

Análisis exploratorio de factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

Exploratory analysis of explanatory factors for perceptions of financial literacy knowledge.

Dolores Gallardo-Vázquez (dgallard@unex.es)
<https://orcid.org/0000-0003-4749-6034>

María Mar Miralles-Quirós (marmiralles@unex.es)
<https://orcid.org/0000-0003-0255-2661>

José Luis Miralles-Quirós (miralles@unex.es)
<https://orcid.org/0000-0002-6591-1783>

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad, Universidad de Extremadura (España)

<https://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2023.i14.02>

RESUMEN: Actualmente existe una gran preocupación en numerosos países por el nivel de Educación Financiera (EF) de sus ciudadanos. En España, desde el año 2008, existe un Plan Nacional de EF impulsado por el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores que se encuentra en su cuarta fase. En esta etapa, al igual que en la anterior, se pone de manifiesto la importancia de fomentar la EF entre los estudiantes universitarios, que serán los profesionales cualificados del futuro. En este contexto, el objetivo del presente estudio es analizar las percepciones de los estudiantes de primer año de los distintos grados de la Universidad de Extremadura en el curso académico 2021-22 en aspectos tales como gasto, ingreso, presupuesto, ahorro, inversión y calidad de vida. Para ello, ha sido realizada una encuesta cuyos principales resultados nos permiten proponer líneas de actuación de carácter transversal para cursos académicos futuros en la propia universidad, así como en estudios previos de Educación Primaria y Secundaria. Por último, la presente investigación permite realizar un pronóstico para la Comunidad Autónoma de Extremadura y establecer comparaciones con otras comunidades españolas o regiones portuguesas limítrofes.

PALABRAS CLAVE: Educación financiera; Conocimiento financiero; estudiantes de grado

ABSTRACT: There is currently great concern in many countries about the level of Financial Education (FE) of their citizens. In Spain, since 2008, there has been a National FE Plan promoted by the Bank of Spain and the National Securities Market Commission (CNMV), which is in its fourth phase. In this stage, as in the previous one, the importance of promoting the EF among university students, who will be the qualified professionals of the future, is highlighted. In this context, the aim of this study is to analyse the perceptions of first-year students of the different degrees of the University of Extremadura in the academic year 2021-22 in aspects such as spending, income, budget, savings, investment and quality of life. To this end, a survey has been carried out, the main results of which allow us to propose lines of action of a transversal nature for future academic years at the university itself, as well as in previous studies in Primary and Secondary Education. Finally, this research allows us to make a forecast for the Autonomous Community of Extremadura and to establish comparisons with other Spanish communities or neighbouring Portuguese regions.

Artículo. Recibido: 19-10-22 – Revisado 31-01-23 Aceptado: 01-02-23
Licencia Creative Commons BY NC ND · 2023 · Universidad de Sevilla - AECA

KEYWORDS: Financial education; financial knowledge; university students.

1. INTRODUCCIÓN

Distintos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE) llevan años recomendando a sus países miembros que adopten estrategias y políticas para el fomento de la Educación Financiera (EF) entre sus ciudadanos, entendiendo ésta como “la combinación de conciencia, conocimiento, competencias, actitudes y comportamientos necesarios para adoptar buenas decisiones financieras y, en último término, alcanzar el bienestar financiero individual” (OCDE, 2020; UE/OCDE, 2022).

Las razones para el fomento de la EF son muy variadas. La primera de ellas es, como documentan numerosos estudios internacionales, el insuficiente grado de conocimientos financieros básicos del conjunto de la población a nivel mundial. Los trabajos de Bernheim (1995, 1998) y Braunstein y Welch (2002) ya mostraban evidencia de la falta de dichos conocimientos por parte de la población de Estados Unidos a finales del siglo pasado. Sin embargo, estudios posteriores han documentado que es un fenómeno global y que ha agravado los efectos negativos de la crisis financiera internacional iniciada en los años 2007-2008 (OCDE, 2017, 2019).

Otro motivo del interés reciente por la EF es la creciente aparición de complejos productos, servicios y mercados financieros, como consecuencia del desarrollo tecnológico. Esto puede situar a los usuarios financieros en una situación de vulnerabilidad o a tener que enfrentarse a más riesgos financieros, para los que deben estar debidamente preparados (Domínguez Martínez, 2013). Por último, hay que destacar que una adecuada EF proporciona autonomía e independencia económica personal, aumenta la calidad de vida de las familias y fomenta la inclusión social. Además, es considerada una palanca para el crecimiento económico porque proporciona los conocimientos y hábitos esenciales para la comprensión y adecuada gestión de cualquier actividad empresarial, contribuyendo con ello al fomento del emprendimiento. Es por ello, que la EF es entendida como una herramienta para el progreso y el crecimiento inclusivo de los países tanto a nivel individual como económico y social (Fundación PwC y Fundación Contea, 2019).

