y Administración de Empresas–, que ha tomado a su cargo el análisis de la *Importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de Administración de Empresas*, llegando en este año 2026 al 4.º de dichos análisis, para cuya publicación se escribe este prólogo.

No se piense que la preocupación por la educación financiera de los jóvenes por parte de Contea comienza con la etapa universitaria, toda vez que gran parte de sus acciones están siendo dirigidas hacia ámbitos educativos preuniversitarios: centros de educación primaria y secundaria, bachillerato y formación profesional. Ahora bien, a los efectos de lograr y poder mostrar un conocimiento uniforme en términos comparativos, nacionales e internacionales, del nivel de educación financiera, tras varios y diversos intentos, se consideró que el ámbito más uniforme y preferible para la realización de estudios como este era el de los estudiantes del primer curso universitario de Administración de Empresas u otras denominaciones análogas que pudieran ser utilizadas.

La necesidad de profundizar en este ámbito educativo ha sido contemplada también por otras entidades e instituciones, como el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores, así como algunas otras entidades, universidades, fundaciones y firmas de servicios profesionales

Debo hacer una mención expresa de ciertos apoyos recibidos por Contea durante su etapa inicial. En colaboración con la Fundación PwC, publicó en 2019 el estudio *¿Por qué educar en economía familiar y empresarial? Informe sobre la educación económico-financiera en las aulas españolas*; otro importante apoyo ha sido el proveniente del Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito (FGD), con el que Contea

ha suscrito un convenio de colaboración en 2024, dirigido a facilitar las actividades de investigación, discusión y aplicación de conocimientos económico-financieros apropiados en las primeras etapas formativas.

En estas fechas puede considerarse que la educación económico-financiera ha pasado de ser un complemento deseable a convertirse en una competencia estratégica para la ciudadanía, para la estabilidad de los hogares y para la calidad de las decisiones económicas cotidianas. La literatura y los organismos internacionales la conciben cada vez más como un conjunto integrado de conocimientos, actitudes, comportamientos, competencias digitales y capacidad de juicio ante productos, riesgos y oportunidades financieras.

El *Estudio internacional sobre la importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de administración de empresas*, ha supuesto un notable crecimiento de las universidades participantes con respecto a ejercicios pasados: en total, diez españolas, seis portuguesas y dos argentinas, estas últimas incorporadas este año. Tanto la internacionalidad de los datos logrados como su crecimiento en número permiten un análisis de mayor calidad, facilitando que las consiguientes acciones ulteriores queden orientadas en una dirección apropiada.

Ese análisis de mayor calidad será objeto de presentación y discusión en la sesión especial dedicada a Contea en el XXII Encuentro Internacional AECA, que tendrá lugar los días 24 y 25 de septiembre en Viana do Castelo (Portugal), del que ya se está dando cuenta a través de los canales de comunicación de AECA.

Mi reconocimiento a todos cuantos desarrollan y apoyan las tareas de Contea: universidades, facultades de economía y empresa, otros centros educativos, profesores, investigadores, estudiantes, entidades, organismos, empresas y sus directivos, y personal especializado en esta temática, por la trascendental mejora en los niveles de educación económico-financiera de las nuevas generaciones en España, que ya está comenzando a producirse.

Prólogo

M. Victòria Sánchez Rebull

Decana de la Facultat de Economia y Empresa de la Universitat Rovira i Virgili

La educación financiera en los jóvenes desempeña un papel fundamental en su desarrollo personal y en su futura estabilidad económica. En un entorno cada vez más complejo y dinámico, donde las decisiones financieras forman parte de la vida cotidiana, adquirir conocimientos básicos sobre ahorro, inversión, endeudamiento y planificación resulta esencial desde edades tempranas. No se trata únicamente de manejar conceptos técnicos, sino de fomentar una cultura financiera que permita a los jóvenes actuar con criterio, responsabilidad y visión de futuro.

En este sentido, los organismos internacionales coinciden en señalar que la educación financiera es una herramienta clave para el desarrollo económico y social sostenible. La adquisición temprana de competencias financieras contribuye no solo a mejorar la toma de decisiones individuales, sino también a reducir desigualdades, promover la inclusión financiera y reforzar la estabilidad de los sistemas económicos en su conjunto. Formar ciudadanos financieramente responsables implica, por tanto, invertir en sociedades más resilientes y equilibradas.

El presente estudio amplía significativamente su alcance respecto a ediciones anteriores, tanto en el ámbito nacional como internacional. La incorporación de dos universidades españolas adicionales permite enriquecer el análisis con una mayor diversidad de perspectivas dentro del contexto académico nacional, aportando una visión más representativa de la realidad educativa. Asimismo, la participación de dos universidades argentinas otorga al estudio una dimensión internacional que resulta especialmente valiosa. Esta colaboración amplía el marco geográfico de la investigación y facilita la comparación entre distintos contextos educativos y económicos, lo que refuerza la solidez, relevancia y proyección de los resultados obtenidos.

Desde el punto de vista de las conclusiones, el estudio pone de manifiesto que, si bien los jóvenes muestran un adecuado control del presupuesto y del gasto, y han integrado el uso del móvil como herramienta financiera habitual, persisten retos importantes. En particular, se hace necesario reforzar el ahorro preventivo, la seguridad digital y el consumo responsable. El desafío ya no reside únicamente en el acceso a herramientas financieras, sino en su uso consciente, seguro y crítico. En esta línea, el

estudio no se limita al diagnóstico, sino que propone acciones prácticas orientadas a mejorar estas competencias, proponiendo iniciativas dirigidas a los estudiantes y a las instituciones. Todo ello pone de relieve el papel clave de la universidad como agente formador y transformador en este ámbito.

Finalmente, quisiera expresar mi sincero agradecimiento por la invitación a la Universitat Rovira i Virgili a participar en este estudio. Asimismo, deseo reconocer el esfuerzo y la valiosa contribución de la Fundación CONTEA y de AECA al impulso de la educación financiera entre los jóvenes, así como el apoyo y la colaboración del Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito, fundamentales para el desarrollo de esta iniciativa. Extiendo también mi agradecimiento a todas las universidades e institutos que han formado parte de este proyecto, por su compromiso y trabajo conjunto, y a los docentes, cuya implicación ha sido esencial para hacerlo posible. Confío en que esta enriquecedora experiencia tenga continuidad en los próximos años y siga fortaleciendo la colaboración académica en beneficio de la educación financiera.

Prólogo

Pedro Nuno Pardal

Diretor da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal
Professor Coordenador

A educação económico-financeira tem vindo a afirmar-se, nas últimas décadas, como uma área de investigação e intervenção de crescente relevância no âmbito das políticas públicas, dos sistemas educativos e das estratégias de desenvolvimento sustentável. Num contexto caracterizado pela crescente complexidade dos mercados, pela digitalização dos serviços financeiros, pela volatilidade económica e pela intensificação dos processos de globalização, a capacidade dos indivíduos para compreender, avaliar e gerir informação financeira constitui um fator determinante para a promoção do bem-estar individual e coletivo. É neste enquadramento, que é uma honra, para Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal (ESCE/IPS), poder associar-se ao presente estudo internacional, promovido pela Fundação Contea e a Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA), sobre a importância da educação económico-financeira entre estudantes do primeiro ano das licenciaturas em Administração de Empresas e em Contabilidade

A literatura científica tem evidenciado, de forma consistente, que níveis adequados de literacia financeira estão associados a decisões mais informadas em matéria de poupança, investimento, gestão do endividamento e planeamento financeiro. Paralelamente, diversos organismos internacionais, entre os quais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), têm sublinhado a necessidade de reforçar as competências financeiras dos cidadãos desde as etapas iniciais da sua formação, reconhecendo a literacia financeira como um elemento essencial para a inclusão social, a estabilidade económica e a participação responsável na vida cívica.

Neste contexto, a realização de estudos empíricos que permitam compreender as perceções, os conhecimentos e os comportamentos dos estudantes universitários assume particular relevância. A identificação dos níveis de literacia económico-financeira, bem como dos fatores que os influenciam, constitui uma condição indispensável para o desenho de estratégias pedagógicas mais eficazes e para a definição de políticas educativas sustentadas em evidência científica. O conhecimento produzido através desta investigação contribui, assim, para colmatar lacunas existentes e para

aprofundar a compreensão de um fenómeno cuja importância transcende o domínio estritamente académico.

Importa igualmente salientar que a literacia económico-financeira não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos. Trata-se de uma competência multidimensional que integra capacidades analíticas, pensamento crítico, avaliação de riscos, compreensão ética das decisões económicas e adaptação a ambientes financeiros em constante transformação. A emergência de novos instrumentos financeiros digitais, a disseminação da inteligência artificial nos processos de decisão e a crescente sofisticação dos mercados reforçam a necessidade de formar cidadãos capazes de interpretar informação complexa e de agir de forma autónoma, responsável e fundamentada.

As instituições de ensino superior desempenham, neste domínio, um papel estratégico, que ultrapassa a sua missão tradicional de produção e disseminação do conhecimento, competindo-lhes promover o desenvolvimento de competências que preparem os estudantes para enfrentar os desafios económicos e sociais contemporâneos. A formação de profissionais qualificados exige, cada vez mais, uma abordagem integrada que articule conhecimentos científicos, competências técnicas e responsabilidade ética, contribuindo para a construção de sociedades mais resilientes, inclusivas e sustentáveis.

A presente investigação reveste-se, por isso, de particular interesse científico e institucional. Ao analisar a realidade dos estudantes do primeiro ano das licenciaturas em Administração de Empresas e em Contabilidade, fornece evidência relevante sobre um segmento populacional que assumirá, no futuro, responsabilidades significativas nos contextos organizacional, empresarial e económico. Os resultados obtidos constituem um contributo valioso para a comunidade académica, oferecendo bases sólidas para futuras investigações e para o aperfeiçoamento das práticas educativas nesta área.

Gostaria de expressar o meu reconhecimento aos autores, à equipa de investigação e às instituições parceiras pelo rigor científico, pelo empenho e pela qualidade do trabalho desenvolvido. A produção de conhecimento sustentado, metodologicamente robusto e socialmente relevante constitui um dos pilares fundamentais da missão universitária e um requisito indispensável para o progresso da sociedade.

Estou convicto de que este estudo representará uma referência importante para investigadores, docentes, estudantes e decisores, estimulando novas reflexões sobre a educação económico-financeira e reforçando a consciência da sua importância enquanto instrumento de capacitação individual, desenvolvimento institucional e promoção do bem comum.

Prólogo

Cecilia R. Ficco

Vicepresidenta de la Asociación de Profesores Universitarios de Matemática Financiera (APUMF) de Argentina.

Profesora responsable de las cátedras de Matemática Financiera de las Universidades Nacionales de Río Cuarto y Villa María (Argentina)

La invitación a realizar la presentación de este libro es un honor y me produce una gran satisfacción. Se trata de un estudio internacional que analiza la percepción que tienen los ingresantes universitarios sobre la educación económico-financiera, a la que, desde hace años, he dedicado gran parte de mi trabajo académico.

En las últimas décadas, la educación financiera ha adquirido una importancia creciente en las agendas educativas y de las políticas públicas, debido a su reconocimiento como un proceso de formación que resulta fundamental para desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que permiten comprender el entorno económico, gestionar adecuadamente los recursos y adoptar decisiones financieras informadas, responsables y sostenibles. Desde esta perspectiva, la alfabetización económico-financiera constituye una herramienta esencial para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía, promover el bienestar individual y colectivo y favorecer el desarrollo de sociedades más equitativas e inclusivas.

En este escenario, las universidades asumen un rol estratégico, ya que, además de impartir conocimientos disciplinares específicos, tienen la responsabilidad de formar profesionales capaces de entender la complejidad del entorno social y económico y de responder a los desafíos que el mismo plantea. Esta responsabilidad resulta particularmente significativa en las carreras vinculadas con la administración, la contabilidad y las finanzas, cuyos egresados no solo gestionarán recursos propios, sino que también influirán en las decisiones económicas de distintas organizaciones privadas e instituciones públicas.

En este marco, el presente estudio adquiere una especial relevancia, ya que constituye un valioso aporte al conocimiento del nivel de cultura financiera de los estudiantes de primer curso matriculados en Administración de Empresas y carreras afines, en instituciones de educación superior de España, Portugal y Argentina. El estudio se realiza sobre una muestra de 2.631 estudiantes y analiza distintas dimensiones temáticas

de la educación económico-financiera, realizando comparaciones por ámbito territorial y por titulación. Entre los principales hallazgos cabe destacar que, en términos generales, la gestión financiera básica, especialmente presupuesto y gestión de gastos, es una competencia que parecen estar suficientemente interiorizada por el alumnado. Sin embargo, los conocimientos vinculados a rentabilidad, diversificación, fondos de garantía, criptoactivos, supervisión bancaria, digitalización financiera avanzada e implicaciones sociales del consumo se identifican como áreas de mejora en la formación. Asimismo, al tratarse de un estudio comparado, pone de manifiesto diferencias relevantes entre los distintos países involucrados, lo que demuestra que las competencias necesarias para desenvolverse con solvencia en el ámbito económico-financiero también presentan particularidades que requieren ser comprendidas desde la realidad de los distintos contextos.

El presente libro constituye una valiosa contribución en esa dirección, en tanto provee evidencia empírica que permite comprender a la educación económico-financiera como un fenómeno multidimensional, en el que operan, de manera interrelacionada, las competencias básicas, los conocimientos técnicos, la comprensión institucional y las actitudes responsables. Esta evidencia permite superar visión reduccionista de la alfabetización financiera e invita a orientar el diseño de intervenciones formativas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes en su contexto. En consecuencia, esta obra constituye un insumo fundamental para repensar los contenidos de la formación económico-financiera, impulsar el diseño de propuestas curriculares más pertinentes y promover nuevas investigaciones que profundicen en la comprensión de este campo de estudio.

Felicito a la Fundación Contea y a la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas -AECA- por su compromiso con la educación financiera y les agradezco especialmente la oportunidad que me han brindado de participar en esta iniciativa y elaborar el prólogo de este informe; es un honor que valoro profundamente. Extiendo también mis felicitaciones a todas las universidades, investigadores, docentes y estudiantes que han hecho posible este estudio.

Espero que las páginas que siguen no solo aporten evidencia rigurosa para docentes e investigadores, sino que también inspiren nuevas iniciativas académicas, institucionales y de política pública orientadas a consolidar una educación financiera más inclusiva, contextualizada y comprometida con el desarrollo sostenible de nuestras sociedades.

Prólogo

Javier Gómez Ugartondo / María Luisa Marcilla Alconero

Responsables de Educación Financiera en el Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito

Queremos iniciar estas líneas agradeciendo, un año más, a la Fundación Contea y a la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, AECA, por contar con el Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito (FGD) en esta cuarta edición del estudio.

Asimismo, queremos felicitar a los investigadores, estudiantes y universidades por seguir consolidando este proyecto que es una referencia en el análisis de la formación económico-financiera de los jóvenes universitarios. Destacamos que en esta edición se hayan sumado al estudio 2 nuevas universidades españolas y la incorporación de universidades argentinas, lo que supone un avance significativo hacia una perspectiva internacional más amplia, diversa y comparada.

El contexto económico actual exige que los ciudadanos, y especialmente los jóvenes, dispongan de herramientas para desenvolverse con criterio en un entorno financiero cada vez más digital, global e interconectado. La aparición de nuevos medios de pago, la expansión de los canales digitales y la sofisticación de los productos financieros hacen imprescindible reforzar la capacitación de quienes comienzan a tomar decisiones sobre ahorro, consumo, financiación o inversión. La educación financiera es un instrumento esencial para favorecer la autonomía personal, la responsabilidad en la toma de decisiones y la protección del bienestar económico presente y futuro.

En este ámbito, el FGD cumple una función relevante al contribuir a preservar la confianza de los depositantes y la estabilidad del sistema bancario español. Esa confianza se refuerza cuando los ciudadanos comprenden el funcionamiento de las entidades financieras, los riesgos asociados a sus decisiones y los mecanismos institucionales que protegen sus depósitos. Por ello, desde el FGD consideramos prioritario impulsar iniciativas que acerquen estos conocimientos a la sociedad y, de forma particular, a las nuevas generaciones.

El FGD se encuentra fuertemente comprometido mediante su participación como entidad colaboradora del plan “Finanzas para Todos”, promovido conjuntamente por el Banco de España, la Comisión Nacional del Mercado de Valores y el Ministerio

de Economía, Comercio y Empresa. Concretamente, el FGD está intensificado su participación en actividades de formación financiera dirigidas a jóvenes, a través de jornadas, conferencias y encuentros en colegios, centros de Formación Profesional y universidades.

El estudio se inscribe plenamente en esa línea de actuación, al facilitar información sobre los conocimientos financieros de 2.631 estudiantes de primer curso de Administración de Empresas y titulaciones afines, procedentes de diez españolas, seis portuguesas y dos argentinas. Esta base empírica permite examinar no solo la percepción general de los estudiantes sobre la educación económico-financiera, sino también las diferencias vinculadas al territorio, la titulación, la edad, la formación previa o la disponibilidad de ingresos propios.

Los resultados muestran una valoración global favorable de la educación económico-financiera por parte del alumnado. Las cuestiones relacionadas con la elaboración de presupuestos y la gestión del gasto se sitúan entre los aspectos mejor asentados, lo que evidencia la importancia que los estudiantes atribuyen a la planificación de los recursos personales, al control de los desembolsos y a la organización de las decisiones económicas cotidianas. Estos ámbitos constituyen una base sólida sobre la que seguir construyendo competencias financieras de mayor complejidad.

Al mismo tiempo, el estudio señala oportunidades claras de mejora en materias como el ahorro, la inversión y la relación con las entidades financieras en un entorno crecientemente digitalizado.

Los resultados relativos a las preguntas sobre el FGD ponen de manifiesto que el conocimiento institucional y regulatorio del sistema financiero sigue siendo una de las áreas menos consolidadas entre los estudiantes, evidenciando que la protección institucional del ahorro no está todavía suficientemente interiorizada por todos los grupos de estudiantes. Esta conclusión confirma la necesidad de reforzar la divulgación sobre la función del FGD como mecanismo de confianza, seguridad y estabilidad del sistema financiero.

En definitiva, esta cuarta edición confirma el valor de este estudio como herramienta para conocer mejor las necesidades formativas de los jóvenes universitarios y para orientar futuras actuaciones en materia de educación económico-financiera. Sus conclusiones evidencian avances relevantes, pero también recuerdan la importancia de seguir trabajando de manera coordinada entre instituciones públicas, entidades financieras, comunidad educativa y sociedad civil. Por todo ello, reiteramos el apoyo del FGD a esta iniciativa y animamos a sus impulsores a continuar desarrollando nuevas ediciones que contribuyan a preparar a las futuras generaciones para afrontar sus decisiones financieras con mayor seguridad, responsabilidad y criterio.

Presentación

Al abrir esta cuarta edición del estudio *Importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de Administración de Empresas*, nos gustaría destacar, por lo que representa en cuanto a la extensión del ámbito geográfico de la muestra, la incorporación, por primera vez de instituciones universitarias argentinas. La Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Villa María, ambas radicadas en la provincia de Córdoba, se suman a un proyecto que hasta ahora tenía un alcance ibérico y que gana con ello una dimensión propiamente iberoamericana, ampliando el horizonte comparativo desde el que se examina la problemática objeto de estudio.

Este paso se ha dado gracias al interés que despertaron entre investigadores y colegas cordobeses argentinos los objetivos y la metodología del proyecto, lo que se ha traducido en la participación de alumnado de Contador Público y de la Licenciatura en Administración, titulaciones próximas a la Administración de Empresas. Buena parte del trabajo analítico de esta edición se dedica, precisamente, a contrastar España, Portugal y Argentina entre sí. Conviene no obstante advertir que la submuestra argentina, al proceder de solo dos universidades y dos titulaciones, debe leerse como un testimonio acotado a ese contexto y no como un retrato del sistema universitario argentino en su conjunto.

También en España la muestra ha seguido ensanchándose: a las ocho instituciones que venían participando –Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Extremadura, Universidad de Málaga, Universitat Politècnica de València, Universidad de Cádiz, Universidad de León, Universidad de Navarra y Universitat Rovira i Virgili– se añaden ahora la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de La Laguna, hasta sumar diez. Del lado portugués continúan las seis entidades incorporadas en la edición anterior: Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Portalegre, ISCAC-Instituto Politécnico de Coimbra, Universidad de Algarve e Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Este ensanchamiento progresivo de la base geográfica –objetivo perseguido desde los orígenes del proyecto– va dotando al estudio de una significación territorial cada vez más sólida, capaz de aportar claves útiles para quienes deben tomar decisiones en este ámbito. Junto al origen territorial, variables como el género, la edad, la titulación cursada o la disponibilidad de recursos propios seguirán siendo objeto de atención por parte del Observatorio Contea-AECA sobre educación económico-financiera,

que en esta edición deja de ser un proyecto para presentar ya su primer informe, correspondiente al periodo 2023-2025, incluido como apartado 6 de esta publicación. Las 59 cuestiones que componen el cuestionario –reproducido íntegramente en el Anexo 2– y que respondieron 2.631 estudiantes de las 18 instituciones participantes constituyen una fuente de información –cualitativa y cuantitativa– sobre cómo percibe estas materias un grupo amplio y diverso de jóvenes en plena etapa formativa.

Detrás de estos datos hay un cuestionario que se revisa y se pone a prueba cada año para garantizar que se entiende correctamente, incorporando mejoras de forma progresiva, lo que permite recoger las respuestas del alumnado de manera prácticamente simultánea en todas las sedes. Su explotación estadística, a cargo de la profesora Francisca Cea D’Ancona, de la Universidad Autónoma de Madrid, es la que hace posible ofrecer resultados sólidos y fiables sobre las materias analizadas: percepción general de la educación económico-financiera, ingresos, gastos, presupuesto, ahorro, inversión, seguridad financiera, entidades financieras y digitalización, y consumo inteligente y responsable.

Lo que el lector tiene ante sí es, en definitiva, fruto de un trabajo colectivo en el que han intervenido investigadores, profesorado colaborador, universidades y representantes institucionales de España, Portugal y, desde este año, también de Argentina, con el respaldo del Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito, que sigue patrocinando y acompañando activamente el proyecto. Se pone así a disposición del sector educativo y de cuantas entidades –públicas y privadas– tienen entre sus responsabilidades el diseño de políticas en materia de educación.

José Luis Lizcano Álvarez

Secretario del Patronato de la Fundación Contea
 Director Gerente de AECA
 Coordinador del Estudio

1 Introducción

La educación económico-financiera ha pasado de ser un complemento deseable para convertirse en una competencia estratégica para la ciudadanía, para la estabilidad de los hogares y para la calidad de las decisiones económicas cotidianas. La literatura y los organismos internacionales la conciben cada vez menos como mero conocimiento declarativo y cada vez más como un conjunto integrado de **conocimientos, actitudes, comportamientos, competencias digitales y capacidad de juicio** ante productos, riesgos y oportunidades financieras¹.

Entre jóvenes y estudiantes, esta relevancia es todavía mayor. La evaluación PISA 2022 de alfabetización financiera mostró que muchos adolescentes ya utilizan cuentas, tarjetas o pagos digitales, compran en internet y toman decisiones de gasto y ahorro antes de llegar a la universidad. Al mismo tiempo, la evidencia de la propia OCDE muestra que una mayor alfabetización financiera se asocia con comportamientos más responsables de ahorro y gasto, y que en la población adulta niveles más altos de alfabetización financiera se relacionan con mayor bienestar y resiliencia financiera².

Este contexto es especialmente pertinente en titulaciones de Administración, Empresa, Contabilidad y Finanzas. Los estudiantes de estas áreas no solo gestionan sus propias finanzas, sino que podrán desempeñarse como gestores, analistas, responsables de decisiones empresariales o intermediarios en la difusión de prácticas económico-financieras. Por eso, evaluar su perfil de educación económico-financiera tiene una doble utilidad: académica, para comprender la naturaleza y plantear un diagnóstico de la situación y aplicada, para rediseñar currículos, metodologías y políticas educativas.

El estudio realizado ofrece una oportunidad especialmente relevante para comparar tres ámbitos territoriales e institucionales con trayectorias diferenciadas en materia de educación económico-financiera. En **España**, el Plan de Educación Financiera, impulsado por la CNMV y el Banco de España, se desarrolla desde 2008 mediante sucesivos ciclos estratégicos –2008-2012, 2013-2017, 2018-2021 y 2022-2025–, y mantiene continuidad institucional a través del convenio marco formalizado en 2026 entre el

1 OECD (2020), *Recommendation of the Council on Financial Literacy*; OECD (2023), *OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy*. Estas fuentes justifican que la alfabetización financiera se entiende como combinación de conocimientos, actitudes, comportamientos, competencias y bienestar financiero.

2 OECD (2024), *PISA 2022 Results. Volume IV: How Financially Smart Are Students?* OECD (2023), *OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy*. Sirven para sostener la relevancia en adolescentes, el uso de cuentas, tarjetas, pagos digitales, compras online y la relación entre alfabetización financiera, comportamiento responsable y bienestar.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el Ministerio de Economía, Comercio y Empresa, el Banco de España y la CNMV para extender el Plan en el sistema educativo. En **Portugal**, el Plano Nacional de Formação Financeira, promovido por el Conselho Nacional de Supervisores Financeiros, constituye el eje principal de la política pública de educación financiera; su actual orientación estratégica 2026-2030 se centra en consolidar la educación financiera como competencia transversal, reforzar la formación en contexto escolar, mejorar el impacto de las iniciativas y optimizar la gestión, certificación y comunicación de las acciones formativas. En **Argentina**, y como marco de referencia para contextualizar la submuestra de Córdoba, la educación financiera se articula de forma estrecha con la inclusión financiera, el uso responsable de productos y servicios financieros, la protección de las personas usuarias, la expansión de medios de pago digitales y el despliegue territorial de iniciativas formativas, en el marco del Plan Nacional de Educación Financiera y de los informes periódicos de inclusión financiera del Banco Central de la República Argentina.

No obstante, el alcance comparado del estudio exige explicitar desde el inicio varias cautelas metodológicas. La base empírica permite contrastar submuestras académicas situadas en tres espacios institucionales diferentes, pero no debe interpretarse como una medición representativa de los sistemas nacionales en su conjunto. El ámbito territorial de procedencia de estudio opera, por tanto, como una variable de contexto que agrega diferencias de marco normativo, composición institucional, edad, formación previa, modalidad de enseñanza, titulación cursada y perfil curricular. Esta precisión es necesaria para evitar atribuir exclusivamente al ámbito territorial de procedencia efectos que pueden proceder de la estructura de la muestra o de la forma en que cada sistema organiza sus enseñanzas superiores.

Esta advertencia es especialmente relevante en el caso de Córdoba (Argentina). Aunque a efectos de lectura comparada se mantenga la referencia nacional, la evidencia empírica relativa a Córdoba (Argentina) procede de dos universidades públicas de la provincia de Córdoba y se concentra en dos titulaciones: Contador Público y Licenciatura en Administración. En consecuencia, la submuestra de Córdoba (Argentina) aporta un perfil de gran interés por su orientación profesional, contable y administrativa, pero su capacidad de generalización al conjunto del sistema universitario argentino es limitada. La interpretación de sus resultados debe formularse, por tanto, como evidencia relativa a una submuestra cordobesa con fuerte concentración institucional y curricular, no como una caracterización exhaustiva del sistema universitario argentino ni de la totalidad de la provincia de Córdoba.

Portugal introduce una cautela de naturaleza distinta. El problema principal no reside en el tamaño de la submuestra, sino en la homologación conceptual y en la codificación de las variables académicas e institucionales. El sistema portugués combina enseñanza universitaria y politécnica, y sus titulaciones de primer ciclo se articulan bajo la denominación de licenciatura. Por ello, las categorías españolas de “universidad” y “grado”

no son trasladables de forma directa. Además, cuando la denominación registrada de la titulación incorpora simultáneamente curso, institución, campus, régimen de impartición o rama curricular, se genera un riesgo de error de clasificación que afecta a la interpretación por titulación y por centro.

La consecuencia analítica es clara: Portugal puede mantenerse en los análisis descriptivos generales y en la comparación agregada por ámbito territorial de procedencia, pero las conclusiones desagregadas por titulación, institución o categoría académica comparable deben quedar condicionadas a una recodificación previa. Dicha recodificación debería separar, como variables independientes, la institución de educación superior, el subsistema universitario o politécnico, el ciclo de estudios, el curso oficial, la rama o especialización, el campus y el régimen de impartición. Esta decisión no reduce el valor del caso portugués; al contrario, permite preservar su aportación comparada evitando inferencias espurias derivadas de una codificación híbrida.

2 Marco teórico

La definición de referencia más aceptada entiende la alfabetización financiera como una combinación de **conciencia, conocimiento, habilidad, actitud y comportamiento** necesaria para tomar decisiones financieras sólidas y alcanzar bienestar financiero individual (OCDE, 2020). En población joven, el marco PISA 2022 añade explícitamente la capacidad de aplicar conocimientos a contextos financieros reales y futuros. Esta visión amplia resulta coherente con cuestionarios que incluyen ingresos, presupuesto, ahorro, inversión, seguridad financiera, medios de pago digitales y consumo inteligente³.

En España, el Plan de Educación Financiera 2022-2025 explicitó como objetivo reforzar la presencia de la educación financiera a lo largo del currículo, extender materiales a nuevas etapas –incluida la Formación profesional– y explorar un marco secuenciado que alcance incluso la etapa universitaria. Paralelamente, la Encuesta de Competencias Financieras 2021 del Banco de España consolidó una medición representativa de adultos entre 18 y 79 años, integrada en el Plan Estadístico Nacional y comparada internacionalmente con la OCDE/INFE⁴.

En Portugal, el Plano Nacional de Formação Financeira 2021-2025 y el 4.º Inquérito à Literacia Financeira da População portuguesa muestran una estrategia continuada, coordinada por los supervisores financieros, con una fuerte orientación a la medición, la comparación internacional y el acceso a datos para la investigación. En la comparación internacional de 2023, Portugal quedó por encima de la media en el indicador global de literacia financeira y en bienestar financiero, lo que aporta un contexto institucional particularmente interesante para interpretar los resultados de esta muestra universitaria⁵.

En Argentina, los desarrollos recientes se vinculan más estrechamente con la inclusión financiera. Los portales oficiales y los programas del banco central insisten en

3 OECD (2023), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*; OECD (2024), *PISA 2022 Results. Volume IV*. Justifican la definición de alfabetización financiera en jóvenes y su orientación hacia la aplicación de conocimientos en contextos financieros reales.

4 CNMV y Banco de España (2022), *Plan de Educación Financiera 2022-2025*; Banco de España (2023), *Encuesta de Competencias Financieras 2021*. Respaldan el marco español, la incorporación curricular y la medición representativa de competencias financieras adultas.

5 CNSF (2021), *Plano Nacional de Formação Financeira 2021-2025*; CNSF/Banco de Portugal (2024), *4.º Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa*. Apoyan el marco portugués, la medición nacional y la comparación OCDE/INFE.

cuentas, medios de pago digitales, presupuesto, ahorro, protección al consumidor, prevención de fraudes y capacitación territorial. El mapa federal de educación financiera y los informes de inclusión financiera reflejan, además, una lógica de despliegue territorial y de atención a públicos diversos, entre ellos jóvenes, escuelas, emprendedores y usuarios de servicios financieros⁶.

La literatura reciente coincide en que la alfabetización financiera no es completamente homogénea: suele variar según la edad, la experiencia, la exposición previa, el uso de servicios financieros y, en algunos estudios, el sexo. En particular, un estudio reciente sobre Portugal identifica el papel de variables sociodemográficas como edad y sexo en la explicación del nivel de alfabetización financiera. En España, los estudios Contea-AECA sobre alumnado de primer curso de ADE han mostrado que los estudiantes valoran especialmente el control del gasto y la gestión presupuestaria, al tiempo que se detectan áreas de mejora en inversión, ahorro, digitalización financiera y conocimiento de productos financieros complejos.

Desde un punto de vista analítico, este marco sugiere al menos cuatro expectativas razonables. Primero, que las dimensiones de **presupuesto y gestión de gastos** sean nucleares y relativamente estables. Segundo, que las dimensiones de **digitalización, servicios financieros e inversión** sean más sensibles al contexto institucional y a la experiencia práctica. Tercero, que la formación previa y los ingresos propios actúen como mecanismos de aprendizaje aplicado. Y cuarto, que la estructura del constructo sea claramente multidimensional, no reducible a un único factor simple.

6 Ministerio de Economía de Argentina (2022), *Plan Nacional de Educación Financiera*; Ministerio de Economía de Argentina, *Mapa federal de educación financiera*; BCRA, *Informe de Inclusión Financiera*. Respaldan la conexión Córdoba (Argentina) entre educación financiera, inclusión financiera, derechos de usuarios, medios de pago digitales y despliegue territorial.

3

Objetivos y metodología

El estudio persigue cuatro objetivos principales. Primero, **describir** el perfil socio-demográfico y académico de la muestra por ámbito territorial de procedencia y por titulación agrupada comparable. Segundo, **estimar** las puntuaciones medias de las distintas dimensiones del cuestionario y compararlas entre submuestras. Tercero, **contrastar** diferencias por ámbito territorial de procedencia y por variables de perfil mediante pruebas inferenciales con tamaños del efecto. Cuarto, **examinar** la estructura interna del instrumento mediante indicadores de fiabilidad, análisis de correlaciones y análisis factorial exploratorio.

4

Resultados

4.1. Perfil sociodemográfico de los encuestados

Fuente de datos y muestra

La base de datos analizada está integrada por 2.631 estudiantes de primer curso matriculados en Administración y Dirección de Empresas y titulaciones afines en instituciones de educación superior de España, Portugal y Córdoba (Argentina). Tras el tratamiento y depuración del fichero original, la matriz de datos quedó estructurada en 71 variables analíticas, correspondientes a variables de identificación, caracterización sociodemográfica y académica, así como a los ítems del cuestionario de educación económico-financiera. La muestra procede de 18 instituciones de educación superior participantes: 10 españolas, 6 portuguesas y 2 de Córdoba (Argentina).

Tabla 1. Distribución por ámbito territorial de procedencia

Ámbito territorial de procedencia	n	%
España	1.695	64,4
Portugal	412	15,7
Córdoba (Argentina)	524	19,9
Total	2.631	100,0

Instituciones de educación superior y ámbito territorial de procedencia de estudio

A partir de las Figuras 1a, 1b y 1c, la distribución geográfica de la muestra revela tres patrones claramente diferenciados. En **España**, la muestra está mucho más dispersa, con diez universidades repartidas por buena parte del territorio nacional, lo que aporta una mayor heterogeneidad geográfica; sin embargo, esta dispersión no implica equilibrio perfecto, ya que unas pocas instituciones concentran una fracción sustancial del total español. En **Portugal**, la estructura es intermedia: la submuestra se apoya en seis instituciones, con una cobertura territorial apreciable, pero con una concentración interna más acusada que en España y menor que la dependencia estructural observada en Córdoba (Argentina). En **Córdoba (Argentina)**, la captación está muy concentrada tanto institucional como territorialmente, porque el 100% de

los casos procede de solo dos universidades y, además, ambas se localizan en la provincia de Córdoba.

En términos absolutos, sobre **2.631 estudiantes**, la mayor aportación muestral corresponde a España (**n=1.695; 64,4%** del total), seguida de Córdoba (Argentina) (**n=524; 19,9%**) y Portugal (**n=412; 15,7%**). Esta asimetría es relevante porque condiciona la lectura agregada del estudio: el conjunto total está dominado por la submuestra española, de modo que cualquier patrón global tenderá a reflejar con mayor intensidad la estructura institucional de España.

