

## **Grado de Pedagogía**

**Modalidad: Proyecto de Investigación**

# **La educación financiera en España. Importancia de su incorporación en la ESO.**

Víctor Dulce Henrikson

alu0100945485@ull.edu.es

Antonio Crisanto Llorens de la Cruz

allorems@ull.edu.es

2019/2020

Junio

## **Resumen**

A lo largo del presente proyecto se aborda, justifica y expone la importancia de la incorporación de la educación financiera en la educación secundaria obligatoria española, a través de un análisis del estado reciente de la educación financiera en España, así como mediante la comparación con la situación existente en otros países del entorno europeo. Además, debido a la complejidad del sector educativo español derivada de la autonomía en materia educativa de cada Comunidad Autónoma, se demuestra la disparidad existente dentro del propio territorio español, ya que cada una de estas comunidades realiza una interpretación propia en cuanto a la educación financiera se refiere.

Por otro lado, debido al convulso periodo económico por el que el país atraviesa desde hace poco más de una década, sumado al que se aproxima en los próximos meses debido al impacto económico generado por el Covid-19, la educación financiera adquiere mayor importancia si cabe, ya que debemos hacer frente a grandes cambios socioeconómicos que exigirán la adquisición de conocimientos económico-financieros sólidos para afrontarlos. Es por ello que a continuación, se clarifican y razonan los motivos y consecuencias de una correcta implementación de la educación financiera en la etapa educativa secundaria obligatoria.

## **Palabras clave**

Educación financiera, economía, ESO, educación, ámbito socioeconómico.

## **Abstract**

This dissertation project investigates, justifies and sets out the importance of integrating financial education into the Spanish secondary education system, by means of a thorough analysis of the current state of affairs concerning financial education in Spain, together with a comparative examination of the prevailing situation in neighboring European countries. Besides, owing to the complexity of the Spanish education system concerning the ‘decentralized’ educational setting by each of Spain’s autonomous communities, this project aims to exhibit the existent disparity noticeable in the overall Spanish territory, considering each of these communities performs dissimilar interpretations respecting financial literacy.

On the other hand, financial literacy acquires growing demand and importance owing to the convulsive economic cycle witnessed in the last decade; a situation currently being hindered by COVID-19 related economic impact internationally. Add to this the growing socioeconomic change in the months ahead, a solid financial literacy is indeed necessary. It is for this aforementioned reason that this project aims to resonate and elucidate the grounds for correct implementation of financial literacy in the secondary school curriculum.

## **Key words**

Financial literacy, economy, secondary education, social economics

## Índice

<b>1. Introducción</b> .....	5
<b>2. Marco teórico</b> .....	7
<b>2.1. ¿Qué es la educación financiera?</b> .....	7
<b>2.2. Legislación</b> .....	8
<b>2.2.1. LOMCE</b> .....	9
<b>2.2.2. Diferencias entre Comunidades Autónomas</b> .....	14
<b>2.2.3. LOGSE y LOE</b> .....	17
<b>2.3. Informes y resultados estadísticos</b> .....	18
<b>2.3.1. PISA</b> .....	18
<b>2.3.2. Ministerio de Educación y Formación Profesional</b> .....	20
<b>2.4. Educación financiera en otros países</b> .....	25
<b>2.5. Educación financiera en Suecia</b> .....	28
<b>3. Objetivos</b> .....	29
<b>4. Metodología</b> .....	31
<b>5. Conclusión</b> .....	33
<b>6. Referencias bibliográficas</b> .....	38
<b>7. Anexos</b> .....	43

## Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> Distribución de las materias según curso, tipo de asignatura y bloques de los contenidos más relevantes .....	13
<b>Tabla 2:</b> Características de la asignatura: Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, según Comunidad Autónoma .....	17
<b>Tabla 3:</b> Prueba acerca de los conocimientos financieros del alumnado en el último curso de educación secundaria obligatoria (15 años) .....	20
<b>Tabla 4:</b> Nivel de educación económica según materias presentes en el sistema educativo.....	26
<b>Tabla 5:</b> Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa .....	32

## 1. Introducción

¿Es necesaria la incorporación de una asignatura específica referida a la educación económico-financiera en el ámbito de la educación secundaria obligatoria? ¿Por qué es importante en esta etapa educativa? Ambas preguntas se siguen formulando hoy en día no solo en el ámbito político de este país, sino que, cada vez más, dicho debate está presente entre la ciudadanía.

A pesar de las continuas recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE), el Banco Mundial (en adelante BM) y el Fondo Monetario Internacional (en adelante FMI), no parece haber un consenso entre las fuerzas políticas españolas por incorporar definitivamente al ámbito educativo aspectos financieros y económicos. De la misma forma, tal y como se apunta desde el Consejo General de Colegios de Economistas de España, mediante su órgano especializado en educación (en adelante OEE-CGCEE) justifican la importancia de “la incorporación de la formación económica en la educación secundaria obligatoria, en aras de cultivar el razonamiento económico, con objeto de que los ciudadanos puedan tomar decisiones que no les hipotequen su vida” Consejo General de Colegios de Economistas de España (2013).

Sin embargo, no solo basta con la existencia de una formación económica para generar un razonamiento financiero sólido, a pesar de la existencia de algunas materias que tratan dichos asuntos en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). Ello se debe a que dichas materias se imparten desde una perspectiva orientada a la privatización exógena<sup>1</sup>, antes que con la finalidad de formar a los individuos en la autogestión de sus recursos económicos. Por otro lado, en los centros educativos se ofertan talleres y charlas de economistas que visitan los centros educativos sin que tales iniciativas formen parte de un programa global de actividades escolares vinculadas con el desarrollo del currículum. Actividades, por tanto, que no tienen una repercusión educativa más allá del momento en el que son impartidas, carentes de continuidad en el transcurso académico ni fruto de una planificación global e integradora.

Esta es la razón por la que nos planteamos la segunda cuestión comentada al comienzo, es inconcebible que el alumnado que decida finalizar su etapa educativa obligatoria a los 16 años

---

<sup>1</sup> Privatización exógena: “apertura de los servicios educativos a los mercados con la pretensión de generar beneficios económicos a través las posibilidades que se les ofertan a los proveedores”. Definición extraída de: Luengo Navas, Julián J., & Saura Casanova, Geo (2012). MECANISMOS ENDÓGENOS DE PRIVATIZACIÓN ENCUBIERTA EN LA ESCUELA PÚBLICA. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE GESTIÓN DE RESULTADOS Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN ANDALUCÍA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3),133-148. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56725002007>

de edad, carezca de conocimientos financieros básicos, como puedan ser los relacionados con la gestión de la economía privada, tipos de impuestos a los que deberá hacer frente, intereses o contratación de servicios, entre otros aspectos. “Más de 7,1 millones de españoles no tienen conocimientos sobre sus productos financieros, y la mitad de los jóvenes reconoce no saber las condiciones y comisiones de lo que han contratado” (García, 2019).

Es por ello, que tal y como enfatiza el OEE-CGCEE se debe abogar por que los alumnos y alumnas “no puedan acabar sus estudios a los 16 o a los 18 años sin disponer de unos conocimientos básicos y sólidos sobre economía” (Consejo General de Economistas de España, 2013). Mayor impacto adquiere esta cuestión al enumerar una serie de acciones que las personas puedan desarrollar a dicha edad — a pesar de ser menores de edad —, como son la incorporación al mercado laboral y la consiguiente búsqueda de empleo, posibilidad de independencia económica y, por tanto, con opción de emancipación del hogar familiar, pago de impuestos, tratamiento judicial específico para menores de entre 16 y 17 años, obtención del permiso de conducción (aunque de pequeños ciclomotores), etc. Acciones que no distan demasiado de aquellas que se pueden realizar una vez cumplida la mayoría de edad.

La desventaja del sistema español resulta aún más evidente si se lo compara con un país referente en materia educativa como es Finlandia, que ha decidido facilitar una educación financiera a sus ciudadanos y ciudadanas. Tal decisión viene derivada del aumento de morosidad en el país, así como por el creciente endeudamiento, especialmente entre los sectores más jóvenes de la sociedad, derivado del auge de empresas crediticias y del uso tecnológico para proceder al pago de productos (Efe, 2020). Mientras tanto, en España existen dos razones de peso para tomar medidas similares a las de Finlandia. La primera de ellas es el número de “Ni-nis” (jóvenes de entre 16 y 29 años que ni estudian ni trabajan), un grupo social que debido a la crisis económica alcanzó su picó en 2014 con 1,66 millones de personas y que en el último periodo descendió hasta 983.000<sup>2</sup>. Aunque se haya dado una evolución a la baja, la cifra sigue siendo elevada. La segunda razón es la existencia de una potente economía sumergida en el país (España), en parte debido a la falta de conocimientos económico-financieros, lo que favorece el uso de artimañas por una parte de la sociedad con el objetivo de esquivar las obligaciones exigidas legalmente. Por lo tanto, la implementación de la educación financiera

---

<sup>2</sup> Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística –INE-. Instituto Nacional de Estadística (28 de enero, 2019). *¿Cuántos Ni-Nis hay en España?* Recuperado de:

<https://www.epdata.es/datos/nis-ninis-estudian-trabajan-espana-datos-graficos/280>

en la ESO se presenta como una gran oportunidad de formar a la ciudadanía en conocimientos económicos. Con ello se podría incrementar la seguridad económica y personal de las personas, así como reducir los casos de economía sumergida y endeudamiento, de modo que la vida laboral y las oportunidades de empleo estén contenidas dentro del marco legal.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. ¿Qué es la educación financiera?**

La educación financiera, en el ámbito de la educación secundaria obligatoria, debe abordar, en un primer momento, dos cuestiones esenciales: ¿qué es y a qué se refiere cuando se hace alusión a la misma? Para dar una definición de este concepto lo más pertinente posible, tomaremos como referencia la definición que aporta la OCDE: “el proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos financieros y desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades financieras, y mejorar su bienestar” (Raccanello y Herrera, 2014, p. 121).

Esta definición se convierte en un eje central del presente proyecto de investigación, y a partir de la cual tratarán los comentarios, críticas y análisis que se realicen al respecto; ya que, como se podrá observar a lo largo del mismo, en el sistema educativo español el empleo de este concepto y de otros de su mismo campo semántico poseen una connotación utilitarista, económicamente hablando, alejándose de una formación básica, razonada y enriquecedora para el pleno y adecuado desarrollo de la vida cotidiana en términos financieros y económicos. El sistema educativo español se inclina por que el alumnado tenga “un perfil supuestamente técnico y neutral cuya pretensión no es procurar un conocimiento pleno y razonado del funcionamiento real de la economía capitalista y de su papel en la sociedad” (Murillo y del Rosal, 2016, p. 114) sino más bien, que la educación se alinee con una visión enfocada a la privatización exógena de la escuela, pretendiendo “alcanzar metas utilitaristas y no poco discutibles, como las de mejorar la empleabilidad o potenciar el espíritu emprendedor” (Murillo y del Rosal, 2016, p. 114).

Como se podrá observar a continuación, la educación financiera en nuestro país se verá marcada por estas premisas, caracterizadas por un enfoque dirigido hacia la inserción en el mercado laboral, con la formación de trabajadores eficaces y eficientes, más que hacia una formación enfocada al desarrollo personal que permita incorporar conceptos que enriquezcan la cultura financiera, con el fin de generar una ciudadanía plenamente autónoma en este ámbito.

En cuanto a la situación actual de España, conscientes de la necesidad implementar una educación financiera, debido a la creciente importancia que tiene en los ámbitos económico y social, el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), desde el año 2008, se implicaron conjuntamente en un proyecto generalista dirigido a todo el país que aborda dichos asuntos: el Plan de Educación Financiera. Dicho proyecto cuenta con tres ediciones, siendo cada una de éstas la renovación de la anterior: la primera en el periodo 2008 – 2012; la segunda, 2013 – 2017; y la que está en marcha actualmente, 2018 – 2021.