En este contexto, en España se inició en 2008 un Plan de EF liderado por el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) bajo la marca “Finanzas para todos”. Dicho Plan se encuentra actualmente en su cuarta fase, que abarca el período 2022 a 2025 y a la que se ha unido el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital como promotor activo del mismo (CNMV y Banco de España, 2022). No obstante, como señala Caballero Núñez (2022), este plan exige una intensa cooperación y apertura a la participación de otros agentes e instituciones que puedan contribuir al fomento de la EF en nuestro país. Es por ello por lo que el Plan Nacional cuenta con una extensa red de colaboradores tanto del ámbito educativo como del ámbito financiero.¹

Además, existen iniciativas privadas que han surgido incluso con carácter previo a la implantación de la estrategia coordinada nacional. Este es el caso del proyecto

¹ Véase <https://www.finanzasparatodos.es/miembros-de-la-red-de-colaboradores>

Edufinet, que se puso en marcha a finales de 2007 con el objetivo inicial de elaborar una guía didáctica para dar a conocer los aspectos más relevantes del sistema financiero, así como sus productos y servicios fundamentales (Domínguez Martínez, 2013). También es preciso destacar la labor desempeñada por la Fundación Contea para fomentar la EF entre los estudiantes preuniversitarios (Fundación PwC y Fundación Contea, 2019). Entre sus actividades cuenta con la creación de la Red Contea de Investigadores que pone en contacto a investigadores, académicos y profesionales para el fomento de la EF en las aulas. Entre los trabajos desarrollados por esta red destacamos los realizados por Abad-González et al. (2021a, 2021b) y García Lopera et al. (2021) sobre el nivel de EF de los jóvenes preuniversitarios en las Comunidades Autónomas de Castilla y León y Andalucía respectivamente.

En este contexto se encuentra el presente trabajo, cuyo objetivo es analizar la percepción que tienen sobre determinados aspectos clave de la EF los estudiantes de primer año de los distintos grados de la Universidad de Extremadura durante el curso académico 2021-22 a través de una encuesta sobre ahorro, presupuesto, gastos, ingresos, inversión y calidad de vida. Al mismo tiempo, se llevará a cabo la evaluación de la escala de medida de los diferentes constructos.

A diferencia de los estudios de Abad-González et al. (2021a, 2021b) y García Lopera et al. (2021), el presente trabajo se centra en los jóvenes en su etapa de acceso a la universidad. El análisis de este colectivo en concreto nos permitirá proponer políticas públicas de actuación en dos sentidos. Por un lado, se podrán fijar líneas de actuación de carácter transversal para los cursos académicos futuros en la propia universidad. Por otro lado, los resultados obtenidos permitirán proponer mejoras en el ámbito de la educación secundaria para que los estudiantes lleguen al ámbito universitario con un mayor nivel de EF.

Por último, es importante indicar la importancia de analizar la realidad de las distintas Comunidades Autónomas de España para establecer un adecuado mapeo nacional, así como sinergias y actuaciones de mejora conjuntas. En el presente estudio nos centramos en el caso concreto de la Universidad de Extremadura que, al ser la única universidad pública existente en la Comunidad, la realización de una encuesta a una muestra de sus estudiantes de primer curso nos permite describir la percepción de estos jóvenes universitarios en dicha región sobre aspectos básicos de las finanzas. De esta manera, contribuimos a completar los estudios precedentes.

El resto del trabajo ha sido desarrollado en diversos apartados. En el apartado dos se realiza una revisión de la literatura y se presenta el marco teórico del estudio. En el apartado tres se describen el objetivo concreto de la investigación, la muestra, el cuestionario de percepciones del estudiante y la metodología de trabajo y se presentan los resultados obtenidos del cuestionario realizado. Por último, en el apartado cuatro se presentan las conclusiones derivadas del conjunto del trabajo.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El interés de las autoridades y de la comunidad académica por la EF nació con anterioridad a la crisis financiera internacional. Sin embargo, los estudios sobre este tema han crecido exponencialmente a partir de entonces. Dicha investigación, puede ser dividida en dos grandes grupos, como señalan Mancebón et al. (2021). En primer lugar, estarían los realizados por instituciones económicas y políticas con el objeto de medir el nivel de EF de la población en base a diferentes encuestas y proponer acciones de mejora. En segundo lugar, estarían los realizados en el ámbito académico, que

mayoritariamente se han centrado en el análisis de los factores determinantes del nivel de EF, así como su impacto en el comportamiento financiero de los ciudadanos.

Entre los estudios realizados por organismos internacionales destacan los elaborados por la OCDE y, en particular, por su Red Internacional de EF (INFE por sus siglas en inglés) para analizar los conocimientos, el comportamiento y las actitudes financieras de los ciudadanos adultos de entre 18 y 79 años. Dichos estudios se han ido realizando de forma periódica desde el año 2010 incluyendo cada vez un mayor número de países (OCDE, 2017). A esto hay que unirle las evaluaciones internacionales del nivel de EF de los jóvenes de 15 años realizadas dentro del marco del programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) desde el año 2012 (OCDE, 2019).