Figura 1a. Distribución de respuesta por universidades (España) (%)

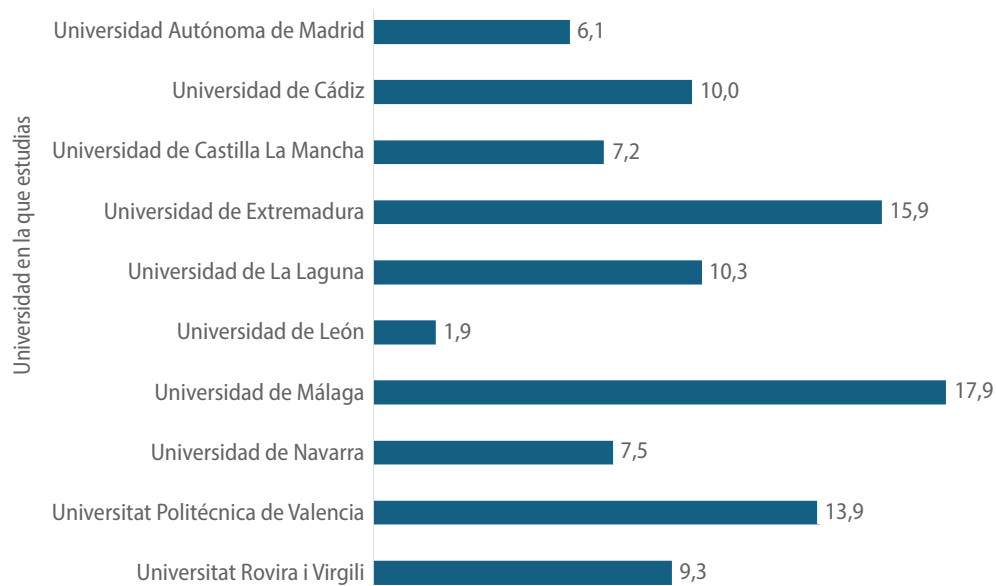


Figura 1b. Distribución de respuesta por universidades (Portugal) (%)

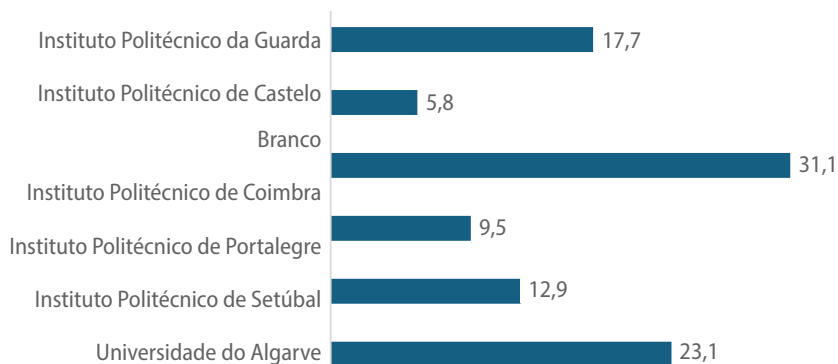
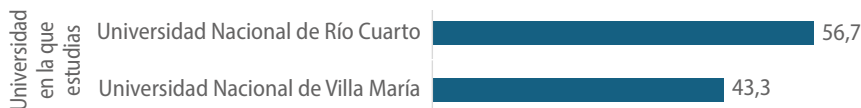


Figura 1c. Distribución de respuesta por universidades (Córdoba –Argentina–) (%)



España

España presenta la estructura geográfica más amplia y diversificada del estudio. Las diez universidades representadas cubren el centro, el sur, el levante, el noroeste, el noreste y el ámbito insular. No obstante, la distribución no es uniforme. La institución con mayor peso es la Universidad de Málaga, con 17,9% y 303 estudiantes. Le siguen la Universidad de Extremadura (15,9%; 270) y la Universitat Politècnica de València (13,9%; 236). Solo estas tres reúnen 47,7% de la submuestra española.

En un segundo nivel aparecen la Universidad de La Laguna (10,3%; 175) y la Universidad de Cádiz (10,0%; 170). Sumadas a las tres anteriores, las cinco primeras instituciones concentran 68,0% del total español. En el extremo contrario, la Universidad de León aporta únicamente 1,9% (32 casos), convirtiéndose en la sede menos representada.

Por tanto, España es el país con mayor cobertura institucional, pero también con una concentración apreciable en determinados campus. Si se resume esta dispersión mediante el “número efectivo de universidades” derivado de las cuotas observadas, España equivale aproximadamente a 8,3 universidades efectivas, una cifra claramente superior a la de Portugal y Argentina. Conviene señalar, además, que al convertir porcentajes en recuentos y redondear al entero más próximo, la suma de casos españoles alcanza 1.696, es decir, un caso más que el total nacional; esta pequeña discrepancia se debe exclusivamente al redondeo.

Portugal

Portugal ocupa una posición intermedia entre la fuerte dependencia institucional argentina y la amplia dispersión española. La muestra portuguesa se distribuye entre seis instituciones. La de mayor peso es el Instituto Politécnico de Coimbra, con 31,1% y 128 estudiantes. Le siguen la Universidade do Algarve (23,1%; 95) y el Instituto Politécnico da Guarda (17,7%; 73). Estas tres instituciones concentran 71,9% de la submuestra portuguesa, lo que indica una concentración interna elevada.

En el tramo medio y bajo aparecen el Instituto Politécnico de Setúbal (12,9%; 53), el Instituto Politécnico de Portalegre (9,5%; 39) y el Instituto Politécnico de Castelo Branco (5,8%; 24). En términos de diversidad efectiva, Portugal se situaría en torno a 4,8 universidades efectivas, por debajo de España. Esto sugiere que la cobertura territorial portuguesa es real, pero con una fuerte gravitación de Coimbra y Algarve.

Córdoba (Argentina)

La submuestra argentina presenta el patrón más simple y, al mismo tiempo, el más concentrado. La Universidad Nacional de Río Cuarto aporta el 56,7% de los casos argentinos, lo que equivale a 297 estudiantes, mientras que la Universidad Nacional de Villa María representa el 43,3%, es decir, 227 estudiantes. La diferencia entre ambas es de solo 13,4 puntos porcentuales, por lo que, dentro de la fuerte concentración en dos sedes, el reparto interno es relativamente equilibrado.

No obstante, desde la perspectiva de la representatividad geográfica, este diseño es restrictivo. La muestra argentina no solo depende de dos instituciones, sino que ambas pertenecen a un mismo espacio territorial. En consecuencia, el “país” queda muy condicionado por un único entorno regional y universitario. Esto no invalida los resultados descriptivos para la muestra, pero sí exige cautela al extrapolarlos al conjunto del estudiantado argentino de áreas económico-empresariales.

Comparación entre países

La comparación conjunta permite distinguir tres niveles. Primero, en tamaño nacional de la submuestra, España domina claramente el estudio, de manera que los resultados globales estarán sesgados hacia su composición institucional y sociodemográfica. Segundo, en equilibrio interno, España es el país más balanceado, Portugal ocupa una posición intermedia y Argentina es el más dependiente de un número reducido de sedes. Tercero, en concentración territorial, Argentina presenta la mayor restricción, porque toda la muestra proviene de dos universidades de una sola provincia; Portugal logra una mayor amplitud espacial, aunque con concentración relativa en Coimbra y Algarve; y España combina la mayor extensión territorial con focos claros de sobrerrepresentación institucional.

Si se observa el conjunto de las 18 instituciones del estudio, las cinco que más casos aportan son Málaga (303), Río Cuarto (297), Extremadura (270), UPV (236) y Villa María (227). En conjunto reúnen 1.333 estudiantes, es decir, 50,7% del total muestral. Esta cifra muestra que, pese a la pluralidad institucional del estudio, una parte sustancial del material empírico se apoya en un número relativamente pequeño de centros.

Estas distribuciones tienen consecuencias metodológicas importantes. En primer lugar, los resultados son propios de una **muestra no probabilística de conveniencia**, por lo que no deben interpretarse como estimaciones representativas de los sistemas universitarios nacionales. En segundo lugar, las diferencias entre países pueden estar parcialmente influidas por la composición de sus submuestras: ya se había observado que Portugal presenta una estructura de edad relativamente más madura, España una mayor presencia de formación previa en economía y finanzas, y Argentina una composición algo más feminizada y con mayor proporción de ingresos propios. Por tanto, las diferencias “nacionales” pueden incorporar, en realidad, diferencias de centro y de perfil estudiantil.

Variables de perfil y codificación

La tabla 2 muestra que la comparación entre Córdoba (Argentina), España y Portugal no se realiza sobre submuestras sociodemográfica y académicamente equivalentes. En el total agregado predominan ligeramente las mujeres, el grupo de edad de 18 años o menos, el alumnado que declara haber cursado formación económico-empresarial previa y quienes no disponen de ingresos propios. No obstante, ese perfil global oculta diferencias relevantes entre las submuestras territoriales consideradas. La lectura que se presenta a continuación es estrictamente descriptiva y se basa en los recuentos y porcentajes observados; los contrastes inferenciales se abordan en un apartado posterior.

Sexo del estudiante

La distribución por sexo presenta perfiles claramente diferenciados. España es la única submuestra en la que predominan los hombres: 53,04% frente a 46,96% de mujeres. Portugal presenta predominio femenino: 55,58% de mujeres y 44,42% de hombres. La submuestra de Córdoba (Argentina) muestra la mayor proporción de mujeres: 61,45% frente a 38,55% de hombres, lo que supone una diferencia de 22,9 puntos porcentuales.

Desde un punto de vista comparado, el contraste más acusado se produce entre Córdoba (Argentina) y España. La distancia entre ambas submuestras en la proporción de mujeres alcanza 14,5 puntos porcentuales. Portugal ocupa una posición intermedia, aunque más próxima al perfil de Córdoba (Argentina) que al español. Esta distribución debe tenerse en cuenta al interpretar posibles diferencias posteriores en educación económico-financiera, ya que la composición por sexo no es homogénea entre las submuestras.

Edad

La edad distingue con claridad los perfiles muestrales. España y Córdoba (Argentina) comparten una estructura relativamente joven, con predominio del grupo de 18 años o menos: 57,29% en España y 56,30% en Córdoba (Argentina). Sin embargo, Córdoba (Argentina) presenta una proporción más elevada de estudiantes de 21 años o más, con 24,05%, frente al 11,03% de España. Portugal muestra un patrón distinto: solo el 24,51% de su muestra tiene 18 años o menos, mientras que el 38,35% tiene 21 años o más. Por tanto, la submuestra portuguesa presenta un perfil de mayor edad relativa (Tabla 2).

Esta diferencia es relevante porque la edad puede estar asociada a mayor experiencia práctica en ingresos, gastos, ahorro, uso de medios de pago o toma de decisiones económicas. En consecuencia, las comparaciones posteriores deben interpretarse teniendo en cuenta que las submuestras no se encuentran en la misma etapa vital ni académica.

Tabla 2. Características de la muestra

		Ámbito territorial de procedencia					
		España		Portugal		Córdoba (Argentina)	
Sexo del estudiante	Hombre	899	53,04%	183	44,42%	202	38,55%
	Mujer	796	46,96%	229	55,58%	322	61,45%
Indica tu edad	<=18	971	57,29%	101	24,51%	295	56,30%
	19-20	537	31,68%	153	37,14%	103	19,66%
	21+	187	11,03%	158	38,35%	126	24,05%
¿Has cursado previamente asignaturas relacionadas con la Economía, las Finanzas y la Administración de Empresas en tu etapa preuniversitaria?	No	382	22,54%	260	63,11%	200	38,17%
	Sí	1313	77,46%	152	36,89%	324	61,83%
En caso afirmativo, indica el curso:	1º Bachillerato	89	5,25%	0	0,00%	0	0,00%
	2º Bachillerato	1094	64,54%	0	0,00%	0	0,00%
	4º ESO	54	3,19%	0	0,00%	0	0,00%
	FP	97	5,72%	0	0,00%	0	0,00%
	Educación Primaria	0	0,00%	0	0,00%	4	0,76%
	Educación Secundaria - Ciclo Básico Unificado	0	0,00%	0	0,00%	28	5,34%
	Educación Secundaria - Ciclo Orientado	0	0,00%	0	0,00%	289	55,15%
	Educación Superior no universitaria	0	0,00%	0	0,00%	28	5,34%
	Ensino Básico	0	0,00%	2	0,49%	0	0,00%
	Ensino Pós-Secundário Não Superior	0	0,00%	38	9,22%	0	0,00%
	Ensino Primário	0	0,00%	1	0,24%	0	0,00%
	Ensino Secundário	0	0,00%	139	33,74%	0	0,00%
¿Dispones de ingresos propios?:	No	1301	76,76%	299	72,57%	364	69,47%
	Sí	394	23,24%	113	27,43%	160	30,53%

Formación previa en Economía, Finanzas y ADE

La formación preuniversitaria previa en contenidos económico-financieros muestra diferencias descriptivas importantes. España destaca de forma marcada: el 77,46% del alumnado declara haber cursado previamente asignaturas relacionadas con economía, finanzas o empresa. Portugal presenta el perfil opuesto al español: el 63,11% declara no haber cursado previamente este tipo de asignaturas, frente al 36,89% que sí lo había hecho. Córdoba (Argentina) ocupa una posición intermedia, con un 61,83% de respuestas afirmativas.

Esta diferencia debe considerarse especialmente relevante para la interpretación de los resultados posteriores. Si una submuestra parte de una mayor exposición curricular previa a contenidos económico-financieros, sus respuestas pueden reflejar no solo diferencias territoriales o institucionales, sino también diferencias en la trayectoria formativa anterior (Tabla 2).

Curso en el que se cursó esa formación previa

El patrón cualitativo está claro. En España, la formación previa se concentra masivamente en 2.º de Bachillerato (1.094 casos; 64,54% del total español), muy por encima de 1.º de Bachillerato, 4.º de ESO o FP. En Portugal, la categoría principal es Ensino Secundário (139 casos; 33,74% del total portugués), seguida a distancia por Ensino Pós-Secundário Não Superior (38 casos; 9,22%). En Córdoba (Argentina), la categoría dominante es Educación Secundaria – Ciclo Orientado (289 casos; 55,15% del total argentino), con un peso muy superior al de Educación Primaria, Ciclo Básico Unificado o Educación Superior no universitaria.

La conclusión prudente es que, cuando existe formación previa, esta parece localizarse sobre todo en la secundaria superior o fase preuniversitaria, aunque cada ámbito territorial la canaliza a través de estructuras educativas diferentes. No obstante, debido a la inconsistencia interna de esta variable, conviene no utilizarla como base principal de inferencias comparadas sin revisar antes la codificación original (Tabla 2).

Disponibilidad de ingresos propios

La autonomía económica es limitada en las tres submuestras, pero con matices. La mayoría del estudiantado no tiene ingresos propios en todos los casos: 69,47% en Córdoba (Argentina), 76,76% en España y 72,57% en Portugal. Sin embargo, Córdoba (Argentina) presenta la mayor proporción de estudiantes con ingresos propios (30,53%), seguida de Portugal (27,43%) y, finalmente, España (23,24%).

La disponibilidad de ingresos propios es una variable de interés porque puede estar asociada a una mayor experiencia práctica en la gestión cotidiana del dinero. Sin

embargo, las diferencias descriptivas observadas en esta variable son menos acusadas que las registradas en edad o formación previa (Tabla 2).

Tomadas en conjunto, las variables sociodemográficas dibujan tres perfiles territoriales distintos. España aparece como una submuestra más joven, con ligera mayoría masculina, menor proporción de ingresos propios y, sobre todo, una exposición preuniversitaria muy alta a contenidos de economía, finanzas y empresa. Portugal muestra el perfil más maduro en edad, con mayoría femenina, una tasa intermedia de ingresos propios y el nivel más bajo de formación previa específica. Córdoba (Argentina) combina una muestra también mayoritariamente joven, pero menos que España en el extremo de 21 años o más, un claro predominio femenino, la mayor proporción de ingresos propios y un nivel intermedio de formación previa.

Tipos de titulación

La variable relativa a la titulación cursada constituye un elemento central para interpretar los resultados del estudio, pero debe tratarse con especial cautela en una comparación internacional. En este informe no se utiliza como una equivalencia administrativa estricta entre sistemas universitarios, sino como una variable analítica de estratificación, orientada a captar afinidad curricular, orientación competencial y posición funcional de los programas dentro de cada contexto académico.

La muestra combina tres familias formativas principales: titulaciones generalistas de administración y gestión empresarial; titulaciones de orientación financiero-contable; y perfiles combinados o aplicados, especialmente visibles en España a través de los dobles grados. Esta ordenación facilita la lectura estadística, pero no elimina las diferencias de arquitectura institucional entre submuestras. La comparación por titulación debe interpretarse, por tanto, junto con el ámbito territorial de procedencia, la institución, la modalidad de impartición, la formación previa y la propia composición muestral (Tabla 3).

España es el país con la estructura de titulaciones más diversificada en términos curriculares. Aquí conviven tres grandes bloques. El primero y más importante es el Grado en ADE, con 944 estudiantes (55,7%), que sigue siendo la columna vertebral de la muestra española. El segundo lo integran las titulaciones especializadas en finanzas y contabilidad –Grado en Finanzas y Grado en Finanzas y Contabilidad–, que suman 261 estudiantes (15,4%). El tercero, y más distintivo del caso español, lo forman los dobles grados, con 490 estudiantes (28,9%).

Esta presencia de dobles grados constituye probablemente el rasgo más relevante de la estructura española. No se trata de un componente marginal, sino de casi tres de cada diez estudiantes. Además, dentro de los dobles grados existe una concentración muy clara: ADE-Derecho aporta 230 casos, equivalentes al 46,9% de todos los dobles grados españoles, y ADE-Economía añade 118 casos, es decir, otro 24,1%. Juntos

Tabla 3. Distribución Grado con Universidad (España)

		Universidad en la que estudias										Total
		Univ. Autón. Madrid	Univ. Cádiz	Univ. Cast. La Mancha	Univ. Extrem.	Univ. La Laguna	Univ. León	Univ. Málaga	Univ. Navarra	Univ. Polit. Valencia	Univ. Rovira i Virgili	
Grado que estudias:	Doble Grado en ADE-Ciencia y Tecnología de los Alimentos	0	0	0	3	0	0	0	1	16	0	20
	Doble Grado en ADE-Derecho	70	41	0	36	0	0	53	21	0	9	230
	Doble Grado en ADE-Economía	0	0	0	56	0	1	56	1	0	3	117
	Doble Grado en ADE-FYCO / ADE-FICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	14
	Doble Grado en ADE-Informática	0	0	4	10	0	0	0	0	37	0	51
	Doble Grado en ADE-Marketing	0	0	0	0	2	0	0	0	0	6	8
	Doble Grado en ADE-Matemáticas	0	0	0	2	0	0	0	0	15	0	17
	Doble Grado en ADE-RLRH	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	10
	Doble Grado en ADE-Teleco	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
	Doble Grado en ADE-Turismo	0	0	0	11	0	0	0	1	6	0	18
	Grado en ADE	34	89	118	109	105	32	136	84	158	79	944
	Grado en Finanzas	0	0	0	2	0	0	1	2	0	3	8
	Grado en Finanzas y Contabilidad	0	38	0	30	67	0	57	17	0	44	253
	Total	104	168	122	269	174	33	303	127	236	158	1695

País de procedencia: España.

reúnen más de siete de cada diez dobles grados. En cambio, las combinaciones tecnológicas o más específicas –como ADE-Informática, ADE-Matemáticas, ADE-Ciencia y Tecnología de los Alimentos o ADE-Teleco– tienen un peso menor, aunque muestran una diversificación curricular muy significativa.

España, por tanto, no solo destaca por la abundancia de ADE generalista, sino también por una estrategia de hibridación formativa que combina empresa con derecho, economía, informática, matemáticas, turismo, relaciones laborales o marketing. Este rasgo la diferencia claramente de Argentina y Portugal.

A nivel universitario, también se aprecia una notable especialización interna. En Universidad Autónoma de Madrid predomina claramente ADE-Derecho, mientras que en Universitat Politècnica de València se concentran sobre todo dobles grados de perfil tecnológico y cuantitativo. A su vez, la Universidad de Málaga y la Universidad de Extremadura presentan las carteras más diversificadas, mientras que la Universidad de León y la Universidad de La Laguna muestran una estructura mucho más apoyada en titulaciones simples. Esto sugiere que, dentro de España, la variedad no solo es nacional, sino también institucional.

Portugal presenta una estructura distinta. No aparecen dobles grados, pero sí una diversificación interna de las licenciaturas a través de ramas, regímenes y orientaciones profesionales. En términos sustantivos, la categoría dominante es Gestão / Gestão de Empresas, con 232 estudiantes (56,3%). Le siguen las titulaciones de Contabilidade / Finanças y afines, que ascienden a 154 casos (37,4%) si se integran tanto las licenciaturas específicas como las ramas de contabilidad. En posiciones minoritarias quedan Gestão Hoteleira (20; 4,9%) y Gestão Comercial (6; 1,5%).

La estructura portuguesa es, por tanto, dual: de un lado, un bloque mayoritario de gestión generalista; de otro, un bloque muy importante de contabilidad y finanzas. Esa dualidad resulta especialmente interesante, porque aproxima parcialmente a Portugal tanto al perfil generalista de ADE como al perfil especializado contable-financiero. Lo hace, sin embargo, desde una lógica distinta a la española: no mediante dobles grados, sino mediante ramificaciones internas del primer ciclo, así como mediante regímenes diurno/nocturno o variantes de continuidad formativa (Tabla 4).

Algunas instituciones muestran perfiles particularmente definidos. El Instituto Politécnico de Coimbra concentra un volumen muy elevado de titulaciones ligadas a contabilidad y gestión, mientras que el Instituto Politécnico de Setúbal aparece exclusivamente vinculado a contabilidad y finanzas en esta tabla. Por su parte, la Universidade do Algarve concentra la mayor parte de las variantes de gestão y, además, la única titulación de gestión hotelera. En consecuencia, el caso portugués refleja menos interdisciplinariedad formal que España, pero más segmentación organizativa y profesional interna.

Tabla 4. Distribución Grado con Universidad (Portugal)

		Universidade em que estuda						Total
		Instit. Polit. da Guarda	Instit. Polit. de Castelo Branco	Instit. Polit. de Coimbra	Instit. Polit. de Portalegre	Instit. Polit. de Setúbal	Univ. do Algarve	
Grado que estudias:	Licenciatura de Contabilidade e Auditoria (IPC)	0	0	62	0	0	0	62
	Licenciatura em Contabilidade (IPG)	20	0	0	0	0	0	20
	Licenciatura em Contabilidade e Finanças - Diurno (IPS)	0	0	0	0	27	0	27
	Licenciatura em Contabilidade e Finanças - Noturno (IPS)	0	0	0	0	14	0	14
	Licenciatura em Finanças e Contabilidade (IPC)	0	0	19	0	0	0	19
	Licenciatura em Gestão – Faro – Diurno (UALG)	0	0	0	0	0	19	19
	Licenciatura em Gestão – Faro – Noturno (UALG)	0	0	0	0	0	11	11
	Licenciatura em Gestão – Portimão – Diurno (UALG)	0	0	0	0	0	6	6
	Licenciatura em Gestão – Portimão – Noturno (UALG)	0	0	0	0	0	10	10
	Licenciatura em Gestão – Ramo Contabilidade – Diurno (IPP)	0	0	0	6	0	0	6
	Licenciatura em Gestão – Ramo Contabilidade – PL (IPP)	0	0	0	6	0	0	6
	Licenciatura em Gestão – Ramo Gestão de Empresas – Diurno (IPP)	0	0	0	12	0	0	12
	Licenciatura em Gestão – Ramo Gestão de Empresas – PL (IPP)	0	0	0	14	0	0	14
	Licenciatura em Gestão (IPCB)	0	12	0	0	0	0	12
	Licenciatura em Gestão (IPG)	92	0	0	0	0	0	92
	Licenciatura em Gestão Comercial (IPCB)	0	6	0	0	0	0	6
	Licenciatura em Gestão de Empresas (IPC)	0	0	56	0	0	0	56
	Licenciatura em Gestão Hoteleira – Faro – Diurno (UALG)	0	0	0	0	0	20	20
	Total	112	18	137	38	41	66	412

País de procedência: Portugal.

Córdoba (Argentina) presenta la estructura más nítida y sencilla de las tres. La oferta se organiza, en esencia, en torno a dos perfiles troncales: Contador Público y Licenciatura en Administración. El primero reúne 324 estudiantes (61,8%), mientras que el segundo agrupa 200 (38,2%). Por tanto, la submuestra argentina está claramente sesgada hacia un perfil profesional-contable, más que hacia uno estrictamente generalista de administración.

Además, en Córdoba (Argentina) se introduce una dimensión adicional que no aparece con el mismo peso en los otros países: la modalidad de impartición. Sumando los títulos a distancia, se obtienen 116 estudiantes (22,1%), frente a 408 presenciales (77,9%). Esta distinción es académicamente relevante porque la modalidad puede estar asociada a perfiles de edad, experiencia laboral, disponibilidad temporal o motivación académica diferentes. En otras palabras, en Argentina no solo importa qué se estudia, sino también cómo se estudia (Tabla 5).

A nivel institucional, la pauta es bastante consistente entre Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional de Villa María. En ambas, el peso relativo de Contador Público supera al de Administración, de modo que no parece tratarse de una singularidad de una sola universidad, sino de una configuración bastante estable de la submuestra Argentina.

Tabla 5. Distribución Grado con Universidad (Córdoba - Argentina)

		Universidad en la que estudias		Total
		Universidad Nacional de Río Cuarto	Universidad Nacional de Villa María	
Grado que estudias:	Contador Público – a distancia (UNRC)	79	0	79
	Contador Público – presencial (UNRC)	101	13	114
	Contador Público – presencial (UNVM)	0	131	131
	Licenciatura en Administración – a distancia (UNRC)	36	1	37
	Licenciatura en Administración – presencial (UNRC)	81	12	93
	Licenciatura en Administración – presencial (UNVM – Sede Villa María)	0	70	70
Total		297	227	524

Procedencia: Córdoba (Argentina).

Comparación entre países

La comparación entre los tres países permite identificar tres modelos académicos bastante diferenciados.

Tabla 6. Comparativa estructural de la muestra por país: España, Portugal y Córdoba (Argentina)

	España	Portugal	Córdoba (Argentina)	Observaciones
Total de estudiantes	1.695	412	524	La muestra está claramente dominada por España (64,4% del total), seguida de Argentina (19,9%) y Portugal (15,7%).
Tipo de Institución predominante	Universidad pública (con presencia minoritaria de privada)	Instituto politécnico público	Universidad pública nacional	La arquitectura institucional difiere: Argentina y España se apoyan sobre todo en universidades, mientras que Portugal presenta un sesgo más politécnico.
Diversificación de Titulaciones	Alta: ADE generalista, Finanzas/ Contabilidad y amplio bloque de dobles grados	Mediana: Gestão y Contabilidade/ Finanças como ejes, con ramas aplicadas minoritarias	Baja: dos titulaciones troncales, con distinción adicional por modalidad (presencial/ distancia)	España es el sistema más diversificado; Argentina el más simple; Portugal ocupa una posición intermedia.
Grado más representado	Grado en ADE: 944 (55,7%)	Gestão: 232 (56,3%)	Contador Público: 324 (61,8%)	En los tres países existe una titulación claramente dominante, pero con perfiles académicos distintos.
Presencia de dobles titulaciones	Sí: 490 (28,9%)	No: 0%	No: 0%	La interdisciplinariedad formal mediante dobles grados es un rasgo diferencial exclusivamente español.
Orientación Académica	Generalista e interdisciplinar	Generalista con especialización contable-financiera	Contable/ profesionalizante	Argentina se orienta más al ejercicio profesional contable; España a la combinación curricular; Portugal a la gestión con ramificaciones aplicadas.
Diversidad institucional	10 universidades; diversidad alta, aunque con concentración apreciable en algunos centros	6 instituciones; diversidad intermedia y concentración moderada	2 universidades; concentración alta	La comparación por país es más robusta en España por mayor dispersión institucional; Argentina depende fuertemente de dos sedes y Portugal presenta una heterogeneidad media.

Procedencia: Córdoba (Argentina).

El primero, representado por España, es un modelo generalista e interdisciplinar. La base sigue siendo ADE, pero con una capa muy importante de dobles grados que introduce una notable complejidad formativa. España es, claramente, el país donde la diversidad no se expresa solo en la coexistencia de grados, sino en la combinación estructurada de áreas disciplinares. Por eso, la submuestra española no debería leerse como un bloque homogéneo de ADE, sino como un espacio donde conviven estudiantes de ADE pura, finanzas/contabilidad y trayectorias mixtas muy distintas entre sí.

El segundo, representado por Portugal, es un modelo generalista con especialización profesional interna. Comparte con España el predominio de la gestión generalista, pero se diferencia por la ausencia de dobles grados y por la relevancia mucho mayor de contabilidad y finanzas. Comparte con Argentina una fuerte presencia de perfiles contables, pero sin adoptar la forma de un título profesional único, tipo Contador Público. En lugar de ello, Portugal organiza la diferenciación por medio de licenciaturas especializadas, ramas y regímenes.

El tercero, representado por Argentina, es un modelo bipolar y profesionalizante. La oferta se concentra en dos titulaciones muy reconocibles, con predominio de Contador Público y con una presencia apreciable de estudios a distancia. Es, de los tres, el sistema de titulaciones más simple en términos sustantivos, aunque no por ello menos relevante analíticamente. Su principal rasgo es la fuerte orientación hacia una identidad contable y de ejercicio profesional.

4.2. Análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionario

En este apartado se analizan las respuestas de los estudiantes a cada una de las nueve dimensiones temáticas del cuestionario de EEF. Se trabajó con 59 ítems Likert de 1 a 5, las puntuaciones analíticas de dimensión se calcularon como media aritmética de sus ítems (junto con sus desviaciones típicas), manteniendo la codificación original y sin inversiones, ya que el fichero no proporcionaba claves de corrección ni marcaje explícito de ítems invertidos.

La tabla 7 muestra un perfil global favorable y relativamente homogéneo de la educación económico-financiera (EEF): la puntuación total alcanza 3,890, con $DE = 0,504$ y $CV = 0,130$, lo que sugiere una valoración general situada claramente por encima del punto medio de la escala y con dispersión relativa contenida. En términos sustantivos, no aparece ninguna dimensión claramente deficitaria: todas las medias específicas se sitúan entre 3,753 y 4,149. Sin embargo, sí emerge una jerarquía interna de prioridades.

La dimensión más sólida es Presupuesto ($M = 4,149$; $DE = 0,609$; $CV = 0,147$), que no solo presenta la media más alta, sino también una de las menores dispersiones relativas, lo que indica un dominio o percepción positiva más asentada y con mayor con-

senso. En el extremo inferior aparecen Ahorro ($M = 3,753$; $CV = 0,178$) e Inversión ($M = 3,769$; $CV = 0,205$), esta última, además, con la mayor heterogeneidad relativa de toda la tabla. Esta combinación –media comparativamente menor y variabilidad mayor– la convierte en la dimensión más sensible desde el punto de vista curricular. Entidades financieras y digitalización ($M = 3,773$; $CV = 0,158$) también queda por debajo de la media global, aunque con una dispersión moderada-baja y con la mayor amplitud de contenido del instrumento (16 ítems), lo que sugiere un conocimiento moderado, más estable que brillante.

Agrupando las dimensiones por bloques, el bloque de recursos y finanzas personales presenta el mejor balance agregado, con una media ponderada aproximada de 3,935, impulsada sobre todo por Presupuesto, Gastos e Ingresos. El bloque institucional/mercado queda algo rezagado (3,773), y el bloque de valores/consumo se sitúa ligeramente por debajo de la media global (3,820). La utilidad percibida de la EEF (3,916) se alinea con el promedio general: la EEF se percibe como relevante, pero esa utilidad subjetiva no se traduce por igual en todas las competencias específicas.

La lectura técnica más importante es doble. Primero, las diferencias entre dimensiones existen, pero son de magnitud pequeña o pequeña-moderada si se comparan con la dispersión global; la única dimensión que destaca con cierta claridad es Presupuesto. Segundo, la tabla permite detectar prioridades de intervención, pero no permite todavía hacer inferencias fuertes sobre significación estadística, fiabilidad interna o diferencias entre subgrupos, porque faltan datos clave: tamaño muestral de personas, distribución por ítems, asimetría, curtosis, consistencia interna y resultados por perfiles. En consecuencia, las recomendaciones deben orientarse a fortalecer ahorro, inversión y comprensión del ecosistema financiero-digital, utilizando el presupuesto como eje didáctico de transferencia hacia decisiones de mayor complejidad.

En términos de dispersión, la tabla aporta una señal útil. El CV global (0,130) es menor que el de todas las dimensiones específicas, lo cual es coherente con el hecho de que la agregación de muchos ítems tiende a estabilizar la puntuación total. Entre las dimensiones particulares, la mayor consistencia relativa corresponde a Presupuesto ($CV=0,147$), seguida de Entidades financieras y digitalización (0,158) e Ingresos (0,162). En el extremo opuesto, Inversión (0,205) muestra la mayor variabilidad relativa, seguida de Seguridad financiera (0,194). Desde un punto de vista pedagógico, ello sugiere que las competencias financieras más ligadas al largo plazo, al riesgo o a decisiones complejas son también las menos homogéneas. Los valores descriptivos muestran dos rasgos nítidos: primero, los estudiantes puntúan muy alto en presupuesto y gestión del gasto, lo que revela una representación sólida de la economía doméstica cotidiana. Segundo, los ámbitos más vulnerables son la inversión, la digitalización y el ahorro, es decir, aquellos que exigen un mayor conocimiento de productos, instrumentos o estrategias de mediano plazo.

Utilidad percibida de la EEF. Con 7 ítems, una media de 3,916 y $CV = 0,177$, esta dimensión indica una percepción general favorable de la utilidad de la EEF, pero sin separarse apenas de la media global ($z^* = 0,052$; $d \approx 0,043$). En términos prácticos,

la utilidad se percibe de manera positiva, aunque no extraordinaria. El hecho de que quede cerca del promedio general sugiere que la experiencia o valoración global de la EEF es coherente con la utilidad que se le atribuye. La dispersión moderada apunta a que esa utilidad no se vive de manera completamente uniforme. Una hipótesis plausible es que exista consenso sobre la relevancia abstracta de la EEF, pero una traslación desigual a situaciones concretas o a experiencias reales de aprendizaje.

Recursos y finanzas personales. Este bloque presenta la mayor densidad de contenido y el mejor desempeño agregado, pero internamente es heterogéneo. Ingresos ($M = 3,966$; $CV = 0,162$) aparece ligeramente por encima del global, con buena estabilidad relativa; probablemente se trate de un contenido conceptualmente accesible y cercano. Gastos ($M = 4,034$; $CV = 0,181$) mejora el resultado medio, aunque con mayor dispersión; es posible que la dimensión combine conocimientos operativos relativamente asentados con prácticas reales más desiguales. Presupuesto presenta el mejor perfil de toda la tabla: media más alta, dispersión moderada-baja. A efectos prácticos, es la dimensión que más claramente sobresale y puede interpretarse como un núcleo fuerte del aprendizaje o de la autopercepción competencial.

En cambio, Ahorro ($M = 3,753$; $CV = 0,178$) e Inversión ($M = 3,769$; $CV = 0,205$) son los dos dominios más débiles del bloque. El caso de Ahorro sugiere una brecha moderada respecto al patrón general, sin llegar a constituir una caída severa. La dimensión Inversión es más preocupante por su doble perfil: media relativamente baja y mayor heterogeneidad de respuestas. Eso suele ser compatible, como hipótesis, con contenidos que exigen mayor abstracción, mayor tolerancia al riesgo, comprensión temporal y familiaridad con productos o decisiones complejas. Seguridad financiera ($M = 3,857$; $CV = 0,194$) queda prácticamente en la media, pero su dispersión relativamente alta indica una distribución menos compacta; puede interpretarse como un ámbito en el que conviven perfiles bien orientados con otros más vulnerables.