En su primera edición se abordan los objetivos de dicho plan, entre los que destaca el siguiente:

*“La educación financiera permite a los individuos mejorar la comprensión de conceptos y productos financieros, prevenir el fraude, tomar decisiones adecuadas a sus circunstancias y necesidades y evitar situaciones indeseables derivadas bien de un endeudamiento excesivo o de posiciones de riesgo inadecuadas”* (España y CNMV, 2008, p. 11).

Entre los principales propósitos del actual Plan, destaca, una clara orientación a la formación del individuo en el campo financiero, con el fin de garantizar un adecuado desarrollo personal en estos ámbitos de esencial importancia tanto en términos sociales como económicos. El segundo objetivo aparece recogido bajo el título ‘Notoriedad de la educación financiera’ y trata acerca de la “Intensificación del fomento de la educación financiera como competencia clave del siglo XXI e instrumento esencial para el desarrollo de la libertad del individuo” (España y CNMV, 2017, p. 13).

Los restantes objetivos del Plan de Educación Financiera 2018-2021 son la orientación al ciudadano, la transformación digital y la colaboración institucional.

## **2.2. Legislación**

Exponemos a continuación la legislación educativa vigente y los aspectos más llamativos de sus predecesoras, pudiendo observar los cambios que se han producido en lo que a la educación financiera se refiere. Igualmente, se analizará el camino que se ha ido trazando, a lo largo de los últimos años, haciendo énfasis en cómo está recogida actualmente y su existencia más allá de lo meramente redactado que, en ocasiones, se traduce con el paso del tiempo en una mera

declaración de intenciones. Asimismo, examinaremos su puesta en marcha en la realidad o, dicho de manera más adecuada, en las distintas realidades educativas, porque como veremos a continuación, este tema de estudio se caracteriza por una libertad de configuración totalmente contextualizada que dependerá, en la mayoría de casos, de la visión que cada Comunidad Autónoma tenga al respecto y de los perfiles ideológicos de los respectivos gobiernos.

### **2.2.1. LOMCE**

En primer lugar, se procederá a realizar un estudio en profundidad de la actual ley educativa, (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa — LOMCE —), centrándonos en el campo de estudio en el que se articula este proyecto de investigación: los conocimientos acerca de la educación financiera y las asignaturas en las que se recoge dicho ámbito de estudio.

Antes de entrar en materia es imprescindible analizar aspectos formales de la Ley relacionados con los tres tipos de asignaturas existentes. Se delimitarán sus características y seguidamente se procederá a identificar aquellas asignaturas vinculadas al tema con el fin de visualizar las diferencias entre dichas asignaturas y el ciclo escolar al que pertenezcan. En la actual LOMCE (Ley Orgánica 8, 2013), existen tres tipos de materia diferentes:

- Asignaturas troncales.
- Asignaturas específicas.
- Asignaturas de libre configuración autonómica.

Esta estructura es la que va a marcar el desarrollo y los análisis que se realizarán del campo de estudio en el que se centra esta investigación que, por razones metodológicas, se enfoca a la ESO. En este sentido, conviene clarificar que la materia que en mayor medida trata el concepto de educación financiera es establecida de diferente manera según la Comunidad Autónoma a la que se haga referencia, tipificándose como asignatura específica o de libre configuración autonómica. Además, nos encontraremos con la existencia de alguna peculiaridad autonómica especial que podrá observarse más adelante.

Para comenzar este apartado, referido al establecimiento y distribución de las asignaturas, debe quedar clara la estructura de la educación secundaria. Está compuesta por dos ciclos, el primero de los cuales abarca los tres primeros cursos: 1º, 2º y 3º de ESO; mientras que el segundo ciclo corresponde únicamente a 4º de ESO, último curso de la etapa educativa que tiene carácter obligatorio y que sirve de preparación tanto para la continuación de

formación académica a través del Bachillerato como para comenzar el camino hacia el mercado laboral a través de la Formación Profesional (en adelante FP) (Ley Orgánica 8, 2013).

Esta división de modalidades en el último curso de la ESO ocasiona la confrontación en cuanto a la presencia de los conceptos financieros en determinadas materias, determinando que el alumno o la alumna, según la modalidad escogida, pueda disfrutar de la posibilidad de elección de una asignatura en la que estén presentes contenidos referidos a la educación financiera. Las denominaciones que toman ambas modalidades son: enseñanza académica, orientada al Bachillerato o enseñanza aplicada cuando el ámbito de actuación es la Formación Profesional. De acuerdo con ello, a continuación, se muestra cómo está recogida la estructura de ambos ciclos de la ESO en el articulado de la LOMCE (Ley Orgánica 8, 2013), además de las asignaturas concretas que se tomarán como referencia y sobre las cuales girará los análisis pertinentes (dichas materias aparecerán subrayadas).

### **Artículo 24.3. (Organización del primer ciclo de ESO)**

3. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física.

b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

1.º Cultura Clásica.

2.º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

3.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

4.º Música.

5.º Segunda Lengua Extranjera.

6.º Tecnología.

7.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).

8.º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).

### **Artículo 25.3. (Organización de cuarto curso de ESO)**

En la opción de enseñanzas académicas, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias [...] en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas deben cursar al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

1.º) Biología y Geología.

2.º) Economía.

3.º) Física y Química.

4.º) Latín.

### **Artículo 25.5. (Organización de cuarto curso de ESO)**

En la opción de enseñanzas aplicadas, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias [...] en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas deben cursar al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

1.º) Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.

2.º) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

3.º) Tecnología.

Una vez mostradas las diferencias en cuanto a la denominación del tipo de asignatura, de cómo está recogida la estructura de los ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria en los artículos de la actual ley educativa y qué asignaturas componen dichos ciclos, debemos hacer una breve mención de aquellas asignaturas específicas del bachillerato, que de algún modo sirven de continuación y profundización de los contenidos establecidos en las materias correspondientes en ambos ciclos de la ESO. Dichas materias son: Economía de 1º de Bachillerato, también presente en 4º curso de ESO; Economía de la empresa y Fundamentos de administración y gestión correspondientes a 2º de Bachillerato.

Como se puede observar, la denominación de estas tres materias adquiere una connotación profesionalizante y enfocada especialmente al mercado laboral y a la figura del

emprendedor. Ahora bien, ninguna de ellas profundiza en cuestiones de educación financiera “común”, como todo lo relativo a cuestiones cotidianas como la administración de la economía personal, las expectativas futuras de trabajo, tipos de intereses a los que todo ciudadano debe hacer frente, etc. Este hecho puede venir condicionado porque la LOMCE, según lo analizado hasta este punto y visto su tratamiento de los conceptos financieros y a la educación financiera, se caracteriza por un “marcado carácter economicista [...] se reflejan en un cambio cuantitativo de cierta relevancia para las materias del área de economía, si bien con un evidente contenido utilitarista, acrítico y laudatorio del statu quo”. (Murillo y del Rosal, 2016, p. 117).

A continuación, se muestra una tabla explicativa, a modo de resumen, en la que se agrupan todas las materias relacionadas con el campo de estudio de este proyecto, así como el rango de importancia que se concede a dichos contenidos dentro del currículum oficial en España de acuerdo al tipo de asignatura establecida. También se muestran los bloques que más relevancia tienen con dicho campo de estudio y que conforman cada una de las materias comentadas, haciendo hincapié en aquellos bloques que conforman las referidas asignaturas. En referencia a los bloques de las asignaturas pertenecientes al bachillerato, se han seleccionado aquellas que más relevancia tiene debido a que en esta etapa educativa están enfocadas en mayor medida a los aspectos económicos y financieros desde un punto de vista más profesionalizante.

**Tabla 1** Distribución de las materias según curso, tipo de asignatura y bloques de los contenidos más relevantes

MATERIA	CURSO	TIPO	BLOQUE
Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial	1º ESO	Específica o de libre configuración autonómica	<u>Bloque1:</u> Autonomía
	2º ESO	Específica o de libre configuración autonómica	personal, liderazgo e innovación
	3º ESO	Específica o de libre configuración autonómica	<u>Bloque 3:</u> Finanzas
	4º ESO	Troncal de opción enseñanzas aplicadas (*)	

Economía	4º ESO	Troncal de opción enseñanzas académicas (*)	<u>Bloque 1:</u> Ideas económicas básicas <u>Bloque 3:</u> Economía personal <u>Bloque 5:</u> Economía y tipos de interés, inflación y desempleo
	1º BACH	Materia de opción de bloque (Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) (*)	<u>Bloque 4:</u> La macroeconomía
Economía de la empresa	2º BACH	Materia de opción de bloque (Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) (*)	<u>Bloque 4:</u> La función productiva <u>Bloque 7:</u> La función financiera
Fundamentos de administración y gestión	2º BACH	Específica o de libre configuración autonómica	<u>Bloque 1:</u> Innovación empresarial. La idea de negocio: el proyecto de empresa

(\*) Asignaturas que, en caso de no ser escogidas como tal, pueden incluirse como asignatura específica o de libre configuración autonómica.

Nota. Tabla de elaboración propia a partir de los datos extraídos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Como se comentó anteriormente, las asignaturas y sus contenidos están orientadas a una formación del alumnado desde una perspectiva profesionalizante en los aspectos económicos, tal y como se puede ver en el propio nombre de las asignaturas que componen el Bachillerato: Economía, Economía de la empresa y Fundamentos de administración y gestión; siendo asignaturas enfocadas a fomentar el emprendimiento y a la gestión empresarial de los recursos económicos y humanos.

### 2.2.2. Diferencias entre Comunidades Autónomas

Tal y como se puede observar en el análisis acerca de la regulación y el ámbito que ocupan las diferentes asignaturas en la LOMCE, realizado anteriormente, podemos proceder a realizar una breve comparación de las semejanzas y diferencias existentes entre las Comunidades Autónomas (en adelante CC.AA.) del territorio español. Recordemos que las asignaturas se analizarán únicamente según lo establecido en el currículum de la ESO, ya sea durante el primer o el segundo ciclo, quedando excluido cualquier análisis relativo al Bachillerato por razones derivadas del ámbito de nuestro objeto de estudio.

En primer lugar, en cuanto a las semejanzas que presentan las CC.AA. podemos destacar la asignatura de Economía, correspondiente a 4º de la ESO. La referida materia se enmarca en las asignaturas troncales de opción o en su defecto como asignatura específica o de libre configuración autonómica, únicamente presente en la opción de enseñanzas académicas — aquella dirigida y encaminada como ya sabemos, al Bachillerato —.

La segunda de las similitudes que comparten las CC.AA. corresponde a la materia de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial del segundo ciclo de la ESO. Al igual que ocurre con Economía, explicada anteriormente, pertenece al bloque de asignaturas troncales de opción. Sin embargo, la principal diferencia entre ambas asignaturas, radica en la modalidad de enseñanza en 4º de la ESO, encuadrada dentro de las enseñanzas académicas en el caso de Economía, mientras que Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, lo hace en el área de las enseñanzas aplicadas.

Para finalizar el análisis de la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en 4º de la ESO, se hará una breve observación de aquellas excepciones en ciertas Comunidades Autónomas como son País Vasco, Cantabria, Galicia y, especialmente, Cataluña. En las tres primeras tan solo existe esta asignatura en el segundo ciclo de secundaria, mientras que en el resto de autonomías se incorpora en el primer ciclo de la ESO (1º, 2º y 3º ESO). Se menciona la especificidad debido a que, además de realizar una modificación en la denominación de esta asignatura — en Cataluña se denomina “Emprenedoria”<sup>3</sup> —, existe otra opción de materia para este segundo ciclo aparte de las troncales y las específicas, son las llamadas “materias compactadas”. Se trata de una asignatura que aglutina dos materias pertenecientes a cada una de las diferentes opciones de enseñanza – académica y aplicada –

---

<sup>3</sup> Denominación que adquiere la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en Cataluña.

con el objetivo de aportar al alumnado la posibilidad de formarse y examinarse en ambas disciplinas. Esta materia unifica Emprendimiento y Economía, evaluándose como dos materias diferentes.