Como se ha indicado anteriormente, estas encuestas reflejaron inicialmente unos niveles de EF muy reducidos, por lo que se instó a los gobiernos a adoptar políticas públicas de promoción de la EF. Prueba de estas actuaciones es que en los últimos años se han podido observar significativas mejoras, como señalan Demirguc-Kunt et al. (2018).

En el ámbito académico, en cambio, destacan los trabajos de Lusardi y Mitchell (2007, 2011). Estas autoras fueron pioneras en analizar los conocimientos sobre EF de la población en base a tres preguntas, comúnmente denominadas *Big Three*, sobre tipos de interés, inflación y diversificación del riesgo. Los trabajos realizados en base a dicha metodología documentan, al igual que los anteriores, niveles muy bajos de EF en la población mundial con pequeñas diferencias entre países y entre grupos de población siendo los segmentos más vulnerables los jóvenes y mayores, las mujeres y los ciudadanos con un nivel reducido de estudios y de renta per cápita (Lusardi et al., 2020).

En relación con los estudios centrados en el análisis de la población joven, destacan los realizados por Lusardi y López (2016) para Estados Unidos y Moreno-Herrero et al. (2018a y 2018b) a nivel internacional. Para el caso concreto de España, disponemos de los estudios de Molina et al. (2015) y Mancebón et al. (2019) entre otros. Todos ellos vuelven a poner de manifiesto el bajo nivel de conocimientos financieros de los jóvenes analizados. Además, los resultados reflejan como factores determinantes el género, el nivel socioeconómico de la familia, el tipo de centro escolar, así como la edad y las actitudes hacia las finanzas de los estudiantes, entre otros.

Dentro del ámbito de la investigación dedicada al estudio de los jóvenes españoles, también debemos destacar los trabajos promovidos por la Fundación Contea. Como indicábamos en el apartado introductorio, esta fundación cuenta con una red de investigadores cuyo objetivo común es el fomento de la EF en las aulas de distintas áreas de la geografía nacional. Entre los trabajos desarrollados en este ámbito se encuentran los realizados por Abad-González et al. (2021a, 2021b) sobre el nivel de EF de los estudiantes preuniversitarios de Castilla y León, así como el trabajo de García Lopera et al. (2021) realizado sobre una muestra de estudiantes preuniversitarios de Andalucía. Estos estudios siguen la línea de los estudios internacionales descritos anteriormente y su objetivo es detectar factores determinantes del nivel de educación financiera de los estudiantes de secundaria y formación profesional de sus respectivas comunidades autónomas, haciendo especial referencia al género y la edad de dichos estudiantes. Sin embargo, sus resultados revelan diferencias entre estas dos regiones españolas. En este sentido, hay que destacar que las diferentes comunidades autónomas españolas tienen asignadas competencias en materia educativa. Por lo tanto, la inclusión de iniciativas de EF y el efecto sobre los estudiantes podría ser heterogéneo. En consecuencia, consideramos que en el caso español es imprescindible analizar la EF de forma desagregada.

En este contexto, y como base para el análisis de los estudiantes universitarios extremeños, hemos tenido en cuenta la estrategia nacional sobre EF desarrollada en los sucesivos Planes de EF ejecutados por el Banco de España y la CNMV (Caballero Núñez, 2022). Concretamente, la acción prioritaria de los dos primeros planes, desarrollados en los periodos 2008-2012 y 2013-2017, se dirigió a la EF de la población en edad escolar. Esto era debido a que tanto la OCDE (2005) como la Comisión Europea (2007) sugerían que la EF es más efectiva cuanto antes empiece a impartirse. Así, en el curso académico 2010-2011 se desarrolló un Programa Piloto de EF con el fin último de adaptar los currículos de la enseñanza secundaria obligatoria a esta realidad. Dicho programa se aplicó en 30 centros educativos de distintas Comunidades Autónomas de España en el que se integraron de forma transversal diferentes aspectos financieros en determinadas asignaturas de Educación Secundaria. Como trabajo previo, se llevó a cabo un proceso de identificación de los conceptos financieros que debían ser:

1. Gasto: consumo de un bien o servicio a cambio de una contraprestación, generalmente en forma de pago monetario.
2. Ingreso: beneficio recibido por la venta de un bien o servicio, generalmente en forma de pago monetario.
3. Presupuesto: cuantificación de los ingresos y gastos que una persona espera tener en un periodo de tiempo determinado.
4. Ahorro: es aquella parte de los ingresos que no gastamos y que guardamos para hacer frente a imprevistos futuros o invertimos para tratar de generar más riqueza.
5. Inversión: consiste en el empleo de una cantidad de dinero en una actividad o negocio con el objetivo de obtener unos ingresos o rentas futuros que permitan generar una mayor riqueza.
6. Calidad de vida: conjunto de circunstancias que garantizan el bienestar de una persona.

De ese modo, se detectó que los conceptos a considerar debían ser gasto, ingreso, presupuesto, ahorro, inversión y calidad de vida, ya que es necesario contar con un modelo educativo que dote a los jóvenes de las herramientas y conocimientos para que puedan tomar sus propias decisiones financieras, planificar sus gastos y ahorros, y optimizar sus recursos con el objetivo final de mejorar su calidad de vida (Cordero y Pedraja, 2018; Fundación PwC y Fundación Contea, 2019).