Desde el punto de vista de la consistencia, este bloque plantea una lectura matizada. Tiene buena cobertura temática total (31 ítems), lo cual favorece la estabilidad del constructo agregado.

Sin embargo, varias subdimensiones se basan en solo 4 ítems, especialmente Gastos, Inversión y Seguridad financiera. Eso no invalida el análisis, pero sí aconseja prudencia: con escalas cortas, la fiabilidad interna puede resentirse y la cobertura conceptual puede ser menos robusta si los ítems no están muy bien contruidos.

Institucional y mercado. La dimensión Entidades financieras y digitalización (16 ítems; $M = 3,773$; $CV = 0,158$) combina dos rasgos interesantes: está por debajo de la media global en una magnitud pequeña y, al mismo tiempo, presenta una de las menores dispersiones relativas. Técnicamente, esto sugiere un patrón de respuestas moderadamente favorable y bastante uniforme. No parece un dominio polarizado; más bien, un ámbito en el que la mayoría se mueve en niveles medios-altos, aunque sin alcanzar el rendimiento del presupuesto ni en la gestión de gastos. Una hipótesis plausible es que la amplitud del constructo –que une entidades financieras y

la digitalización– esté captando conocimientos extendidos, pero no especialmente profundos, o bien una combinación de familiaridad funcional y comprensión conceptual todavía parcial. El elevado número de ítems es una fortaleza en términos de cobertura, aunque también abre la posibilidad de que haya subdimensiones internas diferenciadas; de ahí que convenga examinar su estructura factorial.

Valores y consumo. La dimensión Consumo inteligente y responsable (5 ítems; $M = 3,820$; $CV = 0,184$) queda ligeramente por debajo del promedio y presenta dispersión media. Una hipótesis razonable es que esta dimensión recoja un componente más normativo o actitudinal, donde suele observarse una mayor distancia entre acuerdo declarativo y conducta efectiva. Si el instrumento combina ítems sobre criterios de responsabilidad, sostenibilidad o racionalidad de consumo, sería esperable una mayor sensibilidad al contexto, a las preferencias y a variables de comportamiento.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos por dimensión temática de EEF

Dimensión	Nº ítems	Media (1-5)	Desv. estándar	Coef. Variación
Utilidad percibida de la EEF	7	3,916	0,692	0,177
Ingresos	6	3,966	0,643	0,162
Gastos	4	4,034	0,729	0,181
Presupuesto	7	4,149	0,609	0,147
Ahorro	6	3,753	0,668	0,178
Inversión	4	3,769	0,773	0,205
Seguridad financiera	4	3,857	0,747	0,194
Entidades financieras y digitalización	16	3,773	0,595	0,158
Consumo inteligente y responsable	5	3,820	0,704	0,184
Global	59	3,890	0,504	0,130

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

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para las tres submuestras que han intervenido en la encuesta

El análisis comparativo por ámbitos territoriales de procedencia permite identificar similitudes generales en la actitud positiva hacia la EEF, pero también matices importantes según el ámbito territorial de procedencia. Seguidamente, se resumen las diferencias más significativas en cada dimensión (Tabla 8).

El perfil comparativo es claro: **Portugal** presenta la media global más alta (**4,005**), **España** ocupa una posición intermedia (**3,887**) y **Córdoba (Argentina)** registra la más baja (**3,757**). En las tres submuestras, la dimensión mejor valorada es **Presupuesto**; la más débil es **Inversión** en Córdoba (Argentina) y Portugal, mientras que en España

Tabla 8. Comparativa entre ámbitos territoriales

Dimensión	Ítems	España			Portugal			Córdoba (Argentina)		
		Media (1-5)	Desv. estándar	Coef. Variac.	Media (1-5)	Desv. estándar	Coef. Variac.	Media (1-5)	Desv. estándar	Coef. Variac.
Utilidad percibida de la EEF	7	3,892	0,685	0,176	4,029	0,708	0,176	3,906	0,695	0,178
Ingresos	6	3,945	0,631	0,160	4,206	0,600	0,143	3,847	0,669	0,174
Gastos	4	4,010	0,726	0,181	4,173	0,680	0,163	4,004	0,765	0,191
Presupuesto	7	4,137	0,597	0,144	4,255	0,611	0,144	4,103	0,634	0,155
Ahorro	6	3,759	0,659	0,175	3,883	0,665	0,171	3,631	0,679	0,187
Inversión	4	3,864	0,743	0,192	3,783	0,774	0,204	3,453	0,785	0,227
Seguridad financiera	4	3,857	0,713	0,185	3,945	0,777	0,197	3,785	0,819	0,216
Entidades financieras y digitalización	16	3,799	0,592	0,156	3,896	0,609	0,156	3,594	0,554	0,154
Consumo inteligente y responsable	5	3,836	0,695	0,181	3,965	0,689	0,174	3,657	0,711	0,194
Global	59	3,887	0,481	0,124	4,005	0,515	0,129	3,757	0,481	0,128

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

el mínimo relativo corresponde a Ahorro. Ninguna media cae por debajo de **3,453**, lo que indica una valoración globalmente favorable de la EEF, aunque con distinta intensidad según la temática.

- **Utilidad percibida de la EEF.** Es la dimensión más convergente: el rango es reducido (0,137) y los CV son casi idénticos, lo que confirma un amplio consenso sobre su relevancia
- **Ingresos.** Portugal se sitúa claramente por encima (4,206) y, además, presenta la menor heterogeneidad relativa (CV = 0,143). España adopta una posición intermedia (3,945) y Córdoba (Argentina) la más baja (3,847). La brecha de 0,358 puntos entre Portugal y Córdoba (Argentina) sugiere diferencias apreciables en la centralidad atribuida a la gestión de los ingresos.
- **Gastos.** Las tres submuestras superan la cota de 4, lo que evidencia un acuerdo alto respecto a la importancia del control del gasto. Portugal vuelve a liderar (4,173), mientras Córdoba (Argentina) (4,004) y España (4,010) son muy próximas. Aun

siendo una dimensión fuerte, Córdoba (Argentina) muestra una dispersión algo mayor ($CV = 0,191$).

- **Presupuesto.** Es la dimensión mejor valorada en las tres submuestras y también una de las más estables internamente. Portugal registra 4,255, España 4,137 y Córdoba (Argentina) 4,103. Los CV más bajos del conjunto se observan aquí en España y Portugal ($CV = 0,144$), lo que indica que la planificación presupuestaria constituye el núcleo más consensuado de la EEF.
- **Ahorro.** Presenta valoraciones positivas, pero menos robustas que gastos y presupuesto. Portugal alcanza 3,883, España 3,759 y Córdoba (Argentina) 3,631. La distancia entre el máximo y el mínimo es de 0,252 puntos, lo que revela una diferenciación internacional ya relevante en la disposición hacia el ahorro.
- **Inversión.** Es la dimensión más tensionada del sistema descriptivo. España lidera con 3,864, Portugal queda ligeramente por debajo (3,783) y Córdoba (Argentina) se sitúa claramente más atrás (3,453). Además, es la dimensión con mayor coeficiente de variación en las tres submuestras y en el total ($CV = 0,192-0,227$), señal inequívoca de menores certezas, experiencia desigual o respuestas menos consolidadas.
- **Seguridad financiera.** Las medias son moderadamente altas, pero todavía alejadas del bloque fuerte de presupuesto/gastos. Portugal alcanza 3,945, España 3,857 y Córdoba (Argentina) 3,785. La mayor variabilidad relativa corresponde a Córdoba (Argentina) ($CV = 0,216$), lo que sugiere una percepción más fragmentada de las condiciones necesarias para sentirse financieramente seguro.
- **Entidades financieras y digitalización.** La ordenación es nítida: Portugal (3,896) > España (3,799) > Córdoba (Argentina) (3,594). Lo relevante aquí es que, pese a la brecha de 0,302 puntos entre Portugal y Córdoba (Argentina), la dispersión relativa es baja y muy similar en los tres casos ($CV \approx 0,154-0,156$), lo que apunta a perfiles territoriales internamente consistentes.
- **Consumo inteligente y responsable.** Portugal vuelve a encabezar la comparación (3,965), seguido de España (3,836) y Córdoba (Argentina) (3,657). Es una dimensión con una amplia diferencia internacional (0,308), pero con una dispersión moderada. El dato sugiere que la orientación hacia un consumo más reflexivo, ético o sostenible está mejor asentada en Portugal y, en segundo lugar, en España.

La ordenación final resume todo el patrón anterior: Portugal 4,005, España 3,887 y Córdoba (Argentina) 3,757; con un rango de 0,248 puntos. Los CV globales de las tres submuestras son bajos ($CV = 0,124-0,129$), lo que significa que, aunque existen diferencias de nivel, cada perfil territorial es internamente estable. En términos sustantivos: Portugal ofrece el perfil más alto y completo, España combina solidez general con buen rendimiento en inversión, y Córdoba (Argentina) mantiene una valoración favorable, aunque sistemáticamente más baja y heterogénea.

4.3. Análisis inferencial

El presente apartado recoge los análisis estadísticos inferenciales aplicados a los datos obtenidos mediante la encuesta, con el objetivo de contrastar diferencias entre grupos y examinar las relaciones existentes entre las variables y dimensiones objeto de estudio. Para ello, se presentan, en primer lugar, comparaciones de medias mediante el análisis de varianza (ANOVA) en función de distintas variables sociodemográficas, tales como sexo, edad e ingresos propios, así como del ámbito territorial de procedencia. A continuación, se analizan las correlaciones entre las dimensiones evaluadas; se incluye una comparación específica entre las submuestras de Córdoba (Argentina), España y Portugal; y, finalmente, se exponen los resultados del análisis factorial exploratorio, orientado a examinar la estructura interna del instrumento de medida.

4.3.1. Diferencias según el perfil sociodemográfico y ámbito territorial de procedencia (ANOVA)

Para contrastar la existencia de diferencias entre grupos, se aplicaron análisis de varianza de un factor (ANOVA), utilizando como variables dependientes las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en cada una de las dimensiones evaluadas y, cuando resultó pertinente, en determinados ítems individuales de especial interés analítico. Las variables independientes correspondieron a distintos factores categóricos asociados al perfil del alumnado. Este procedimiento permitió comprobar si las medias observadas diferían de manera estadísticamente significativa entre las categorías consideradas.

Para facilitar la interpretación, los resultados se presentan de forma gráfica. Las figuras incluidas a continuación no recogen la totalidad de los 59 ítems del cuestionario, sino únicamente aquellos que mostraron diferencias estadísticamente significativas en el ANOVA de un factor aplicado a cada variable de agrupación. En consecuencia, su finalidad no es describir el perfil completo de respuestas, sino identificar los contenidos concretos en los que la variable analizada presenta capacidad discriminante. La interpretación de estas figuras debe realizarse, por tanto, en términos comparativos y exploratorios, atendiendo a la dirección de las diferencias observadas y complementándola con los resultados inferenciales correspondientes.

Sexo (hombre vs. mujer)

Desde una perspectiva estrictamente descriptiva, la figura 3 pone de manifiesto un patrón de diferencias por sexo que es claro, aunque no homogéneo en todos los contenidos. La comparación de medias en escala Likert de 1 a 5 sugiere que no existe una ventaja uniforme de uno de los grupos en el conjunto de ítems, sino una diferenciación por tipo de competencia financiera. En términos generales, las mujeres

presentan puntuaciones superiores en los ítems vinculados a utilidad percibida de la educación financiera, gestión cotidiana de recursos, ahorro, uso operativo de instrumentos de pago y consumo responsable; los hombres, en cambio, muestran medias más elevadas en los ítems de carácter más técnico o especializado, particularmente los relacionados con inversión, regulación financiera y criptoactivos.

En primer lugar, el nivel absoluto de las respuestas es, en conjunto, relativamente alto. La mayor parte de las medias se sitúa por encima del punto medio de la escala y, en numerosos casos, en el tramo de acuerdo alto. Esto indica que, independientemente del sexo, existe una valoración positiva de los contenidos económico-financieros y una amplia aceptación de las prácticas de planificación, control y uso de servicios financieros. No obstante, la intensidad de esa valoración varía según el tipo de contenido: los ítems más próximos a la administración financiera cotidiana alcanzan las puntuaciones más elevadas, mientras que los más técnicos o regulatorios se sitúan en niveles comparativamente más bajos.

En el bloque de **utilidad percibida de la educación financiera** (EEF3, EEF4 y EEF6), las mujeres se sitúan sistemáticamente por encima de los hombres, aunque con diferencias moderadas. La brecha parece más visible en el ítem EEF6, asociado a una dimensión más social o cívica de la educación financiera. Este patrón sugiere una mayor adhesión femenina a la utilidad instrumental y ética de la formación económico-financiera, no solo en términos funcionales, sino también en su proyección sobre comportamientos socialmente responsables.

En los ítems relativos a **ingresos, gastos y presupuesto, también** se observa una ventaja femenina bastante consistente. Las mujeres puntúan por encima en la preocupación por disponer de ingresos, en la necesidad de contar con recursos para afrontar gastos corrientes o metas de consumo y en la importancia atribuida al conocimiento de los ingresos y gastos y a la constitución de reservas. Se trata, además, de uno de los bloques con las medias más altas en ambos grupos. Desde un punto de vista sustantivo, esto refleja que la gestión financiera básica –entendida como control, previsión y cobertura de necesidades– constituye el núcleo más consolidado de la alfabetización económico-financiera, y que dentro de ese núcleo la posición femenina es ligeramente más favorable.

El bloque de **ahorro** sigue el mismo esquema. En A1, A2, A3 y A5 las mujeres vuelven a presentar medias superiores, especialmente en los ítems asociados al ahorro con finalidad preventiva o para alcanzar objetivos concretos. La pauta es relevante porque no se limita a un juicio abstracto sobre la conveniencia de ahorrar, sino que alcanza también a la dimensión conductual. Ahora bien, el ítem A5 –ahorro para ayudar a colectivos desfavorecidos– aparece como uno de los peor valorados por ambos grupos, lo que indica que la lógica del ahorro se interpreta fundamentalmente en clave de autoprotección o de logro individual, y mucho menos como un mecanismo de solidaridad económica.

Fig. 3. Comparativa de medias por sexo en dimensiones con diferencias significativas


Nota. Se muestran únicamente los ítems en los que el ANOVA de un factor detectó diferencias estadísticamente significativas según el sexo. Al tratarse de una variable con dos grupos, el contraste es equivalente a una comparación de medias entre dos muestras independientes. Las medias se expresan en escala Likert de 1 a 5.

El bloque de **inversión** muestra el patrón contrario y constituye uno de los resultados más nítidos de la figura. En INV2, INV3 e INV4 los hombres presentan medias superiores a las de las mujeres, con diferencias visualmente más marcadas que en otros apartados. La ventaja masculina es especialmente visible en los ítems referidos a la diversificación y al conocimiento de alternativas de inversión. Desde una lectura técnica, esto apunta a una mayor familiaridad masculina con contenidos de mayor complejidad financiera, más próximos a la lógica de rentabilidad-riesgo y al funcionamiento de los instrumentos de inversión. En términos de educación financiera, esta es probablemente una de las áreas en las que la brecha de perfil resulta más marcada.

El bloque de **entidades financieras y digitalización** merece una lectura más matizada porque no presenta un patrón unidireccional. En los ítems de uso operativo y conductual –retirada de efectivo en cajeros, custodia o destrucción de documentación personal, uso del móvil para pagar y uso frecuente de aplicaciones de pago– las mujeres registran puntuaciones superiores.

En cambio, en los ítems de contenido más técnico o regulatorio –conocimiento de comisiones, supervisión bancaria, fondos de garantía de depósitos y cobertura de criptomonedas– la ventaja recae en los hombres. Las diferencias visualmente más acusadas de toda la figura parecen concentrarse precisamente en este segundo subconjunto, sobre todo en los ítems relativos a criptoactivos y garantía de depósitos. El resultado sugiere la coexistencia de dos tipos de alfabetización financiera: una alfabetización operativa, ligada al uso cotidiano del sistema de pagos y a conductas de autoprotección, en la que las mujeres destacan; y una alfabetización más conceptual o institucional, en la que los hombres obtienen mejores resultados.

En el **consumo inteligente y responsable** la superioridad femenina vuelve a ser sistemática. Tanto en la definición de consumidor inteligente como en la preferencia por productos saludables, respetuosos o evaluados por sus implicaciones, las mujeres presentan medias más altas. Esta pauta es coherente con la observada en la utilidad percibida, el ahorro y la gestión cotidiana: el perfil femenino se alinea más con una visión prudencial, previsor y socialmente sensible del comportamiento económico.

Si se toma la figura en su conjunto, la principal conclusión no es la existencia de una ventaja general de hombres o de mujeres, sino la presencia de **perfiles diferenciales de alfabetización económico-financiera**. El perfil femenino parece más fuerte en las competencias de administración cotidiana, prevención, hábitos de ahorro, uso funcional de los medios de pago y consumo responsable. El perfil masculino, por el contrario, muestra mayor fortaleza en los contenidos de especialización financiera, en particular inversión y conocimiento técnico-regulatorio del sistema financiero. Dicho de otro modo, la diferencia no se radica tanto en el grado global de adhesión

a la educación financiera como en el tipo de contenidos que cada grupo domina con mayor intensidad. También conviene subrayar que las mayores debilidades no se concentran en la gestión ordinaria del dinero, sino en los aspectos más específicos del ecosistema financiero contemporáneo. Los ítems relacionados con fondos de garantía, cobertura de depósitos y criptomonedas presentan niveles comparativamente más bajos y, además, mayores discrepancias entre sexos. Esta observación es relevante desde el punto de vista curricular, porque apunta a un área donde la formación financiera-digital y regulatoria sigue siendo menos sólida que la formación en presupuesto, gastos o ahorro.

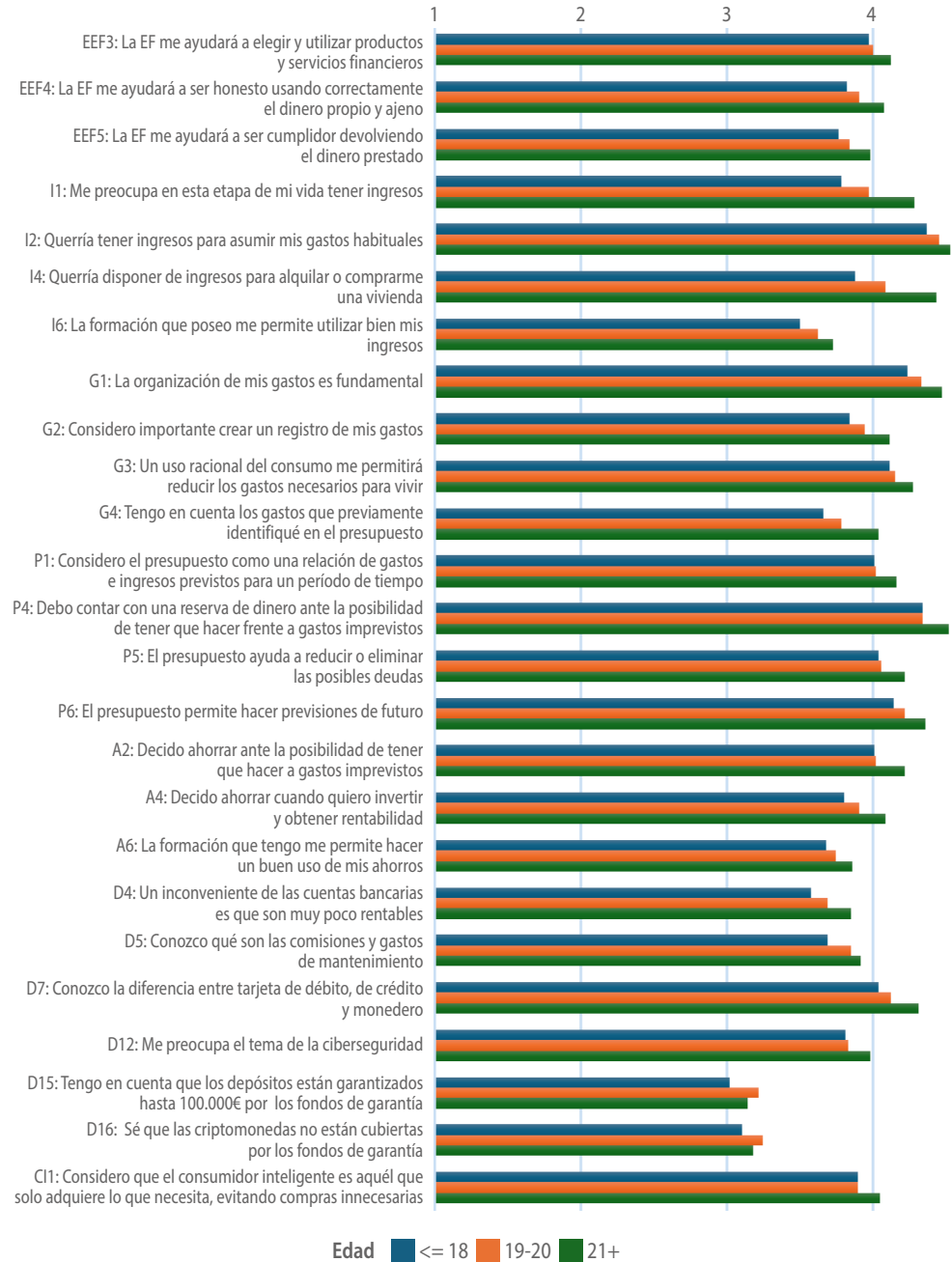
En síntesis, la figura describe una segmentación bastante coherente: mujeres con mayor intensidad en la esfera conductual, preventiva y de consumo responsable; hombres con mayor fortaleza en la esfera técnica, de inversión y de conocimiento institucional del sistema financiero. Desde el punto de vista analítico, este resultado es especialmente valioso porque sugiere que las diferencias por sexo no son unidimensionales, sino que dependen de la naturaleza de la competencia evaluada.

Rango de edad

La figura 4 muestra un patrón descriptivo bastante nítido por tramos de edad. En términos generales, se observa un gradiente etario positivo: el grupo de 21 o más años presenta, en la mayoría de los ítems, las puntuaciones más elevadas; el grupo de 19-20 años ocupa habitualmente una posición intermedia; y el grupo de 18 años o menos tiende a registrar las medias más bajas. No obstante, este comportamiento no es completamente uniforme, ya que algunos ítems de carácter más específico –especialmente los relativos a la garantía de depósitos y cobertura de cryptoactivos– introducen matices relevantes. Por tanto, la edad no parece actuar solo como un factor de incremento lineal del nivel medio, sino también como un elemento que modula el tipo de contenido financiero mejor asimilado.

Un primer aspecto destacable es el nivel absoluto de las respuestas. La mayoría de los ítems se sitúa en la franja media-alta de la escala, y varios de ellos se aproximan o superan el valor 4. Esto indica que, independientemente de la edad, existe una valoración positiva de la educación financiera y una aceptación relativamente sólida de las prácticas de organización económica personal. Sin embargo, esa valoración favorable no se distribuye homogéneamente entre los contenidos. Los ítems más próximos a la gestión cotidiana –ingresos, gastos, presupuesto y ahorro preventivo– concentran los niveles más altos, mientras que los vinculados al conocimiento institucional, la regulación financiera y la cobertura de riesgos específicos se sitúan en niveles más discretos.

Fig. 4. Comparativa de medias por grupos de edad en dimensiones con diferencias significativas



Nota. Se representan solo los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre grupos de edad según el ANOVA de un factor. La figura debe interpretarse como una visualización de los contenidos en los que la edad presenta capacidad discriminante, no como una descripción completa de todos los ítems del cuestionario.

En el bloque de **utilidad percibida de la educación financiera** (EEF3, EEF4 y EEF5) la pauta es ascendente con la edad, aunque con diferencias moderadas. El grupo de 21 o más años supera sistemáticamente a los otros dos en la percepción de que la educación financiera ayuda a elegir productos y servicios financieros, a utilizar correctamente el dinero propio y ajeno y a cumplir con obligaciones derivadas del dinero prestado. La brecha no es muy amplia, lo que sugiere que la utilidad general de la educación financiera está bastante asentada en todos los tramos de edad. Con todo, el hecho de que el grupo de mayor edad lidere de forma constante apunta a una mayor internalización de su valor práctico y normativo a medida que aumenta la exposición a decisiones económicas reales.

El bloque de **ingresos** presenta uno de los gradientes más marcados de toda la figura. En I1, I2 e I4 el grupo de 21 o más años registra las medias más elevadas, y la distancia respecto al grupo de menor edad es especialmente visible en la preocupación por disponer de ingresos y en la necesidad de contar con recursos para afrontar gastos habituales o acceder a una vivienda. Este resultado es sustantivamente coherente con una lógica de ciclo vital: conforme aumenta la edad, la cuestión de los ingresos deja de ser una expectativa abstracta y adquiere un carácter más inmediato y funcional. También en I6 –relativo a la percepción de que la propia formación permite utilizar bien los ingresos– se mantiene la misma ordenación, aunque con un nivel absoluto algo menor, lo que sugiere que la autopercepción de competencia en esta materia progresa con la edad, pero de manera menos intensa que la preocupación por generar o disponer de ingresos.

En **gastos y presupuesto** aparece el núcleo más sólido del gráfico. Los ítems G1, G2, G3, G4, P1, P4, P5 y P6 presentan valores altos en los tres grupos, lo que confirma que la dimensión de planificación y control financiero básico constituye la parte más consolidada del aprendizaje económico-financiero. Ahora bien, dentro de ese nivel alto también existe un gradiente generacional. El grupo de 21 o más años vuelve a situarse por encima, con diferencias particularmente visibles en G4 –tener en cuenta los gastos previamente identificados en el presupuesto– y en P6 –considerar que el presupuesto permite hacer previsiones de futuro–. Esto es metodológicamente relevante, porque sugiere que la edad no solo incrementa la adhesión a principios generales de orden financiero, sino también la capacidad de traducir esos principios en una lógica más prospectiva y estructurada. En cambio, P4 –la necesidad de contar con una reserva para gastos imprevistos– muestra diferencias mucho más reducidas entre grupos, lo que indica que la idea de prudencia financiera está ampliamente aceptada incluso en los tramos más jóvenes.

El bloque de **ahorro** reproduce un patrón semejante. En A2, A4 y A6 el grupo de mayor edad vuelve a presentar las medias más altas, especialmente en el ahorro con finalidad de inversión y en la percepción de que la propia formación permite gestionar adecuadamente los ahorros. La secuencia es coherente: primero se consolida la gestión de ingresos y gastos; después, el presupuesto; y, sobre esa base, emerge una concepción más madura del ahorro como instrumento de previsión y acumulación orientado al rendimiento. El grupo de 19-20 años funciona aquí como un tramo claramente transicional: supera de forma sistemática al grupo de menor edad, pero todavía no alcanza plenamente los niveles del grupo de 21 o más años. Desde un punto de vista analítico, esto refuerza la idea de que el aprendizaje financiero no evoluciona de manera dicotómica, sino de forma gradual.

En **entidades financieras y digitalización** el patrón general sigue siendo ascendente, aunque con mayor heterogeneidad interna. En D4, D5, D7 y D12 el grupo de 21 o más años obtiene las puntuaciones más altas, con una ventaja especialmente visible en D7 –conocer la diferencia entre tarjeta de débito, crédito y monedero–, lo que apunta a una mayor familiaridad con instrumentos financieros de uso cotidiano. También en ciberseguridad (D12) y en el conocimiento de comisiones y gastos de mantenimiento (D5) el grupo de mayor edad conserva una ligera ventaja. Sin embargo, los ítems D15 y D16 introducen una ruptura parcial del gradiente. En la consideración de la garantía de depósitos hasta 100.000 euros y en el conocimiento de que las criptomonedas no están cubiertas por los fondos de garantía, el grupo de 19-20 años aparece ligeramente por encima de los demás, mientras que el grupo de 21 o más años no lidera. Además, estos son los ítems con menor nivel absoluto del conjunto. Esto sugiere dos cuestiones. En primer lugar, que el conocimiento institucional-regulatorio del sistema financiero sigue siendo el área menos consolidada en todos los tramos de edad. En segundo lugar, que este tipo de conocimiento no parece depender exclusivamente de la edad, sino probablemente de una exposición más específica a contenidos concretos o a experiencias de información financiera reciente.

El ítem de **consumo inteligente** (CI1) vuelve a mostrar la pauta dominante del gráfico: el grupo de 21 o más años presenta la media más alta, mientras que los grupos más jóvenes quedan ligeramente por debajo. Aunque se trata de una diferencia moderada, resulta coherente con la lógica observada en el resto de los bloques: a mayor edad, mayor tendencia a incorporar criterios de necesidad, racionalidad y contención en la decisión de consumo. No se trata solo de un conocimiento declarativo, sino de una orientación conductual más asentada.

Si se considera la figura en su conjunto, la principal conclusión es que la edad está asociada a una **mayor maduración financiera**, especialmente en los contenidos relacionados con la autonomía económica, la planificación de futuro, la gestión del presupuesto,

el ahorro orientado a objetivos y el conocimiento operativo del sistema financiero. El grupo de 21 o más años no solo puntúa más alto, sino que lo hace de forma bastante consistente en casi todos los bloques, lo que da solidez al patrón. El grupo de 19-20 años se comporta como una franja intermedia de transición, mientras que el grupo de 18 o menos muestra un perfil relativamente más incipiente, sobre todo en los contenidos que exigen una visión más prospectiva o una relación más autónoma con el entorno financiero.

Ahora bien, conviene distinguir entre fortalezas estructurales y áreas deficitarias comunes. Las fortalezas se evidencian con claridad en el presupuesto, la organización del gasto y la valoración de los ingresos. Las debilidades, en cambio, se concentran en los ítems relativos a garantía de depósitos y cobertura de cryptoactivos, que presentan no solo las medias más bajas, sino también un comportamiento menos lineal por edad. Desde una perspectiva curricular, este resultado es especialmente útil: indica que la formación financiera básica parece ya razonablemente interiorizada, mientras que la alfabetización financiera institucional y regulatoria continúa siendo el principal punto de mejora.

En síntesis, se describe una evolución bastante coherente de la educación económico-financiera con la edad: a medida que aumenta esta, se refuerzan las competencias ligadas a planificación, uso racional de los recursos, la previsión y el conocimiento práctico del sistema financiero. La excepción parcial de los ítems regulatorios más específicos no invalida esa pauta general; al contrario, ayuda a delimitar con mayor precisión qué contenidos requieren una intervención formativa más focalizada.

Ingresos propios

La primera conclusión es inequívoca: el patrón es unidireccional. En la totalidad de los ítems representados, la categoría Sí presenta medias superiores a la categoría No. No se observan inversiones de signo ni comportamientos erráticos. Esto sugiere que el factor dicotómico considerado no discrimina únicamente en contenidos aislados, sino que se asocia con un desplazamiento generalizado al alza en una pluralidad de competencias, percepciones y conocimientos económico-financieros. Dicho de otro modo, la categoría afirmativa aparece vinculada a un perfil sistemáticamente más favorable en los ítems seleccionados.

También es relevante la **distribución de los ítems retenidos por dimensiones**. La mayor concentración se localiza en **Entidades financieras y digitalización** (D5, D6, D7, D8, D10, D11, D12, D15 y D16), seguida por **Presupuesto** (P1, P2, P5, P6 y P7) y **Gastos** (G1, G2, G3 y G4). A cierta distancia aparecen **Ingresos** (I1, I5 e I6) e **Inversión** (INV2, INV3 e INV4), mientras que **Utilidad percibida de la educación finan-**

ciera solo aporta dos ítems (EEF1 y EEF3), Ahorro uno (A4) y **Seguridad financiera** otro (SF3). No se observan ítems de **Consumo inteligente y responsable** dentro de la selección mostrada. Esta configuración no es trivial: indica que el factor analizado discrimina con mayor intensidad en los contenidos **operativos, instrumentales y de conocimiento del sistema financiero**, y menos en los contenidos de carácter más general, actitudinal o axiológico.

En el bloque de **utilidad percibida de la educación financiera**, las diferencias existen, pero son relativamente moderadas. Tanto en EEF1 como en EEF3 la categoría Sí supera a la No, lo que sugiere una valoración más favorable de la educación financiera como herramienta para administrar el dinero y para elegir y utilizar productos y servicios financieros. Ahora bien, el hecho de que solo aparezcan dos ítems de este bloque y de que la separación visual entre grupos no sea especialmente intensa indica que el factor no opera aquí como eje principal de diferenciación. Es decir, la utilidad de la educación financiera parece estar razonablemente reconocida en ambos grupos, aunque con ventaja para la categoría afirmativa.

El bloque de **ingresos** presenta una pauta más marcada. En I1, I5 e I6 las medias del grupo Sí son superiores, y la brecha parece especialmente visible en los ítems relativos a la suficiencia o aprovechamiento de los ingresos. Desde una lectura sustantiva, ello sugiere que el factor considerado se asocia no solo con una mayor preocupación por disponer de ingresos, sino también con una percepción más favorable de la capacidad para utilizarlos adecuadamente y para sostener determinados niveles de consumo. En este bloque, por tanto, la diferencia no es únicamente cognitiva, sino también funcional y de autopercepción económica.

En **gastos y presupuesto** aparece uno de los núcleos más sólidos de la figura. Los ítems G1, G2, G3 y G4, junto con P1, P2, P5, P6 y P7, muestran una superioridad sistemática del grupo Sí. Además, se trata de algunos de los ítems con medias más elevadas en términos absolutos en ambas categorías, lo que indica que la organización del gasto, la importancia del registro, la lógica presupuestaria y la previsión financiera constituyen competencias relativamente consolidadas en el conjunto de la muestra. Sin embargo, el hecho de que estos ítems hayan sido seleccionados por ANOVA revela que, aun siendo contenidos fuertes para ambos grupos, el factor sigue introduciendo una diferencia relevante. Técnicamente, esto es importante: no estamos ante un área débil, sino ante una dimensión **robusta, aunque todavía sensible al factor explicativo**. El caso de P2 –“debo conocer cuáles son mis ingresos y mis gastos”– parece especialmente representativo, ya que se sitúa entre los niveles más altos de toda la figura y mantiene, pese a ello, una ventaja para la categoría Sí.