En cuanto a la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial — en Cataluña, Emprendedora —, es en el primer ciclo de ESO en el que se observan mayores diferencias entre CC.AA. En Cataluña, en cuyo decreto aparece el concepto de obligatoriedad — aunque sea durante solo en uno de los tres años de duración del ciclo —, se evidencia la diferencia respecto al carácter optativo que tiene en el resto del territorio español, y es que “los centros ofrecerán de forma obligatoria, al menos en uno de los tres primeros cursos, las materias optativas de cultura clásica, emprendedora y segunda lengua extranjera” (Decreto 187, 2015, p. 6).

En lo que se refiere a la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en el primer ciclo de la ESO, al ser aquella en la que existen mayores diferencias entre Comunidades Autónomas, se procederá a realizar la siguiente tabla (Tabla 2) con el objetivo de mostrar de una manera más clara y esquemática las peculiaridades que caracterizan a cada una de ellas.

**Tabla 2:** Características de la asignatura: Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, según Comunidad Autónoma

Comunidad(es) Autónoma(s)	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial			Característica
	Curso			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	
Castilla y León			X	Establecida como asignatura de “libre configuración autonómica”. Solo puede ser elegida una vez a lo largo del ciclo. Distingue entre materias “específicas obligatorias” y “específicas de opción y de libre configuración autonómica”.
La Rioja				
Castilla La Mancha	X	X		No está presente en el primer ciclo ESO, solo en el 4º curso.
Cantabria				
País Vasco				Establecida como asignatura “específica”.
Galicia			X	
Canarias				Establecida como asignatura de “libre configuración autonómica”, pero su evaluación es como materia “específica”.
Baleares			X	
Asturias				Establecida como asignatura “específica”, pero puede ser incluida, además, como “libre configuración autonómica”.
Extremadura			X	
Aragón				Establecida como asignatura “específica”, pero puede ser incluida, además, como “libre configuración autonómica”.
Murcia	X	X	X	
Navarra				Establecida como asignatura “específica opcional / libre configuración autonómica”
Madrid			X	
Comunidad Valenciana	X	X	X	Establecida como asignatura “específica” Denominada “Emprenedoria”
Andalucía				
Cataluña	X	X	X	Obligatoriamente, debe ser elegida al menos una vez en uno de los primeros cursos

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de los datos extraídos de los Boletines Oficiales de cada Comunidad Autónoma.

### 2.2.3. LOGSE y LOE

En la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE), la única referencia existente a algún concepto relacionado con la educación financiera en la ESO se localiza en el apartado introductorio de la asignatura de Matemáticas. Tal mención la podemos apreciar en el Real Decreto 1007, en el que se expone lo siguiente: “apenas hace falta resaltar, por otro lado, que en la sociedad actual es imprescindible manejar conceptos matemáticos relacionados con la vida diaria, en el ámbito del consumo, de la economía privada y en muchas situaciones de la vida social” (Real Decreto 1007, 1991). Resulta llamativo que, una de las grandes leyes educativas de nuestro país, por su prolongada vigencia en el tiempo (hasta el año 2006), no desarrollara detalladamente algún concepto en relación con la educación financiera.

Por otro lado, la anterior ley educativa (Ley General de Educación), surgida en 1970, y que enlaza los últimos años de la dictadura franquista con los primeros de la transición democrática, sigue los principios del anterior régimen político sin plantearse modificaciones o incorporaciones legales encaminadas a plasmar en el ámbito educativo una adecuada formación en aspectos económico-financieros. Sin embargo, resulta chocante que esta norma heredada del franquismo perviva en un periodo de cambio sociopolítico aperturista y democrático, marcado por la redacción de la Constitución Española en 1978, el primer gobierno de la democracia con la UCD del expresidente Adolfo Suárez en 1979 y la adhesión de España a la Unión Europea en 1986.

En el año 2006, la ley que sigue a la LOGSE es la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) que, “aunque no modificó sustancialmente la estructura del sistema educativo, sí permitió la inclusión de varias materias optativas a partir del correspondiente desarrollo normativo autonómico” (Murillo y del Rosal, 2016, p. 116). Pocas diferencias existen entre la LOE y la actual LOMCE, ya que esta última toma como referencia a la anterior, que modifica pero no deroga, y, por tanto, tan solo rectifica ciertos apartados que no afectan al análisis que aquí se realiza sobre los contenidos de educación financiera presentes en las últimas leyes educativas.

## **2.3. Informes y resultados estadísticos**

### **2.3.1. Informe PISA**

El Informe PISA (de sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) es un informe realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el cual se evalúa a nivel mundial el rendimiento académico de alumnado en conocimientos divididos en tres bloques: matemáticas, ciencias y lectura. En el caso español, dicha evaluación se lleva a cabo en aquellos alumnos y alumnas que se encuentran en el último curso de la ESO. Por lo tanto, se evalúa al alumnado que se encuentra a las puertas de continuar la formación académica o de adentrarse en la formación profesional y el mercado laboral.

El informe PISA delimita el nivel de la calidad educativa en nuestro contexto socio-económico. Además, con el paso de los años ha adquirido bastante importancia en la comunidad educativa, aunque ha suscitado numerosas críticas, debido a que es utilizado por los centros educativos, como prueba de reconocimiento o prestigio de su “modelo” de educación y la excelencia de su alumnado, lo que les permite “vender” las virtudes de su buen hacer pedagógico. Evidentemente, esta perfección del sistema de evaluación referido no se sostiene sobre bases sólidas por cuanto la calidad educativa viene condicionada por una multiplicidad de factores contextuales difíciles de ponderar. Por otro lado, el informe PISA denota un fuerte componente economicista y mercantilista de la educación, proponiendo tácitamente un modelo cuyo objetivo principal atraer “nuevos clientes” en forma de alumnado.

Retomando el análisis de dicho informe, en concreto el correspondiente al año 2018 en su primer volumen, merece destacarse el hecho de que únicamente haga referencia a la realización opcional por parte del alumnado español de la prueba que mide la competencia financiera que, en este caso, está combinada con lectura y matemáticas. En el volumen I no aparecen los resultados referidos a dicha competencia, por lo que intuimos que en el volumen II, aún en desarrollo, se publicarán.

Por lo tanto, para conocer datos correspondientes a la competencia financiera debemos retornar al informe del año 2015 en el que sí están disponibles. Dicha prueba se realizó en 15 países de la OCDE, entre los que se encuentra España, y en ella se evalúan los conocimientos financieros del alumnado. Los países participantes, aparecen ordenados según los resultados obtenidos en la misma, de mayor a menor puntuación.

**Tabla 3:** Prueba acerca de los conocimientos financieros del alumnado en el último curso de educación secundaria obligatoria (15 años)

	Mean performance in financial literacy			
	Mean score	Range of ranks	Percentage of students	
			Below Level 2	Level 5
<b>OECD avg-10</b>	<b>489</b>		<b>22.3</b>	<b>11.8</b>
B-S-J-G (China)	566	1 – 1	9.4	33.4
Belgium (Flemish)	541	2 – 3	12.0	24.0
Canadian provinces	533	2 – 3	12.7	21.8
Russia	512	4 – 5	10.9	10.5
Netherlands	509	4 – 6	19.2	17.5
Australia	504	5 – 6	19.7	15.4
United States	487	7 – 9	21.6	10.2
Poland	485	7 – 9	20.1	8.0
Italy	483	7 – 9	19.8	6.5
Spain	469	10 – 10	24.7	5.6
Lithuania	449	11 – 12	31.5	3.7
Slovak Republic	445	11 – 12	34.7	6.3
Chile	432	13 – 13	38.1	3.1
Peru	403	14 – 14	48.2	1.2
Brazil	393	15 - 15	53.3	2.6

Source: OCDE, PISA 2015 Database, Figure IV.3.3 and Table IV.3.2.

Notes: Partner countries and economies are marked in blue.

“Canadian provinces” refers to the seven provinces in Canada that participated in the PISA 2015 financial literacy assessment: British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Newfoundland and Labrador, Nova Scotia, Ontario and Prince Edward Island.

B-S-J-G (China) refers to the four PISA-participating China provinces and municipalities: Beijing, Shanghai, Jiangsu and Guangdong.

Countries and economies are ranked in descending order of mean score.

Nota: Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA (2015) Financial literacy. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2105-Financial-Literacy-Spain.pdf>

Como se puede observar en la tabla anterior, España se encuentra veinte (20) puntos por debajo de la media de la OCDE (489). Lejos quedan otros países europeos como Bélgica (541), Rusia (512) o Países Bajos (509). Pero esto no acaba aquí, ya que el propio informe distingue entre los alumnos y alumnas que se sitúan en un nivel 2 de conocimientos y un nivel 5, siendo este último el nivel más alto. La media de la OCDE es de un 11,8% del alumnado que se encuentra en el nivel 5, mientras que en España es prácticamente la mitad, un 5,6% del estudiantado evaluado se sitúa en este nivel, dato adquiere mayor repercusión teniendo en cuenta que en este nivel 2 se encuentra prácticamente una cuarta parte del alumnado español. Además, se realiza una breve explicación de qué capacidades posee cada alumno/a al alcanzar un determinado nivel y también se analizan otros aspectos para relacionarlo con esta competencia, como es la posesión de una cuenta bancaria por parte de los estudiantes del último curso de educación obligatoria (52% en España, mientras que el resultado de la OCDE es 56%). Otros de los aspectos analizados, es el contraste existente entre los resultados obtenidos por mujeres y los hombres, en los que las mujeres logran mejor puntuación que los hombres en los niveles intermedios: nivel 2: (25,1% los hombres frente al 26,7% las mujeres); nivel 3: (26,2% los hombres frente al 28,5% las mujeres); nivel 4: (15,7% los hombres frente al 17,1% las mujeres) - (Programme for International Student Assessment [PISA], 2015).

### **2.3.2. Ministerio de Educación y Formación Profesional**

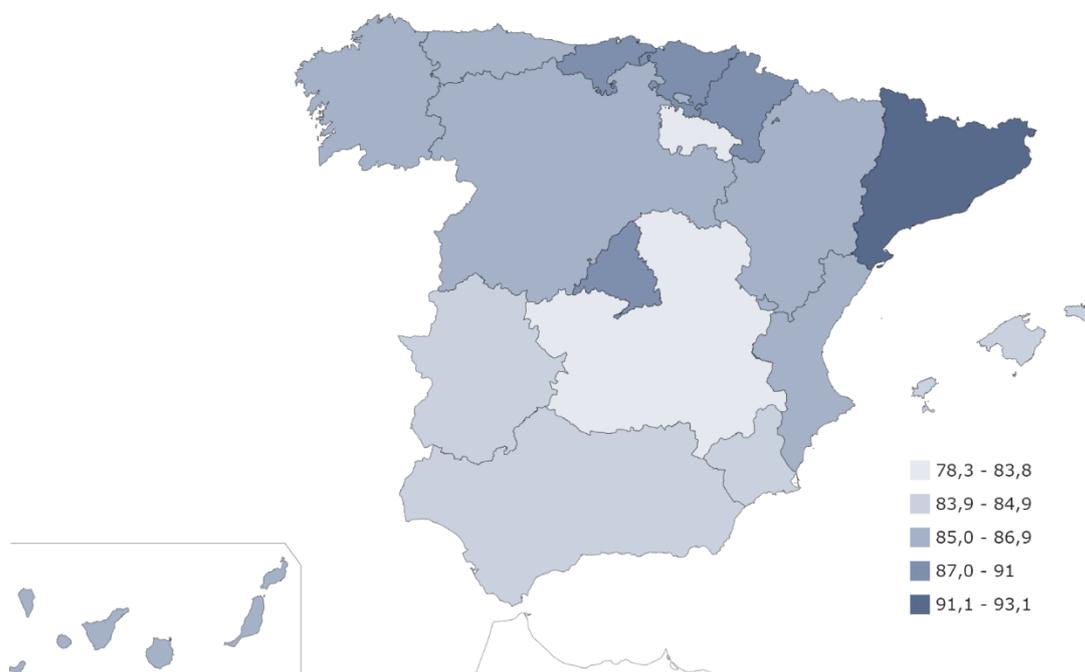
Este apartado abarca el análisis sobre las estadísticas que aporta el Ministerio de Educación y Formación Profesional acerca del porcentaje de alumnado (ambos sexos) de ESO que promociona de curso por comunidad autónoma, curso y modalidad de enseñanza en 4º de ESO (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Con estos datos se pretende establecer una relación entre el alumnado que promociona de curso por Comunidad Autónoma y, si existe algún dato relevante, cómo están establecidas las materias relacionadas con la educación financiera en cada una de ellas.