Es preciso indicar también que, desde la tercera fase del Plan Nacional de EF iniciada en 2018, dicho plan se ha abierto a otros colectivos con necesidades de formación. Esto ha sido en base a los resultados proporcionados por la Encuesta de Competencias Financieras (ECF) realizada en los años 2016-2017 (Bover et al., 2018). En concreto, el colectivo que prioritariamente se ha incluido ha sido el de los estudiantes universitarios, que son los profesionales cualificados del futuro (Anghel et al., 2021; CNMV y Banco de España, 2022).

En este contexto, consideramos especialmente interesante analizar la percepción sobre los aspectos de la EF anteriormente indicados que tienen los jóvenes que acaban de terminar la educación secundaria y son estudiantes de nuevo ingreso en la universidad, y que serán los profesionales en un futuro próximo. El objetivo de este estudio es obtener información que permita analizar si en estos jóvenes universitarios existe una cultura del

ahorro, así como un uso responsable de los productos financieros o un conocimiento de la importancia de la planificación económica para gestionar en un futuro la economía tanto a nivel personal como profesional, con independencia de la especialidad profesional que cada uno elija.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

Se acomete la identificación de los factores explicativos que identificarán la percepción del conocimiento sobre EF. Estos factores conformarán una escala que será validada siguiendo los principios generalmente aceptados para el diseño de un instrumento de medida (Churchill, 1979; Kim y Eves, 2012). Para ello, se han abordado los siguientes pasos: a) Identificación de las variables objeto de estudio; b) Generación de ítems a través de las fuentes adecuadas y diseño del cuestionario sobre percepciones del estudiante; c) Recolección inicial de datos y características de la muestra; d) Análisis descriptivo de la muestra; e) Análisis de la validez y fiabilidad de las escalas de medida, con apoyo en el software *Smart PLS* v.4.

3.1. Identificación de las variables objeto de estudio

Conscientes de la necesidad de mejorar la cultura financiera de la población, con el fin de evitar decisiones erróneas, un endeudamiento excesivo y exclusión financiera, se ha centrado el estudio en el análisis de la percepción del conocimiento de la educación financiera (C), siendo conscientes de que la EF es más efectiva cuanto antes comience a impartirse. Al mismo tiempo, consideramos necesario potenciar los conocimientos, destrezas y habilidades de corte económico, tratando de comprender la importancia de los siguientes conceptos: gastos (G), ingresos (I), presupuesto (P), ahorro (A), inversión (IN) y calidad de vida (CV).

3.2. Generación de ítems y diseño del cuestionario sobre percepciones del estudiante

Se ha diseñado una escala específica y muy amplia de indicadores contruidos desde la revisión teórica en EF, llevada a cabo por el equipo investigador, y que configuran el cuestionario objeto de estudio (Anexo 1), en base a las aportaciones procedentes del Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores. Los indicadores definidos debían ser valorados en todos los casos con una escala Likert de 1 a 5 (1: totalmente en desacuerdo a 5: totalmente de acuerdo). A partir de ellos, se solicitaba la percepción del estudiante de primer curso de Grado, por ser los más próximos a la incorporación a la enseñanza universitaria.

En relación con la estructura del cuestionario, además de la parte correspondiente al perfil del estudiante (datos personales, Grado que estudia, financiación de los estudios mediante beca, disposición de ingresos mensuales y campus en el que estudia), el cuestionario se compuso de 43 preguntas diferenciadas en 7 bloques. En un primer bloque (preguntas 1 a 11) se preguntó sobre cómo el estudiante percibía su conocimiento de la EF. Siendo conscientes de la necesidad de mejorar la cultura financiera de la población, se evalúa la formación financiera de los estudiantes. El segundo bloque del cuestionario (preguntas 12 a 16) trató de la potenciación de los conocimientos, destrezas y habilidades de tipo económico. Este grupo de cuestiones trata de comprender la importancia del concepto de ahorro. El tercer bloque (preguntas 17 a 24) recoge un conjunto de cuestiones sobre el conocimiento del concepto del presupuesto. El cuarto bloque (preguntas 25 a 29) trata cuestiones sobre el conocimiento de qué son los gastos y qué implica para los estudiantes. El quinto bloque (preguntas 30 a 34) recoge una evaluación del conocimiento de los ingresos y la preocupación de los estudiantes ante su disposición. El sexto bloque (cuestiones 35 a

38) analiza cuestiones sobre el conocimiento del concepto de inversión. El séptimo bloque (cuestiones 39 a 43) plantea cuestiones referentes al concepto de calidad de vida.