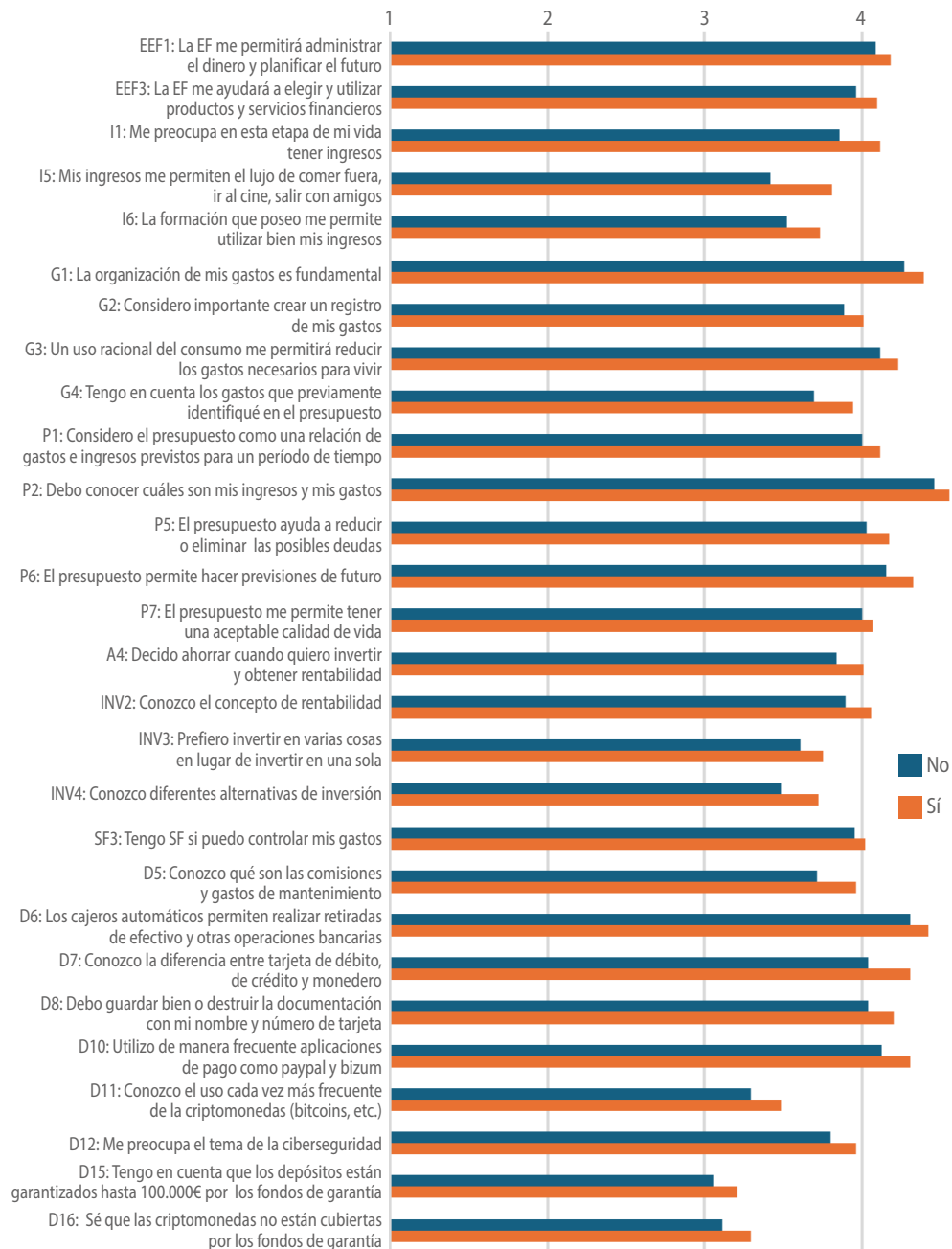
En **ahorro, inversión y seguridad financiera** el patrón es también favorable al grupo Sí, aunque con matices. Ahorro solo aporta A4, lo que sugiere que la capacidad discriminante del factor en este bloque es más selectiva que general. En cambio, en inversión aparecen tres ítems –INV2, INV3 e INV4–, todos ellos con ventaja de la categoría afirmativa. Esto resulta analíticamente relevante porque indica que el factor no se limita a desplazar contenidos básicos de gestión cotidiana, sino que alcanza también a competencias de mayor especialización, como el conocimiento de la rentabilidad, la diversificación y las alternativas de inversión. En seguridad financiera solo figura SF3, también con una diferencia favorable al grupo Sí, lo que apunta a una mejor articulación entre el control del gasto y la percepción de seguridad financiera en dicha categoría.

La dimensión de **Entidades financieras y digitalización** es, probablemente, la más expresiva del gráfico. No solo concentra el mayor número de ítems significativos, sino que además combina contenidos de naturaleza muy distinta: conocimiento de comisiones, operativa de cajeros, diferenciación entre medios de pago, gestión documental, uso de aplicaciones, atención a la ciberseguridad y conocimiento de la lógica de protección de depósitos y exclusión de las criptomonedas de los fondos de garantía.

La superioridad del grupo Sí es constante en todos estos contenidos, lo que sugiere que el factor analizado guarda una relación especialmente estrecha con la **alfabetización financiera operativa e institucional**. No obstante, dentro de este mismo bloque también figuran algunas de las puntuaciones más bajas del conjunto, especialmente en los ítems relativos a la **garantía de depósitos y a la cobertura de las criptomonedas**. Esto introduce un matiz importante: aunque la categoría Sí supera sistemáticamente a la No, ambos grupos siguen mostrando una menor consolidación en los contenidos más técnicos, regulatorios o vinculados al ecosistema financiero contemporáneo.

La figura permite, por tanto, distinguir dos planos analíticos complementarios. Por un lado, el **plano de la dirección del efecto**, que es completamente estable: la categoría Sí siempre puntúa por encima. Por otro lado, el **plano de la intensidad temática**, donde las diferencias parecen concentrarse sobre todo en presupuesto, gastos, operativa financiera y digitalización, y algo menos en utilidad percibida, ahorro o seguridad financiera. Esta combinación sugiere que el factor dicotómico no solo está asociado con una actitud más favorable hacia la educación financiera, sino, sobre todo, con una **mayor interiorización de prácticas concretas de gestión económica y con un mejor conocimiento del funcionamiento del sistema financiero**.

Fig. 5. Diferencias en percepciones según disposición de ingresos propios: medias de ítems seleccionados



Nota. La figura recoge únicamente los ítems que presentaron diferencias estadísticamente significativas según disponibilidad de ingresos propios en el ANOVA de un factor. La interpretación debe centrarse en la dirección de las diferencias entre quienes disponen y quienes no disponen de ingresos propios.

En síntesis, la figura 5 muestra que el factor dicotómico analizado discrimina de manera consistente y siempre favorable a la categoría **Sí**, con especial intensidad en los contenidos vinculados a **gestión presupuestaria, control de gastos, operativa financiera, medios de pago, digitalización y conocimiento institucional del sistema financiero**. La pauta es, por tanto, estructural y no episódica. Sin embargo, la propia composición del gráfico revela también que las áreas más complejas –en particular las relativas a regulación, garantías y criptoactivos– siguen siendo las menos consolidadas, incluso en el grupo con mejor desempeño. Esa combinación de **ventaja sistemática y persistencia de debilidades específicas** ofrece una lectura especialmente útil para orientar la interpretación sustantiva del factor y para priorizar futuras intervenciones formativas o contrastes inferenciales adicionales.

Formación preuniversitaria en economía

La pauta general observada en la figura 6 es clara, aunque no completamente uniforme. En la mayoría de los ítems, el grupo con **formación preuniversitaria en economía** presenta medias superiores. Sin embargo, esa ventaja no es universal: en algunos ítems de carácter más general o más próximos a hábitos básicos de gestión personal, el grupo sin formación previa iguala o incluso supera levemente al grupo con formación. Esta combinación sugiere que la formación preuniversitaria en economía no actúa tanto como un factor que eleva de manera homogénea todas las dimensiones de la educación económico-financiera, sino como un **mecanismo de diferenciación selectiva**, especialmente eficaz en los contenidos de naturaleza más conceptual, institucional y técnicamente codificada.

En el plano de la **utilidad percibida de la educación financiera**, solo aparece el ítem EEF2, y la diferencia favorece ligeramente al grupo sin formación previa. El resultado es relevante porque indica que la valoración general de la educación financiera como ayuda para la toma de decisiones personales no depende necesariamente de haber cursado economía antes de la universidad. En otros términos, la utilidad percibida del área parece estar relativamente extendida entre el alumnado con independencia de su trayectoria formativa previa. Esto sugiere que la formación preuniversitaria no incrementa tanto la **adhesión general** a la educación financiera como su traducción en conocimientos más específicos.

La dimensión de **ingresos** muestra un patrón mixto. El grupo con formación previa puntúa por encima en I2 –disponer de ingresos para asumir gastos habituales– y en I5 –capacidad de los ingresos para sostener ciertos consumos discrecionales–, mientras que en I4 –disponer de ingresos para alquilar o comprar vivienda– la ventaja corresponde al grupo sin formación económica previa. Esta distribución permite una

interpretación matizada: la formación preuniversitaria parece asociarse más a una comprensión funcional de los ingresos como recurso para sostener el gasto corriente y la capacidad de consumo, pero no necesariamente a una mayor expectativa o aspiración patrimonial vinculada a la vivienda. Dicho de otro modo, su aportación parece más cercana a la lógica de la **gestión económica inmediata** que a la formulación de metas patrimoniales de largo plazo.

En **gastos y organización financiera** básica aparece un resultado particularmente interesante. El ítem G1, relativo a la importancia de organizar los gastos, favorece ligeramente al grupo sin formación previa. Este hallazgo sugiere que las prácticas elementales de orden financiero no son patrimonio exclusivo de quienes han cursado economía antes de la universidad. Más bien parecen responder a una socialización económica más transversal, vinculada a hábitos familiares, experiencias cotidianas o aprendizajes informales. En consecuencia, la formación preuniversitaria en economía no parece ser el factor decisivo para la interiorización de los principios más básicos de la disciplina financiera.

Algo parecido ocurre en el **ahorro**. En A4, referido al ahorro orientado a invertir y obtener rentabilidad, la diferencia es ligeramente favorable al grupo sin formación previa; en cambio, en A5, relativo al ahorro con finalidad de ayuda a colectivos desfavorecidos, la ventaja se desplaza al grupo con formación en economía. Aunque no conviene sobredimensionar un bloque representado solo por dos ítems, el patrón sugiere que la formación preuniversitaria no necesariamente incrementa de forma automática la propensión al ahorro instrumental, pero sí puede estar asociada a una percepción algo más amplia de las implicaciones económicas y sociales del uso de los recursos. En cualquier caso, se trata de un ámbito donde la discriminación del factor parece menos robusta que en inversión o sistema financiero.

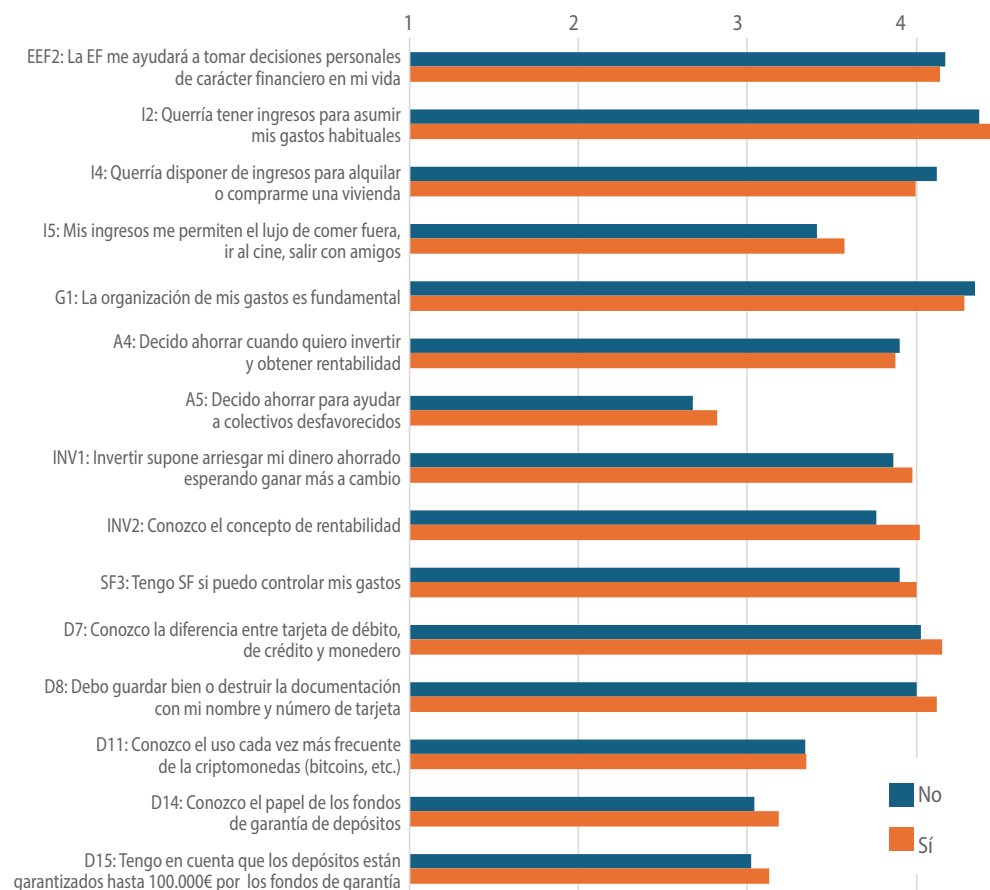
La señal más nítida del efecto de la formación preuniversitaria en economía aparece en **inversión y seguridad financiera**. En INV1 y, sobre todo, en INV2, el grupo que sí cursó economía presenta medias superiores. La ventaja en el conocimiento del concepto de rentabilidad es especialmente significativa desde el punto de vista sustantivo, porque se trata de un contenido claramente técnico y central en la alfabetización financiera avanzada. Lo mismo ocurre, aunque con menor intensidad, en SF3, donde el grupo con formación previa también obtiene una puntuación más elevada. Esta pauta respalda una interpretación sólida: la formación económica previa no se limita a reforzar actitudes generales, sino que mejora de forma apreciable la **comprensión de categorías financieras formales**, especialmente aquellas vinculadas a la relación entre riesgo, rentabilidad y control económico.

La dimensión donde el efecto resulta más consistente es **Entidades financieras y digitalización**. Los ítems D7, D8, D11, D14 y D15 favorecen al grupo con formación preuniversitaria en economía. Además, no se trata de contenidos homogéneos, sino de un conjunto que combina conocimiento de medios de pago, gestión documental prudente, familiaridad con criptoactivos y comprensión del papel de los fondos de garantía de depósitos. Que la ventaja del grupo con formación previa se mantenga en todo este bloque indica que el principal valor añadido de esa formación no reside tanto en la administración doméstica elemental como en la **alfabetización institucional y operativa del sistema financiero**. Es especialmente relevante la superioridad observada en D14 y D15, ya que el conocimiento sobre garantías de depósitos constituye una dimensión más técnica, menos intuitiva y accesible por simple experiencia cotidiana.

Precisamente por ello, la figura permite distinguir entre dos niveles de competencia. Por un lado, las competencias de **prudencia financiera básica** –organizar gastos, percibir la utilidad general de la educación financiera, ahorrar con fines de previsión–, en las que la formación preuniversitaria en economía no genera una ventaja sistemática y donde incluso pueden aparecer medias similares o algo superiores entre quienes no la cursaron. Por otro lado, las competencias de **conocimiento económico-financiero formal**, que exigen manejar conceptos, instituciones y mecanismos del sistema financiero, y donde la ventaja del grupo con formación previa resulta mucho más estable. Esta diferenciación es muy coherente desde el punto de vista curricular: la enseñanza preuniversitaria de economía parece aportar sobre todo **lenguaje analítico, categorías conceptuales y comprensión institucional**, más que hábitos cotidianos de administración, que probablemente se adquieren por otras vías.

En síntesis, la figura sugiere que dicho antecedente formativo actúa como un **acelerador selectivo** de la educación económico-financiera. Su impacto parece más claro en los contenidos de **inversión, rentabilidad, funcionamiento del sistema financiero, medios de pago y protección institucional del ahorro**, mientras que su influencia es mucho menos concluyente en las actitudes generales hacia la educación financiera o en los hábitos más básicos de organización económica personal. En términos analíticos, esto permite sostener que la formación económica previa no eleva de forma uniforme toda la competencia financiera, pero sí mejora de manera apreciable su dimensión más **técnica, conceptual e institucional**.

Figura 6. Diferencias en percepciones según formación preuniversitaria en economía: medias de ítems seleccionados



Antes de comparar los resultados de educación económico-financiera entre submuestras y titulaciones, resulta necesario examinar si las submuestras territoriales presentan diferencias en su composición sociodemográfica y académica. Para ello, se aplicaron pruebas de independencia mediante el estadístico χ^2 , tomando como variable de agrupación el ámbito territorial de procedencia y como variables de contraste el sexo, la edad, la formación previa en economía, la disponibilidad de ingresos propios y la titulación agrupada comparable. Junto al nivel de significación estadística, se incorpora la V de Cramer como medida de tamaño del efecto, dado que permite valorar la intensidad de la asociación más allá de la significación obtenida.

La tabla 9 permite evaluar el grado de comparabilidad entre las submuestras territoriales y, en consecuencia, aporta un marco interpretativo para los análisis posteriores

por ámbito territorial de procedencia y de titulación. En muestras amplias, como la utilizada en este estudio, la significación estadística puede alcanzarse incluso con diferencias pequeñas; por ello, la interpretación se centra especialmente en la magnitud de la V de Cramer.

Los resultados muestran que todas las variables analizadas presentan una asociación estadísticamente significativa con el ámbito territorial de procedencia. En todos los casos, los valores de p son inferiores a 0,05; lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia entre el ámbito territorial de procedencia y las variables consideradas. No obstante, la intensidad de dichas asociaciones no es homogénea, como refleja la **V de Cramer**.

La asociación más intensa se observa en la titulación agrupada comparable ($\chi^2 = 619,60$; $gl = 10$; $p < 0,001$; V de Cramer = 0,343). Este resultado indica que la distribución de titulaciones no es equivalente entre las submuestras. Desde el punto de vista sustantivo, se trata de un hallazgo relevante, ya que confirma que las estructuras académicas de Córdoba (Argentina), España y Portugal presentan diferencias apreciables. Por tanto, cualquier comparación internacional de resultados debe considerar que los estudiantes no solo pertenecen a ámbitos territoriales distintos, sino también a configuraciones formativas parcialmente diferentes.

La segunda asociación más relevante corresponde a la formación previa en economía ($\chi^2 = 262,11$; $gl = 2$; $p < 0,001$; V de Cramer = 0,316). Este valor refleja una asociación de magnitud moderada y sugiere que la presencia o ausencia de formación económica anterior al acceso universitario varía de forma significativa entre las submuestras. Esta diferencia es especialmente importante para la interpretación de la educación económico-financiera, ya que la formación previa puede actuar como un antecedente académico relevante para la comprensión de conceptos financieros, económicos e institucionales.

La variable edad también presenta una asociación significativa con el ámbito territorial de procedencia ($\chi^2 = 249,97$; $gl = 4$; $p < 0,001$; V de Cramer = 0,218). Aunque la intensidad es menor que en la titulación agrupada comparable y en la formación previa, el resultado indica que las submuestras territoriales no son completamente equivalentes en su estructura etaria. Esta diferencia debe tenerse en cuenta, especialmente porque la edad puede estar relacionada con una mayor experiencia personal en ingresos, gastos, ahorro, uso de medios de pago o toma de decisiones económicas.

Tabla 9. Asociación entre ámbitos territoriales y variables sociodemográficas y académicas

	χ^2	gl	p	V de Cramer
Sexo	37,39	2	<0,001	0,119
Edad	249,97	4	<0,001	0,218
Formación previa AP	262,11	2	<0,001	0,316
Ingresos propios IP	12,35	2	0,002	0,069
Titulación agrupada comparable	619,60	10	<0,001	0,343

En el caso del sexo, la asociación es significativa ($\chi^2 = 37,39$; gl = 2; $p < 0,001$; V de Cramer = 0,119), aunque de intensidad reducida. Esto indica que existen diferencias en la distribución por sexo entre ámbitos territoriales, pero su magnitud es limitada en comparación con las variables académicas. Por tanto, el sexo introduce cierta diferenciación muestral, aunque no constituye el principal factor de desequilibrio entre las submuestras territoriales.

Finalmente, la variable ingresos propios presenta la asociación más débil ($\chi^2 = 12,35$; gl = 2; $p = 0,002$; V de Cramer = 0,069). Aunque el resultado es estadísticamente significativo, la magnitud del efecto es muy baja. Esto sugiere que las diferencias entre ámbitos territoriales en la disponibilidad de ingresos propios existen, pero tienen una relevancia práctica limitada en términos de composición muestral.

En conjunto, la tabla muestra que las submuestras de Córdoba (Argentina), España y Portugal no son plenamente equivalentes en su composición. Las diferencias más relevantes se concentran en las variables de carácter **académico-formativo**, especialmente la **titulación agrupada comparable** y la **formación previa en economía**. En cambio, las variables estrictamente sociodemográficas, como sexo e ingresos propios, presentan asociaciones de menor intensidad. Este resultado justifica que los análisis posteriores por ámbito territorial de procedencia y titulación se interpreten con cautela, considerando que parte de las diferencias observadas en las dimensiones de educación económico-financiera podría estar vinculada no solo al ámbito territorial de procedencia, sino también a la distinta estructura académica y formativa de cada submuestra.

En resumen, los resultados evidencian que la pertenencia territorial se asocia significativamente con todas las variables de caracterización consideradas. Sin embargo, la intensidad de la asociación es desigual: las diferencias más relevantes se observan en la **titulación agrupada comparable** y en la **formación previa en economía**, mientras que los **ingresos propios** presentan una asociación muy débil. Por ello, las comparaciones

internacionales posteriores deben interpretarse teniendo en cuenta que las submuestras no solo difieren por ámbito territorial de procedencia, sino también por su composición académica y formativa.

Tipo de titulación

Para incorporar la titulación cursada al análisis comparado, se procedió a una recodificación de las denominaciones originales en categorías académicamente homogéneas y estadísticamente operativas. Esta agrupación resultó necesaria debido a la diversidad de planes de estudio, denominaciones institucionales y modalidades existentes en los tres ámbitos territoriales.

El criterio utilizado no fue meramente nominal, sino sustantivo: se atendió a la orientación curricular predominante, al perfil competencial de cada titulación y a su proximidad con el ámbito de la administración, la gestión empresarial, la contabilidad, las finanzas, la economía, el derecho, la tecnología o los servicios.

La recodificación permite reducir la fragmentación inicial de la variable, evitar categorías con escasa capacidad analítica y facilitar las comparaciones posteriores entre titulaciones y submuestras. Al mismo tiempo, conserva la lógica académica de los programas, diferenciando entre perfiles generalistas, financiero-contables, jurídico-empresariales, tecnológicos, sociales o de servicios, y económico-empresariales. Esta estrategia resulta especialmente pertinente en un estudio comparado, ya que los sistemas universitarios de Córdoba (Argentina), España y Portugal no utilizan necesariamente las mismas denominaciones, aunque existan titulaciones funcionalmente equivalentes.

La tabla 10 resume las categorías utilizadas en cada ámbito territorial. El detalle completo de la correspondencia entre las titulaciones originales y los grupos recodificados se recoge en el **Anexo 1**.

Los datos recogidos en la tabla 10 muestran valoraciones favorables en las tres submuestras, con medias globales situadas claramente por encima del punto medio de la escala. No obstante, el perfil agregado difiere por ámbito territorial de procedencia: **Portugal presenta la valoración global más elevada**, seguido de **España**, mientras que **Córdoba (Argentina) registra medias más moderadas**. Esta pauta sugiere que el ámbito territorial de procedencia introduce una fuente de diferenciación más visible que la propia titulación, especialmente si se observa que dentro de cada sistema nacional las diferencias entre titulaciones son, en general, moderadas.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos por dimensión temática de EEF

Categoría transversal	España	Portugal	Córdoba (Argentina)
Perfil generalista de administración y gestión	Grado en ADE	Gestão / Gestão de Empresas	Licenciatura en Administración
Perfil jurídico-empresarial	Doble Grado en ADE-Derecho	–	–
Perfil tecnológico-cuantitativo	Dobles grados de ADE con Informática, Telecomunicaciones, Matemáticas u otras áreas técnicas	–	–
Perfil social, servicios y gestión de personas	ADE-Turismo, ADE-RR. LL. y RR. HH.	Gestão Hoteleira	–
Perfil económico-empresarial	ADE-Economía, ADE-FYCO/FICO, ADE-Marketing	Gestão Comercial	–
Perfil financiero-contable	Finanzas, Finanzas y Contabilidad	Contabilidade, Finanças, Gestão – ramo Contabilidade	Contador Público

Esta agrupación se emplea en los análisis descriptivos e inferenciales con el objetivo de valorar si el perfil formativo del alumnado se asocia con diferencias en las dimensiones de educación económico-financiera. No obstante, las comparaciones deben interpretarse teniendo en cuenta el tamaño muestral de cada categoría y la distinta estructura de titulaciones existente en cada ámbito territorial.

Una vez definida esta recodificación, la variable de titulación agrupada se utiliza en los análisis posteriores para examinar si los distintos perfiles formativos presentan diferencias en las dimensiones de educación económico-financiera. Esta lectura resulta especialmente relevante porque permite valorar si la exposición curricular a contenidos de gestión, contabilidad, finanzas, derecho, tecnología o servicios se asocia con patrones diferenciados de percepción, conocimiento y comportamiento económico-financiero.

Desde el punto de vista estadístico, esta agrupación mejora la operatividad del análisis, al evitar categorías excesivamente pequeñas o puramente nominales que dificultarían la comparación entre grupos. Asimismo, incrementa la coherencia interna de las clases analíticas y reduce el riesgo de interpretar diferencias espurias derivadas únicamente de denominaciones institucionales distintas. Desde el punto de vista sustantivo, la clasificación permite contrastar si los distintos perfiles formativos –gene-

ralista, financiero-contable, jurídico, tecnológico, social o económico-empresarial— se asocian con diferencias relevantes en las percepciones, actitudes y conocimientos vinculados a la educación económico-financiera.

En consecuencia, la agrupación propuesta no debe entenderse como una equiparación administrativa estricta entre titulaciones de ámbitos territoriales diferentes, sino como una equivalencia analítica basada en afinidad curricular, orientación competencial y utilidad comparativa. Este criterio resulta especialmente pertinente para el tratamiento estadístico posterior, ya que permite incorporar la variable “tipo de titulación” como factor explicativo en los análisis descriptivos e inferenciales, manteniendo al mismo tiempo una interpretación académicamente fundada de los resultados.

La tabla 11 resume las puntuaciones medias (en una escala de 1 a 5) obtenidas por los estudiantes en las 9 dimensiones clave vinculadas con EEF, diferenciadas por tipo de titulación. Se proporcionan también las desviaciones estándar, como medida de dispersión absoluta.

Tabla 11. Distribución por titulación en España

Dimensiones para España	Nº horas	Grado en ADE (n=944)		ADE-Derecho (n=230)		Dobles tecnológicos (n=92)		Dobles sociales (n=28)		Dobles económico-empresariales (n=140)		Finanzas/Contabilidad (n=261)		Total España (n=1695)	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Utilidad percibida de la EEF	7	3,880	0,661	3,887	0,708	3,780	0,784	3,964	0,856	3,993	0,658	3,917	0,704	3,892	0,685
Ingresos	6	3,929	0,610	3,950	0,648	3,783	0,656	4,024	0,594	4,024	0,616	4,008	0,684	3,945	0,631
Gastos	4	3,973	0,730	3,993	0,717	4,035	0,710	4,179	0,560	4,086	0,698	4,090	0,747	4,010	0,726
Presupuesto	7	4,119	0,578	4,109	0,636	4,121	0,586	4,311	0,463	4,210	0,588	4,175	0,648	4,137	0,597
Ahorro	6	3,741	0,642	3,811	0,681	3,607	0,631	3,637	0,740	3,815	0,579	3,815	0,731	3,759	0,659
Inversión	4	3,857	0,737	3,860	0,731	3,810	0,774	3,571	0,670	4,029	0,732	3,853	0,768	3,864	0,743
Seguridad financiera	4	3,881	0,695	3,820	0,743	3,720	0,752	3,884	0,658	3,868	0,704	3,844	0,746	3,857	0,713
Entidades financieras y digitalización	16	3,785	0,566	3,785	0,636	3,810	0,588	3,676	0,590	3,874	0,654	3,832	0,609	3,799	0,592
Consumo inteligente y responsable	5	3,825	0,671	3,817	0,708	3,778	0,715	3,786	0,746	3,896	0,739	3,884	0,737	3,836	0,695
Global	59	3,874	0,463	3,879	0,505	3,826	0,462	3,867	0,335	3,964	0,490	3,923	0,532	3,887	0,481

Tabla 11 (cont.). Distribución por titulación en Portugal

Dimensiones para Portugal	Nº horas	Gestão/Gestão de Empresas (n=232)		Gestão Hoteleira (n=20)		Gestão Comercial (n=6)		Contabilidade/Finanças (n=154)		Total Portugal (n=412)	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Utilidad percibida de la EEF	7	4,035	0,672	3,843	0,795	4,167	0,725	4,040	0,750	4,029	0,708
Ingresos	6	4,228	0,575	4,233	0,645	4,333	0,105	4,162	0,643	4,206	0,600
Gastos	4	4,183	0,633	4,063	0,716	4,458	0,621	4,161	0,746	4,173	0,680
Presupuesto	7	4,253	0,563	4,171	0,630	4,833	0,167	4,246	0,679	4,255	0,611
Ahorro	6	3,853	0,626	3,967	0,690	4,389	0,375	3,899	0,721	3,883	0,665
Inversión	4	3,806	0,724	3,475	0,881	3,667	0,563	3,792	0,834	3,783	0,774
Seguridad financiera	4	3,936	0,751	4,063	0,777	4,417	0,563	3,925	0,821	3,945	0,777
Entidades financieras y digitalización	16	3,931	0,575	3,784	0,705	3,542	0,475	3,871	0,648	3,896	0,609
Consumo inteligente y responsable	5	3,941	0,654	3,950	0,639	4,633	0,234	3,975	0,748	3,965	0,689
Global	59	4,014	0,470	3,932	0,574	4,158	0,138	3,995	0,580	4,005	0,515

Tabla 11 (cont.). Distribución por titulación en Córdoba (Argentina)

Dimensiones para Córdoba (Argentina)	Nº horas	Licenciatura en Administración (n=200)		Contador Público (n=324)		Total Argentina (n=524)	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE
Utilidad percibida de la EEF	7	3,941	0,684	3,884	0,701	3,906	0,695
Ingresos	6	3,869	0,624	3,833	0,695	3,847	0,669
Gastos	4	3,985	0,760	4,015	0,769	4,004	0,765
Presupuesto	7	4,131	0,638	4,086	0,632	4,103	0,634
Ahorro	6	3,613	0,687	3,642	0,675	3,631	0,679
Inversión	4	3,425	0,794	3,470	0,781	3,453	0,785
Seguridad financiera	4	3,773	0,897	3,792	0,768	3,785	0,819
Entidades financieras y digitalización	16	3,582	0,589	3,601	0,532	3,594	0,554
Consumo inteligente y responsable	5	3,608	0,732	3,687	0,697	3,657	0,711
Global	59	3,754	0,483	3,760	0,481	3,757	0,481

La comparación descriptiva por ámbito territorial de procedencia permite identificar una primera ordenación de los perfiles territoriales en las dimensiones de educación económico-financiera. En términos generales, **Portugal presenta las medias más elevadas en la mayoría de las dimensiones**, España ocupa una posición intermedia y Córdoba (Argentina) muestra valores más moderados. Esta pauta se observa especialmente en ingresos, gastos, presupuesto, ahorro, seguridad financiera, entidades financieras y digitalización, y consumo inteligente y responsable.

No obstante, la ordenación no es del todo uniforme. La dimensión de **inversión** constituye la principal excepción, ya que España presenta el valor medio más alto. Este resultado sugiere una mayor familiaridad relativa del alumnado español con contenidos vinculados a rentabilidad, diversificación y alternativas de inversión. En cambio, Córdoba (Argentina) muestra su posición más débil precisamente en esta dimensión, lo que apunta a una menor consolidación de los contenidos financieros más técnicos.

Las dimensiones de **presupuesto y gastos** se presentan como los bloques más sólidos en las tres submuestras. Sus medias son elevadas y relativamente próximas entre sí, lo que indica que la planificación financiera básica y el control del gasto constituyen competencias ampliamente reconocidas por el alumnado, con independencia del ámbito territorial de procedencia. En cambio, las diferencias descriptivas son más visibles en **inversión, entidades financieras y digitalización, ingresos y consumo inteligente y responsable**, dimensiones que incorporan contenidos más técnicos, institucionales o vinculados al contexto económico.

También resulta relevante observar que las diferencias entre ámbitos territoriales no afectan del mismo modo a todas las dimensiones. La utilidad percibida de la educación económico-financiera muestra un comportamiento relativamente homogéneo, lo que indica que el valor atribuido a esta formación es ampliamente compartido. Por el contrario, los contenidos relacionados con inversión, digitalización financiera y conocimiento del sistema financiero presentan mayor variabilidad entre ámbitos territoriales.

La comparación conjunta permite extraer tres conclusiones principales.

1. **El ámbito territorial de procedencia parece tener mayor capacidad explicativa descriptiva que la titulación.** Portugal presenta los niveles medios más altos, España ocupa una posición intermedia y Córdoba (Argentina) muestra los valores más moderados. Esta ordenación se mantiene incluso cuando se analizan titulaciones de orientación semejante, como ADE/Gestão/Licenciatura en Administración o Finanzas-Contabilidad/Contabilidade-Finanças/Contador Público.
2. Las dimensiones de **Presupuesto y Gastos** constituyen el núcleo más robusto de la EEF en los tres ámbitos territoriales y en la mayoría de las titulaciones. Sus medias son sistemáticamente altas, lo que indica una fuerte interiorización de los contenidos relacionados con la planificación, el control y la organización económica per-

sonal. Estas dimensiones pueden considerarse las competencias más consolidadas del instrumento.

3. **Inversión, Ahorro y Entidades financieras y digitalización** aparecen como áreas más sensibles al perfil formativo y al ámbito territorial de procedencia. En España, los dobles grados económico-empresariales destacan claramente en inversión; en Portugal, la inversión mantiene niveles aceptables, pero no alcanza la fortaleza de presupuesto o ingresos; y en Córdoba (Argentina), inversión es la dimensión más débil en ambos tipos de titulación. La dimensión de entidades financieras y digitalización también muestra diferencias relevantes, especialmente entre ámbitos territoriales y entre titulaciones con distinta orientación curricular.

Las desviaciones estándar muestran una variabilidad moderada en la mayoría de las dimensiones. En general, las dimensiones de **Inversión, Seguridad financiera** y algunas relacionadas con **Entidades financieras y digitalización** presentan mayor dispersión, lo que indica respuestas menos homogéneas entre los grupos. Por el contrario, **Presupuesto** suele mostrar una variabilidad menor, especialmente en Portugal y España, lo que refuerza su carácter de competencia más estable y compartida.

En conjunto, la tabla muestra que la educación económico-financiera presenta un perfil favorable en las titulaciones analizadas, aunque con diferencias claras según el ámbito territorial de procedencia y orientación curricular. Portugal ofrece el patrón más elevado y homogéneo; España muestra una mayor diferenciación interna por tipo de titulación, con especial fortaleza en los perfiles económico-empresariales y financiero-contables; y Córdoba (Argentina) presenta una estructura más homogénea entre Administración y Contador Público, con menor diferenciación interna, pero con medias globales más moderadas.

Desde una perspectiva curricular, los resultados sugieren que las competencias básicas de planificación financiera están suficientemente asentadas, mientras que los contenidos vinculados a inversión, ahorro avanzado, digitalización financiera y funcionamiento institucional del sistema financiero requieren un refuerzo más específico. Esta conclusión es especialmente relevante porque esas dimensiones son precisamente las que tienen mayor densidad técnica y mayor conexión con la toma de decisiones financieras en contextos económicos complejos.

Con el fin de contrastar si las diferencias descriptivas observadas entre Córdoba (Argentina), España y Portugal en las distintas dimensiones de educación económico-financiera son estadísticamente significativas, se aplicaron análisis de varianza mediante la prueba de Welch. Esta opción resulta adecuada cuando se comparan grupos con tamaños muestrales desiguales y no se desea asumir estrictamente la homogeneidad de varianzas entre los ámbitos territoriales. Además del estadístico F de Welch y del valor de significación asociado, se incluye η^2 como medida del tamaño del efecto, con el propósito de valorar la magnitud sustantiva de las diferencias más allá de la significación estadística.