En la Figura 1 se observa que las Comunidades Autónomas que tienen un mayor porcentaje de alumnado que promociona curso en 3º de ESO son: Cataluña (superior al 91,1%) y Navarra, País Vasco, Cantabria y Madrid (entre un 87% – 91%). En cambio, las que registran un menor porcentaje (78,3% - 83,8%) son La Rioja y Castilla La Mancha. Sorprende el dato de esta última comunidad, ya que Castilla La Mancha es una de las cuatro regiones de España en las que no está presente la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y

Empresarial; sin embargo, sí es la única en la que dicha materia está presente tanto en 1º como en 2º de ESO, desapareciendo en el último curso del primer ciclo de ESO. La comunidad mejor posicionada es Cataluña, siendo la única en la que esta asignatura aparece como obligatoria, desmarcándose del carácter opcional que tiene en el resto de Autonomías. Ambas posturas resultan llamativas, a pesar de que tan solo se trata del análisis sobre una de las asignaturas que componen el 3º curso de ESO, por lo que no se pueden extraer conclusiones al respecto; sin embargo, se trata de un elemento destacable.

**Figura 1:** Alumnado (ambos sexos) de 3º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

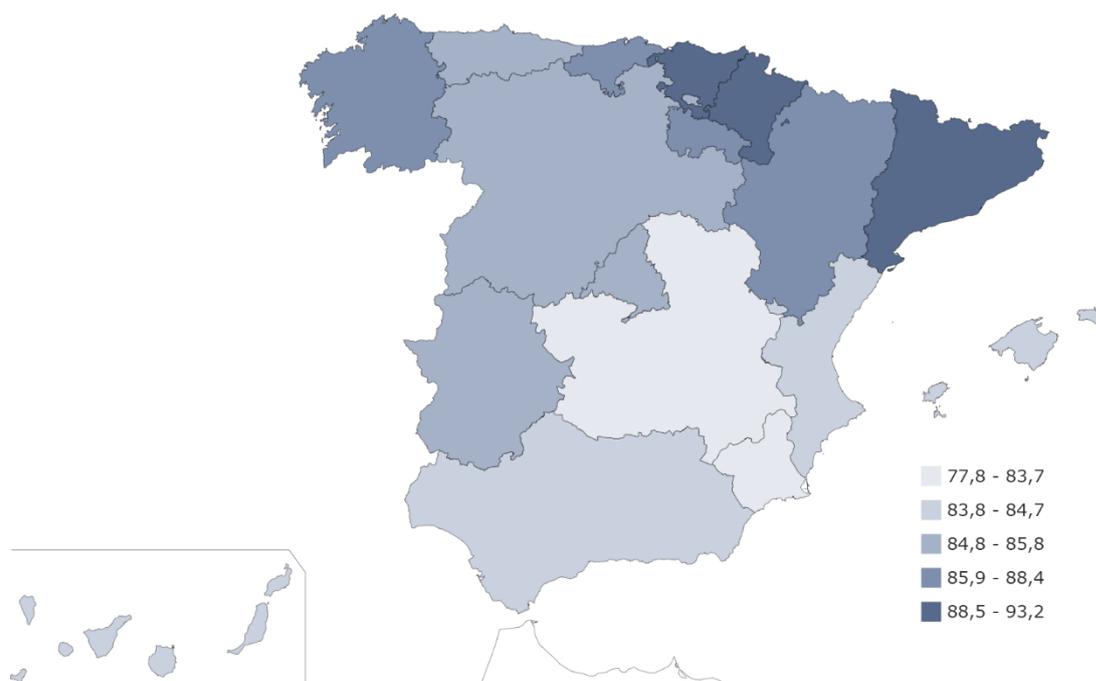


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 3º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

En cuanto a la Figura 2, acerca del alumnado que promociona en 4º ESO, destacan Cataluña, País Vasco y Navarra. En este punto se debe resaltar el caso de Cataluña, ya que cuenta con una de las peculiaridades en cuanto a la presencia de la educación financiera en el sistema educativo. En el segundo ciclo de la ESO, además de ofertar las asignaturas de Economía y de Emprendedoría (equivalente a Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial) como hacen el resto de Comunidades Autónomas, el sistema educativo catalán oferta lo que se conoce como materias compactadas — cuestión explicada en puntos anteriores

—, en las que se unifican ambas materias contando como una, pero si bien a la hora de ser evaluadas se formalizan de manera separada como si el alumnado hubiese cursado ambas materias. Otro de los aspectos llamativos tiene que ver con la asignatura Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en el País Vasco, ya que únicamente se oferta en el último ciclo de la ESO. En el extremo opuesto se encuentran los territorios autónomos de Murcia y Castilla La Mancha, sorprendiendo la segunda de las mencionadas, como sucederá en cada uno de los mapas que conforman este apartado, por encontrarse entre aquellas donde promociona un menor número de alumnos y alumnas; a ello se le suma que es la única Comunidad Autónoma que oferta dicha asignatura en los dos primeros cursos de ESO y, además, con una única opción de elección a lo largo de este primer ciclo.

**Figura 2:** Alumnado (ambos sexos) de 4º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

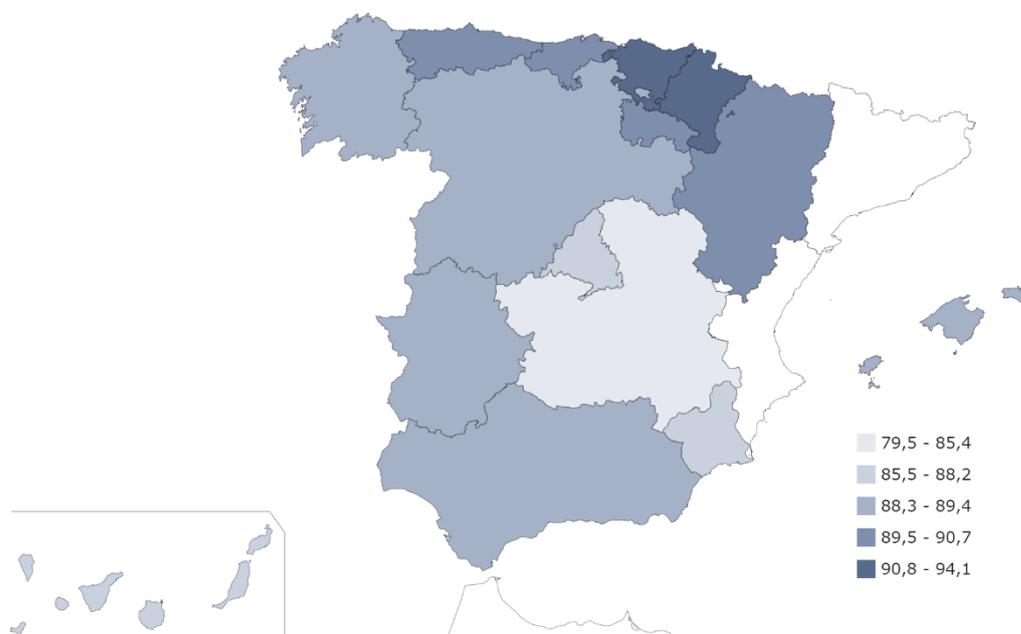


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 4º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

En lo referente a la Figura 3, con respecto al alumnado que promociona de curso en las enseñanzas académicas, cabe recordar que esta modalidad de 4º de la ESO es aquella dirigida a una continuación académica superior como es el bachillerato. De nuevo y como se observará

en la Figura 4, la comunidad mejor posicionada es el País Vasco, mientras que la peor situada es Castilla La Mancha.

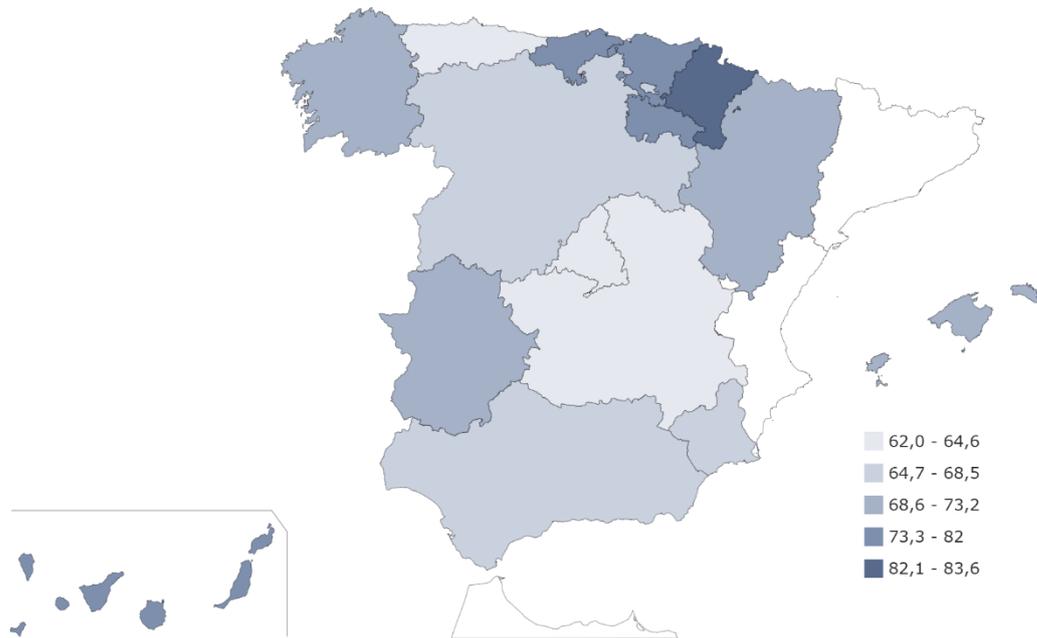
**Figura 3:** Alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas académicas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas académicas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

Con respecto al alumnado que promociona de curso en 4º ESO en la modalidad de enseñanzas aplicadas — aquella orientada a la Formación Profesional —, País Vasco y Castilla La Mancha vuelven a ser las Comunidades Autónomas más destacadas. A su vez, Canarias y La Rioja figuran entre las comunidades autónomas con mayor porcentaje de alumnado que promociona en la modalidad ‘Enseñanzas aplicadas’, sobre todo si se tienen en cuenta que en los anteriores análisis realizados no se encontraban entre las mejores posicionadas. A partir de los datos de ambas comunidades, se puede deducir que sus respectivos alumnados están mejor preparados para su progreso en el ámbito profesional, ya que se trata, como hemos analizado a lo largo de este proyecto, de aquella enseñanza dirigida a la FP.

**Figura 4:** Alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas aplicadas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas aplicadas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

## 2.4. Educación financiera en otros países

Seguidamente, realizaremos un recorrido por el estado de la educación financiera en otros países europeos, haciendo especial hincapié en los países de nuestro entorno que comparten características similares. Antes de analizar el nivel de educación financiera de los diferentes países europeos, se presentan las variables para poder realizar la medición de aquellos con un mayor nivel en educación financiera.