3.3. Recolección inicial de datos y características de la muestra

Para la recogida de los datos se llevó a cabo una selección de asignaturas troncales de los diferentes Grados en los distintos Centros de la Universidad de Extremadura. El cuestionario se difundió en los meses de abril y mayo del curso académico 2021 – 2022, en formato digital, encontrándose disponible en las aulas virtuales de un gran número de profesores que imparten tales asignaturas. En la respuesta de los estudiantes se ha garantizado el total anonimato, pudiendo afirmar que las percepciones expresadas son el fruto de su libertad de expresión. Igualmente, se señala que no se avisó a los estudiantes de la entrega del cuestionario, ni tampoco se les dio información previa sobre el tema a tratar, lo cual determina la no existencia de condicionantes, tanto de formación en el tema como del momento concreto de entrega. Se contó con la colaboración del profesorado respectivo de esa asignatura, con el fin de animar a los estudiantes a llevar a cabo su cumplimentación. La duración media dedicada por el alumnado a responder el cuestionario se sitúa en 10 minutos y el proceso de codificación se ha llevado a cabo a través del diseño de unas reglas comunes y consensuadas por el equipo investigador. Una vez obtenidos los cuestionarios completados de forma correcta y anónima, se procedió a su recuento y clasificación en función de las distintas variables, obteniendo una muestra conformada por 111 cuestionarios válidos (Tabla 1). Con posterioridad los resultados obtenidos se han incorporado a los programas IBM SPSS v.27 y Smart PLS v.4 para su análisis estadístico.

Tabla 1: Ficha técnica del estudio

Universo de medida y ámbito	Estudiantes de primer curso de Grado de la Universidad de Extremadura
Número de respuestas	111
Procedimiento de muestreo	Muestreo aleatorio
Tipo de población	Muestra finita
Método de obtención de información	Cuestionario estructurado realizado de manera online
Fecha de obtención de los datos	Abril y mayo, curso académico 2021 - 2022

Fuente: Elaboración propia

En relación con las características de la muestra (Tabla 2), se ha contemplado la diversidad de género, destacando un 54% de género masculino y un 46% femenino. En relación con la edad de los estudiantes, el 85,6% se encuentra en el intervalo de 18 a 20 años, seguido de un 9,9% de estudiantes entre 20 y 24 años. En relación con el Grado de estudio, el 82,8% proceden de estudios de Ciencias Sociales, encontrando un 17,2% de estudiantes procedentes de Ingeniería y Matemáticas. Más concretamente, en la rama Social destacan los estudiantes del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE)-Derecho, el Grado de Economía, Grado en ADE y Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RLRH), aunque éstos últimos con una escasa presencia en la muestra. En la rama de Ingeniería y Matemáticas, abundan las respuestas procedentes de Ingeniería Industrial, Mecánica y Electrónica. No se han encontrado respuestas procedentes de estudiantes de otros Grados existentes en la UEx (Educación y Formación del Profesorado, Filosofía y Letras, Medicina, Ciencias, Veterinaria, Enfermería, Ciencias de la Comunicación e Información, etc.). En relación con el curso más alto en que se encuentran matriculados, encontramos un 92,8% en alumnos de primer curso, además de un 3,6% en segundo curso. Al ser preguntados sobre si disponen de beca para financiarse los estudios, encontramos un 52,3% que indican que sí, frente

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

a un 47,7% que no disponen de esta fuente de financiación. Ante ello, se les pregunta si disponen de ingresos propios mensuales, destacando un 90% que indican que no disponen de ellos, además de un 5,5% que disponen de hasta 600€ al mes y un 4,5% de más de 1.000€ al mes. Finalmente, en relación con el campus en el que se encuentran realizando los estudios, el 60,4% estudian en Badajoz, un 34,2% en Cáceres, un 4,5% en Plasencia y un 0,9% en Mérida.

Tabla 2: Características de la muestra

Características de la muestra	n	%
<i>Diversidad de género</i>		
• Masculino	60	54
• Femenino	51	46
<i>Edad de los estudiantes</i>		
• Menos de 18 años	1	0,9
• De 18 a 20 años	95	85,6
• De 20 a 24 años	11	9,9
• De 24 a 30 años	0	0
• Más de 30 años	4	3,6
<i>Grados de estudio</i>		
• Ciencias Sociales (CS)		
ADE-Derecho	42	37,8
Economía	28	25,2
ADE	20	18
RLRH	2	1,8
Total CS	92	82,8
• Ingeniería y Matemáticas (I y M)		
Ingeniería Industrial	6	5,4
Ingeniería Mecánica	6	5,4
Ingeniería Electrónica	4	3,6
Matemáticas	3	2,8
Total I y M	19	17,2
<i>Curso más alto en el que están matriculados</i>		
• 1er curso	103	92,8
• 2º curso	4	3,6
• 3er curso	2	1,8
• 4º curso	2	1,8
<i>Beca para financiar estudios</i>		
• Sí	58	52,3
• No	53	47,7
<i>Disposición de ingresos propios mensuales</i>		
• No dispone de ingresos propios	100	90
• Hasta 600€	6	5,5
• Hasta 1.000€	0	0
• Más de 1.000€	5	4,5
<i>Campus en el que realiza los estudios</i>		
• Badajoz	67	60,4
• Cáceres	38	34,2
• Mérida	1	0,9
• Plasencia	5	4,5

3.4. Análisis descriptivo de la muestra

En el presente epígrafe se ha llevado a cabo un análisis descriptivo, obteniendo información precisa sobre las distintas puntuaciones que toman los indicadores objeto de estudio. A partir de ello, el análisis del cuestionario nos ha permitido obtener algunas conclusiones interesantes que se comentan según los diferentes bloques temáticos abordados en el mismo.