La tabla 12 recoge los resultados del contraste para cada una de las dimensiones evaluadas, así como para el índice global práctico de educación económico-financiera.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones analizadas, así como en la media global. En todos los casos, los valores de p son inferiores a 0,05, lo que permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias entre Córdoba (Argentina), España y Portugal.

No obstante, la interpretación no debe limitarse a la significación estadística. Dado el tamaño muestral del estudio, diferencias relativamente pequeñas pueden alcanzar significación. Por ello, la lectura más relevante debe basarse en el tamaño del efecto, medido mediante η^2 . En este sentido, los valores obtenidos indican que el ámbito territorial de procedencia explica una proporción reducida, aunque no despreciable, de la variabilidad observada en las puntuaciones de educación económico-financiera.

La dimensión con mayor efecto asociado al ámbito territorial de procedencia es **Inversión** (Welch $F = 56,11$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,043$). Este resultado indica que las diferencias entre ámbitos territoriales son especialmente visibles en los contenidos vinculados al conocimiento de la rentabilidad, la diversificación y las alternativas de inversión. Aunque el tamaño del efecto sigue siendo moderado-bajo en términos convencionales, es el más elevado de toda la tabla, lo que sugiere que la inversión constituye la dimensión más sensible al contexto territorial e institucional.

A continuación, destacan **Ingresos** (Welch $F = 41,79$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,029$) y **Entidades financieras y digitalización** (Welch $F = 37,29$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,026$). En ambos casos, el ámbito territorial de procedencia introduce diferencias relevantes en términos comparativos. La primera dimensión remite a la percepción y gestión de los ingresos, mientras que la segunda incorpora contenidos asociados al uso de servicios financieros, medios de pago, entidades bancarias, garantías y digitalización financiera. Estos resultados son coherentes con la idea de que las diferencias territoriales se manifiestan con mayor claridad en dimensiones en las que intervienen tanto factores formativos como experiencias económicas e institucionales.

La media global también presenta diferencias significativas entre submuestras (Welch $F = 29,44$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,023$). Este resultado confirma que las diferencias detectadas en las dimensiones específicas se trasladan también a una medida agregada de educación económico-financiera. Ahora bien, el valor de η^2 indica que la magnitud del efecto es limitada, por lo que el ámbito territorial de procedencia influye en el nivel global, pero no constituye por sí solo un factor explicativo dominante.

Las dimensiones **Consumo inteligente y responsable** y **Ahorro** muestran también diferencias significativas entre ámbitos territoriales, aunque con tamaños del efecto reducidos. Esto indica que existen discrepancias en las orientaciones hacia el consumo responsable y en las actitudes o decisiones vinculadas al ahorro, pero dichas diferencias tienen una intensidad menor que la observada en inversión, ingresos o digitalización financiera.

Tabla 12. Diferencias entre ámbitos territoriales en las dimensiones

Dimensión	Welch F	p	η^2
Utilidad percibida de la EEF	6,38	0,0018	0,005
Ingresos	41,79	<0,001	0,029
Gestión de gastos	9,91	<0,001	0,007
Presupuesto	7,88	<0,001	0,006
Ahorro	16,45	<0,001	0,013
Inversión	56,11	<0,001	0,043
Seguridad financiera	4,69	0,009	0,004
Entidades financieras y digitalización	37,29	<0,001	0,026
Consumo inteligente y responsable	23,26	<0,001	0,018
Media global	29,44	<0,001	0,023

Por su parte, **Gestión de gastos**, **Presupuesto**, **Utilidad percibida de la EEF** y **Seguridad financiera** presentan significación estadística, pero con tamaños del efecto muy pequeños. Esto sugiere que, aunque existen diferencias entre ámbitos territoriales, estas dimensiones muestran un comportamiento más homogéneo. En particular, el presupuesto y la gestión de gastos parecen constituir competencias más transversales y compartidas entre las submuestras territoriales, con menor dependencia del ámbito territorial de procedencia.

En conjunto, la tabla permite concluir que el ámbito territorial de procedencia actúa como un factor de diferenciación estadísticamente significativo en todas las dimensiones de la educación económico-financiera, pero con una intensidad desigual. Las diferencias más relevantes se concentran en **Inversión**, **Ingresos**, **Entidades financieras y digitalización** y en el **Índice global práctico**. En cambio, las dimensiones de **Presupuesto**, **Gestión de gastos**, **Utilidad percibida** y **Seguridad financiera** muestran diferencias más débiles, lo que apunta a una mayor homogeneidad entre ámbitos territoriales en las competencias financieras básicas.

Estos resultados confirman que la comparación internacional no debe interpretarse únicamente en términos descriptivos, ya que las diferencias entre las submuestras son estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas. Sin embargo, los tamaños del efecto muestran que la magnitud de dichas diferencias es, en general, reducida. Por ello, el análisis posterior debe prestar especial atención a las dimensiones donde el ámbito territorial de procedencia presenta mayor capacidad discriminante –especialmente inversión, ingresos y digitalización financiera– y complementar esta lectura con el estudio de variables académicas y formativas, como la titulación cursada y la formación económica previa.

Una vez constatada la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ámbitos territoriales en el índice global práctico de educación económico-financiera, se realizaron comparaciones post hoc mediante el procedimiento **Games-Howell**. Este método resulta adecuado cuando los grupos presentan tamaños muestrales desiguales y no se asume la homogeneidad de varianzas, por lo que es coherente con el uso previo del ANOVA de Welch. La tabla 13 recoge las diferencias de medias entre pares de ámbitos territoriales, los valores de significación ajustados por comparaciones múltiples y la magnitud del efecto estimada mediante la *g* de Hedges, asociada a cada comparación.

Tabla 13. *Post hoc* de la media global

Comparación	Diferencia de medias	<i>p</i> ajustada	<i>g</i> de Hedges
Córdoba (Argentina) – España	-0,142	<0,001	-0,287
Córdoba (Argentina) – Portugal	-0,254	<0,001	-0,495
España – Portugal	-0,112	0,0001	-0,226

Nota. Comparaciones post hoc realizadas mediante el procedimiento Games-Howell, adecuado para grupos con varianzas potencialmente desiguales y tamaños muestrales no equivalentes. La significación se informa mediante valores ajustados por comparaciones múltiples. La magnitud del efecto se expresa mediante la *g* de Hedges.

Los resultados muestran que las tres comparaciones bilaterales entre ámbitos territoriales son estadísticamente significativas. En todos los casos, los valores de *p* ajustados se sitúan por debajo del umbral convencional de 0,05; lo que confirma que las diferencias observadas en el índice global práctico no se concentran únicamente en un contraste concreto, sino que afectan a los tres pares de ámbito territorial de procedencia.

La diferencia más acusada se observa entre Córdoba (Argentina) y Portugal. La diferencia de medias es de -0,254 puntos, con $p < 0,001$ y una *g* de Hedges de -0,495. El signo negativo indica que Córdoba (Argentina) presenta una media inferior a la de Portugal en el índice global práctico. En términos de magnitud, se trata del efecto más relevante de la tabla, próximo a un tamaño moderado. Por tanto, Portugal se sitúa claramente por encima de Córdoba (Argentina) en la valoración global de educación económico-financiera.

La comparación entre Córdoba (Argentina) y España también resulta significativa, con una diferencia de medias de -0,142 puntos, con ($p < 0,001$) y una *g* de Hedges de -0,287. De nuevo, el signo negativo indica que Córdoba (Argentina) obtiene una puntuación inferior. No obstante, la magnitud del efecto es menor que en la comparación con Portugal, situándose en un rango pequeño. Esto indica que la distancia entre Córdoba (Argentina) y España existe y es estadísticamente robusta, pero su intensidad práctica es más limitada.

Por último, la comparación entre España y Portugal muestra una diferencia de medias de -0,112 puntos, con $p = 0,0001$ y una g de Hedges de -0,226. El resultado indica que España obtiene una media inferior a Portugal en el índice global práctico. La magnitud del efecto es pequeña, aunque suficiente para confirmar una diferencia sistemática entre ambas submuestras.

En conjunto, la ordenación de los ámbitos territoriales en el índice global práctico es clara: **Portugal presenta la puntuación más alta, seguido de España y, finalmente, Córdoba (Argentina)**. Las diferencias son estadísticamente significativas en todos los pares, pero su magnitud no es homogénea. La mayor distancia se produce entre Córdoba (Argentina) y Portugal, mientras que las diferencias entre Córdoba (Argentina)-España y España-Portugal son más reducidas.

Desde el punto de vista sustantivo, estos resultados refuerzan la interpretación obtenida en el ANOVA de Welch: el ámbito territorial de procedencia introduce diferencias significativas en el nivel global de educación económico-financiera, aunque dichas diferencias deben interpretarse atendiendo a su tamaño del efecto. La evidencia apunta a una ventaja relativa de Portugal, una posición intermedia de España y un perfil más moderado en Córdoba (Argentina), con una brecha especialmente visible entre los extremos de la comparación.

Del análisis desagregado por titulaciones universitarias se derivan diferencias estadísticamente relevantes en la valoración que los estudiantes realizan sobre los distintos aspectos de la EEF, cuyos principales resultados están recogidos en la figura 7.

En la misma se recoge un subconjunto de ítems seleccionados a partir de un **ANOVA de un factor**, tomando como factor de agrupación la **titulación cursada** en los tres ámbitos territoriales analizados. Por tanto, no representa el conjunto completo del cuestionario, sino únicamente aquellos ítems en los que la titulación muestra capacidad discriminante. Esta precisión es importante: la figura no debe interpretarse como un perfil global de la educación económico-financiera por titulación, sino como una selección de contenidos en los que existen diferencias estadísticamente relevantes entre los grupos formativos comparados.

Los ítems significativos se concentran principalmente en cinco ámbitos: **utilidad percibida de la educación financiera, expectativas de ingresos, ahorro con orientación social, inversión y entidades financieras y digitalización**. Esta distribución temática sugiere que la titulación cursada no incide por igual en todos los contenidos de la educación económico-financiera, sino que discrimina especialmente en aquellos ítems con mayor carga aplicada, financiera o institucional.

Desde el punto de vista sustantivo, la presencia de ítems como INV2 –conocimiento del concepto de rentabilidad– e INV3 –preferencia por diversificar la inversión– indica que las diferencias entre titulaciones son especialmente visibles en contenidos de **alfabetización financiera avanzada**. Este resultado es coherente con la propia naturaleza de los grados analizados: las titulaciones con mayor proximidad curricular a

finanzas, contabilidad, economía o gestión empresarial tenderían a proporcionar una base conceptual más directa para comprender la relación entre rentabilidad, riesgo y diversificación.

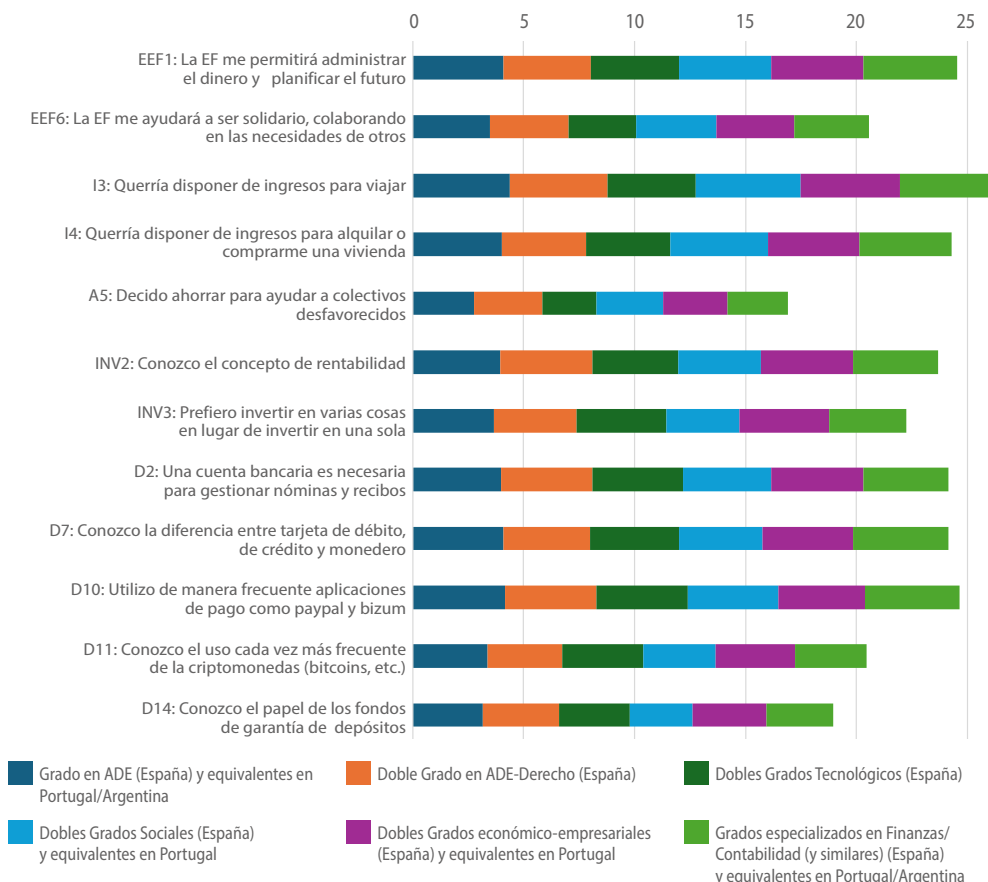
También destaca la concentración de ítems procedentes del bloque de **entidades financieras y digitalización**: D2, D7, D10, D11 y D14. Estos ítems incluyen el conocimiento sobre la utilidad de la cuenta bancaria, la diferenciación entre medios de pago, el uso de aplicaciones de pago, la familiaridad con las criptomonedas y el conocimiento de los fondos de garantía de depósitos. La aparición reiterada de esta dimensión indica que la titulación cursada está asociada con diferencias en el grado de familiaridad con el sistema financiero formal y digital. En términos analíticos, no se trata solo de saber administrar recursos, sino de comprender instrumentos, instituciones y mecanismos financieros concretos.

Los ítems EEF1 y EEF6 muestran que la titulación también discrimina en determinados aspectos de la **utilidad percibida de la educación financiera**. Sin embargo, estos ítems tienen una naturaleza distinta. EEF1 está vinculado a la administración del dinero y a la planificación del futuro, mientras que EEF6 incorpora una dimensión más social o solidaria. La inclusión de ambos sugiere que la titulación puede influir tanto en la percepción instrumental de la educación financiera como en su dimensión ética o prosocial.

En el bloque de **ingresos**, los ítems I3 e I4 se refieren a disponer de ingresos para viajar y para alquilar o comprar una vivienda. Su presencia en la selección indica que las titulaciones no solo difieren en conocimientos financieros, sino también en determinadas expectativas económicas asociadas al proyecto vital y profesional del alumnado. Estos ítems tienen un claro componente aspiracional y pueden estar relacionados con la percepción de oportunidades futuras, la autonomía económica y la capacidad de consumo o inversión personal.

El ítem A5, relativo al **ahorro** para ayudar a colectivos desfavorecidos, presenta niveles comparativamente más bajos que otros ítems de la figura. Esto resulta relevante porque muestra que, aunque el ahorro suele ser una dimensión central de la educación económico-financiera, su orientación solidaria o redistributiva parece menos consolidada que otros usos más instrumentales del ahorro. El hecho de que este ítem resulte significativo por titulación sugiere que las diferencias formativas pueden afectar también a la dimensión social del comportamiento económico.

En cuanto a la lectura por grupos de titulación, la figura apunta a una diferenciación entre perfiles más **generalistas**, perfiles **especializados en finanzas/contabilidad**, dobles grados **económico-empresariales**, dobles grados **tecnológicos**, dobles grados **sociales** y el perfil **ADE-Derecho**. Aunque la representación acumulada dificulta una comparación directa entre grupos, se observa que los ítems vinculados a inversión, entidades financieras y digitalización son los que más justifican la diferenciación entre titulaciones. Esto es consistente con la hipótesis de que los grados más próximos

Fig. 7. Diferencias en percepciones según titulación: medias de ítems seleccionados


Nota. La figura muestra únicamente los ítems que resultaron significativos en el ANOVA de un factor según la titulación cursada. Dado que la variable agrupa titulaciones de los tres ámbitos territoriales analizados, la interpretación debe realizarse con cautela, considerando tanto la orientación curricular de cada grupo como el tamaño muestral de las categorías.

al núcleo económico-financiero ofrecen una mayor exposición a contenidos técnicos, mientras que las titulaciones generalistas o de orientación social pueden mostrar un perfil más equilibrado, pero menos especializado en aspectos financieros avanzados.

Ahora bien, hay una cuestión gráfica importante. Al tratarse de barras apiladas con medias de distintos grupos, la longitud total de cada barra no tiene una interpretación estadística directa, porque suma medias procedentes de titulaciones distintas. Por tanto, no debe entenderse que un ítem “puntuó más” porque la barra acumulada sea más larga. Lo relevante es comparar la contribución de cada grupo dentro de cada ítem, aunque esa comparación sería más clara mediante un gráfico de puntos, barras agrupadas o un mapa de calor. En este sentido, la figura es útil como representación exploratoria, pero no es la forma más precisa para comparar visualmente medias entre titulaciones.

En síntesis, la figura muestra que la titulación cursada discrimina especialmente en contenidos de mayor densidad económico-financiera: inversión, rentabilidad, diversificación, servicios bancarios, medios de pago, aplicaciones digitales, criptomonedas y fondos de garantía. También introduce diferencias en ciertas expectativas económicas y en la valoración de la educación financiera como herramienta de planificación y responsabilidad social. La lectura global sugiere que las diferencias entre grados no se concentran en la gestión financiera básica, sino en los contenidos más técnicos, institucionales y aplicados de la educación económico-financiera.

4.3.2. Correlaciones entre dimensiones del cuestionario

La matriz de correlaciones (Tabla 14) muestra una estructura de relaciones positivas, consistentes y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones del cuestionario de educación económico-financiera. Todos los coeficientes son significativos al nivel bilateral, lo que indica que las asociaciones observadas no son aleatorias. Ahora bien, dado el tamaño muestral del estudio, la significación estadística debe interpretarse con cautela: lo más relevante no es solo que las correlaciones sean significativas, sino su magnitud y su patrón interno.

En términos generales, los coeficientes oscilan entre 0,333 y 0,669, por lo que las relaciones pueden calificarse como moderadas en la mayoría de los casos. No aparecen correlaciones excesivamente elevadas –por ejemplo, superiores a 0,80–, lo que sugiere que las dimensiones están relacionadas entre sí, pero no son redundantes. Este resultado es metodológicamente positivo: indica que el cuestionario capta un constructo común de educación económico-financiera, pero a través de dimensiones diferenciadas.

La asociación más intensa se observa entre **Gastos y Presupuesto**. Este resultado es plenamente coherente desde el punto de vista conceptual, ya que ambas dimensiones forman parte del núcleo de la gestión financiera básica. La elaboración de un presupuesto exige identificar, registrar y anticipar gastos; por tanto, una mayor valoración o dominio de la gestión del gasto se asocia de manera natural con una mayor competencia presupuestaria. En términos de varianza compartida, esta correlación implica aproximadamente un 44,8% de variabilidad común, lo que refleja una relación sólida, aunque no una equivalencia entre ambas dimensiones.

La segunda correlación más elevada se produce entre **Inversión y Entidades financieras y digitalización**. Esta relación es especialmente relevante porque conecta una dimensión de mayor complejidad financiera –inversión– con el conocimiento y el uso del sistema financiero formal y digital. El resultado sugiere que quienes muestran mayor familiaridad con entidades financieras, servicios bancarios, medios de pago, garantías o instrumentos digitales tienden también a presentar una mejor disposición o comprensión de los contenidos relacionados con la inversión. Desde una perspectiva formativa, esta relación apunta a que la alfabetización financiera avanzada no puede desligarse del conocimiento institucional y operativo del sistema financiero.

También destaca la correlación entre **Entidades financieras y digitalización** y **Consumo inteligente y responsable**. Esta asociación indica que la comprensión del entorno financiero y digital se vincula con una mayor capacidad para tomar decisiones de consumo más reflexivas, informadas y responsables. No se trata únicamente de manejar instrumentos financieros, sino de integrar ese conocimiento en patrones de decisión económica más prudentes y sostenibles.

La dimensión **Entidades financieras y digitalización** aparece como uno de los ejes más conectados de la matriz. Presenta correlaciones moderadas-altas con **Inversión**, **Consumo inteligente y responsable**, **Ahorro**, **Presupuesto** y **Seguridad financiera**. Esto sugiere que esta dimensión funciona como un componente transversal del cuestionario: articula contenidos operativos, tecnológicos, institucionales y de toma de decisiones financieras. Su posición en la matriz refuerza la idea de que la digitalización financiera y el conocimiento del sistema bancario no son aspectos periféricos, sino elementos centrales de la educación económico-financiera actual.

Otra dimensión con un papel estructural relevante es **Presupuesto**. Además de su fuerte relación con Gastos, se asocia de forma importante con **Ahorro**, **Entidades financieras y digitalización**, **Consumo inteligente y responsable**, **Seguridad financiera** y **Utilidad percibida de la EEF**. Este patrón muestra que la competencia presupuestaria constituye un punto de conexión entre la gestión cotidiana del dinero y dimensiones más amplias de planificación, seguridad económica y conducta responsable. En términos pedagógicos, el presupuesto puede considerarse una competencia trectora en el cuestionario.

La dimensión **Ahorro** también presenta un comportamiento integrador. Sus correlaciones más destacadas se producen con **Presupuesto**, **Entidades financieras y digitalización**, **Consumo inteligente y responsable** e **Inversión**. Este patrón refleja una secuencia conceptual clara: el ahorro se sitúa entre la planificación financiera básica y las decisiones financieras de mayor complejidad. Es decir, el ahorro opera como un puente entre el control presupuestario, la acumulación de recursos y la posible orientación hacia la inversión o la protección financiera.

En el caso de **Seguridad financiera**, las correlaciones son también positivas, aunque algo más contenidas. Sus asociaciones más relevantes se observan con **Entidades financieras y digitalización**, **Presupuesto**, **Ahorro** y **Consumo inteligente y responsable**. Esto indica que la percepción de seguridad financiera se apoya en varios componentes: capacidad presupuestaria, hábitos de ahorro, conocimiento del sistema financiero y decisiones de consumo prudentes. La seguridad financiera no aparece, por tanto, como una dimensión aislada, sino como una consecuencia asociada a la integración de varias competencias económico-financieras.

Las correlaciones más bajas, aunque significativas, se observan entre **Utilidad percibida de la EEF** e **Inversión**, entre **Ingresos** e **Inversión**, entre **Ingresos** y **Consumo inteligente y responsable**, y entre **Ingresos** y **Seguridad financiera**. Estos valores indican

relaciones positivas, pero de menor intensidad. En términos sustantivos, esto sugiere que la percepción de utilidad de la educación financiera o la preocupación por los ingresos no se traducen automáticamente en competencias más técnicas, como la inversión, ni en todas las dimensiones de la toma de decisiones financieras. La educación económico-financiera combina, por tanto, componentes actitudinales, operativos y conceptuales que se relacionan, pero no de forma uniforme.

La dimensión **Ingresos** presenta un perfil relativamente moderado en la matriz. Sus correlaciones más elevadas se producen con Presupuesto, Entidades financieras y digitalización, Gastos y Ahorro. Esto indica que la gestión o percepción de ingresos se conecta sobre todo con decisiones básicas de administración económica personal, pero no alcanza la misma intensidad relacional que presupuesto, ahorro o digitalización financiera.

La **Utilidad percibida de la EEF** mantiene correlaciones positivas con todas las dimensiones, especialmente con Presupuesto, Entidades financieras y digitalización, Ahorro y Consumo inteligente y responsable. Este resultado indica que quienes valoran más la utilidad de la educación financiera tienden también a mostrar una mayor orientación hacia la planificación, el ahorro, el consumo responsable y el conocimiento financiero aplicado. No obstante, sus relaciones con las dimensiones más técnicas, como la inversión, son más moderadas, lo que sugiere que la valoración favorable de la EEF no implica necesariamente un dominio elevado de contenidos financieros especializados.

En conjunto, la matriz revela una estructura bastante coherente. Las relaciones más fuertes se concentran en tres núcleos:

- a) El núcleo de gestión financiera básica, formado por **gastos y presupuesto**;
- b) El núcleo de competencias financieras avanzadas, donde **inversión** se asocia intensamente con **entidades financieras y digitalización**; y
- c) El núcleo de decisión económica responsable, donde ahorro, **consumo responsable, presupuesto y digitalización financiera** se relacionan de forma consistente.

Desde el punto de vista psicométrico, la matriz ofrece indicios favorables. Todas las dimensiones se relacionan positivamente, lo que respalda la existencia de un marco común de educación económico-financiera. Al mismo tiempo, la ausencia de correlaciones excesivamente altas indica que las dimensiones conservan especificidad propia. Esto es importante porque sugiere que el instrumento no mide una única competencia indiferenciada, sino un conjunto de dimensiones interrelacionadas: percepción de utilidad, ingresos, gastos, presupuesto, ahorro, inversión, seguridad financiera, digitalización financiera y consumo responsable.

En términos aplicados, los resultados sugieren que el refuerzo de determinadas competencias puede tener efectos indirectos sobre otras. En particular, **presupues-**

to, ahorro y entidades financieras/digitalización aparecen como dimensiones especialmente estratégicas. La primera articula la gestión básica del dinero; la segunda conecta la planificación con las decisiones intertemporales; y la tercera enlaza la alfabetización financiera con el entorno institucional y digital actual. Estas dimensiones podrían considerarse prioritarias en el diseño de intervenciones formativas, no solo por su valor específico, sino por su capacidad de conexión con el resto del sistema de competencias.

En síntesis, la matriz confirma que las dimensiones del cuestionario están significativamente asociadas y configuran una estructura interna consistente. Las correlaciones más elevadas se observan entre competencias conceptualmente próximas, como **gastos-presupuesto** e **inversión-digitalización**, mientras que las asociaciones más moderadas aparecen entre dimensiones de naturaleza más diferente, como utilidad percibida e inversión. El resultado global es sólido: existe coherencia interna entre las dimensiones, pero también diferenciación suficiente para justificar su análisis separado.

Todas las correlaciones entre dimensiones son **positivas y significativas** ($p < 0,01$ en todos los pares). La matriz resumida es la siguiente:

Tabla 14: Matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Utilidad percibida de la EEF	1								
2. Ingresos	0,345**	1							
3. Gastos	0,420**	0,455**	1						
4. Presupuesto	0,500**	0,488**	0,669**	1					
5. Ahorro	0,435**	0,452**	0,495**	0,569**	1				
6. Inversión	0,333**	0,339**	0,395**	0,443**	0,484**	1			
7. Seguridad financiera	0,381**	0,356**	0,376**	0,505**	0,467**	0,442**	1		
8. Entidades financieras y digitalización	0,455**	0,458**	0,481**	0,562**	0,567**	0,645**	0,528**	1	
9. Consumo inteligente y responsable	0,435**	0,350**	0,453**	0,517**	0,544**	0,425**	0,462**	0,593**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.3.3. Comparativa de resultados: España, Portugal y Córdoba (Argentina)

Una de las principales aportaciones de esta cuarta edición es la ampliación del análisis a un marco comparado entre España, Portugal y Córdoba (Argentina).

Esta incorporación no supone únicamente un incremento del tamaño muestral o una extensión geográfica del estudio, sino un avance sustantivo en términos analíticos, al permitir contrastar las percepciones del alumnado en tres contextos universitarios con estructuras académicas, trayectorias institucionales y entornos económico-financieros diferenciados.

La comparación entre ámbitos territoriales permite identificar qué componentes de la educación económico-financiera presentan un comportamiento relativamente transversal y cuáles dependen en mayor medida del contexto territorial e institucional. En este sentido, el análisis por ámbitos territoriales resulta especialmente útil para distinguir entre competencias básicas ampliamente compartidas y contenidos más sensibles al marco educativo, curricular o socioeconómico.

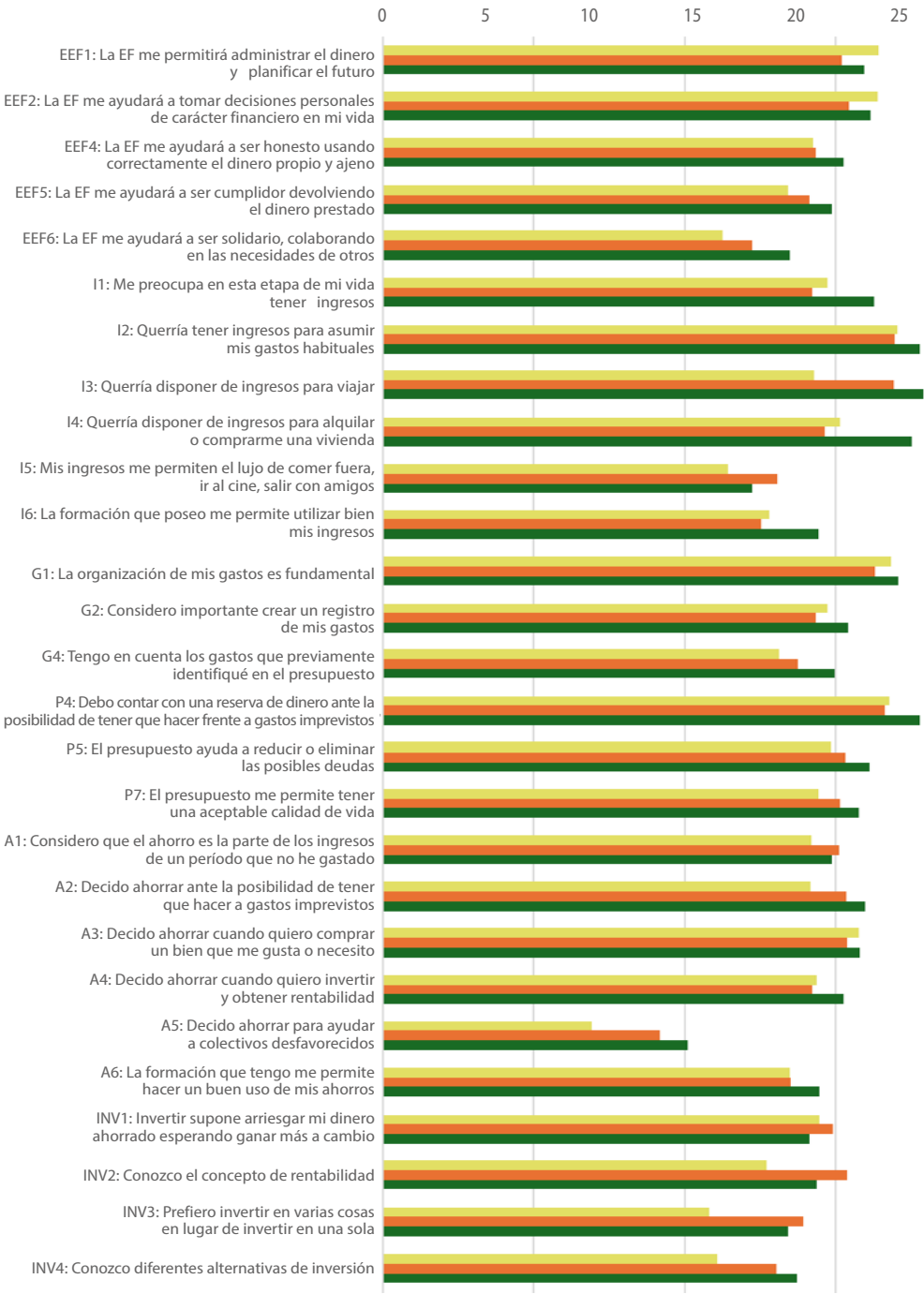
Desde el punto de vista metodológico, esta cuarta edición aporta una lectura más rica que la estrictamente descriptiva.

Al disponer de submuestras territoriales diferenciadas, es posible examinar patrones de similitud y divergencia, valorar la consistencia del cuestionario en distintos contextos y detectar áreas prioritarias de intervención formativa en cada ámbito territorial. Por tanto, el análisis de medias por ítem no debe entenderse como una simple comparación de puntuaciones, sino como una herramienta para observar cómo se configura la educación económico-financiera en sistemas universitarios y realidades socioeconómicas distintas.

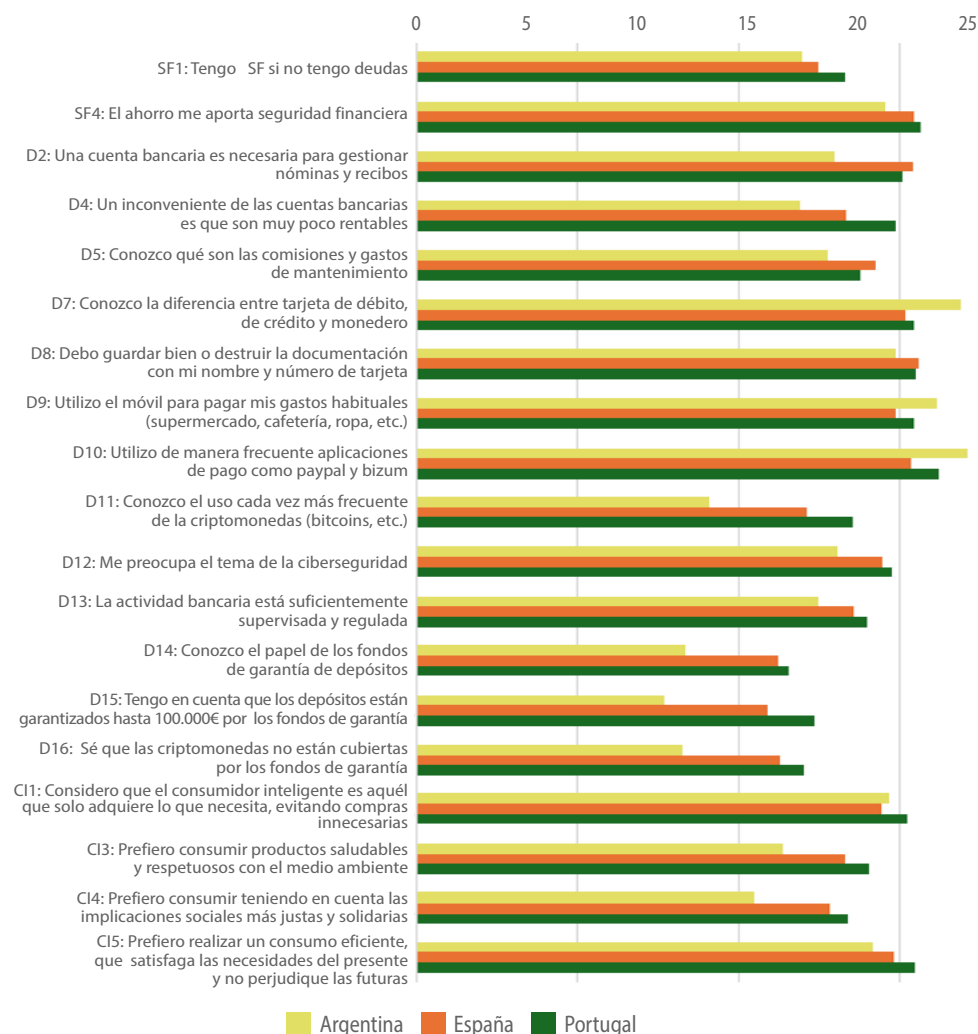
El patrón general que se observa en la figura 8 evidencia que Portugal tiende a registrar las medias más elevadas en la mayoría de los ítems, especialmente en aquellos relacionados con ingresos, presupuesto, ahorro preventivo, seguridad financiera, digitalización bancaria y consumo responsable.