**Tabla 4:** Nivel de educación económica según materias presentes en el sistema educativo

NIVEL EDUCACIÓN ECONÓMICA (Datos Estudio sobre sistemas educativos en la UE, Eurydice 2010)	
NIVEL MUY BAJO	Sin presencia curricular en CINE 2 y presencia en un itinerario en CINE 3 y 4.
NIVEL BAJO	Una asignatura relacionada, de emprendimiento u orientación laboral en CINE 2 y presencia en un itinerario en CINE 3 y 4.
NIVEL ALTO	Asignatura propia, o dos o más asignaturas relacionadas en CINE 2 y presencia en un itinerario CINE 3 y 4.
NIVEL MUY ALTO	Materia Propia en al menos dos cursos en la Secundaria Obligatoria (CINE 2) y obligatoriedad en Bachillerato y Ciclos Formativos (CINE 3 y 4)

Fuente: Rodríguez, J.A. (2013). *Estudio de la relación entre el comportamiento fiscal ciudadano y la enseñanza económica en las etapas preuniversitarias*. (Trabajo Fin de Master Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas), Universidad de Extremadura, Extremadura. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/tfm-jose-a.-barreiro.pdf?documentId=0901e72b816dff4e>

Como se puede observar en la Tabla 4, el nivel se establece según la presencia en el sistema educativo del país en cuestión de asignaturas relativas a la educación financiera, ya sean aspectos de economía, de economía privada, de emprendimiento o de orientación laboral. Para mostrarlo de una manera más clara y sencilla, se ha rescatado una fuente en la que, a través de un mapa interactivo (ver Figura 5), nos muestra mediante la gama de colores establecida en la Tabla 4, el nivel en el que se encuentra cada país de Europa según las variables indicadas anteriormente (Rodríguez, 2013).

**Figura 5:** Nivel de educación económica de los países europeos.



Fuente: Rodríguez, J.A. (2013). *Estudio de la relación entre el comportamiento fiscal ciudadano y la enseñanza económica en las etapas preuniversitarias*. (Trabajo Fin de Master Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas), Universidad de Extremadura, Extremadura. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/tfm-jose-a-barreiro.pdf?documentId=0901e72b816dff4e>

Conviene destacar que los países de nuestro entorno, que comparten similitudes geográficas y de cultura mediterránea como Portugal, Italia y Grecia, se encuentran en los niveles más bajos en cuanto a la presencia de materias relevantes a la educación financiera, lo que deriva en niveles muy bajos de educación financiera y económica. En el caso de Italia, país con mayores similitudes con España en diversos aspectos, tomando como referencia el estudio realizado por Sala y Batlle (2010, p. 34) acerca de las enseñanzas financieras en los países de la UE se afirma que:

Las disciplinas para las que los objetivos específicos de aprendizaje se definen en la **secundaria inferior** (11 a 14 años) son: la religión (opcional), Italiano, Inglés, segunda lengua comunitaria, historia, geografía, matemáticas, ciencia y tecnología, tecnología de la información, música, arte y educación física. No aparece la economía.

Por lo que respecta a la educación secundaria superior (14 a 19 años, siendo obligatoria hasta los 16) en Italia, se realizó una reforma de la educación superior y la formación profesional de tal modo que los institutos se reorganizan de la siguiente manera: “Los Institutos Técnicos se refieren a dos sectores: El sector económico, [...] y el sector tecnológico [...]. Los Institutos de Formación Profesional se refieren a dos sectores: el sector servicios [...] y el sector de la industria y la artesanía” (Sala Grau y Batlle García, 2010, p. 34). La estructura es similar a la española, con la división de una modalidad más académica y otra enfocada a la Formación Profesional, a lo que se suma la escasa presencia de enseñanzas relacionadas con aspectos financieros.

Seguidamente, resulta llamativo el caso francés ya que, de entre los países de cultura mediterránea, e incluso añadiendo a este grupo a Alemania y Bélgica, como países referentes social, política y económicamente hablando, Francia presenta niveles de educación financiera superiores a las naciones anteriormente mencionados. Cabe destacar que el Bachillerato francés (15 a 18 años, siendo el primer año obligatorio) incorpora en uno de sus cursos el tema de estudio: “Series económicas y sociales (serie ES) sobre la base de una enseñanza dominante de la economía y ciencias sociales” (Sala Grau y Batlle García, 2010, p. 26), en la que en el primer curso obligatorio tan solo “aparece la materia común “Educación cívica, jurídica y social”, con una carga horaria de 0,5 horas semanales” (Sala Grau y Batlle García, 2010, p. 26).

Para concluir este apartado se hará una mención a los que son sin duda referentes en materia educativa, los países escandinavos (Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia), caracterizados por una estructura educativa bastante flexible y eficaz, tal y como se puede comprobar en los niveles educativos de estos países año tras año obtenidos en las evaluaciones internacionales. En este punto, se obviará a Suecia ya que a continuación se le dedicará un apartado específico. Los tres países restantes comparten una característica interesante desde el punto de vista de la educación financiera y es que, tanto en Noruega como Dinamarca y Finlandia, existe la presencia en la etapa secundaria obligatoria de una materia denominada “Economía doméstica”, con un peso importante en cuanto a carga horaria en el calendario escolar se refiere — en torno a las 3 horas semanales —. Dicha asignatura, en el promedio de los países mencionados, se oferta a los alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. La diferencia es que dependiendo del país abarca un rango diferente de edad, pero siempre dentro de la franja expresada; por lo que resulta relevante a la hora de predetermined el nivel de educación financiera en estos territorios, preocupados siempre en una formación integral y crítica de su alumnado.

## 2.5. Educación financiera en Suecia

A continuación, me dispongo a hacer una breve mención acerca del país con el que tengo un gran vínculo por motivos familiares, que próximamente me acogerá para comenzar una nueva etapa. Pretendo con ello reconocer a un país ejemplar en muchos de los aspectos que caracterizan a la profesión que desempeñaré en el futuro.

Por todos es conocido la relevancia a nivel educativo de los países escandinavos, entre los que se encuentra Suecia, referente mundial en este sentido junto al resto de países escandinavos (Dinamarca, Noruega y Finlandia). Sus estructuras educativas se caracterizan por un desarrollo libre y pleno del individuo, alejándose de una concepción de estructura cerrada, propiciando a la libertad y capacidad de decisión acerca de la educación que desea recibir el alumnado.

La educación financiera tiene una importante presencia tanto en el curso de la vida académica como a su finalización, sin olvidar que la sueca es una de las culturas donde la idea de emancipación está más interiorizada y arraigada. Es lícito pensar, en este sentido, que los conocimientos de la vida económica adquiridos en las primeras etapas educativas contribuyen a una emancipación más temprana de los jóvenes, en comparación con los territorios del sur de Europa.

Los tres puntos sobresalientes del sistema educativo sueco, en lo que se refiere a los estudios financieros, son los siguientes (Sala Grau y Batlle García, 2010, p. 49):

- En un total de 9 años de educación obligatoria, el alumno debe recibir 6.655 horas de clase. De este total, 118 son de economía doméstica.
- Además, las escuelas disponen de 600 horas adicionales, en las que pueden impartir las materias que crean conveniente, o reforzar alguna ya presente en el currículum.
- En el caso de programas de formación para los estudiantes que deseen incorporarse al mundo laboral, se pone un énfasis especial en materias de contenido económico y de gestión de la información.

Se trata de aspectos que pueden resultar familiares ya que, en apartados anteriores, se mencionaron aspectos similares en el Plan de Educación Financiera de 2018 de España — cuyos objetivos hacen alusión a dichos puntos —. Sin embargo, la principal diferencia existente entre Suecia y España, radica en el tratamiento de los objetivos en materia educativa y el

empeño que dedican por lograr su consecución. Tomemos como ejemplo los contenidos financieros incluidos en el caso español, los cuales son elegidos en función de las necesidades y valores éticos del centro educativo, vinculados al rendimiento académico y con una perspectiva profesionalizante de las materias. De esta manera, se alejan de aspectos que favorecen al desarrollo en libertad y plenitud del alumnado, enmarcados en los objetivos del Plan de Educación Financiera de 2018. Por el contrario, en el país escandinavo, como observamos con anterioridad, dan la importancia que merece a cada competencia sin hacer interpretaciones equívocas al respecto, tal y como se refleja en las opciones formativas en competencia financiera, así como la carga horaria que se le da a las materias en cuestión.

### **3. Objetivos**

Los objetivos generales y específicos que presenta este proyecto de investigación acerca de la educación financiera son:

1. Analizar la situación actual de la educación financiera en España.
  - 1.1. Conocer la relevancia de la incorporación de la educación financiera en la ESO en España.
  - 1.2. Conocer la repercusión económica, personal y social en España que puede tener la incorporación de la educación financiera en la ESO.
  - 1.3. Investigar acerca de la existencia de contenidos educativos económico-financieros en el actual currículum de la ESO en España.
  - 1.4. Estudiar la evolución histórica de la educación financiera en el sistema educativo español.
2. Comparar la situación de la educación financiera en otros países europeos.
  - 2.1. Demostrar mediante una comparación entre países europeos, la importancia de incorporar la educación financiera al sistema educativo.
  - 2.2. Establecer posibles conclusiones a partir de la comparación realizada con otros países europeos.

En primer lugar, como primer objetivo general trataremos de analizar exhaustivamente aquellos ámbitos que clarifiquen y expliquen la situación actual de la educación financiera en España. Para realizar dicho análisis, se presentan los siguientes objetivos específicos:

El objetivo específico 1.1. de este proyecto consiste en demostrar mediante diferentes estudios relativos a la educación financiera, la repercusión que puede acarrear la incorporación

de ésta al sistema educativo y en concreto a la etapa educativa de carácter obligatorio. De esta manera se pretende garantizar que el alumnado adquiriera la competencia financiera, necesaria para interpretar, sistematizar y ejecutar decisiones económicas futuras.

En cuanto al objetivo específico 1.2. trataré de demostrar mediante un razonamiento fundamentado las consecuencias en los ámbitos económico, personal y social que puede acarrear la incorporación o no, de la educación financiera a la ESO. Dicho razonamiento estará enfocado en todo momento a las dificultades y necesidades que presenta la sociedad española en este aspecto.

El objetivo específico 1.3. consiste en realizar un análisis acerca del establecimiento de los contenidos económico-financieros en la actual ley educativa en España, así como evaluar el trato que ha recibido este tema de estudio en las anteriores leyes educativas españolas. Además, se pretende realizar una comparación entre las realidades educativas de las diferentes CC.AA. según la interpretación que cada una de ellas da a la educación financiera.

El cuarto objetivo específico de este primer objetivo general persigue mediante un recorrido histórico, la evolución que ha sufrido la educación financiera educativamente hablando, su tratamiento y su creciente importancia en los diferentes marcos legislativos presentes a lo largo de la historia reciente de nuestro país.

Por otro lado, en lo referente al segundo objetivo general, pretende a través de esa comparación con el resto de países europeos clarificar y demostrar que es posible incorporar la educación financiera a la educación secundaria y que ésta, lleva a consecuencias enormemente positivas en el apartado económico y social de las personas que han recibido dicha formación.

En cuanto al objetivo específico 2.1., el fin es demostrar mediante el conocimiento de la realidad económico-financiera de cada uno de estos países, el resultante de una correcta implantación de la educación financiera en el sistema educativo de cada uno de ellos, así como su relevancia en el marco social y económico de los ciudadanos.

Por último, consideraremos el objetivo específico 2.2. Tras examinar las diferentes situaciones en los países de nuestro entorno en referencia a la educación financiera, se pretende obtener conclusiones respaldadas que expliquen las consecuencias de la implantación de ésta en el ámbito educativo, para así trasladarlas y contrastarlas con el caso español.

#### 4. Metodología

Una vez definidos los objetivos generales y específicos de este Proyecto de investigación, procedemos a detallar la metodología empleada en el mismo. En primer lugar, definiremos el concepto de metodología como el “estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos. [...] Se refiere al modo de enfocar los problemas y de buscarles respuestas. Es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación” (Bisquerra Alzina, 2004, p. 79). Una vez sabemos qué es la metodología, veremos brevemente las distintas lógicas metodológicas y posteriormente, concretaremos aquella que se adecúe más a este Proyecto de investigación.