3.4.1. Percepción sobre el conocimiento de la educación financiera

Teniendo en cuenta el concepto de EF aportado por la OCDE relativo a la combinación de conciencia, conocimiento, competencias, actitudes y comportamientos necesarios para adoptar buenas decisiones financieras y alcanzar el bienestar financiero individual, dentro de este primer bloque nos dedicamos a conocer cómo han sido valoradas aquellas percepciones sobre el conocimiento de la EF para la mejora de la cultura financiera, y cuyo detalle se ofrece en la tabla 3 (Indicadores C1 a C11). Como observamos, estos indicadores obtienen puntuaciones medias próximas a 4 y por encima de este valor, pudiendo indicar que, habiendo valorado en una escala Likert de 1 a 5 puntos, las valoraciones de estos indicadores se encuentran por encima de la media. Particularmente, sobresalen los indicadores C1, C3 y C11, pudiendo afirmar que los estudiantes conocen, en su mayor parte, que la EF les ayudará a administrar el dinero, a tomar decisiones personales en su vida y a adquirir conocimientos para desenvolverse en el mundo de las finanzas. Podemos manifestar la existencia de un alto conocimiento sobre la EF.

Tabla 3: Indicadores empleados en el análisis del conocimiento de la EF

Indicadores		Rango	Media	Desv.Est.	Asimetría	Curtosis
La EF me permitirá administrar el dinero	C1	1-5	4,12	,854	-,771	,465
La EF me permitirá planificar el futuro	C2	1-5	3,99	,893	-,611	,040
La EF me ayudará a tomar decisiones personales de carácter financiera en mi vida	C3	1-5	4,25	,855	-1,330	1,990
La EF me ayudará a elegir y utilizar productos y servicios financieros	C4	2-5	4,04	,856	-,696	-,011
La EF me permitirá acceder a información relativa a asuntos económicos y financieros	C5	2-5	4,10	,864	-,731	-,103
La EF me ayudará a ser honesto usando correctamente el dinero propio y ajeno	C6	1-5	3,77	,992	-,560	-,182
La EF me ayudará a ser responsable pagando lo que deseo comprar	C7	1-5	3,90	,976	-,640	-,254
La EF me ayudará a ser cumplidor devolviendo el dinero prestado	C8	1-5	3,60	1,115	-,369	-,486
La EF me ayudará a ser solidario, aportando cuando surjan necesidades	C9	1-5	3,30	1,138	-,158	-,679
La EF me ayudará a ser capaz de fomentar el espíritu emprendedor	C10	1-5	3,92	,969	-,636	-,236
La EF me permitirá adquirir conocimientos para desenvolverse en el mundo de las finanzas	C11	2-5	4,34	,781	-1,025	,526

3.4.2. Conocimiento del concepto de gasto

Teniendo en cuenta el concepto de gasto establecido en el Plan Nacional de EF y entendido como el consumo de un bien o servicio a cambio de una contraprestación monetaria, en este bloque de resultados nos orientamos a conocer cómo han sido valoradas aquellas percepciones sobre el conocimiento, las destrezas y habilidades de corte económico y, más concretamente, sobre los gastos, cuyo detalle se ofrece en la tabla 4 (Indicadores G1 a G5). Como observamos, estos indicadores obtienen puntuaciones medias próximas a 4 y por encima de este valor, habiendo valorado en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Particularmente, sobresalen los indicadores G1, G5 y G4, pudiendo afirmar que los estudiantes conocen, en su mayor parte, que es fundamental la organización de los gastos, así como que el uso racional del consumo permitirá reducir los gastos para vivir, y observan la importancia de crear un registro de los gastos.

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.**Tabla 4:** Indicadores empleados en el análisis del conocimiento de los gastos

Indicadores		Rango	Media	Desv.Est.	Asimetría	Curtosis
La organización de mis gastos es fundamental	G1	3-5	4,39	,719	-,730	-,733
Respeto los gastos identificados en el presupuesto	G2	1-5	3,80	,900	-,363	,128
Ante un gasto inesperado, podría saber de dónde saco los fondos	G3	1-5	3,86	,918	-,674	,453
Considero importante crear un registro de mis gastos	G4	1-5	4,10	,942	-1,016	,882
Un uso racional del consumo me permitirá reducir los gastos necesarios para vivir	G5	1-5	4,07	,940	-,966	,801

3.4.3. Conocimiento del concepto de ingreso

Teniendo en cuenta el concepto de ingreso establecido en el Plan Nacional de EF y entendido como el beneficio recibido por la venta de un bien o servicio, generalmente en forma de pago monetario, en este bloque nos centramos en conocer cómo han sido valoradas aquellas percepciones sobre el conocimiento, las destrezas y habilidades de corte económico y, más concretamente, sobre los ingresos, cuyo detalle se ofrece en la tabla 5 (Indicadores I1 a I5). Como observamos, estos indicadores obtienen puntuaciones medias próximas a 4 y por encima de este valor, habiendo valorado en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Particularmente, sobresalen los indicadores I4, I2 e I3, pudiendo afirmar que los estudiantes querrían disponer de ingresos para alquilar o comprarse una vivienda, para asumir los gastos habituales y para viajar.