España ocupa, en muchos casos, una posición intermedia, aunque destaca especialmente en algunos contenidos de inversión y conocimiento financiero. Córdoba (Argentina), por su parte, presenta un perfil más heterogéneo: alcanza valores altos en ciertos ítems de utilidad percibida, organización financiera básica y uso operativo de medios digitales, pero muestra puntuaciones más bajas en contenidos técnico-institucionales, inversión, fondos de garantía, criptomonedas y consumo con orientación social o medioambiental.

**Fig. 8. Diferencias en percepciones según el ámbito territorial de procedencia:
medias de ítems seleccionados**



**Fig. 8. Diferencias en percepciones según el ámbito territorial de procedencia:
medias de ítems seleccionados (cont.)**



La lectura agregada permite distinguir tres bloques de resultados.

- I. Existe un **conjunto de competencias básicas con medias elevadas en los tres ámbitos territoriales**: planificación del dinero, preocupación por los ingresos, organización de los gastos, reserva para imprevistos y uso de determinados medios de pago.
- II. Aparecen **contenidos de complejidad intermedia** –ahorro, seguridad financiera, presupuesto y consumo responsable– en los que las diferencias entre submuestras son más visibles, pero no extremas.

- III. Se identifican **contenidos de mayor densidad técnica** –inversión, rentabilidad, diversificación, fondos de garantía de depósitos y criptomonedas– en los que las diferencias territoriales son más acusadas.

Utilidad percibida de la educación financiera

Los ítems relacionados con la utilidad percibida de la educación financiera muestran una valoración positiva en los tres ámbitos territoriales. La educación financiera se percibe como una herramienta relevante para administrar el dinero, planificar el futuro y tomar decisiones personales de carácter económico. Esta pauta indica que el alumnado reconoce de forma bastante generalizada la utilidad práctica de la formación económico-financiera.

Córdoba (Argentina) destaca especialmente en los ítems más instrumentales de esta dimensión, relacionados con la planificación personal y la toma de decisiones financieras. Esto sugiere una elevada valoración de la educación financiera como recurso para mejorar la gestión individual del dinero. Portugal también presenta una posición sólida, mientras que España mantiene un perfil favorable, aunque algo más contenido en algunos ítems.

No obstante, cuando la utilidad de la educación financiera se vincula con comportamientos de carácter más ético, solidario o prosocial, las puntuaciones tienden a ser más moderadas. Este resultado indica que la dimensión instrumental de la educación financiera está más consolidada que su dimensión social. Dicho de otro modo, el alumnado percibe con mayor claridad la utilidad de la educación financiera para gestionar recursos propios que para orientar comportamientos económicos vinculados a la solidaridad o la cooperación con terceros.

Ingresos

El bloque de ingresos muestra diferencias especialmente relevantes entre submuestras. Portugal ocupa una posición destacada en la mayoría de los ítems de esta dimensión, lo que refleja una fuerte centralidad de los ingresos en las expectativas económicas del alumnado portugués. Esta orientación manifiesta tanto en la preocupación por disponer de ingresos como en la relación entre ingresos, autonomía personal y capacidad para afrontar decisiones económicas futuras.

Los ítems vinculados a la cobertura de gastos habituales presentan una elevada convergencia entre ámbitos territoriales. Esto indica que la capacidad de disponer de ingresos suficientes para afrontar gastos ordinarios constituye una preocupación común y ampliamente compartida por el alumnado universitario. Esta cuestión aparece como un elemento básico de la autonomía económica y de la transición hacia la vida adulta.

En cambio, los ítems referidos a viajar, alquilar o comprar vivienda y sostener determinados consumos discrecionales muestran mayores diferencias. Portugal destaca en las expectativas de disponibilidad de ingresos para proyectos vitales y consumo futuro. España muestra una posición favorable en los consumos asociados al ocio y a la vida social. Córdoba (Argentina), por su parte, parece mostrar una orientación más selectiva, con mayor énfasis relativo en necesidades estructurales como la vivienda que en consumos de carácter recreativo.

Gastos y presupuesto

Los bloques de gastos y presupuesto constituyen uno de los núcleos más sólidos de la educación económico-financiera en los tres ámbitos territoriales. La organización de los gastos, la planificación presupuestaria y la necesidad de contar con una reserva para imprevistos presentan como contenidos ampliamente reconocidos por el alumnado.

La importancia atribuida a la organización de los gastos es elevada en los tres contextos, lo que confirma que el control financiero básico está bien asentado. Este resultado es coherente con la función central que desempeña la gestión del gasto en cualquier proceso de alfabetización financiera: sin control de gastos, la planificación, el ahorro y la inversión pierden consistencia operativa.

En el caso del presupuesto, Portugal vuelve a mostrar un perfil especialmente fuerte, sobre todo en los ítems que relacionan la planificación presupuestaria con la prevención de imprevistos, la reducción de deudas y la calidad de vida. España mantiene también una posición sólida, mientras que Córdoba (Argentina) muestra una buena valoración general, aunque con menor intensidad en los ítems que implican una aplicación más sistemática del presupuesto.

Una lectura relevante es que el estudiantado de los tres ámbitos territoriales reconoce la importancia del presupuesto, pero no todos los ítems muestran el mismo grado de consolidación. La aceptación general de la planificación es mayor que la práctica concreta de registrar, anticipar y utilizar sistemáticamente la información presupuestaria. Esta diferencia entre reconocimiento conceptual y la aplicación operativa es especialmente importante para el diseño de intervenciones formativas.

Ahorro

El bloque de ahorro presenta una estructura más desigual. Los ítems relacionados con el ahorro preventivo o con la adquisición de bienes necesarios muestran una valoración favorable en los tres ámbitos territoriales. En este sentido, el ahorro se entiende principalmente como una herramienta de previsión, protección y consumo diferido.

Portugal destaca en el ahorro asociado a imprevistos y en la percepción de que la formación recibida permite hacer un buen uso de los ahorros. España presenta un perfil relativamente equilibrado, mientras que Córdoba (Argentina) muestra una orientación más fuerte hacia el ahorro vinculado a objetivos concretos de consumo, aunque con menor intensidad en otros componentes del bloque.

El ítem referido al ahorro para ayudar a colectivos desfavorecidos presenta un comportamiento claramente diferenciado respecto al resto de la dimensión. Se trata de uno de los contenidos menos consolidados en los tres ámbitos territoriales. Esto sugiere que el ahorro se interpreta prioritariamente desde una lógica individual –previsión, consumo futuro, inversión o protección personal– y no tanto desde una lógica social o redistributiva.

Este resultado tiene interés sustantivo porque permite distinguir entre una concepción **instrumental** del ahorro y una concepción **socialmente orientada**. La primera aparece ampliamente aceptada; la segunda, en cambio, requiere un mayor desarrollo si se pretende incorporar una visión más ética y solidaria de la educación económico-financiera.

Inversión

La inversión es uno de los bloques con mayor capacidad discriminante entre ámbitos territoriales. España destaca en varios ítems, especialmente en los relacionados con el conocimiento conceptual. En INV2, conocimiento del concepto de rentabilidad, España obtiene la media más alta, seguida de Portugal y Córdoba (Argentina). Esta diferencia indica una mayor familiaridad del alumnado español con conceptos financieros básicos relacionados con la inversión.

También en INV3, preferencia por diversificar la inversión, España se sitúa en primer lugar, seguida de Portugal y Córdoba (Argentina). La distancia entre Córdoba (Argentina) y España y Portugal es clara y apunta a una menor interiorización del principio de diversificación, uno de los fundamentos de la gestión del riesgo financiero.

En INV4, conocimiento de diferentes alternativas de inversión, Portugal supera a España y Córdoba (Argentina). Este ítem vuelve a mostrar la debilidad relativa de Córdoba (Argentina) en contenidos financieros avanzados. En conjunto, el bloque de inversión confirma que los contenidos de mayor abstracción técnica –rentabilidad, riesgo, diversificación y alternativas– presentan diferencias territoriales más marcadas que los contenidos de gestión financiera básica.

Seguridad financiera

La seguridad financiera se vincula principalmente a dos ideas: la ausencia de deudas y la existencia de ahorro. Los resultados muestran que el alumnado asocia con mayor claridad la seguridad financiera al ahorro que a la mera inexistencia de endeudamiento.

Portugal y España presentan una posición más favorable en los ítems de seguridad financiera, mientras que Córdoba (Argentina) muestra una valoración más moderada. Esta pauta indica que la seguridad financiera se configura como una dimensión intermedia: no alcanza la fortaleza observada en el presupuesto o en los gastos, pero tampoco presenta las debilidades de los contenidos más técnicos vinculados a fondos de garantía o criptoactivos.

El resultado es conceptualmente relevante porque la seguridad financiera no depende de un único componente. Está relacionada con la capacidad de controlar los gastos, evitar el endeudamiento excesivo, generar ahorro, anticipar imprevistos y comprender el funcionamiento del sistema financiero. Por tanto, debe interpretarse como una dimensión de síntesis entre la gestión cotidiana y la planificación de medio plazo.

Entidades financieras y digitalización

El bloque de entidades financieras y digitalización es uno de los más informativos de la figura, porque combina ítems de uso cotidiano, conocimiento bancario, medios de pago, criptoactivos y protección institucional del ahorro. Los resultados muestran un patrón especialmente interesante: Córdoba (Argentina) presenta medias altas en el uso operativo de medios digitales, mientras que España y Portugal tienden a superar a Córdoba (Argentina) en los contenidos más institucionales y regulatorios.

Córdoba (Argentina) destaca en D7, conocimiento de la diferencia entre tarjeta de débito, crédito y monedero, así como en D9, uso del móvil para pagar gastos habituales, y D10, uso frecuente de aplicaciones de pago como PayPal o Bizum. Estos valores indican una elevada familiaridad operativa con los medios de pago y las herramientas digitales. No obstante, esta fortaleza práctica no se traslada con la misma intensidad al conocimiento institucional del sistema financiero.

En efecto, los ítems D14, D15 y D16 presentan medias más bajas, especialmente en Córdoba (Argentina). No obstante, el ítem D15 debe interpretarse con especial cautela, ya que su formulación mediante el umbral de 100.000 € responde al marco europeo de garantía de depósitos y no es directamente equivalente al régimen argentino. Por ello, las diferencias observadas en este ítem no deben leerse automáticamente como menor conocimiento financiero de la submuestra de Córdoba (Argentina), sino como un resultado potencialmente afectado por la falta de equivalencia institucional del enunciado. En cambio, los ítems D14 y D16 permiten una lectura comparativa más general, aunque también deben situarse dentro del marco regulatorio propio de cada territorio.

Estos resultados revelan una brecha clara entre uso digital y comprensión institucional. Es decir, el alumnado puede utilizar medios de pago digitales con frecuencia, pero no necesariamente comprender los mecanismos de protección, regulación o cobertura asociados al sistema financiero. Esta diferencia resulta especialmente relevante en un contexto de creciente digitalización de los servicios financieros.

También destaca D11, relativo al uso frecuente de criptomonedas. Las medias difieren ampliamente entre Córdoba (Argentina), España y Portugal, lo que confirma que los contenidos vinculados a cryptoactivos generan una brecha relevante entre ámbitos territoriales.

Consumo inteligente y responsable

Los ítems de consumo inteligente y responsable muestran una pauta comparativa clara. Portugal presenta el perfil más alto, España ocupa una posición intermedia y Córdoba (Argentina) registra una valoración más moderada, especialmente en los contenidos relacionados con la sostenibilidad ambiental, la justicia social y la solidaridad.

La idea de consumidor inteligente entendido como aquel que adquiere únicamente lo que necesita está bastante asentada en las tres submuestras. Esto indica que la racionalidad en el consumo y la evitación de compras innecesarias son principios ampliamente aceptados.

Sin embargo, cuando el consumo responsable incorpora criterios ambientales, sociales o intergeneracionales, las diferencias se vuelven más visibles. Portugal muestra una mayor integración de estos criterios, seguido de España. Córdoba (Argentina) presenta un perfil más bajo en los ítems que vinculan el consumo, la sostenibilidad y la responsabilidad social.

Este resultado sugiere que la dimensión racional del consumo está más consolidada que las dimensiones ética, ambiental o social. En otras palabras, el alumnado reconoce con mayor facilidad la conveniencia de consumir de manera eficiente que la necesidad de incorporar criterios de sostenibilidad, justicia social o impacto colectivo en sus decisiones de compra.

En conjunto, la figura 8 muestra que las percepciones sobre educación económico-financiera difieren de forma apreciable entre los tres ámbitos territoriales analizados. Portugal presenta el perfil más alto y homogéneo, con especial fortaleza en ingresos, presupuesto, ahorro preventivo, digitalización financiera institucional y consumo sostenible. España muestra un perfil intermedio, con resultados especialmente sólidos en inversión, rentabilidad, diversificación y determinados conocimientos bancarios. Córdoba (Argentina) mantiene una valoración positiva de la utilidad de la educación financiera y presenta fortalezas claras en el uso operativo de medios digitales y en algunos aspectos de planificación básica, pero muestra debilidades más marcadas en inversión, conocimiento institucional del sistema financiero, fondos de garantía, criptomonedas y consumo con orientación social o ambiental.

La principal conclusión sustantiva es que las **diferencias entre ámbitos territoriales** no se concentran en la educación financiera básica, sino en los **contenidos de mayor densidad técnica, institucional y social**. La organización de gastos, la necesidad de

ingresos, la reserva para imprevistos y la planificación general están ampliamente reconocidas. En cambio, la inversión, la regulación financiera, las garantías de depósitos, las criptomonedas y el consumo responsable presentan mayores brechas.

Desde una perspectiva de política educativa y diseño curricular, estos resultados sugieren que el refuerzo de la educación económico-financiera debería orientarse hacia tres líneas prioritarias: primero, **consolidar la transición desde el presupuesto y el ahorro hacia la inversión y la gestión del riesgo**; segundo, **reforzar el conocimiento institucional del sistema financiero**, especialmente en materia de protección de depósitos y cryptoactivos; y tercero, **integrar con mayor claridad la dimensión ética, social y sostenible de las decisiones económicas**.

4.3.4. Análisis factorial exploratorio de los bloques temáticos

Con el propósito de profundizar en la estructura interna del cuestionario de educación económico-financiera, se incorpora en este informe un **Análisis Factorial Exploratorio** –AFE– aplicado al conjunto de ítems que integran el instrumento. La utilización de esta técnica resulta especialmente pertinente en estudios basados en escalas multidimensionales, ya que permite examinar si las variables observadas se organizan empíricamente en factores latentes coherentes con la estructura conceptual prevista.

En el presente estudio, el cuestionario recoge distintos ámbitos de la educación económico-financiera, tales como la utilidad percibida de la formación financiera, la gestión de ingresos y gastos, el presupuesto, el ahorro, la inversión, la seguridad financiera, la relación con entidades financieras y la digitalización, así como el consumo inteligente y responsable. Aunque estas dimensiones han sido definidas teóricamente, resulta necesario comprobar si las respuestas del alumnado reproducen una organización factorial consistente. En este sentido, el AFE permite evaluar hasta qué punto los ítems se agrupan de acuerdo con los bloques temáticos inicialmente planteados o si, por el contrario, emergen asociaciones alternativas entre contenidos.

La idoneidad del procedimiento se fundamenta, en primer lugar, en la naturaleza del instrumento. Se trata de una batería amplia de ítems medidos mediante una escala Likert, orientada a captar percepciones, conocimientos, actitudes y disposiciones vinculadas a la educación económico-financiera. Este tipo de cuestionarios suele contener dimensiones relacionadas entre sí, pero no necesariamente independientes, por lo que el AFE constituye una herramienta adecuada para identificar la estructura subyacente y valorar la consistencia empírica de las agrupaciones propuestas.

En segundo lugar, la aplicación del AFE se justifica por el tamaño y la riqueza de la base de datos. La disponibilidad de una muestra amplia de estudiantes universitarios de Córdoba (Argentina), España y Portugal permite estimar con mayor estabilidad la matriz de correlaciones entre ítems y obtener una solución factorial más robusta. La amplitud muestral es especialmente relevante en el análisis factorial, ya que mejora

la precisión de las cargas factoriales, reduce la inestabilidad de la solución y permite detectar patrones latentes con mayor fiabilidad.

Desde una perspectiva analítica, el AFE aporta información que no puede obtenerse únicamente mediante estadísticos descriptivos, comparaciones de medias o correlaciones bivariadas. Mientras que los análisis descriptivos permiten conocer el nivel medio de respuesta y los contrastes inferenciales permiten identificar diferencias entre grupos, el análisis factorial permite examinar la **arquitectura interna del cuestionario**. Es decir, permite comprobar qué ítems comparten varianza común, qué contenidos se comportan como parte de una misma dimensión latente y qué bloques presentan mayor o menor coherencia empírica.

La incorporación del AFE en este informe resulta, por tanto, relevante por varias razones. En primer lugar, contribuye a valorar la **validez de constructo** del instrumento, al analizar si la estructura empírica de los datos se corresponde con la organización conceptual de la educación económico-financiera. En segundo lugar, permite detectar posibles solapamientos entre dimensiones próximas, como gastos y presupuesto, ahorro y seguridad financiera, o inversión y digitalización financiera. En tercer lugar, facilita la identificación de ítems con menor capacidad de representación factorial o con cargas cruzadas, lo que puede orientar futuras revisiones del cuestionario.

Otro aspecto relevante es que el AFE permite distinguir entre dimensiones que funcionan de manera claramente diferenciada y otras que se articulan en torno a núcleos competenciales más amplios. En educación económico-financiera, determinadas competencias no operan de forma aislada: la planificación presupuestaria se vincula con el control del gasto; el ahorro se relaciona con la seguridad financiera; y la inversión requiere conocimientos sobre la rentabilidad, el riesgo, la diversificación y el funcionamiento del sistema financiero. Por ello, el análisis factorial permite observar si estas relaciones conceptuales también se reflejan en la estructura empírica de las respuestas.

En este trabajo, la aplicación del AFE adquiere, además, un valor añadido al tratarse de una edición con una perspectiva internacional. La comparación entre estudiantes de Córdoba (Argentina), España y Portugal exige disponer de un instrumento cuya estructura sea suficientemente coherente y estable. Antes de interpretar las diferencias entre ámbitos territoriales, titulaciones o perfiles sociodemográficos, conviene examinar si el cuestionario presenta una organización interna adecuada. De este modo, el AFE actúa como una fase de validación estructural previa o complementaria al análisis comparativo.

Asimismo, el procedimiento contribuye a reforzar la lectura multidimensional del fenómeno estudiado. La educación económico-financiera no puede reducirse a un único indicador agregado, ya que incluye componentes cognitivos, actitudinales, conductuales e institucionales. El AFE permite precisamente identificar cómo se articulan esos componentes y qué dimensiones explican de forma más consistente la variabilidad observada en las respuestas del alumnado.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis factorial exploratorio debe ir precedido de la comprobación de la adecuación de los datos, habitualmente mediante el índice **Kaiser-Meyer-Olkin** (KMO) y la prueba de **esfericidad de Bartlett**. El KMO permite valorar si las correlaciones parciales entre los ítems son lo suficientemente reducidas como para justificar la existencia de factores comunes, mientras que Bartlett contrasta si la matriz de correlaciones difiere significativamente de la matriz identidad. La obtención de valores adecuados en estos indicadores respalda la pertinencia de aplicar el análisis factorial.

Dado que las dimensiones del cuestionario de educación económico-financiera se encuentran conceptualmente relacionadas, resulta apropiado emplear una rotación oblicua¹, como Oblimin o Promax, en lugar de aplicar una rotación ortogonal. La rotación oblicua permite que los factores obtenidos mantengan correlaciones entre sí, lo que se ajusta mejor a la naturaleza del constructo analizado. Esta decisión es especialmente coherente en un instrumento donde la gestión de ingresos, el presupuesto, el ahorro, la inversión, la seguridad financiera y la digitalización forman parte de un sistema integrado de competencias económico-financieras.

En suma, el Análisis Factorial Exploratorio se introduce en este informe no como un mero procedimiento estadístico complementario, sino como una herramienta clave para evaluar la estructura interna del cuestionario, examinar la coherencia de sus dimensiones y reforzar la interpretación de los resultados posteriores. Su aplicación permite pasar de una lectura descriptiva de los ítems a una comprensión más profunda de los factores latentes que organizan las percepciones del alumnado sobre la educación económico-financiera. De este modo, el AFE aporta evidencia sobre la calidad estructural del instrumento y contribuye a fundamentar con mayor solidez los análisis comparativos realizados en la investigación.

Antes de proceder a la extracción factorial, se evalúa la adecuación de los datos mediante la medida Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. El valor del KMO fue de 0,953, lo que evidencia una adecuación muestral excelente y confirma la existencia de suficiente varianza común entre los ítems. Asimismo, la prueba de Bartlett resultó estadísticamente significativa, lo que permitió rechazar la hipótesis de matriz identidad. En consecuencia, la matriz de correlaciones presenta condiciones adecuadas para la aplicación del análisis factorial exploratorio. Estos resultados respaldan la pertinencia del procedimiento y justifican la posterior extracción de factores latentes en el cuestionario de educación económico-financiera.

1 Dado que las dimensiones del cuestionario de educación económico-financiera presentan relaciones conceptuales y empíricas entre sí, se optó por una rotación oblicua mediante Oblimin directo. Esta elección permite estimar factores correlacionados, evitando imponer el supuesto de independencia propio de las rotaciones ortogonales como Varimax. Se mantuvo el valor estándar $\Delta=0$ y se aplicó normalización Kaiser, con el fin de obtener una solución factorial estable e interpretable. La interpretación de los factores se realizó a partir de la matriz de patrón, al reflejar esta la contribución específica de cada ítem a cada factor en una solución oblicua.

Tabla 15: Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,953
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	61948,795
	gl	1711
	Sig.	p < 0,001

El gráfico de sedimentación muestra una caída muy pronunciada entre el primer y el segundo factor, lo que evidencia la existencia de un factor general dominante asociado al constructo global de educación económico-financiera (Figura 9). El primer componente presenta un autovalor de 14,838 y explica el 25,149% de la varianza total, reflejando una base común relevante entre los ítems del cuestionario.

A partir del segundo factor la contribución individual a la varianza disminuye de forma progresiva. La solución de nueve componentes alcanza una varianza acumulada del 51,570%, porcentaje adecuado para un instrumento amplio, multidimensional y basado en respuestas tipo Likert. Esta solución resulta coherente con la estructura conceptual del cuestionario, que integra dimensiones diferenciadas como utilidad percibida, ingresos, gastos, presupuesto, ahorro, inversión, seguridad financiera, digitalización financiera y consumo responsable.

Fig. 9: Gráfico de sedimentación

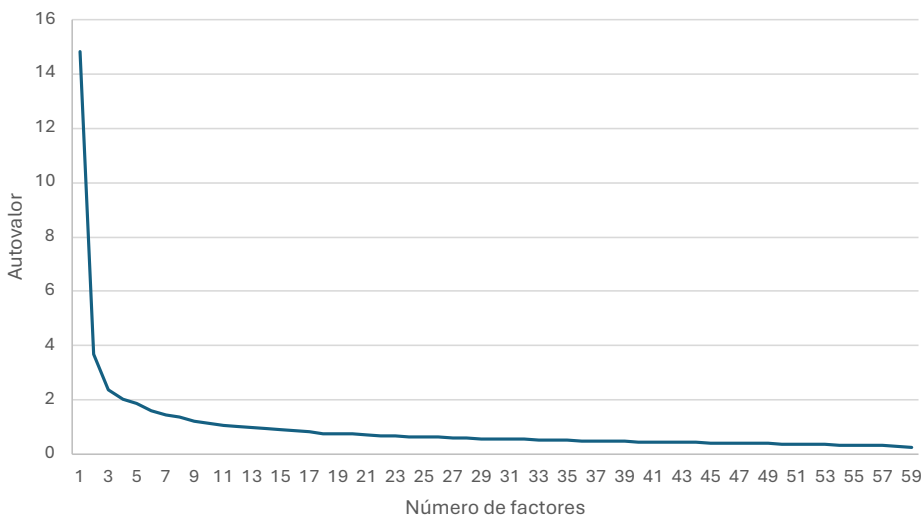


Tabla 16: Varianza total explicada

Factores		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Autovalores iniciales	Total	14,838	3,688	2,374	2,038	1,874	1,599	1,438	1,353	1,225
	% de varianza	25,149	6,251	4,023	3,454	3,176	2,710	2,438	2,293	2,077
	% acumulado	25,149	31,400	35,423	38,877	42,053	44,763	47,201	49,494	51,570

En conjunto, los resultados sugieren que el cuestionario combina un núcleo común de educación económico-financiera con varias dimensiones específicas que aportan información adicional.

Dado que el objetivo del análisis no era únicamente reducir el número de variables, sino examinar la estructura latente del cuestionario de educación económico-financiera, se optó por un método de extracción basado en factores comunes, concretamente la factorización de ejes principales. A diferencia del análisis de componentes principales, que utiliza la varianza total de los ítems, este procedimiento se centra en la varianza común compartida, lo que resulta más adecuado cuando se pretende identificar dimensiones subyacentes del instrumento. Esta elección es coherente con la finalidad de valorar la estructura interna y la validez de constructo del cuestionario. Asimismo, dado que las dimensiones evaluadas se encuentran conceptual y empíricamente relacionadas, la extracción se complementó con una rotación oblicua, que permite estimar factores correlacionados.

a. La rotación ha convergido en 22 iteraciones

La tabla 17 recoge la matriz de patrón obtenida mediante la factorización de ejes principales y la rotación Oblimin con normalización Kaiser. Al tratarse de una rotación oblicua, la interpretación debe realizarse a partir de esta matriz, ya que muestra la contribución específica de cada ítem a cada factor, teniendo en cuenta que los factores pueden estar correlacionados entre sí. Esta decisión metodológica es coherente con la naturaleza del cuestionario, dado que las dimensiones de educación económico-financiera no son independientes, sino que forman parte de un sistema de competencias relacionadas.

La solución converge en 22 iteraciones, lo que indica la estabilidad computacional del procedimiento. En términos generales, la estructura obtenida es interpretable y reproduce varios núcleos conceptuales del cuestionario, aunque no coincide de manera estricta con las dimensiones teóricas iniciales. Esto es esperable en un AFE: el análisis no impone la estructura previa, sino que permite observar cómo se agrupan empíricamente los ítems en función de sus covariaciones.

	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
P5: El presupuesto ayuda a reducir o eliminar las posibles deudas	0,660								
P6: El presupuesto permite hacer previsiones de futuro	0,620								
P7: El presupuesto me permite tener una aceptable calidad de vida	0,512								
P2: Debo conocer cuáles son mis ingresos y mis gastos	0,509								
G3: Un uso racional del consumo me permitirá reducir los gastos necesarios para vivir	0,460								
G1: La organización de mis gastos es fundamental	0,446								
P4: Debo contar con una reserva de dinero ante la posibilidad de tener que hacer frente a gastos imprevistos	0,444								
G2: Considero importante crear un registro de mis gastos	0,412								
P1: Considero el presupuesto como una relación de gastos e ingresos previstos para un período de tiempo	0,395								
G4: Tengo en cuenta los gastos que previamente identifiqué en el presupuesto	0,375								
P3: Debo saber en qué voy a gastar cada euro	0,300								

>>>

>>>

	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
D16: Sé que las criptomonedas no están cubiertas por los fondos de garantía		0,749							
D14: Conozco el papel de los fondos de garantía de depósitos		0,703							
D11: Conozco el uso cada vez más frecuente de las criptomonedas (bitcoín, etc.)		0,682							
INV4: Conozco diferentes alternativas de inversión		0,663							
D15: Tengo en cuenta que los depósitos están garantizados hasta 100.000 € por los fondos de garantía		0,661							
D5: Conozco qué son las comisiones y gastos de mantenimiento		0,502							
INV3: Prefiero invertir en varias cosas en lugar de invertir en una sola		0,492							
INV2: Conozco el concepto de rentabilidad		0,432							
D4: Un inconveniente de las cuentas bancarias es que son muy poco rentables		0,416							
EEF2: La EF me ayudará a tomar decisiones personales de carácter financiero en mi vida			0,789						
EEF1: La EF me permitirá administrar el dinero y planificar el futuro			0,724						
EEF3: La EF me ayudará a elegir y utilizar productos y servicios financieros			0,715						

>>>

>>>

	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
EEF4: La EF me ayudará a ser honesto usando correctamente el dinero propio y ajeno			0,675						
EEF7: La EF me ayudará a fomentar mi espíritu emprendedor			0,566						
EEF5: La EF me ayudará a ser cumplidor devolviendo el dinero prestado			0,564						
EEF6: La EF me ayudará a ser solidario, colaborando en las necesidades de otros			0,510						-0,385
A6: La formación que tengo me permite hacer un buen uso de mis ahorros				0,515					
I6: La formación que poseo me permite utilizar bien mis ingresos				0,497					
A4: Decido ahorrar cuando quiero invertir y obtener rentabilidad				0,302					
CI4: Prefiero consumir teniendo en cuenta las implicaciones sociales más justas y solidarias					-0,743				
CI3: Prefiero consumir productos saludables y respetuosos con el medio ambiente					-0,741				
CI5: Prefiero realizar un consumo eficiente, que satisfaga las necesidades del presente y no perjudique las futuras					-0,545				
A5: Decido ahorrar para ayudar a colectivos desfavorecidos					-0,375				

>>>

>>>

	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
CI1: Considero que el consumidor inteligente es aquel que solo adquiere lo que necesita, evitando compras innecesarias					-0,320				
D12: Me preocupa el tema de la ciberseguridad					-0,305				
I2: Querría tener ingresos para asumir mis gastos habituales						0,733			
I4: Querría disponer de ingresos para alquilar o comprarme una vivienda						0,598			
I1: Me preocupa en esta etapa de mi vida tener ingresos						0,574			
I3: Querría disponer de ingresos para viajar						0,492			
SF3: Tengo SF si puedo controlar mis gastos							0,700		
SF2: Tengo SF si las puedo pagar cómodamente							0,698		
SF1: Tengo SF si no tengo deudas							0,671		
SF4: El ahorro me aporta seguridad financiera							0,518		
D10: Utilizo de manera frecuente aplicaciones de pago como PayPal y Bizum								0,762	
D9: Utilizo el móvil para pagar mis gastos habituales (supermercado, cafetería, ropa, etc.)								0,720	
D6: Los cajeros automáticos permiten realizar retiradas de efectivo y otras operaciones bancarias									0,308

Método de extracción: factorización de ejes principales.

 Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser^a.

Tabla 18. Denominación e interpretación de los factores

Factor	Denominación propuesta	Interpretación principal
F1	Gestión presupuestaria y control del gasto	Integra presupuesto, previsión, control de gastos y reducción de deudas.
F2	Conocimiento financiero técnico-institucional e inversión	Agrupar inversión, rentabilidad, diversificación, criptomonedas, fondos de garantía, comisiones y regulación financiera.
F3	Utilidad percibida de la educación económico-financiera	Recoge la valoración de la educación financiera como herramienta para decidir, planificar y actuar responsablemente.
F4	Autoeficacia financiera percibida	Reúne ítems sobre la capacidad formativa percibida para utilizar ingresos, ahorros y ahorro orientado a inversión.
F5	Consumo responsable, sostenible y orientación prosocial	Integra consumo ambiental, social, sostenible, ahorro solidario y ciberseguridad.
F6	Ingresos y autonomía económica	Agrupar expectativas y preocupaciones relacionadas con ingresos, gastos habituales, vivienda y viaje.
F7	Seguridad financiera personal	Recoge ausencia de deudas, capacidad de pago, control del gasto y seguridad derivada del ahorro.
F8	Digitalización operativa y medios de pago	Integra uso de aplicaciones de pago y pago móvil.
F9	Operativa bancaria básica residual	Factor débil, con escasa saturación; debe interpretarse con cautela.

Factor 1. Gestión presupuestaria y control del gasto

El primer factor agrupa de forma clara ítems vinculados al **presupuesto**, la **organización del gasto**, la **reducción de deudas** y la **previsión financiera**. Las cargas más elevadas corresponden a ítems como la utilidad del presupuesto para reducir o eliminar deudas, hacer previsiones de futuro, mejorar la calidad de vida y conocer los ingresos y gastos.

Este factor muestra que, empíricamente, las dimensiones teóricas de **gastos** y **presupuesto** no se comportan como bloques totalmente separados. Al contrario, aparecen integradas en un mismo núcleo de gestión financiera básica. Desde el punto de vista sustantivo, el resultado es plenamente coherente: presupuestar implica conocer los ingresos, registrar los gastos, anticipar necesidades, controlar desviaciones y planificar decisiones futuras.

Algunos ítems presentan cargas moderadas o bajas, como P1, G4 y P3, por lo que su contribución factorial es menor. No obstante, su pertenencia conceptual al bloque es clara y refuerza la idea de que este factor representa la competencia básica en **planificación y control económico personal**.

Factor 2. Conocimiento financiero técnico-institucional e inversión

El segundo factor reúne ítems de **inversión** y de **conocimiento del sistema financiero**. Incluye contenidos sobre criptomonedas, fondos de garantía de depósitos, alternativas de inversión, diversificación, comisiones, rentabilidad y supervisión bancaria.

Este factor es especialmente relevante porque muestra que los ítems de inversión no se agrupan de forma aislada, sino junto a contenidos institucionales y regulatorios del sistema financiero. Es decir, la inversión aparece asociada a la comprensión de productos, riesgos, garantías, comisiones y mecanismos de protección financiera.

Desde el punto de vista analítico, este factor puede interpretarse como una dimensión de **alfabetización financiera avanzada**. No mide únicamente actitudes generales, sino conocimiento técnico aplicado. La elevada carga de ítems como D16, D14, D11, INV4 y D15 indica que el alumnado que muestra mayor familiaridad con criptoactivos, fondos de garantía y alternativas financieras también tiende a presentar mayor conocimiento sobre inversión y rentabilidad.

Este resultado es importante para el informe, porque sugiere que la formación en inversión debería abordarse junto con contenidos institucionales: regulación, garantías, riesgo, protección del ahorro, productos financieros y funcionamiento del sistema.

Factor 3. Utilidad percibida de la educación económico-financiera

El tercer factor reproduce con gran claridad la dimensión teórica de la **utilidad percibida de la educación económico-financiera**. Todos los ítems de EEF cargan en este factor con valores elevados o adecuados.

Este bloque recoge la percepción de que la educación financiera ayuda a tomar decisiones personales, administrar el dinero, planificar el futuro, elegir productos y servicios financieros, usar correctamente el dinero propio y ajeno, cumplir obligaciones y fomentar el espíritu emprendedor.

La consistencia de este factor es elevada desde el punto de vista sustantivo. Los ítems comparten una lógica común: valorar la educación financiera como herramienta práctica para la vida personal, económica y social. Por tanto, esta dimensión teórica queda claramente respaldada por la solución empírica.

El ítem EEF6 presenta además una carga secundaria negativa en el factor 9. Esta carga cruzada no invalida su pertenencia al factor 3, pero sí indica que su componente solidario o prosocial puede conectarse con otra orientación latente menos definida. En cualquier caso, su carga principal en utilidad percibida es suficiente para mantenerlo dentro de esta dimensión.

Factor 4. Autoeficacia financiera percibida

El cuarto factor agrupa tres ítems: la capacidad formativa percibida para usar adecuadamente los ahorros, la capacidad para utilizar adecuadamente los ingresos y el ahorro orientado a la inversión y la rentabilidad.

Este factor no reproduce una dimensión teórica completa del cuestionario, sino que emerge como una dimensión específica de la **autoeficacia financiera percibida**. Su núcleo no es el conocimiento objetivo ni la actitud general hacia la educación financiera, sino la percepción de competencia personal para aplicar la formación recibida a la gestión de recursos.