**Tabla 5:** Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
P. POSITIVISTA	Explicar, relacionar y predecir variables	M. empírico-analítica.  M. Cuantitativa.	* Experimental.  * Cuasi-experimental.  * Expost-facto.	Instrumentos (cuantificación de los datos): Tests, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática.
P. INTERPRETATIVO	Comprender	M. Humanístico-Interpretativo.  M. Cualitativa	* I. Etnográfica.  * Estudio de casos.  * Teoría fundamentada.  * Investigación fenomenológica.	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador/a es el principal instrumento de obtención de la información
P. CRÍTICO	Cambiar, transformar	M. Sociocrítica	* Investigación-acción participativa	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa.

Fuente: Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A. 77-83.

Como se puede observar en la Tabla 5 existen ciertas similitudes entre alguna de ellas, como es el caso de la metodología interpretativa y la sociocrítica, pero ésta última presenta dos diferencias significativas con respecto a la primera: “la orientación, en este caso es eminentemente práctica y prioriza la incidencia social de la investigación” (Bisquerra Alzina, 2004, p. 83). Especialmente por esta priorización en la incidencia social, es por lo que nos decantaremos por la metodología sociocrítica.

A pesar de decantarnos por la metodología sociocrítica, cabe la posibilidad de una complementariedad entre ambas metodologías, denominada por Bisquerra Alzina como “tesis de la diversidad complementaria” (Bisquerra Alzina, 2004, p. 77) mediante la cual, “contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados” (Bisquerra Alzina, 2004, p. 77) afianzamos y respaldamos nuestra investigación.

La adecuación de esta metodología a nuestro tema de estudio es evidente ya que se combinan el análisis crítico basado en la realización de una profundización en bibliografía y documentos oficiales relevantes del ámbito de estudio, con un análisis crítico realizado desde una visión social a través de la cuál conocer el origen, las causas y las consecuencias de la implantación o no de la educación financiera en la ESO en nuestro caso. Es por dicha conexión entre educación y análisis sociocrítico por lo que esta metodología es la idónea, ya que “parte de la idea que la educación es una práctica social que no puede entenderse al margen de los condicionantes institucionales y estructurales que la conforman” (Bisquerra Alzina, 2004, p. 83).

En primer lugar, se han analizado los documentos oficiales relativos a la ley educativa vigente en España – LOMCE – así como cada uno de los Decretos que regulan esta ley en cada una de las Comunidades Autónomas, de tal manera que es posible comprobar contextualizada y detalladamente el contenido y la interpretación que poseen cada una de las autonomías. Por otro lado, para entender la situación actual, es necesario conocer los precedentes existentes, tales como las anteriores leyes educativas españolas, a través de las cuales observamos la evolución que ha seguido nuestro tema de estudio según el momento histórico en el que se enmarca cada una de estas leyes, así como las circunstancias políticas, económicas y sociales presentes. Asimismo, esta revisión bibliográfica nos permite componer una visión general del estado educativo actual en España en lo que atañe a los contenidos relacionados con la educación financiera en nuestro país; a través de dicha visión podrán establecerse diferencias

y similitudes para posteriormente analizarlas desde el comentado paradigma sociocrítico. Para esta segunda parte del proceso de investigación, se han tomado como referencia otros documentos oficiales que nos aportan datos cuantitativos, como son los resultados a nivel estatal e internacional a través de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y el Informe Pisa, respectivamente.

Seguidamente, al hilo del último análisis del Informe Pisa, se procede a indagar acerca de las realidades de diferentes países europeos de nuestro entorno con el fin de compararlos con el caso español, aportando diferencias y similitudes no solo en el aspecto educativo con la presencia o no en el currículum oficial de contenidos económico-financieros, sino los efectos socioeconómicos que tiene su correcta implementación y por consiguiente la formación integral de sus ciudadanos y ciudadanas.

Finalmente, una vez explicada la metodología utilizada y la documentación consultada, así como la tesis de la diversidad complementaria, dispondremos de un gran abanico en cuanto a información recabada y técnicas empleadas, con el fin de poder aportar una explicación respaldada, crítica y clarificar la importancia de la incorporación de contenidos económico-financieros en la ESO.

## **5. Conclusión**

En última instancia, no debemos desatender la importancia que tiene la incorporación de la educación financiera al sistema educativo español, haciendo especial énfasis en la ESO, etapa en la que el alumnado se encuentra en un periodo incierto fundamentalmente en cuanto a expectativas profesionales y sociales. A esta premisa se le unen el periodo de inestabilidad económica vivida hace algo más de una década en España y prácticamente a nivel internacional, así como el que acontecerá en los próximos meses con motivo del impacto social y económico del Covid-19; y es que se avecina un porvenir delicado, complejo y preocupante en los ámbitos económico, social y político.

Con el fin de intentar clarificar lo expuesto en el párrafo anterior, no cabe duda que los conocimientos económico-financieros que posea la sociedad serán imprescindibles para su desarrollo económico personal, así como su capacidad para afrontar acciones financieras futuras; tal y como afirma la OCDE, “es importante que las personas tengan conocimientos financieros antes de participar en transacciones y contratos financieros importantes” (OCDE, 2010, p. 142). Mayor importancia adquiere si cabe, con el panorama económico que se avecina,

de ahí que debamos abordarlo de manera contundente mediante una educación financiera sólida e integrada en el currículum oficial de la ESO que asegure una formación y adquisición de los conocimientos necesarios para afrontar la nueva realidad económica. La apuesta por su incorporación a la etapa de educación secundaria es esencial y urgente debido al contexto actual. Ya la OCDE resaltaba años atrás que “los programas de educación financiera de alta calidad para los jóvenes pueden ser esenciales para fomentar un conocimiento financiero sólido y comportamiento en estudiantes desde una edad temprana, que pueden aprovechar en los próximos años” (OCDE, 2010, p. 142).

A continuación, haremos un repaso razonado de los objetivos expuestos en este proyecto. En primer lugar, en cuanto a nuestro primer objetivo general — analizar la situación actual de la educación financiera en España — podemos afirmar que se ha alcanzado con éxito, debido a la consecución de los objetivos específicos que lo conforman, los cuales nos permiten construir y obtener una visión general y respaldada bibliográficamente del panorama relativo a la educación financiera actual en España. Empezando por el objetivo específico 1.1. — conocer la relevancia de la incorporación de la educación financiera en la ESO en España — se han analizado los componentes sociales y académicos actuales, como son la situación legal y laboral en el que se desenvolverá el alumnado una vez finalice la etapa educativa secundaria obligatoria, escenario en el que, según el marco normativo, el individuo tendrá la capacidad de independizarse económicamente. Para que estas personas sean capaces de afrontar este nuevo contexto, es necesario que posean el conocimiento y las herramientas necesarias que les permita desenvolverse con la mayor seguridad posible en el ámbito económico, para el cual es fundamental el segundo componente mencionado anteriormente, el académico. Su misión será dotar al individuo de dichas capacidades; y cobra aún mayor importancia al tratarse de una formación que puede ser desarrollada durante la segunda etapa educativa obligatoria y, por tanto, previa a la posibilidad de enfrentarse a la independencia económica.

Es en este nuevo contexto de independencia económica posterior a la etapa educativa obligatoria, a partir del cual surge nuestro objetivo específico 1.2. – conocer la repercusión económica, personal y social en España que puede tener la incorporación de la educación financiera en la ESO –. Al hilo de lo expuesto en el apartado previo, el grado de seguridad con la que el individuo se desempeñe en este nuevo contexto dependerá de las competencias que adquiera durante su etapa educativa. Además de ahondar en este aspecto, se ha realizado un estudio acerca de las complejas consecuencias económicas que hemos vivido en nuestro país en los últimos años, analizando cómo se podrían afrontar situaciones similares en el futuro, si

se cuenta con una población competente en el apartado financiero. Además, para conocer la repercusión económica, personal y social en nuestro país, se ha indagado en la situación existente en otros países europeos de nuestro entorno, los cuales nos pueden servir como modelos en los apartados educativo y económico-financiero. De este modo se cumple por un lado nuestro segundo objetivo general – comparar la situación de la educación financiera en otros países europeos – y, por otro, su objetivo específico, 2.1. – demostrar mediante una comparación entre países europeos la relevancia de incorporar la educación financiera al sistema educativo –

Por otro lado, conforme a la comparación realizada con otros países europeos en lo que concierne a la educación financiera, hemos podido observar ejemplos como el de los países escandinavos, dicha formación es entendida como el conjunto de saberes que permitirá al alumnado gestionar y administrar la economía privada, conocer los términos financieros y la competencia emprendedora. Además, se trata de contenidos enmarcados curricularmente desde los niveles educativos primarios y que continúan impartándose en la etapa secundaria. Esta importante presencia educativa de conceptos y contenidos económico-financieros, se corresponde con una sociedad con gran nivel de conocimientos y dotada de habilidades para desenvolverse con éxito en el ámbito económico, lo que se traduce por otro lado, en una iniciativa emancipadora a edades tempranas. A diferencia de lo que sucede en España, los estudiantes que legalmente se encuentran en disposición de independizarse económicamente, poseen los conocimientos y herramientas necesarios para llevar a cabo este proceso con seguridad y éxito.

Basándonos en el ejemplo educativo y social de los países escandinavos, debemos tomar conciencia de los beneficios que reporta poseer los conocimientos básicos y aptitud económica-financiera. Para ello es necesario establecer contenidos relevantes en la educación obligatoria en España, tanto en la etapa primaria como en la secundaria, ya que solo de esta manera, podremos ser competentes económicamente en la futura incorporación al mercado laboral. Por lo tanto, podemos afirmar que se cumple nuestro objetivo 2.2. – establecer posibles conclusiones a partir de la comparación realizada con otros países europeos —.

Paralelamente, hemos profundizado en el estado actual del currículum oficial de la ESO en cuanto a la educación financiera se refiere, y expuesto la evolución histórica de ésta en las últimas grandes leyes educativas de nuestro país. Por lo tanto, los objetivos específicos 1.3 y 1.4 – investigar acerca de la existencia de contenidos educativos económico-financieros en el

actual currículum de la ESO en España y estudiar la evolución histórica de la educación financiera en el sistema educativo español, respectivamente – englobados dentro de nuestro primer objetivo general, se han cumplido con creces.

Para el objetivo específico 1.3., se ha indagado en cada una de las normativas vigentes en cada una de las Comunidades Autónomas, ya que cada una de éstas posee la libertad de configuración educativa de ciertos aspectos del currículum oficial, entre los que figuran los contenidos y asignaturas correspondientes a la educación financiera. Durante el estudio de los diferentes decretos normativos de cada una de las CC.AA. se nos vuelve a plantear el debate acerca de la descentralización existente en España en materia educativa y la carencia de un consenso estatal en cuanto a los criterios educativos, así como la interpretación que se realiza de la ley educativa común según los intereses políticos de cada una de las CC.AA. Precisamente uno de los puntos más críticos de esta investigación es el relacionado con, la libertad de configuración autonómica en materia educativa que en ocasiones se emplea para favorecer los intereses políticos y económicos de cada una de ellas, propiciando así una especie de adoctrinamiento encubierto. Ahondando aún más en esta premisa, y acotando el análisis al ámbito de la educación financiera en el sistema educativo, esta libertad de configuración educativa autonómica se traduce además en la formación de individuos con un perfil consumista, sin iniciativa emprendedora, faltos de conocimiento y habilidades para gestionar la economía privada, además de carentes de un criterio crítico económicamente hablando que les permita identificar y evaluar correctamente los procesos económicos que forman parte de nuestra actividad cotidiana.