Tabla 5: Indicadores empleados en el análisis del conocimiento de los ingresos

Indicadores		Rango	Media	Desv.Est.	Asimetría	Curtosis
¿Te preocupa en esta etapa de tu vida tener ingresos?	I1	1-5	3,82	1,101	-,757	-,109
¿Querrias tener ingresos para asumir tus gastos habituales?	I2	1-5	4,41	,852	-1,643	2,700
¿Querrias disponer de ingresos para viajar?	I3	2-5	4,53	,777	-1,619	1,859
¿Querrias disponer de ingresos para alquilar o comprarte una vivienda?	I4	1-5	4,09	1,167	-1,321	,874
Mis ingresos me permiten el lujo de comer fuera, ir al cine, salir con amigos	I5	1-5	3,70	1,258	-,713	-,463

3.4.4. Conocimiento del concepto de presupuesto

Teniendo en cuenta el concepto de presupuesto establecido en el Plan Nacional de EF y entendido como la cuantificación de los ingresos y gastos que una persona espera tener en un periodo de tiempo determinado, dentro de este bloque nos dedicamos a conocer cómo han sido valoradas aquellas percepciones sobre el conocimiento, las destrezas y habilidades de corte económico y, más concretamente, sobre el presupuesto, cuyo detalle se ofrece en la tabla 6 (Indicadores P1 a P8). Como observamos, estos indicadores obtienen puntuaciones medias próximas a 4 y por encima de este valor, habiendo valorado en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Particularmente, sobresalen los indicadores P5, P4 y P2, pudiendo afirmar que los estudiantes conocen, en su mayor parte, que el presupuesto necesita el control de las cuentas, contar con una reserva de dinero para gastos imprevistos y conocer los ingresos recibidos y los gastos a realizar.

Tabla 6: Indicadores empleados en el análisis del conocimiento del presupuesto

Indicadores		Rango	Media	Desv.Est.	Asimetría	Curtois
Considero el presupuesto como una relación de gastos e ingresos previstos para un período de tiempo	P1	1-5	3,80	1,003	-,698	,398
Debo conocer cuánto es nuestro ingreso y cuánto vamos a gastar	P2	1-5	4,21	,949	-1,220	1,244
Debo saber en qué voy a gastar cada euro	P3	1-5	3,65	1,215	-,588	-,586
Debo contar con una reserva de dinero para gastos imprevistos	P4	1-5	4,22	,923	-1,165	,940
Debo controlar las cuentas	P5	1-5	4,44	,819	-1,682	3,108
El presupuesto ayuda a reducir o eliminar las posibles deudas	P6	1-5	3,78	1,003	-,439	-,374
El presupuesto permite hacer previsiones de futuro	P7	1-5	3,95	,937	-,845	,918
El presupuesto me permitirá sacar todo el partido a mi dinero	P8	1-5	3,85	,930	-,311	-,513

3.4.5. Conocimiento del concepto de ahorro

Teniendo en cuenta el concepto de ahorro establecido en el Plan Nacional de EF y entendido como aquella parte de los ingresos que no gastamos y que guardamos para hacer frente a imprevistos futuros o invertimos para tratar de generar más riqueza, en este bloque nos centramos concretamente en conocer el conocimiento del concepto de ahorro a través de la propuesta de un total de 5 indicadores (desde A1 a A5). En la tabla 7 podemos encontrar los indicadores utilizados. Como observamos, estos indicadores obtienen puntuaciones medias próximas a 4 y uno de ellos ligeramente por encima de este valor (A1). Particularmente, el indicador con una media inferior es A5, denotando que los estudiantes no tienen clara la decisión de ahorrar para ayudar a colectivos desfavorecidos. Le sigue el indicador A2, con una media de 3,45, referido a la decisión de ahorrar para hacer frente a gastos imprevistos.

Tabla 7: Indicadores empleados en el análisis del conocimiento del ahorro

Indicadores		Rango	Media	Desv.Est.	Asimetría	Curtois
Considero que el ahorro es la parte de los ingresos de un período que no he gastado	A1	1-5	4,05	,952	-1,262	2,003
Decido ahorrar cuando tengo que hacer frente a gastos imprevistos	A2	1-5	3,45	1,194	-,550	-,587
Decido ahorrar cuando quiero comprar un bien que me gusta o necesito	A3	1-5	3,83	1,082	-,709	-,249
Decido ahorrar cuando quiero invertir y obtener rentabilidad	A4	1-5	3,74	1,142	-,733	,007
Decido ahorrar para ayudar a colectivos desfavorecidos	A5	1-5	2,48	1,147	,454	-,455