La presencia de A6 e I6 resulta especialmente coherente, ya que ambos ítems comparten una formulación similar: la formación recibida permite utilizar bien los ingresos o los ahorros. A4 tiene una carga más baja, por lo que su contribución debe considerarse más débil. Aun así, puede vincularse con la misma lógica de aplicación práctica de recursos al ahorro y a la inversión.

Este factor es interesante porque diferencia entre **tener conocimientos financieros y sentirse capaz de aplicarlos**. En términos de educación financiera, esa distinción es relevante: la competencia percibida puede influir en la disposición del estudiante a tomar decisiones económicas con mayor autonomía.

Factor 5. Consumo responsable, sostenible y orientación prosocial

El quinto factor agrupa principalmente ítems de **consumo inteligente, responsable y sostenible**. Las cargas aparecen con signo negativo, pero esto no debe interpretarse como una relación sustantivamente negativa. En una solución factorial, el signo del factor es arbitrario; si se invirtiera la orientación del factor, las cargas aparecerían positivas sin modificar la interpretación.

Este factor integra el consumo con criterios ambientales, implicaciones sociales justas y solidarias, consumo eficiente, ahorro para ayudar a colectivos desfavorecidos, consumo de lo necesario y preocupación por la ciberseguridad.

La denominación propuesta es **consumo responsable², sostenible y orientación prosocial**, porque el contenido común de los ítems es la toma de decisiones económicas con criterios de responsabilidad, prudencia, sostenibilidad y sensibilidad social. La inclusión de D12, relativo a la ciberseguridad, amplía la interpretación hacia una dimensión preventiva del comportamiento económico en entornos digitales.

La presencia de A5 dentro de este factor es conceptualmente coherente: aunque pertenece teóricamente al bloque de ahorro, su contenido no es estrictamente

2 El signo de las cargas factoriales es arbitrario en el análisis factorial. En el factor 5, las cargas negativas reflejan únicamente la orientación matemática del factor y no una relación sustantivamente negativa con el constructo.

financiero-instrumental, sino prosocial. Por ello, empíricamente se aproxima más al consumo responsable y a la orientación solidaria que al ahorro entendido como la acumulación de recursos.

Factor 6. Ingresos y autonomía económica

El sexto factor recoge de forma clara los ítems centrales de **ingresos**: disponer de ingresos para afrontar gastos habituales, acceder a vivienda, preocuparse por tener ingresos y disponer de recursos para viajar.

Este factor se interpreta como **ingresos y autonomía económica**, ya que combina la preocupación por la disponibilidad de ingresos con expectativas de independencia, consumo, movilidad y proyecto vital. No se trata únicamente de una dimensión financiera técnica, sino también de una vinculada a la transición hacia la autonomía económica del alumnado.

La estructura es bastante limpia. I2, I4, I1 e I3 cargan en el mismo factor, lo que confirma que estos ítems comparten una base común. En cambio, I6 se desplaza al factor de autoeficacia financiera percibida, mientras que I5 no aparece integrado en este factor. Esto indica que no todos los ítems de ingresos funcionan de la misma forma: algunos captan necesidad y autonomía económica, mientras que otros captan competencia percibida o consumo discrecional.

Factor 7. Seguridad financiera personal

El séptimo factor refleja con claridad la dimensión de la **seguridad financiera**. Los ítems SF3, SF2, SF1 y SF4 cargan de forma consistente en este bloque.

El factor recoge cuatro componentes complementarios: controlar los gastos, poder pagar las deudas cómodamente, no tener deudas y considerar que el ahorro aporta seguridad financiera. En conjunto, representa una concepción de la seguridad financiera basada en la solvencia, el control, la estabilidad y la acumulación preventiva.

La estructura de este factor es conceptualmente sólida. La seguridad financiera aparece como una dimensión diferenciada respecto del presupuesto y del ahorro, aunque relacionada con ambos. En términos sustantivos, este resultado confirma que el alumnado distingue entre planificar económicamente y sentirse financieramente seguro.

Factor 8. Digitalización operativa y medios de pago

El octavo factor se configura a partir de dos ítems con cargas elevadas: uso frecuente de aplicaciones de pago y uso del móvil para pagar gastos habituales.

Este factor representa una dimensión de **digitalización operativa y de medios de pago**. Su contenido es más conductual que conceptual: mide prácticas de uso de he-

rramientas financieras digitales, no necesariamente el conocimiento institucional o regulatorio.

La interpretación es clara, aunque debe señalarse una cautela: el factor se apoya únicamente en dos ítems principales. Desde un punto de vista psicométrico, un factor de dos ítems puede ser aceptable cuando las cargas son altas y la coherencia conceptual es evidente, pero debe interpretarse con prudencia. Para fortalecer esta dimensión en futuras aplicaciones, podría considerarse incorporar más ítems sobre banca móvil, pagos digitales, billeteras electrónicas, seguridad en los pagos y el uso de plataformas financieras.

Factor 9. Operativa bancaria básica residual

El noveno factor presenta una estructura débil. En la tabla solo aparece con claridad el ítem D6, referido a la posibilidad de realizar retiradas de efectivo y otras operaciones bancarias en cajeros automáticos, con una carga baja. Además, algunos ítems muestran cargas secundarias en este factor, pero no forman un bloque homogéneo.

Por ello, no parece prudente interpretarlo como una dimensión sustantiva fuerte. La denominación **operativa bancaria básica residual** permite describir su contenido sin sobredimensionar su importancia. Desde un punto de vista metodológico, este factor debería revisarse. Podría tratarse de un componente residual derivado de ítems operativos que no encajan plenamente en los factores principales.

En una versión depurada del análisis, convendría comprobar si una solución de ocho factores ofrece una estructura más parsimoniosa y estable. También sería recomendable revisar la pertinencia de mantener D6 como ítem independiente en la estructura factorial.

5

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten caracterizar la educación económico-financiera del alumnado de Administración y Empresa y de titulaciones afines desde una perspectiva comparada, multidimensional y estructural. La aportación principal del estudio reside en integrar tres planos de análisis: la comparación entre ámbitos territoriales, la diferenciación por perfiles académicos y la evaluación de la estructura interna del cuestionario. Esta combinación permite interpretar la educación económico-financiera no como un indicador único, sino como un sistema de competencias, percepciones y disposiciones que se manifiestan de forma distinta según el contenido evaluado y el contexto formativo.

En términos generales, los datos muestran una valoración favorable de la educación económico-financiera en España, Portugal y Córdoba (Argentina). No obstante, el patrón no es homogéneo. Las dimensiones vinculadas a la gestión financiera básica, especialmente presupuesto y gestión de gastos, presentan los resultados más sólidos y consistentes, con niveles altos de aceptación y menor variabilidad relativa. Estas competencias básicas parecen estar suficientemente interiorizadas por el alumnado y funcionan como base sobre la que se articulan el resto de las dimensiones evaluadas.

Esta pauta es coherente con la naturaleza progresiva de la alfabetización financiera. La organización de gastos, el conocimiento de ingresos, la planificación presupuestaria y la constitución de reservas ante imprevistos forman parte de una gestión económica cotidiana más próxima a la experiencia inmediata del alumnado. Por el contrario, contenidos como rentabilidad, diversificación, fondos de garantía, criptoactivos, supervisión bancaria, digitalización financiera avanzada o implicaciones sociales del consumo requieren mayor abstracción, exposición formativa específica y comprensión institucional, por lo que muestran una mayor variabilidad y diferencias más acusadas entre grupos.

La comparación internacional constituye uno de los ejes más relevantes del informe. España ocupa una posición intermedia, con especial fortaleza en inversión y conocimiento financiero aplicado; Portugal presenta, en términos descriptivos, el perfil más alto y homogéneo; y Córdoba (Argentina) muestra un perfil más moderado, aunque con fortalezas en utilidad percibida de la educación financiera, organización básica y uso operativo de medios digitales. Esta ordenación debe interpretarse con cautela,

porque las submuestras territoriales difieren de forma significativa en edad, formación previa, ingresos propios y, especialmente, titulación agrupada comparable.

Los contrastes mediante Welch confirman diferencias estadísticamente significativas entre ámbitos territoriales en todas las dimensiones y en el índice global práctico. Sin embargo, los tamaños del efecto muestran que la magnitud de esas diferencias es desigual y, en general, limitada. Las diferencias más relevantes se concentran en contenidos de mayor densidad técnica, institucional y contextual, mientras que las dimensiones de utilidad percibida, gestión de gastos, presupuesto y seguridad financiera presentan efectos más reducidos. La evidencia sugiere, por tanto, que el ámbito territorial de procedencia discrimina menos en competencias financieras básicas y más en contenidos avanzados, por lo que no debe tratarse como un factor explicativo aislado, sino en relación con la composición académica y sociodemográfica de cada muestra.

La titulación cursada introduce un segundo plano analítico. Las diferencias por titulación no actúan de forma uniforme sobre todas las dimensiones, sino que se concentran en contenidos de inversión, rentabilidad, diversificación, servicios financieros, medios de pago, criptomonedas y fondos de garantía. Este resultado es coherente con la hipótesis de que los perfiles más próximos al núcleo económico-financiero poseen mayor familiaridad con contenidos técnicos, mientras que las titulaciones generalistas o de orientación social presentan perfiles más equilibrados, pero menos especializados en competencias financieras avanzadas.

La formación preuniversitaria en economía y finanzas aparece asimismo como un antecedente relevante. Su efecto no se manifiesta como una mejora homogénea en todos los ítems, sino como una diferenciación selectiva en contenidos de mayor carga conceptual e institucional. En este sentido, la formación económica previa parece favorecer la comprensión de categorías técnicas como rentabilidad, inversión, funcionamiento del sistema financiero o garantías, aunque no necesariamente supone una ventaja generalizada en hábitos o actitudes financieras ni sustituye la necesidad de una formación universitaria sistemática en educación económico-financiera aplicada.

La matriz de correlaciones entre dimensiones aporta evidencia favorable sobre la coherencia interna del instrumento. Todas las dimensiones se relacionan de forma positiva y significativa, con coeficientes de magnitud moderada. Esta estructura indica que el cuestionario capta un constructo común de educación económico-financiera, pero sin generar redundancia excesiva entre dimensiones. La ausencia de correlaciones muy elevadas permite sostener que las dimensiones están relacionadas, aunque conservan especificidad suficiente para ser analizadas por separado.

El análisis factorial exploratorio confirma esta lectura multidimensional. La solución obtenida mediante factorización de ejes principales y rotación Oblimin muestra una estructura interpretable, aunque no idéntica a la estructura teórica inicial. Algunas dimensiones se reproducen con claridad, como utilidad percibida, ingresos, seguridad financiera y consumo responsable. Otras se reorganizan empíricamente: gastos y presupuesto se integran en un núcleo común de gestión presupuestaria; inversión se asocia al conocimiento técnico-institucional del sistema financiero; y digitalización se desdobra entre uso operativo de medios de pago y comprensión institucional del sistema financiero.

Especialmente relevante es el comportamiento del ahorro, que no emerge como factor autónomo, sino que se distribuye entre autoeficacia financiera, consumo responsable y seguridad financiera. Este resultado sugiere que el ahorro tiene una naturaleza transversal: puede entenderse como conducta preventiva, instrumento de seguridad, capacidad aplicada o comportamiento prosocial. Por ello, su análisis no debería limitarse a una dimensión aislada, sino considerarse como un eje que conecta planificación, estabilidad financiera, inversión, gestión del riesgo y responsabilidad social.

Desde el punto de vista formativo, los resultados apuntan a una estrategia curricular secuencial. Presupuesto y gestión de gastos constituyen una base sólida sobre la que puede construirse una formación más avanzada. A partir de ahí, conviene reforzar el ahorro como puente hacia la inversión, la seguridad financiera y la gestión del riesgo. Asimismo, la digitalización financiera debe abordarse no solo como uso de herramientas, sino como comprensión de derechos, garantías, límites regulatorios y riesgos asociados a nuevos productos y servicios financieros. De igual modo, los resultados aconsejan reforzar el conocimiento institucional del sistema financiero, especialmente en materia de fondos de garantía, protección del ahorro, supervisión bancaria y criptoactivos, e integrar con mayor claridad la dimensión ética, social y sostenible de las decisiones económicas.

En conjunto, estos resultados confirman la conveniencia de abordar la educación económico-financiera como un constructo multidimensional, en el que las competencias básicas, los conocimientos técnicos, la comprensión institucional y las actitudes responsables evolucionan de forma interrelacionada. Esta lectura permite superar una interpretación basada únicamente en niveles globales de alfabetización financiera y orienta el diseño de intervenciones formativas más ajustadas a las necesidades específicas del alumnado.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben explicitarse. La muestra es no probabilística y de conveniencia, por lo que los resultados no deben generalizarse al conjunto del estudiantado universitario de los tres ámbitos territoriales. Además, existe un

desequilibrio muestral entre ámbitos territoriales y una concentración institucional especialmente acusada en Córdoba (Argentina). Los datos proceden de autoinforme mediante escala Likert, por lo que captan percepciones, valoraciones y conocimientos declarados, no necesariamente competencias objetivas o comportamientos observados. Finalmente, el diseño transversal impide establecer relaciones causales.

En conjunto, el estudio ofrece una base empírica sólida para revisar contenidos formativos, diseñar intervenciones curriculares y orientar futuras investigaciones comparadas sobre educación económico-financiera universitaria. Para fortalecer sus resultados, próximas ediciones deberían incorporar análisis confirmatorios, pruebas de invarianza entre ámbitos territoriales, modelos multivariantes con control de covariables y, cuando sea posible, mediciones complementarias de conocimiento financiero objetivo y comportamiento económico real.

Observatorio Contea-AECA sobre Educación Económico-Financiera

Con el fin de hacer un seguimiento en el tiempo de los aspectos más destacados con repercusión social y para la toma de decisiones desde un punto de vista institucional, se crea el Observatorio Contea-AECA sobre educación económica-financiera sobre la base del estudio anual realizado.

En este último apartado de la publicación se reproducen las conclusiones del primer informe (2023-2025) del observatorio para la muestra obtenida en España, dada la homogeneidad de la misma. En futuras ediciones se plantea la extensión del análisis por países. Este observatorio tiene como objetivos básicos:

- Ofrecer una referencia fundamentada sobre la percepción de los estudiantes de primer curso de Administración de Empresas respecto a la educación económico-financiera, basada en lo aprendido en la etapa educativa preuniversitaria de primaria, secundaria, bachillerato o formación profesional.
- Analizar la evolución de esta percepción a lo largo del tiempo, incorporando una perspectiva regional e internacional que permita comprender mejor el modo en que esta materia está siendo abordada en el ámbito educativo en la etapa preuniversitaria.
- Identificar los aspectos más relevantes desde un punto de vista social y su evolución, útiles para la toma de decisiones y las políticas educativas.

Primer informe: Periodo 2023-2025

“El presupuesto resiste, el móvil manda y la “alerta crypto” enciende un piloto rojo”

El primer informe del Observatorio corresponde al periodo 2023-2025 sobre la base de los datos relativos a los tres primeros estudios realizados. Con este se pretende apuntar algunas cuestiones de marcado interés socioeconómico, como pueden ser el presupuesto, el gasto, la utilización del móvil, el ahorro, a la vez que formular algunas propuestas para estudiantes e instituciones en relación con aspectos a mejorar.

Introducción

Antes de empezar, una precisión importante: este observatorio no sigue a las mismas personas a lo largo del tiempo, sino que compara tres ediciones distintas del estudio –2023, 2024 y 2025– con 749, 1.351 y 1.730 estudiantes, respectivamente. Por eso, aquí conviene hablar de las diferencias entre ediciones, no de la evolución individual. Además, el perfil del alumnado cambia de un año a otro: aumenta, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes con ingresos propios, que pasa del 10,1% en 2023 al 24,9% en 2025.

El estudio plantea 54 cuestiones sobre educación económico-financiera, valoradas en una escala Likert de 1 a 5, y las organiza en 9 grandes temas de educación económico-financiera. Para leer los resultados de manera clara, se utilizan tres referencias sencillas: la media, que indica el nivel promedio; la desviación estándar, que muestra la dispersión de las respuestas; y el coeficiente de variación (CV), que ayuda a ver si hay mayor acuerdo o mayor diversidad entre los estudiantes.

A través de seis titulares se destacan los aspectos más significativos desde una perspectiva económico-social, los cuales constituyen una base fundamental para el análisis y las propuestas de actuación prescritas para estudiantes e instituciones.

TITULAR 1

“La base está”: planificar y controlar gastos sigue siendo la gran fortaleza

Hay una idea que atraviesa las tres ediciones con mucha claridad: la planificación y el control del gasto siguen siendo los puntos fuertes del alumnado. La dimensión de Presupuesto se mantiene prácticamente intacta, en torno a 4,12 sobre 5, y además presenta uno de los niveles de consenso más altos de todo el estudio. En 2025 se sitúa en $4,118 \pm 0,592$, con un CV de 0,144. También el gasto permanece muy estable, alrededor de 4,00, con $4,002 \pm 0,713$ en 2025. Traducido a un lenguaje cotidiano: **la mayoría del alumnado tiene bastante interiorizada la idea de que hay que llevar las cuentas.**

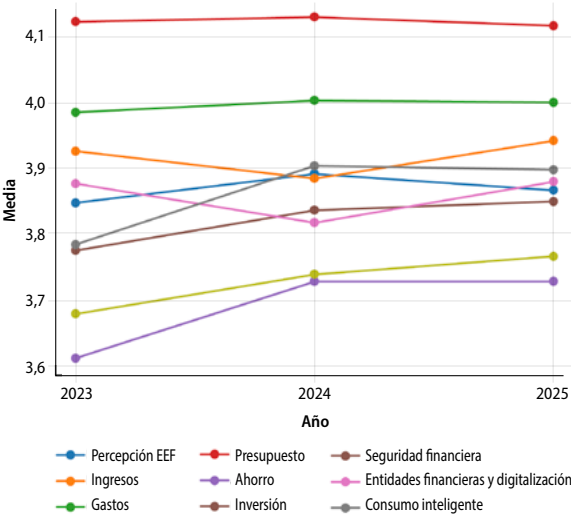
Eso no significa que todo esté automatizado. De hecho, algunos matices bajan ligeramente: desciende un poco el acuerdo con afirmaciones como “debo conocer cuáles son mis ingresos y mis gastos” (de 4,553 a 4,484) o “debo saber en qué voy a gastar cada euro” (de 3,860 a 3,714). No es una caída alarmante, pero sí una pista: **la base existe, aunque conviene reforzar el paso de la intención al hábito real y sostenido.**

TITULAR 2

“El campus ya es cashless”: el gran salto del periodo está en el pago digital

Si hubiera que escoger una imagen para resumir estos tres años, sería un teléfono móvil. La afirmación “utilizo de manera frecuente aplicaciones de pago como PayPal y Bizum” pasa de 2,971 en 2023 a 4,132 en 2025. Es el mayor salto de todo el informe: +1,162 puntos. También crece con claridad “utilizo el móvil para pagar mis gastos

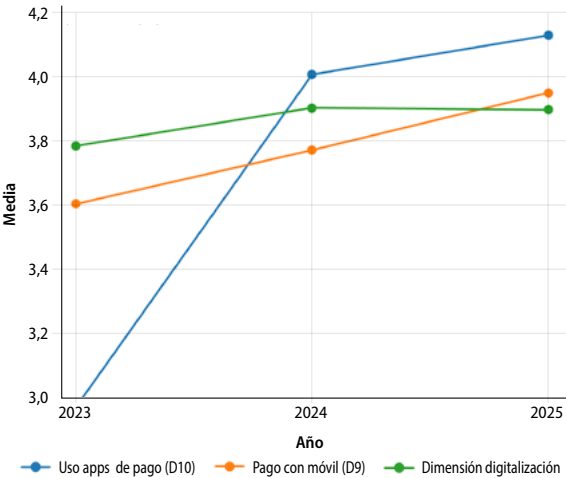
Gráfico 1 y Tabla 1. Evolución de la media por dimensión de educación económico-financiera (2023-2025)



Indicador	2023	2024	2025
Percepción EEF	3,850	3,894	3,869
Ingresos	3,928	3,887	3,944
Gastos	3,987	4,005	4,002
Presupuesto	4,124	4,131	4,118
Ahorro	3,615	3,731	3,731
Inversión	3,778	3,839	3,852
Seguridad financiera	3,879	3,820	3,882
Entidades financieras y digitalización	3,787	3,906	3,900
Consumo inteligente	3,682	3,742	3,769

Fuente: Informe EFF Comparativo 2023, 2024, 2025.

Gráfico 2 y Tabla 2. Evolución de la digitalización financiera y el uso de pagos digitales (2023-2025)



Indicador	2023	2024	2025	Cambio
Uso apps de pago (D10)	2,971	4,010	4,132	1,162
Pago con móvil (D9)	3,606	3,774	3,953	0,346
Dimensión digitalización	3,787	3,906	3,900	0,113

Fuente: Informe EFF Comparativo 2023, 2024, 2025.

habituales”, que sube de 3,606 a 3,953. Todo indica que **el gran cambio estructural del periodo está aquí: el pago digital ya no es periférico, sino cotidiano.**

Ese cambio también se ve en el promedio del gran tema de digitalización financiera, que pasa de 3,787 ± 0,572 en 2023 a 3,900 ± 0,574 en 2025. Y hay un dato añadido

que tranquiliza: algunas prácticas básicas de cuidado financiero siguen muy arriba, como distinguir entre tarjeta de débito, de crédito y monedero, o proteger bien la documentación bancaria y los datos de la tarjeta, ambas en torno a 4,05–4,15 a lo largo de las tres ediciones. Es decir: **se usa más lo digital y, al mismo tiempo, se mantienen bastantes reflejos básicos de prudencia.**

TITULAR 3

“Ahorro con sentido”: crece el colchón para imprevistos

El ahorro mejora y, además, lo hace de una forma bastante reveladora. La dimensión pasa de $3,615 \pm 0,679$ en 2023 a $3,731 \pm 0,655$ en 2025. Pero lo más interesante no es solo que suba la media, sino que su variabilidad relativa disminuye ligeramente: el CV pasa de 0,188 a 0,176. En otras palabras, la mejora no parece concentrarse en unos pocos perfiles, sino que se reparte más entre el conjunto del alumnado.

El motor de ese cambio está muy claro: crece con fuerza la afirmación “decido ahorrar ante la posibilidad de tener que hacer frente a gastos imprevistos”, que pasa de 3,640 a 4,105. El mensaje es muy potente: **el ahorro gana terreno cuando se entiende como protección, como un colchón que da tranquilidad, y no solo como “lo que sobra” al final del mes.**

TITULAR 4

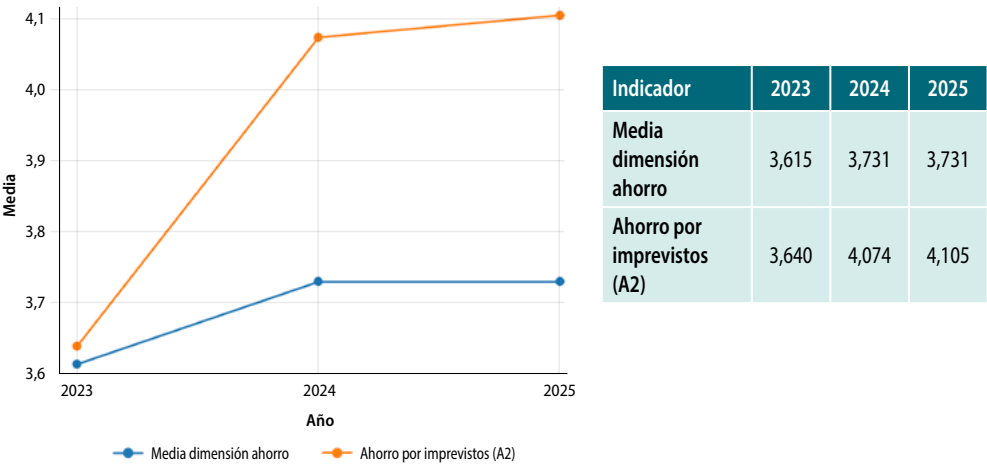
“Consumo inteligente, pero distinto”: sube la lógica calidad precio y baja la parte solidaria

Aquí aparece uno de los cambios más interesantes del estudio, porque no afecta solo al nivel, sino al significado mismo de las respuestas. El tema Consumo inteligente y responsable mejora suavemente: pasa de $3,682 \pm 0,738$ en 2023 a $3,769 \pm 0,693$ en 2025. Pero cuando se mira por dentro, el giro es claro.

Sube con mucha fuerza la idea de que un consumidor inteligente es quien elige bien por calidad y precio: esa afirmación pasa de 3,377 a 4,073. En cambio, baja la idea de que el consumidor inteligente es quien compra solo lo necesario, evitando compras innecesarias ($4,105 \rightarrow 3,883$) y también pierde peso la preferencia por consumir teniendo en cuenta implicaciones sociales más justas y solidarias ($3,862 \rightarrow 3,514$). La nota positiva es que también aumenta la preferencia por productos saludables y respetuosos con el medio ambiente ($3,383 \rightarrow 3,607$).

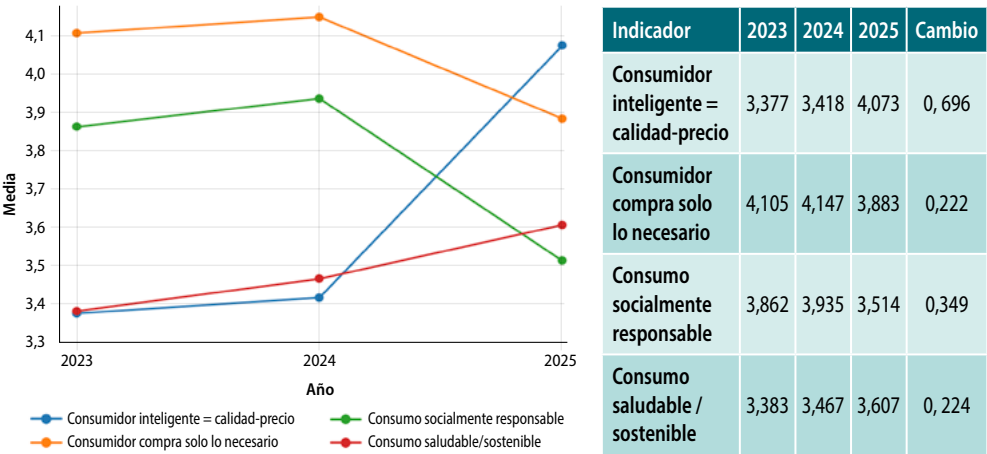
La lectura, en lenguaje sencillo, es esta: **el alumnado piensa cada vez más en clave de valor precio, algo más en salud y sostenibilidad, pero menos en contención y menos en la dimensión social del consumo. El “consumo inteligente” no desaparece; simplemente cambia de acento.**

Gráfico 3 y Tabla 3. Evolución del ahorro: media general y ahorro por imprevistos (2023-2025)



Fuente: Informe EFF Comparativo 2023, 2024, 2025.

Gráfico 4 y Tabla 4. Evolución de los indicadores de consumo inteligente y responsable (2023-2025)



Fuente: Informe EFF Comparativo 2023, 2024, 2025.

TITULAR 5

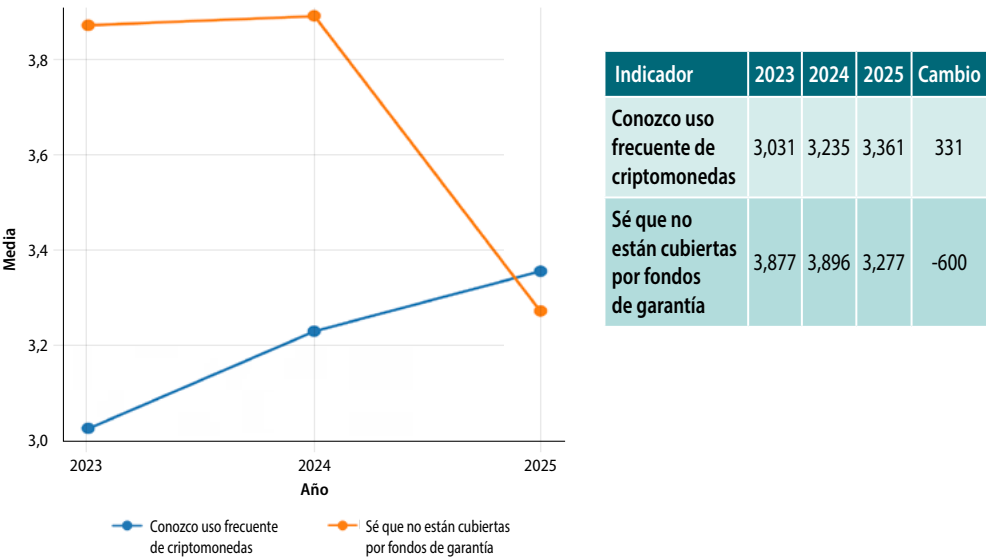
“Alerta cripto”: más familiaridad, pero menos claridad sobre la protección

Este es, probablemente, el hallazgo más delicado del informe. Por un lado, sube el acuerdo con la afirmación “conozco el uso cada vez más frecuente de las criptomonedas”, que pasa de 3,031 a 3,361. Por otro lado, cae con fuerza el conocimiento de una regla básica de protección: “sé que las criptomonedas no están cubiertas por los

fondos de garantía”, que desciende de 3,877 a 3,277. Y lo más llamativo es que esa caída se concentra sobre todo entre 2024 y 2025.

Dicho de forma directa: **se habla más de cripto, se oye más hablar de cripto, quizá incluso se mira más de cerca... pero se entiende peor una cuestión fundamental de protección. Ese contraste merece toda la atención institucional, porque señala una brecha muy concreta: más exposición digital no garantiza más comprensión del riesgo.**

Gráfico 5 y Tabla 5. Familiaridad y conocimiento sobre la protección frente a las criptomonedas (2023-2025)



Fuente: Informe EFF Comparativo 2023, 2024, 2025.

Y una sexta noticia de fondo: invertir interesa un poco más... y la vivienda aparece como meta

Hay cambios más discretos que también ayudan a completar la fotografía. **La dimensión de Inversión mejora ligeramente**, pasando de $3,778 \pm 0,695$ en 2023 a $3,852 \pm 0,704$ en 2025. No es un salto espectacular, pero sí una señal de avance sostenido. Entre las afirmaciones que más crecen destaca “conozco diferentes alternativas de inversión”, que sube de 3,271 a 3,545.

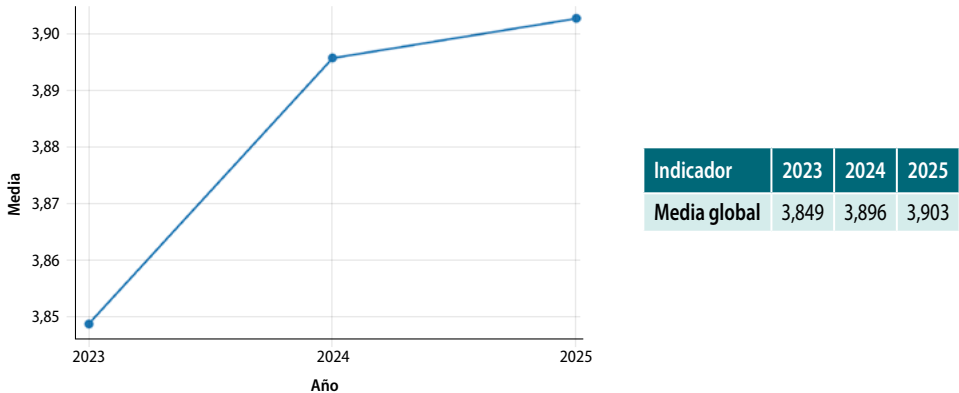
También gana peso una aspiración muy concreta y conectada con la vida real: “querría disponer de ingresos para alquilar o comprarme una vivienda”, que pasa de 3,673 a 3,791. No es un cambio enorme, pero sí suficientemente claro como para leerse como una señal de mayor preocupación por la autonomía económica.

El mapa general que deja el observatorio

Visto en conjunto, el estudio dibuja un retrato bastante reconocible del alumnado universitario de primer curso: **una base sólida en presupuesto y control del gasto, una fuerte expansión del pago digital, una mejora del ahorro preventivo, una relación cada vez más cotidiana con herramientas y lenguajes financieros modernos, y una visión del consumo inteligente que se desplaza hacia la eficiencia económica.** Son, en el fondo, siete grandes temas que hablan de cómo el alumnado se organiza, consume, ahorra, se protege y proyecta su autonomía.

Y hay otro mensaje de fondo importante: predomina más la estabilidad que la ruptura. La mejora global existe –la media total pasa de 3,849 en 2023 a 3,903 en 2025–, pero **el verdadero interés del observatorio está en dónde cambian las cosas: ahorro, digitalización, algunos hábitos de consumo y, muy especialmente, el conocimiento sobre protección financiera en el ámbito cripto.**

Gráfico 6 y Tabla 6. Evolución de la media global de educación económico-financiera (2023-2025)



Fuente: Informe EFF Comparativo 2023, 2024, 2025.

Propuestas para actuar ya: estudiantes e instituciones

A la vista de los datos, el itinerario de actuación parece bastante claro: consolidar lo que ya funciona, acompañar mejor la digitalización y reforzar los puntos ciegos que el estudio ha detectado, especialmente en ahorro preventivo, seguridad digital y consumo responsable.

Para estudiantes

- **Reto del colchón:** un programa breve de 30 días para construir un fondo de imprevistos con micro aportaciones semanales.

- **Tu móvil, tu cartera y tu seguridad:** un taller práctico sobre pagos digitales, privacidad, límites, alertas y prevención del fraude.
- **Cripto sin humo:** una sesión clara y directa para distinguir entre popularidad, riesgo y protección real.
- **Consumo inteligente 2.0:** actividades que unan calidad precio, salud, sostenibilidad e impacto social en las decisiones cotidianas.

Para instituciones

- **Módulo obligatorio de seguridad financiera digital en el primer curso:** breve y muy aplicado.
- **Micro-credencial o pasaporte financiero universitario,** con hitos en presupuesto, ahorro, seguridad y vida financiera digital.
- **Panel anual de seguimiento,** usando solo tres referencias fáciles de entender: nivel medio, variedad y grado de consenso.
- **Campaña de consumo responsable** sin moralina, basada en casos reales y en decisiones concretas, no en mensajes abstractos.

Conclusiones

La educación económico-financiera universitaria deja una imagen clara: el presupuesto resiste, el gasto está razonablemente bajo control, el móvil se ha convertido en cartera y el ahorro empieza a consolidarse como una red de seguridad. El gran reto ya no es solo enseñar a usar herramientas financieras, sino ayudar a usarlas con criterio, con protección y con una visión más completa de lo que significa decidir bien. Ahí, precisamente, es donde la universidad puede marcar la diferencia.