Es por ello que nuestra conclusión no solo se basa en instar a una urgente una incorporación de contenidos económico-financieros al sistema educativo, sino en la necesidad de reformular el enfoque que a ésta se le ha dado, alejándose del perfil anteriormente explicado. Para ello, es necesario ahondar antes en uno de los grandes debates generados en nuestro país, especialmente en los últimos años: la necesidad de un pacto nacional de educación, en el que se establezcan criterios sólidos y comunes, independientemente del partido político que gobierne y que participen de ellos todas las CC.AA., con el propósito de evitar una interpretación de acuerdo a los intereses políticos y económicos particulares.

En los análisis desplegados a lo largo de todo el proyecto, se ha abarcado una gran cantidad referencias, además de documentos oficiales y varios informes y estudios que avalan la importancia de la incorporación de la educación financiera a los programas docentes de la

etapa educativa secundaria. En razón de la abundante información consultada y la variedad de las fuentes a las que he recurrido, abogamos por incorporar contenidos de carácter económico-financieros a la ESO, ya que su estudio y aprendizaje reportará grandes beneficios a las generaciones futuras que previsiblemente habrán de enfrentarse a un contexto convulso tanto desde el punto de vista social como económico.

## 6. Referencias bibliográficas

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A. 77-83.

Consejo General de Economistas. (2013). Enseñanza de la Economía, un pilar fundamental del sistema educativo no universitario. Consejo General de Economistas. Recuperado de: <https://economistas.es/>

DECRET 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears. Butlletí Oficial de les Illes Balears. España, 16 de Mayo de 2015. BOIB núm. 73. Recuperado de: [http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum\\_IB/versio\\_consolidada/Versio\\_consolidada\\_Decret\\_342015\\_ESO.pdf](http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/versio_consolidada/Versio_consolidada_Decret_342015_ESO.pdf)

DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. España, 28 de Julio de 2016. BOJA núm. 144. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>

DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. España, 25 de Agosto de 2015. DOGC núm. 6945. Recuperado de: [https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=701354&language=ca\\_ES](https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=701354&language=ca_ES)

DECRETO 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja. España, 19 de Junio de 2015. BOR núm. 79. Recuperado de: [http://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946](http://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946)

DECRETO 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia. España, 3 de Septiembre de 2015. BORM núm. 203. Recuperado de:

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)

DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, España, 15 de enero de 2016. BOPV núm. 9. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias. España, 31 de Agosto de 2015. BOC núm. 169. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>

DECRETO 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. España, 5 de Junio de 2015. BOC núm. 39. Recuperado de: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>

DECRETO 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha. España, 22 de Junio de 2015. DOCM núm. 120. Recuperado de: [https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2015/06/22/pdf/2015\\_7558.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2015/06/22/pdf/2015_7558.pdf&tipo=rutaDocm)

DECRETO 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias. España, 30 de Junio de 2015. BOPA núm. 150. Recuperado de: <https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/30/2015-10785.pdf>

DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Madrid, España, 3 de enero de 2015. BOE núm. 3. Recuperado de: [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario

Oficial de Galicia. España, 29 de junio de 2015. DOG núm. 120. Recuperado de: [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002\\_es.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.pdf)

DECRETO 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura. España, 6 de Julio de 2016. DOE núm. 129. Recuperado de: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2016/1290o/16040111.pdf>

DECRETO FORAL 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. España, 2 de Julio de 2015. BON núm. 127. Recuperado de: <https://bon.navarra.es/es/boletin/-/sumario/2015/127/>

Efe (2020, 15 de febrero). “Finlandia facilitará educación financiera a los ciudadanos para frenar su endeudamiento”. *El Economista*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.es/economia/noticias/10359816/02/20/Finlandia-facilitara-educacion-financiera-a-los-ciudadanos-para-frenar-su-endeudamiento.html>

España, B. d., y CNMV. (2 de Octubre de 2017). *Plan de Educación Financiera 2018-2021*. Recuperado el 12 de Marzo de 2020, de [https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion18\\_21.pdf](https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion18_21.pdf)

España, B. d., y CNMV. (Mayo de 2008). *Plan de Educación Financiera 2008-2012*. Recuperado el 12 de Marzo de 2020, de <https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion.pdf>

García, Noelia (2019, 10 de octubre). “El 84% de los centros educativos en España no imparte formación financiera”. *El Economista*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/10131762/10/19/El-84-de-los-centros-educativos-en-Espana-no-imparte-formacion-financiera.html>

Instituto Nacional de Estadística (28 de enero, 2019). *¿Cuántos Ni-Nis hay en España?* Recuperado de: <https://www.epdata.es/datos/nis-ninis-estudian-trabajan-espana-datos-graficos/280>

Ley Orgánica 8. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 3 de enero de 2015. BOE núm. 3.

Luengo Navas, Julián J., & Saura Casanova, Geo (2012). MECANISMOS ENDÓGENOS DE PRIVATIZACIÓN ENCUBIERTA EN LA ESCUELA PÚBLICA. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE GESTIÓN DE RESULTADOS Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN ANDALUCÍA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3),133-148. ISSN: 1138-414X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56725002007>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *EDUCAbase*. Obtenido de:

<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Resultadosacad/2017-2018/RegGen&file=pcaxis&l=s0>

Murillo, J., y del Rosal, M. (2016). VEINTE AÑOS DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA. BALANCE, SITUACIÓN ACTUAL Y FUTURO PREVISIBLE BAJO LA LOMCE. *Revista de Economía Crítica* (21), 114-116. Obtenido de:

[http://revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/Revista\\_Economia\\_Critica\\_21.pdf](http://revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/Revista_Economia_Critica_21.pdf)

OCDE (2010): “PISA 2012 FINANCIAL LITERACY FRAMEWORK”. Recuperado de:

<http://www.oecd.org/finance/financial-education/PISA2012FrameworkLiteracy.pdf>

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. España, 2 de Junio de 2016. BOA núm. 105. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. España, 8 de Mayo de 2015. BOCyL núm.86. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Detailed Guide to Evaluating Financial Education Programmes, Government of Canada on Behalf of the

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) International Network on Financial Education (INFE), 2010.

Programme for International Student Assessment [PISA] (2015). Results from PISA 2015 Financial literacy. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264270282-en.pdf?expires=1588360410&id=id&accname=guest&checksum=E324ECE6D1E227C900B922065E103816>

REAL DECRETO 1007/1991, 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, España, 26 de Junio de 1991. BOE núm. 152. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00035-00077.pdf>

Rodríguez, J.A. (2013). *Estudio de la relación entre el comportamiento fiscal ciudadano y la enseñanza económica en las etapas preuniversitarias*. (Trabajo Fin de Master Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas), Universidad de Extremadura, Extremadura. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/tfm-jose-a.-barreiro.pdf?documentId=0901e72b816dff4e>

Sala Grau, J., y Batlle García, C. (2010). Estudio de la situación de los estudios económicos en los diferentes currículum educativos de los países europeos. Información 2009/2010. 26 – 49. Recuperado de: <https://www.ecobachillerato.com/documentos/estudioeconomicoseneuropa.pdf>

Valenciana, G. (2018). *Conselleria de Educació, Cultura y Deporte*. Obtenido de [http://www.ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/curriculo-eso-bachillerato-por-materias/-/documentos/eaWDKFxNg2Dz/folder/162655315?p\\_auth=ZILyuD3j](http://www.ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/curriculo-eso-bachillerato-por-materias/-/documentos/eaWDKFxNg2Dz/folder/162655315?p_auth=ZILyuD3j)

## 7. Anexos

### Anexo 1

**Tabla 1** Distribución de las materias según curso, tipo de asignatura y bloques de los contenidos más relevantes

MATERIA	CURSO	TIPO	BLOQUE
Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial	1º ESO	Específica o de libre configuración autonómica	<u>Bloque 1:</u> Autonomía
	2º ESO	Específica o de libre configuración autonómica	personal, liderazgo e innovación
	3º ESO	Específica o de libre configuración autonómica	<u>Bloque 3:</u> Finanzas
	4º ESO	Troncal de opción enseñanzas aplicadas (*)	
Economía	4º ESO	Troncal de opción enseñanzas académicas (*)	<u>Bloque 1:</u> Ideas económicas básicas <u>Bloque 3:</u> Economía personal <u>Bloque 5:</u> Economía y tipos de interés, inflación y desempleo
	1º BACH	Materia de opción de bloque (Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) (*)	<u>Bloque 4:</u> La macroeconomía
Economía de la empresa	2º BACH	Materia de opción de bloque (Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) (*)	<u>Bloque 4:</u> La función productiva <u>Bloque 7:</u> La función financiera
Fundamentos de administración y gestión			<u>Bloque 1:</u> Innovación

	2º BACH	Específica o de libre configuración autonómica	empresarial. La idea de negocio: el proyecto de empresa
--	---------	--	---

(\*) Asignaturas que, en caso de no ser escogidas como tal, pueden incluirse como asignatura específica o de libre configuración autonómica.

Nota. Tabla de elaboración propia a partir de los datos extraídos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

## Anexo 2

**Tabla 2:** Características de la asignatura: Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, según Comunidad Autónoma

Comunidad(es) Autónoma(s)	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial			
	Curso			Característica
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	
Castilla y León			X	Establecida como asignatura de “libre configuración autonómica”. Solo puede ser elegida una vez a lo largo del ciclo.
La Rioja				
Castilla La Mancha	X	X		Distingue entre materias “específicas obligatorias” y “específicas de opción y de libre configuración autonómica”.
Cantabria				No está presente en el primer ciclo ESO, solo en el 4º curso.
País Vasco				
Galicia				
Canarias			X	Establecida como asignatura “específica”.
Baleares				
Asturias			X	Establecida como asignatura de “libre configuración autonómica”, pero su evaluación es como materia “específica”.
Extremadura				
Aragón				Establecida como asignatura “específica”, pero puede ser incluida, además, como “libre configuración autonómica”.
Murcia	X	X	X	
Navarra				
Madrid			X	Establecida como asignatura “específica opcional / libre configuración autonómica”
Comunidad Valenciana	X	X	X	
Andalucía				Denominada “Emprenedoria”
Cataluña	X	X	X	

---

Nota. Tabla de elaboración propia a partir de los datos extraídos de los Boletines Oficiales de cada Comunidad Autónoma.

### Anexo 3

**Tabla 3:** Prueba acerca de los conocimientos financieros del alumnado en el último curso de educación secundaria obligatoria (15 años)

	Mean performance in financial literacy			
	Mean score	Range of ranks	Percentage of students	
			Below Level 2	Level 5
<b>OECD avg-10</b>	<b>489</b>		<b>22.3</b>	<b>11.8</b>
B-S-J-G (China)	566	1 – 1	9.4	33.4
Belgium (Flemish)	541	2 – 3	12.0	24.0
Canadian provinces	533	2 – 3	12.7	21.8
Russia	512	4 – 5	10.9	10.5
Netherlands	509	4 – 6	19.2	17.5
Australia	504	5 – 6	19.7	15.4
United States	487	7 – 9	21.6	10.2
Poland	485	7 – 9	20.1	8.0
Italy	483	7 – 9	19.8	6.5
Spain	469	10 – 10	24.7	5.6
Lithuania	449	11 – 12	31.5	3.7
Slovak Republic	445	11 – 12	34.7	6.3
Chile	432	13 – 13	38.1	3.1
Peru	403	14 – 14	48.2	1.2
Brazil	393	15 - 15	53.3	2.6

Source: OCDE, PISA 2015 Database, Figure IV.3.3 and Table IV.3.2.

Notes: Partner countries and economies are marked in blue.

“Canadian provinces” refers to the seven provinces in Canada that participated in the PISA 2015 financial literacy assessment: British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Newfoundland and Labrador, Nova Scotia, Ontario and Prince Edward Island.

B-S-J-G (China) refers to the four PISA-participating China provinces and municipalities: Beijing, Shanghai, Jiangsu and Guangdong.

Countries and economies are ranked in descending order of mean score.

Nota: Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA (2015) Financial literacy. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2105-Financial-Literacy-Spain.pdf>

#### Anexo 4

**Tabla 4:** Nivel de educación económica según materias presentes en el sistema educativo

NIVEL EDUCACIÓN ECONÓMICA (Datos Estudio sobre sistemas educativos en la UE, Eurydice 2010)	
NIVEL MUY BAJO	Sin presencia curricular en CINE 2 y presencia en un itinerario en CINE 3 y 4.
NIVEL BAJO	Una asignatura relacionada, de emprendimiento u orientación laboral en CINE 2 y presencia en un itinerario en CINE 3 y 4.
NIVEL ALTO	Asignatura propia, o dos o más asignaturas relacionadas en CINE 2 y presencia en un itinerario CINE 3 y 4.
NIVEL MUY ALTO	Materia Propia en al menos dos cursos en la Secundaria Obligatoria (CINE 2) y obligatoriedad en Bachillerato y Ciclos Formativos (CINE 3 y 4)

Fuente: Rodríguez, J.A. (2013). *Estudio de la relación entre el comportamiento fiscal ciudadano y la enseñanza económica en las etapas preuniversitarias*. (Trabajo Fin de Master Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas), Universidad de Extremadura, Extremadura. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/tfm-jose-a.-barreiro.pdf?documentId=0901e72b816dff4e>

## Anexo 5

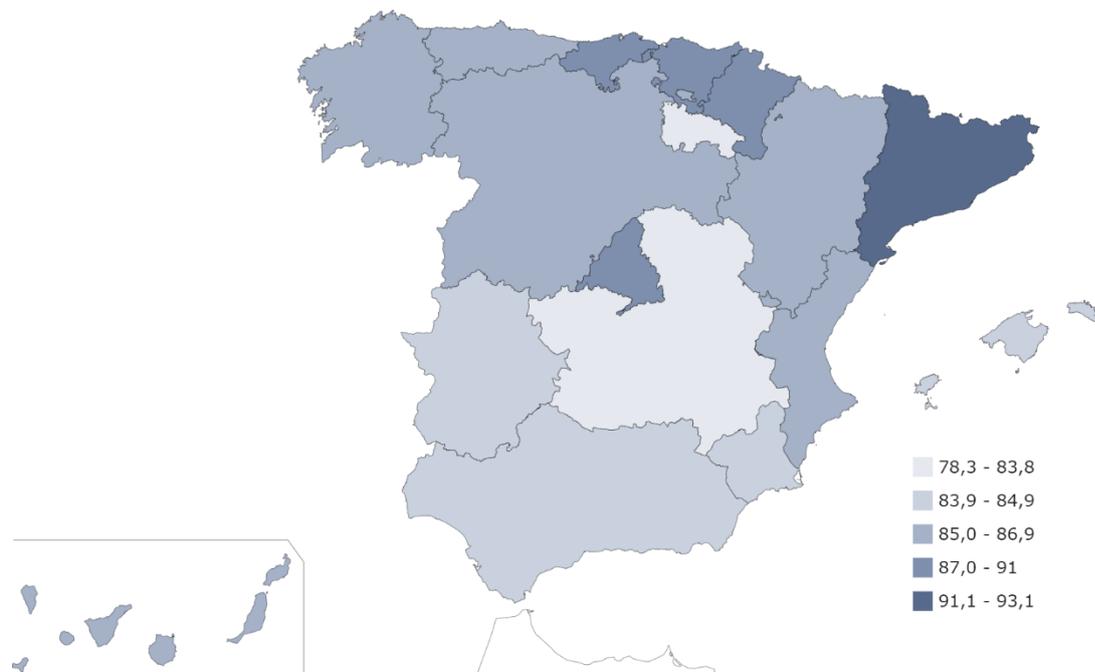
**Tabla 5:** Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
P. POSITIVISTA	Explicar, relacionar y predecir variables	M. empírico-analítica. M. Cuantitativa.	* Experimental. * Cuasi-experimental. * Expost-facto.	Instrumentos (cuantificación de los datos): Tests, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática.
P. INTERPRETATIVO	Comprender	M. Humanístico-Interpretativo. M. Cualitativa	* I. Etnográfica. * Estudio de casos. * Teoría fundamentada. * Investigación fenomenológica.	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador/a es el principal instrumento de obtención de la información
P. CRÍTICO	Cambiar, transformar	M. Sociocrítica	* Investigación-acción participativa	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa.

Fuente: Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A. 77-83.

## Anexo 6

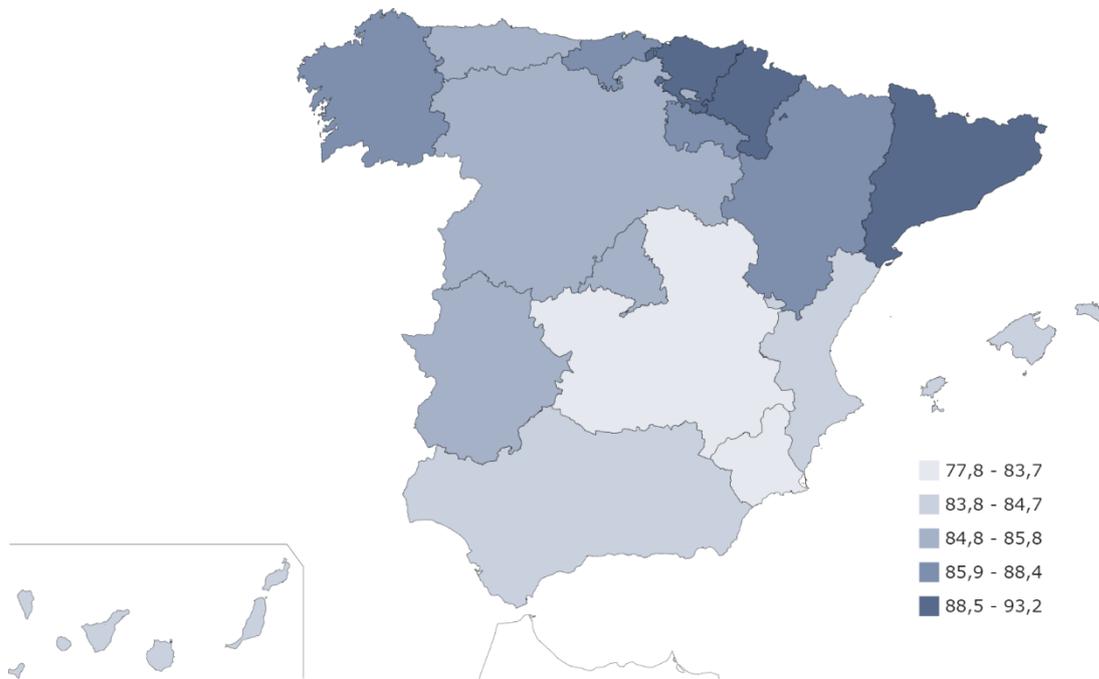
**Figura 1:** Alumnado (ambos sexos) de 3º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 3º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

## Anexo 7

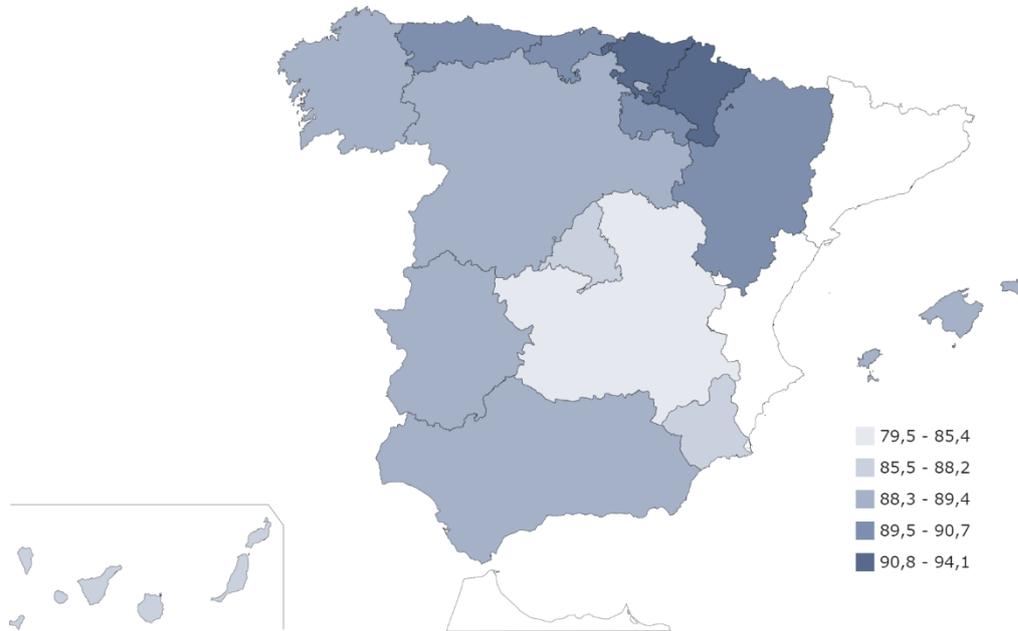
**Figura 2:** Alumnado (ambos sexos) de 4º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 4º ESO que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

## Anexo 8

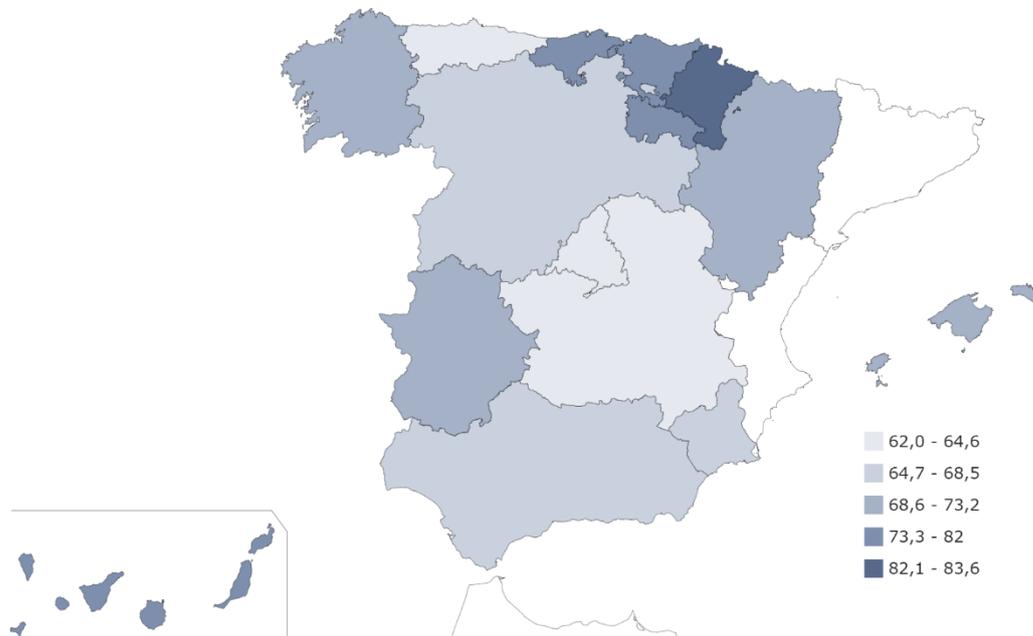
**Figura 3:** Alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas académicas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas académicas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

## Anexo 9

**Figura 4:** Alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas aplicadas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). La leyenda de colores corresponde al porcentaje de alumnado (ambos sexos) de 4º ESO (Enseñanzas aplicadas) que promociona de curso, dividido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

## Anexo 10

**Figura 5:** Nivel de educación económica de los países europeos.



Fuente: Rodríguez, J.A. (2013). *Estudio de la relación entre el comportamiento fiscal ciudadano y la enseñanza económica en las etapas preuniversitarias*. (Trabajo Fin de Master Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas), Universidad de Extremadura, Extremadura. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/tfm-jose-a.-barreiro.pdf?documentId=0901e72b816dff4e>