Referencias

- **Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.** (s. f.-a). A3ES: Avaliação e acreditação do ensino superior. Recuperado el 4 de mayo de 2026, de <https://a3es.pt/pt/a3es/>
- **Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.** (s. f.-b). Ciclos de estudos: Avaliação e acreditação. Recuperado el 4 de mayo de 2026, de <https://a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/ciclos-de-estudos/>
- **Almeida, L., Chanoca, J., & Tavares, F. O.** (2024). Financial literacy: A case study for Portugal. *Journal of Risk and Financial Management*, 17(5), Article 215. <https://doi.org/10.3390/jrfm17050215>
- **Argentina. Congreso de la Nación.** (1995). Ley N.º 24.521 de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>
- **Banco Central de la República Argentina.** (2024). Informe de Inclusión Financiera: Primer semestre 2024. Banco Central de la República Argentina. <https://www.bcra.gob.ar/publicaciones/informe-de-inclusion-financiera-primer-semester-2024/>
- **Banco de España.** (2023). Encuesta de Competencias Financieras 2021. Banco de España. <https://www.bde.es/wbe/es/publicaciones/analisis-economico-investigacion/encuesta-de-competencias-financieras/encuesta-de-competencias-financieras-2021.html>
- **Banco de España, Comisión Nacional del Mercado de Valores, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, & Ministerio de Economía, Comercio y Empresa.** (2026). Convenio marco de colaboración para el desarrollo del Plan de Educación Financiera. Banco de España. <https://www.bde.es/wbe/es/sobre-banco/transparencia/informacion-economica/convenios-bde/convenio-marco-de-colaboracion-para-el-desarrollo-del-plan-de-educacion-financiera.html>
- **Bartlett, M. S.** (1954). A note on the multiplying factors for various chi-square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 16(2), 296–298.
- **Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- **Comisión Nacional del Mercado de Valores, & Banco de España.** (2022). Plan de Educación Financiera 2022-2025. Comisión Nacional del Mercado de Valores y Banco de España. https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/Planeducacionfinanciera_22_25es.pdf
- **Conselho Nacional de Supervisores Financeiros.** (2021). Plano Nacional de Formação Financeira 2021-2025. Banco de Portugal, Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões, & Comissão do Mercado de Valores Mobiliários. <https://www.todoscontam.pt/pt-pt/noticias/plano-nacional-de-formacao-financeira-2021-2025>
- **Conselho Nacional de Supervisores Financeiros.** (2024). Relatório do 4.º Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa 2023. Banco de Portugal, Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões, & Comissão do Mercado de Valores Mobiliários.
- **Conselho Nacional de Supervisores Financeiros.** (2026). Plano Nacional de Formação Financeira 2026-2030. CNSF. <https://www.todoscontam.pt/pt-pt/orientacoes-estrategicas>
- **Cramér, H.** (1946). *Mathematical methods of statistics*. Princeton University Press.
- **Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., & Lakens, D.** (2019). Taking parametric assumptions seriously: Arguments for the use of Welch's F-test instead of the classical F-test in one-way ANOVA. *International Review of Social Psychology*, 32(1), Article 13. <https://doi.org/10.5334/irsp.198>

- **Direção-Geral do Ensino Superior.** (s. f.-a). Graus e diplomas do ensino superior. Recuperado el 4 de mayo de 2026, de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/graus-e-diplomas-do-ensino-superior>
- **Direção-Geral do Ensino Superior.** (s. f.-b). Sistema de Ensino Superior Português. Recuperado el 4 de mayo de 2026, de https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/diagrama_pt_0.pdf
- **Direção-Geral do Ensino Superior.** (s. f.-c). Universidade Aberta. Recuperado el 4 de mayo de 2026, de https://www.dges.gov.pt/simges/public/www/detalhes_uo/13
- **España. Jefatura del Estado.** (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- **España. Ministerio de Universidades.** (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781>
- **Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J.** (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- **Jennrich, R. I., & Sampson, P. F.** (1966). Rotation for simple loadings. *Psychometrika*, 31(3), 313–323. <https://doi.org/10.1007/BF02289465>
- **Kaiser, H. F.** (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- **Kaiser, H. F., & Rice, J.** (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117.
- **Lizcano Álvarez, J. L., Oviedo Ciruelo, J. M., Cervera Oliver, M., Pérez Espés, C., Cea D'Ancona, F., Gallardo Vázquez, D. A., Miralles Quirós, M. M., Miralles Quirós, J. L., Martínez Martínez, D., Tascón Fernández, M. T., Molina García, A., & Marí Vidal, S.** (2024). Importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de Administración de Empresas (2.ª ed.). Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas; Fundación Contea.
- **Lizcano Álvarez, J. L., Oviedo Ciruelo, J. M., Cervera Oliver, M., Pérez Espés, C., Cea D'Ancona, F., Gallardo Vázquez, D. A., Miralles Quirós, M. M., Miralles Quirós, J. L., Martínez Martínez, D., Tascón Fernández, M. T., Molina García, A., Marí Vidal, S., Arellano Gil, J., Garbajosa Cabello, M. J., Abreu, R., Carreira, F., Borrego, A. C., Pedrosa Alberto, F. C., Rita Martins, A. I., & Nunes, S. M. M. D.** (2025). Importancia de la educación económico-financiera en alumnos de primer curso de Administración de Empresas: Estudio internacional. Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas.
- **Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.** (2024). Datos y cifras del Sistema Universitario Español: Publicación 2023-2024. Gobierno de España.
- **Ministerio de Economía de la República Argentina.** (2022a). Mapa federal de educación financiera. República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/economia/inclusion-financiera/mapa-federal-de-educacion-financiera>
- **Ministerio de Economía de la República Argentina.** (2022b). Plan Nacional de Educación Financiera. República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pnef_2022_1.pdf
- **OECD.** (2020). Recommendation of the Council on Financial Literacy (OECD/LEGAL/0461). OECD Legal Instruments. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>
- **OECD.** (2023a). OECD/INFE 2023 international survey of adult financial literacy (OECD Business and Finance Policy Papers, No. 39). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56003a32-en>

- **OECD.** (2023b). PISA 2022 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- **OECD.** (2024). PISA 2022 results: Volume IV. How financially smart are students? OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>
- **Tavares, F. O., Almeida, L. G., Soares, V. S., & Tavares, V. C.** (2022). Financial literacy: An exploratory analysis in Portugal. *Studies in Business and Economics*, 17(2), 252–269. <https://doi.org/10.2478/sbe-2022-0037>
- **Welch, B. L.** (1951). On the comparison of several mean values: An alternative approach. *Biometrika*, 38(3–4), 330–336. <https://doi.org/10.1093/biomet/38.3-4.330>

ANEXO 1. Criterios de agrupación de titulaciones

La variable relativa a la titulación cursada fue recodificada para construir categorías comparables entre los tres ámbitos territoriales analizados. Esta decisión responde a la necesidad de reducir la heterogeneidad nominal de las titulaciones y, al mismo tiempo, preservar la afinidad curricular y competencial de los programas.

La agrupación se realizó atendiendo a cuatro criterios principales:

1. **Afinidad disciplinar:** proximidad de la titulación al ámbito de la administración de empresas, economía, finanzas, contabilidad, derecho, tecnología o servicios.
2. **Orientación curricular predominante:** peso relativo de contenidos de gestión, análisis financiero, contabilidad, comercialización, derecho, tecnología o gestión de personas.
3. **Equivalencia funcional entre ámbitos territoriales:** correspondencia entre titulaciones con distinta denominación, pero finalidad formativa comparable.
4. **Operatividad estadística:** necesidad de evitar categorías excesivamente fragmentadas o con escaso tamaño muestral.

A partir de estos criterios, se construyeron las siguientes agrupaciones:

España

Categoría agrupada	Titulaciones incluidas	Criterio de agrupación
Grado en ADE	Grado en Administración y Dirección de Empresas	Perfil generalista de gestión empresarial
ADE-Derecho	Doble Grado en ADE y Derecho	Perfil jurídico-empresarial
Dobles tecnológicos	ADE con Informática, Telecomunicaciones, Matemáticas u otras áreas técnicas	Perfil tecnológico-cuantitativo
Dobles sociales	ADE con Turismo, Relaciones Laborales, Recursos Humanos u otras áreas sociales	Perfil social, servicios y gestión de personas
Dobles económico-empresariales	ADE con Economía, Finanzas, Contabilidad, Marketing u otras áreas afines	Perfil económico-empresarial intensificado
Finanzas/Contabilidad	Grados especializados en Finanzas, Contabilidad o Finanzas y Contabilidad	Perfil financiero-contable

Portugal

Categoría agrupada	Titulaciones incluidas	Criterio de agrupación
Gestão/Gestão de Empresas	Gestão; Gestão de Empresas	Perfil generalista de administración y gestión
Gestão Hoteleira	Gestão Hoteleira	Perfil de servicios y gestión sectorial
Gestão Comercial	Gestão Comercial	Perfil comercial y económico-empresarial
Contabilidade/Finanças	Contabilidade; Finanças; Finanças e Contabilidade; Gestão con orientación contable	Perfil financiero-contable

Córdoba (Argentina)

Categoría agrupada	Titulaciones incluidas	Criterio de agrupación
Licenciatura en Administración	Licenciatura en Administración	Perfil generalista de administración y gestión
Contador Público	Contador Público	Perfil técnico-contable, financiero y fiscal

La agrupación resultante no debe interpretarse como una equivalencia administrativa estricta entre titulaciones de sistemas universitarios distintos, sino como una equivalencia analítica basada en la afinidad curricular, la orientación competencial y la utilidad comparativa. Este criterio permite introducir la titulación como variable explicativa en los análisis posteriores, manteniendo al mismo tiempo una interpretación académicamente fundada de los resultados.

ANEXO 2. Cuestionarios · 4.ª Edición · 2026

Versión española

Este cuestionario forma parte del estudio llevado a cabo por la Fundación CONTEA para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas, y la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA), en colaboración con diversas Universidades, con el objetivo de conocer vuestra percepción sobre determinados aspectos relativos a la educación económico-financiera (EEF).

Nos agradecería que respondieras con la mayor objetividad posible, a fin de obtener resultados válidos. Recuerda que las respuestas son anónimas y serán tratadas estadísticamente de manera agregada, siendo, por tanto, totalmente confidenciales.

Si lo deseas, podrás solicitar un certificado de participación y las conclusiones del estudio en fundacion@contea.es.



Cuestiones demográficas:

Género ☐ Hombre ☐ Mujer

Indica tu edad

Grado que estudias

☐ Grado de ADE	☐ Doble Grado en ADE-Ciencia y Tecnología de los Alimentos
☐ Doble Grado en ADE-Teleco	☐ Grado en Finanzas y Contabilidad
☐ Doble Grado en ADE-Derecho	☐ Doble Grado en ADE-Turismo
☐ Grado en Finanzas	☐ Doble Grado en ADE-Informática
☐ Doble Grado en ADE-RLRH	☐ Doble Grado en ADE-FYCO/ADE-FICO
☐ Doble Grado en ADE-Economía	☐ Doble Grado en ADE-Marketing
☐ Doble Grado en ADE-Matemáticas	

¿Dispones de ingresos propios? ☐ Sí ☐ No

¿Antes del grado, has estudiado materias relacionadas con la administración de empresas?

☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, indica los cursos ☐ 4.º ESO ☐ 1.º Bachillerato ☐ 2.º Bachillerato ☐ FP

Universidad en la que estudias

☐ Universidad Autónoma de Madrid	☐ Universidad de León
☐ Universidad de Cádiz	☐ Universidad de Málaga
☐ Universidad de Castilla-La Mancha	☐ Universidad de Navarra
☐ Universidad de Extremadura	☐ Universitat Rovira i Virgili
☐ Universidad de Politècnica de València	☐ Universidad de La Laguna

A continuación, elige la opción que más se aproxime a tus percepciones sobre las cuestiones siguientes, marcando con una X (los valores significan: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Indiferente, 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo).

PERCEPCIÓN GENERAL SOBRE LA EDUCACIÓN FINANCIERA (EF):		1	2	3	4	5
EEF1	La EF me permitirá administrar el dinero y planificar el futuro					
EEF2	La EF me ayudará a tomar decisiones personales de carácter financiero en mi vida					
EEF3	La EEF me ayudará a elegir y utilizar productos y servicios financieros					
EEF4	La EEF me ayudará a ser honesto usando correctamente el dinero propio y ajeno					
EEF5	La EEF me ayudará a ser cumplidor devolviendo el dinero prestado					
EEF6	La EEF me ayudará a ser solidario, colaborando en las necesidades de otros					
EEF7	La EEF me ayudará a fomentar mi espíritu emprendedor					
INGRESOS		1	2	3	4	5
I1	Me preocupa en esta etapa de mi vida tener ingresos					
I2	Querría tener ingresos para asumir mis gastos habituales					
I3	Querría disponer de ingresos para viajar					
I4	Querría disponer de ingresos para alquilar o comprarme una vivienda					
I5	Mis ingresos me permiten el lujo de comer fuera, ir al cine, salir con amigos					
I6	La formación que poseo me permite utilizar bien mis ingresos					
GASTOS		1	2	3	4	5
G1	La organización de mis gastos es fundamental					
G2	Considero importante crear un registro de mis gastos					
G3	Un uso racional del consumo me permitirá reducir los gastos necesarios para vivir					
G4	Tengo en cuenta los gastos que previamente identifiqué en el presupuesto					
PRESUPUESTO		1	2	3	4	5
P1	Considero el presupuesto como una relación de gastos e ingresos previstos para un período de tiempo					
P2	Debo conocer cuáles son mis ingresos y mis gastos					
P3	Debo saber en qué voy a gastar cada euro					
P4	Debo contar con una reserva de dinero ante la posibilidad de tener que hacer frente a gastos imprevistos					

>>>

>>>

P5	El presupuesto ayuda a reducir o eliminar las posibles deudas					
P6	El presupuesto permite hacer previsiones de futuro					
P7	El presupuesto me permite tener una aceptable calidad de vida					
AHORRO		1	2	3	4	5
A1	Considero que el ahorro es la parte de los ingresos de un período que no he gastado					
A2	Decido ahorrar ante la posibilidad de tener que hacer frente a gastos imprevistos					
A3	Decido ahorrar cuando quiero comprar un bien que me gusta o necesito					
A4	Decido ahorrar cuando quiero invertir y obtener rentabilidad					
A5	Decido ahorrar para ayudar a colectivos desfavorecidos					
A6	La formación que tengo me permite hacer un buen uso de mis ahorros					
INVERSIÓN		1	2	3	4	5
INV1	Invertir supone arriesgar mi dinero ahorrado esperando ganar más a cambio					
INV2	Conozco el concepto de rentabilidad					
INV3	Prefiero invertir en varias cosas en lugar de invertir en una sola					
INV4	Conozco diferentes alternativas de inversión					
SEGURIDAD FINANCIERA (SF)		1	2	3	4	5
SF1	Tengo SF si no tengo deudas					
SF2	Tengo SF si las puedo pagar cómodamente					
SF3	Tengo SF si puedo controlar mis gastos					
SF4	El ahorro me aporta seguridad financiera					
ENTIDADES FINANCIERAS Y DIGITALIZACIÓN		1	2	3	4	5
D1	Una cuenta bancaria ahorra tiempo y esfuerzo para gestionar cobros y pagos					
D2	Una cuenta bancaria es necesaria para gestionar nóminas y recibos					
D3	Una ventaja del banco es la disponibilidad del dinero y la seguridad de su conservación					
D4	Un inconveniente de las cuentas bancarias es que son muy poco rentables					
D5	Conozco qué son las comisiones y gastos de mantenimiento					
D6	Los cajeros automáticos permiten realizar retiradas de efectivo y otras operaciones bancarias					
D7	Conozco la diferencia entre tarjeta de débito, de crédito y monedero					

>>>

>>>

D8	Debo guardar bien o destruir la documentación con mi nombre y número de tarjeta					
D9	Utilizo el móvil para pagar mis gastos habituales (supermercado, cafetería, ropa, etc.)					
D10	Utilizo de manera frecuente aplicaciones de pago como Paypal y Bizum					
D11	Conozco el uso cada vez más frecuente de las criptomonedas (bitcoins, etc.)					
D12	Me preocupa el tema de la ciberseguridad					
D13	La actividad bancaria está suficientemente supervisada y regulada					
D14	Conozco el papel de los fondos de garantía de depósitos					
D15	Tengo en cuenta que los depósitos están garantizados hasta 100.000 € por los fondos de garantía					
D16	Sé que las criptomonedas no están cubiertas por los fondos de garantía					
CONSUMO INTELIGENTE, RESPONSABLE, SALUDABLE, ÉTICO, SOSTENIBLE Y SOLIDARIO		1	2	3	4	5
C11	Considero que el consumidor inteligente es aquel que solo adquiere lo que necesita, evitando compras innecesarias					
C12	Considero que el consumidor inteligente es aquel que elige los productos y servicios adecuados por calidad y precio					
C13	Prefiero consumir productos saludables y respetuosos con el medio ambiente					
C14	Prefiero consumir teniendo en cuenta las implicaciones sociales más justas y solidarias					
C15	Prefiero realizar un consumo eficiente, que satisfaga las necesidades del presente y no perjudique las futuras					

Este questionário faz parte do estudo realizado pela Fundação CONTEA para a Educação em Contabilidade e Administração de Empresas, e pela Associação Espanhola de Contabilidade e Administração de Empresas (AECA), em colaboração com várias Instituições de Ensino Superior Portuguesas e Espanholas, com o objetivo de conhecer a tua perceção dos aspetos relacionados com a Educação Económico-Financeira (EEF).

Gostaríamos que respondesses da forma mais objetiva possível, para obter resultados válidos. Recorda que as respostas são anónimas e serão tratadas estatisticamente de forma agregada, sendo, por isso, totalmente confidenciais. **Se desejar, pode solicitar um certificado de participação e as conclusões do estudo em fundacion@contea.es.**



Questões demográficas:

Género ☐ Masculino ☐ Feminino

Qual é a tua idade

Grau que estás a estudar

- | | |
|--|--|
| ☐ Licenciatura em Contabilidade (IPG) | ☐ Licenciatura em Gestão – Ramo Gestão de Empresas – Diurno (IPP) |
| ☐ Licenciatura em Gestão (IPG) | ☐ Licenciatura em Gestão – Ramo Contabilidade – PL (IPP) |
| ☐ Licenciatura em Finanças e Contabilidade (IPC) | ☐ Licenciatura em Gestão – Ramo Contabilidade – Diurno (IPP) |
| ☐ Licenciatura em Gestão de Empresas (IPC) | ☐ Licenciatura em Gestão – Faro – Diurno (UALG) |
| ☐ Licenciatura de Contabilidade e Auditoria (IPC) | ☐ Licenciatura em Gestão Hoteleira – Faro – Diurno (UALG) |
| ☐ Licenciatura em Gestão (IPCB) | ☐ Licenciatura em Gestão – Portimão – Noturno (UALG) |
| ☐ Licenciatura em Gestão Comercial (IPCB) | ☐ Licenciatura em Gestão – Faro – Noturno (UALG) |
| ☐ Licenciatura em Contabilidade e Finanças - Diurno (IPS) | ☐ Licenciatura em Gestão – Portimão – Diurno (UALG) |
| ☐ Licenciatura em Contabilidade e Finanças - Noturno (IPS) | |
| ☐ Licenciatura em Gestão – Ramo Gestão de Empresas – PL (IPP) | |

Tem rendimentos próprios? ☐ Sim ☐ Não

Antes da licenciatura, já estudaste disciplinas/matérias relacionadas com gestão de empresas?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, indica os cursos

☐ Ensino Primário (1º ciclo EB) ☐ Ensino Básico (2º ciclo EB) ☐ Ensino Secundário (3º ciclo EB)
☐ Ensino Pós-Secundário Não Superior

Qual é a Instituição de Ensino Superior em que estudas ?

☐ Universidade do Algarve (UALG) ☐ Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)
☐ Instituto Politécnico da Guarda (IPG) ☐ Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)
☐ Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) ☐ Instituto Politécnico de Setúbal (IPS)

Escolhe a opção que mais se aproxima das tuas perceções sobre as seguintes questões, marcando com um X (os valores significam: 1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Indiferente, 4 - Concordo e 5 - Concordo totalmente).

PERCEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO ECONÓMICO-FINANCEIRA (EEF):		1	2	3	4	5
EEF1	A Educação Financeira permite-me gerir o dinheiro e planear o meu futuro					
EEF2	A Educação Financeira ajuda-me a tomar decisões financeiras na minha vida					
EEF3	A Educação Financeira ajuda-me a escolher e utilizar produtos e serviços financeiros					
EEF4	A Educação Financeira ajuda-me a ser honesto, utilizando corretamente o meu próprio dinheiro e o dos outros					
EEF5	A Educação Financeira ajuda-me a ser cumpridor, devolvendo o dinheiro emprestado					
EEF6	A Educação Financeira ajuda-me a ser solidário, colaborando nas necessidades dos outros					
EEF7	A Educação Financeira ajuda-me a fomentar o meu espírito empreendedor					
RENDIMENTOS (R)		1	2	3	4	5
I1	Nesta fase da minha vida, eu estou preocupado em ter um rendimento					
I2	Eu gostaria de ter rendimentos que me permitissem pagar os meus gastos habituais					
I3	Eu gostaria de ter rendimentos para viajar					
I4	Eu gostaria de ter rendimentos para arrendar ou comprar uma casa					
I5	O meu rendimento permite-me o luxo de comer fora, ir ao cinema e sair com os amigos					
I6	A minha formação permite-me fazer bom uso dos meus rendimentos					

>>>

>>>

GASTOS (G)		1	2	3	4	5
G1	A organização dos meus gastos é fundamental					
G2	Eu considero importante criar um registo dos meus gastos habituais					
G3	A utilização racional no consumo permitir-me reduzir os gastos necessários para viver					
G4	Eu tenho em conta com os gastos que identifiquei previamente no orçamento					
ORÇAMENTO (P)		1	2	3	4	5
P1	Eu considero o orçamento como uma relação entre gastos e rendimentos esperados para um período de tempo					
P2	Eu devo saber quais são os meus gastos e os meus rendimentos					
P3	Eu tenho de saber em que vou gastar cada euro					
P4	Eu devo ter uma reserva de dinheiro para o caso de ter de enfrentar gastos imprevistos					
P5	O orçamento ajuda-me a reduzir ou eliminar potenciais dívidas					
P6	O orçamento permite-me fazer previsões para o futuro					
P7	O orçamento permite-me ter uma qualidade de vida aceitável					
POUPANÇA (A)		1	2	3	4	5
A1	Eu considero que a poupança é a parte do rendimento que eu não gastei					
A2	Eu decido poupar para fazer face a gastos imprevistos					
A3	Eu decido poupar quando quero comprar um bem de que gosto ou preciso					
A4	Eu decido poupar quando quero investir e obter rentabilidade					
A5	Eu decido poupar para ajudar grupos desfavorecidos					
A6	A minha formação permite-me utilizar bem as minhas poupanças					
INVESTIMENTO (INV)		1	2	3	4	5
INV1	Investir significa arriscar o meu dinheiro poupado na esperança de ganhar mais em troca					
INV2	Eu conheço o conceito de rentabilidade					
INV3	Eu prefiro investir em vários produtos/serviços em vez de investir num só					
INV4	Eu conheço diferentes alternativas de investimento					
SEGURANÇA FINANCEIRA (SF)		1	2	3	4	5
SF1	Eu tenho Segurança Financeira se eu não tiver dívidas					
SF2	Eu tenho Segurança Financeira se eu puder, confortavelmente, pagar os meus gastos					
SF3	Eu tenho Segurança Financeira se conseguir controlar os meus gastos					
SF4	Poupar traz-me Segurança Financeira					

>>>

>>>

INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS E DIGITALIZAÇÃO (D)		1	2	3	4	5
D1	Na minha opinião, uma conta bancária poupa tempo e esforço na gestão dos recebimentos e pagamentos					
D2	Na minha opinião, uma conta bancária é necessária para gerir o meu salário e/ou os meus rendimentos					
D3	Na minha opinião, uma das vantagens do banco é a disponibilidade de dinheiro e a segurança					
D4	Considero que as contas bancárias têm baixa rentabilidade					
D5	Eu tenho conhecimento das taxas e dos encargos de manutenção das contas bancárias					
D6	As caixas automáticas permitem-me levantar dinheiro e fazer outras operações bancárias					
D7	Eu sei a diferença entre um cartão de débito, um cartão de crédito e o dinheiro					
D8	Eu devo guardar em segurança ou destruir a documentação com o meu nome e número do cartão bancário					
D9	Eu utilizo o meu telemóvel para pagar os meus gastos habituais (supermercado, café, roupas, entre outros)					
D10	Eu utilizo, frequentemente, aplicações de pagamento como: PayPal e MBway					
D11	Eu estou consciente da utilização crescente das criptomoedas (bitcoins, entre outras)					
D12	Eu estou preocupado(a) com o tema da cibersegurança					
D13	Eu tenho consciência que a atividade bancária está suficientemente supervisionada e regulada					
D14	Eu conheço o papel do Fundo de Garantia de Depósitos					
D15	Eu tenho consciência que os depósitos bancários são garantidos até €100.000 no Fundo de Garantia de Depósitos					
D16	Eu sei que as criptomoedas não estão garantidas pelo Fundo de Garantia de Depósitos					
CONSUMO INTELIGENTE, RESPONSÁVEL, SAUDÁVEL, ÉTICO, SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO (CI)		1	2	3	4	5
CI1	Eu considero que o consumidor inteligente é aquele que compra apenas o que precisa, evitando compras desnecessárias					
CI2	Eu considero que o consumidor inteligente é aquele que escolhe os produtos e serviços corretos com base na qualidade e no preço					
CI3	Eu prefiro consumir produtos saudáveis e amigos do ambiente					
CI4	Eu prefiro consumir tendo em conta implicações socialmente mais justas e solidárias					
CI5	Eu prefiro consumir de forma eficiente, satisfazendo as necessidades do presente e sem comprometer as necessidades das gerações futuras					

Este cuestionario forma parte del estudio llevado a cabo por la Fundación CONTEA para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas, y la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA), en colaboración con diversas Universidades, con el objetivo de conocer vuestra percepción sobre determinados aspectos relativos a la educación económico-financiera (EEF).

Nos agradecería que respondieras con la mayor objetividad posible, a fin de obtener resultados válidos. Recuerda que las respuestas son anónimas y serán tratadas estadísticamente de manera agregada, siendo, por tanto, totalmente confidenciales.

Si lo deseas, podrás solicitar un certificado de participación y las conclusiones del estudio en fundacion@contea.es.



Cuestiones demográficas:

Género ☐ Hombre ☐ Mujer

Indica tu edad

Carrera de grado que estudias

☐ Contador Público-presencial (UNRC)

☐ Contador Público-a distancia (UNRC)

☐ Contador Público-presencial (UNVM)

☐ Licenciatura en

Administración-presencial (UNRC)

☐ Licenciatura en

Administración-a distancia (UNRC)

☐ Licenciatura en

Administración-presencial (UNVM-Sede Villa María)

¿Dispones de ingresos propios? ☐ Sí ☐ No

¿Antes del grado, has estudiado materias relacionadas con la administración de empresas?

☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, indica los cursos

☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria - Ciclo Básico Unificado

☐ Educación Secundaria - Ciclo Orientado ☐ Educación Superior no universitaria

Universidad en la que estudias ☐ Universidad Nacional de Río Cuarto

☐ Universidad Nacional de Villa María

A continuación, elige la opción que más se aproxime a tus percepciones sobre las cuestiones siguientes, marcando con una X (los valores significan: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Indiferente, 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo).

PERCEPCIÓN GENERAL SOBRE LA EDUCACIÓN FINANCIERA (EF):		1	2	3	4	5
EEF1	La EEF me permitirá administrar el dinero y planificar el futuro					
EEF2	La EEF me ayudará a tomar decisiones personales de carácter financiero en mi vida					
EEF3	La EEF me ayudará a elegir y utilizar productos y servicios financieros					
EEF4	La EEF me ayudará a ser honesto usando correctamente el dinero propio y ajeno					
EEF5	La EEF me ayudará a ser cumplidor devolviendo el dinero prestado					
EEF6	La EEF me ayudará a ser solidario, colaborando en las necesidades de otros					
EEF7	La EEF me ayudará a fomentar mi espíritu emprendedor					
INGRESOS		1	2	3	4	5
I1	Me preocupa en esta etapa de mi vida tener ingresos					
I2	Querría tener ingresos para asumir mis gastos habituales					
I3	Querría disponer de ingresos para viajar					
I4	Querría disponer de ingresos para alquilar o comprarme una vivienda					
I5	Mis ingresos me permiten el lujo de comer fuera, ir al cine, salir con amigos					
I6	La formación que poseo me permite utilizar bien mis ingresos					
GASTOS		1	2	3	4	5
G1	La organización de mis gastos es fundamental					
G2	Considero importante crear un registro de mis gastos					
G3	Un uso racional del consumo me permitirá reducir los gastos necesarios para vivir					
G4	Tengo en cuenta los gastos que previamente identifiqué en el presupuesto					
PRESUPUESTO		1	2	3	4	5
P1	Considero el presupuesto como una relación de gastos e ingresos previstos para un período de tiempo					
P2	Debo conocer cuáles son mis ingresos y mis gastos					
P3	Debo saber en qué voy a gastar cada peso					
P4	Debo contar con una reserva de dinero ante la posibilidad de tener que hacer frente a gastos imprevistos					

>>>

>>>

P5	El presupuesto ayuda a reducir o eliminar las posibles deudas					
P6	El presupuesto permite hacer previsiones de futuro					
P7	El presupuesto me permite tener una aceptable calidad de vida					
AHORRO		1	2	3	4	5
A1	Considero que el ahorro es la parte de los ingresos de un período que no he gastado					
A2	Decido ahorrar ante la posibilidad de tener que hacer frente a gastos imprevistos					
A3	Decido ahorrar cuando quiero comprar un bien que me gusta o necesito					
A4	Decido ahorrar cuando quiero invertir y obtener rentabilidad					
A5	Decido ahorrar para ayudar a colectivos desfavorecidos					
A6	La formación que tengo me permite hacer un buen uso de mis ahorros					
INVERSIÓN		1	2	3	4	5
INV1	Invertir supone arriesgar mi dinero ahorrado esperando ganar más a cambio					
INV2	Conozco el concepto de rentabilidad					
INV3	Prefiero invertir en varias cosas en lugar de invertir en una sola					
INV4	Conozco diferentes alternativas de inversión					
SEGURIDAD FINANCIERA (SF)		1	2	3	4	5
SF1	Tengo SF si no tengo deudas					
SF2	Tengo SF si las puedo pagar cómodamente					
SF3	Tengo SF si puedo controlar mis gastos					
SF4	El ahorro me aporta seguridad financiera					
ENTIDADES FINANCIERAS Y DIGITALIZACIÓN		1	2	3	4	5
D1	Una cuenta bancaria ahorra tiempo y esfuerzo para gestionar cobros y pagos					
D2	Una cuenta bancaria es necesaria para gestionar nóminas y recibos					
D3	Una ventaja del banco es la disponibilidad del dinero y la seguridad de su conservación					
D4	Un inconveniente de las cuentas bancarias es que son muy poco rentables					
D5	Conozco qué son las comisiones y gastos de mantenimiento					
D6	Los cajeros automáticos permiten realizar retiradas de efectivo y otras operaciones bancarias					
D7	Conozco la diferencia entre tarjeta de débito, de crédito y billetera virtual					

>>>

>>>

D8	Debo guardar bien o destruir la documentación con mi nombre y número de tarjeta					
D9	Utilizo el teléfono celular para pagar mis gastos habituales (supermercado, cafetería, ropa, etc.)					
D10	Utilizo de manera frecuente aplicaciones de pago como PayPal y Mercado Pago					
D11	Conozco el uso cada vez más frecuente de las criptomonedas (bitcoins, etc.)					
D12	Me preocupa el tema de la ciberseguridad					
D13	La actividad bancaria está suficientemente supervisada y regulada					
D14	Conozco el papel de los fondos de garantía de depósitos					
D15	Tengo en cuenta que los depósitos están garantizados hasta \$25.000.000 por los fondos de garantía					
D16	Sé que las criptomonedas no están cubiertas por los fondos de garantía					
CONSUMO INTELIGENTE, RESPONSABLE, SALUDABLE, ÉTICO, SOSTENIBLE Y SOLIDARIO		1	2	3	4	5
C11	Considero que el consumidor inteligente es aquél que solo adquiere lo que necesita, evitando compras innecesarias					
C12	Considero que el consumidor inteligente es aquél que elige los productos y servicios adecuados por calidad y precio					
C13	Prefiero consumir productos saludables y respetuosos con el medio ambiente					
C14	Prefiero consumir teniendo en cuenta las implicaciones sociales más justas y solidarias					
C15	Prefiero realizar un consumo eficiente, que satisfaga las necesidades del presente y no perjudique las futuras					

Fundación Contea

La Fundación Contea para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas, fundada por AECA, tiene como objetivo principal introducir y mejorar el estudio, conocimiento y la docencia de la Contabilidad y Administración de Empresas en los centros educativos preuniversitarios, así como en otros ámbitos de la sociedad civil donde su utilidad no se ha puesto en valor suficientemente. Contea busca además mejorar la necesaria conexión entre etapas educativas, así como fomentar la creatividad, el emprendimiento, la diversidad y los valores del liderazgo ético y responsable, con especial énfasis entre los estudiantes de 6 a 18 años que cursen Primaria, Secundaria o Formación Profesional. La Fundación Contea es una entidad abierta a la colaboración e interacción social por medio de proyectos educativos y un plan de actividades en los que poder participar de distinta forma.

Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas

AECA es una entidad no lucrativa, de carácter privado, declarada de “utilidad pública” por su contribución al desarrollo económico y su contrastada vocación social. Sus objetivos principales son la investigación, por medio de sus Comisiones de Estudio, la acreditación y la formación continua de los profesionales de la dirección y gestión de las organizaciones, con una atención especial en los jóvenes y en las relaciones con instituciones y colectivos nacionales e internacionales.

Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito

El Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito (FGD) tiene el objetivo fundamental de garantizar los depósitos de los clientes de las entidades de crédito adheridas conforme a lo establecido en la normativa, proporcionándoles mayor seguridad, protección y tranquilidad, contribuyendo así a la estabilidad del sistema financiero y, por extensión, de la sociedad en su conjunto. El FGD forma parte de la red de entidades colaboradoras del proyecto *Finanzas Para Todos*, impulsado por el Banco de España, la CNMV y el Ministerio de Economía, Comercio y Empresa.



Al abrir esta cuarta edición del estudio, nos gustaría destacar la incorporación, por primera vez de instituciones universitarias argentinas. La Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Villa María, ambas en la provincia de Córdoba, se suman al proyecto, que gana con ello una dimensión propiamente iberoamericana, ampliando el horizonte comparativo desde el que se examina la problemática objeto de estudio.

También en España la muestra ha seguido ensanchándose: a las ocho instituciones que venían participando se añaden ahora la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de La Laguna, hasta sumar diez. Del lado portugués continúan las seis entidades incorporadas en la edición anterior.

Este ensanchamiento progresivo de la base geográfica –objetivo perseguido desde los orígenes del proyecto– va dotando al estudio de una significación territorial cada vez más sólida, capaz de aportar claves útiles para quienes deben tomar decisiones en este ámbito. Junto al origen territorial, variables como el género, la edad, la titulación cursada o la disponibilidad de recursos propios seguirán siendo objeto de atención por parte del Observatorio Contea-AECA sobre educación económico-financiera, que en esta edición deja de ser un proyecto para presentar ya su primer informe, correspondiente al periodo 2023-2025, incluido como apartado 6 de esta publicación. Las 59 cuestiones que componen el cuestionario –reproducido íntegramente en el Anexo 2– y que respondieron 2.631 estudiantes de las 18 instituciones participantes constituyen una fuente de información –cualitativa y cuantitativa– sobre cómo percibe estas materias un grupo amplio y diverso de jóvenes en plena etapa formativa.

Lo que el lector tiene ante sí es, en definitiva, fruto de un trabajo colectivo en el que han intervenido investigadores, profesorado colaborador, universidades y representantes institucionales de España, Portugal y, desde este año, también de Argentina, con el respaldo del Fondo de Garantía de Depósitos de Entidades de Crédito, que sigue patrocinando y acompañando activamente el proyecto. Se pone así a disposición del sector educativo y de cuantas entidades –públicas y privadas– tienen entre sus responsabilidades el diseño de políticas en materia de educación.

Contea
Fundación

aeca

Asociación Española de Contabilidad
y Administración de Empresas

Colabora:



Fondo de Garantía
de Depósitos de
Entidades de Crédito