3.4.6. Conocimiento del concepto de inversión

Teniendo en cuenta el concepto de inversión establecido en el Plan Nacional de EF y entendido como el empleo de una cantidad de dinero en una actividad o negocio con el objetivo de obtener unos ingresos o rentas futuros que permitan generar una mayor riqueza, en este bloque nos centramos en conocer cómo han sido valoradas aquellas percepciones sobre el conocimiento, las destrezas y habilidades de corte económico y, más concretamente, sobre la inversión, cuyo detalle se ofrece en la tabla 8 (Indicadores IN1 a IN4). Como observamos, estos indicadores obtienen puntuaciones medias en torno a 3 y próximas a 4, así como por encima de este valor, habiendo valorado en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Particularmente, sobresalen los indicadores IN3 e IN2, pudiendo

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

afirmar que para los estudiantes es importante conocer las metas financieras y saber cómo alcanzarlas, así como conocen el concepto de rentabilidad.

Tabla 8: Indicadores empleados en el análisis del conocimiento de la inversión

Indicadores		Rango	Media	Desv.Est.	Asimetría	Curtosis
Considero que supone arriesgar mi dinero ahorrado esperando ganar más a cambio	IN1	1-5	3,66	1,029	-,624	,231
Conozco el concepto de rentabilidad	IN2	1-5	4,00	,937	-,763	,116
Es importante conocer las metas financieras y saber cómo alcanzarlas	IN3	1-5	4,11	,868	-1,004	1,065
Soy capaz de invertir en activos financieros	IN4	1-5	3,18	1,366	-,190	-1,151

3.4.7. Conocimiento del concepto de calidad de vida

Teniendo en cuenta el concepto de calidad de vida establecido en el Plan Nacional de EF y entendido como el conjunto de circunstancias que garantizan el bienestar de una persona, este bloque se orienta a conocer cómo han sido valoradas aquellas percepciones sobre el conocimiento, las destrezas y habilidades de corte económico y, más concretamente, sobre la calidad de vida, cuyo detalle se ofrece en la tabla 9 (Indicadores CV1 a CV5). Como observamos, estos indicadores obtienen puntuaciones medias en torno a algo más de 3, habiendo valorado en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Particularmente, sobresalen los indicadores CV4 y CV3, pudiendo afirmar que para los estudiantes es importante conocer que el presupuesto que se hacen cada mes les reporta una aceptable calidad de vida, así como que la formación que tienen les permite hacer un buen uso de sus ahorros en los gastos que les surgen.

Tabla 9: Indicadores empleados en el análisis del conocimiento de calidad de vida

Indicadores		Rango	Media	Desv.Est.	Asimetría	Curtosis
La formación que poseo en educación financiera me permitirá tener una buena calidad de vida	CV1	1-5	3,32	1,026	-,106	-,464
La formación que poseo me permite utilizar bien mis ingresos	CV2	1-5	3,43	,985	-,249	-,338
La formación que tengo me permite hacer un buen uso de mis ahorros en los gastos que tengo	CV3	1-5	3,51	1,015	-,417	-,176
El presupuesto que me hago para cada mes, me permite tener una aceptable calidad de vida	CV4	1-5	3,64	,986	-,583	,016
El hecho de vivir al día no me genera una buena calidad de vida	CV5	1-5	3,26	1,220	-,290	-,731

3.5. Análisis de la validez y fiabilidad de las escalas de medida.**3.5.1. Correlación de los ítems**

La escala de medida propuesta requiere la validación de los indicadores que la forman, comprobando previamente que los ítems se encuentran altamente correlacionados (Comrey, 1973; Comrey y Lee, 1992). Se emplea el test de esfericidad de Bartlett (valores de significación menores a 0,100 indican que los datos son adecuados para el análisis)

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO²) (debe aportar valores superiores a 0,6). En la Tabla 10 se observan los resultados de ambas pruebas estadísticas.

Tabla 10: KMO y prueba de Bartlett

Conocimiento de la EF		Ahorro	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	0,909	Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	0,634
Prueba de esfericidad de Bartlett		Prueba de esfericidad de Bartlett	
Chi-cuadrado aproximado	677,828	Chi-cuadrado aproximado	77,543
gl	55	gl	10
Sig.	0,000	Sig.	0,000
Presupuesto		Gasto	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	0,778	Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	0,767
Prueba de esfericidad de Bartlett		Prueba de esfericidad de Bartlett	
Chi-cuadrado aproximado	261,047	Chi-cuadrado aproximado	135,532
gl	28	gl	10
Sig.	0,000	Sig.	0,000
Ingreso		Inversión	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	0,682	Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	0,570
Prueba de esfericidad de Bartlett		Prueba de esfericidad de Bartlett	
Chi-cuadrado aproximado	54,484	Chi-cuadrado aproximado	45,360
gl	10	gl	6
Sig.	0,000	Sig.	0,000
Calidad de vida			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	0,803		
Prueba de esfericidad de Bartlett			
Chi-cuadrado aproximado	172,332		
gl	10		
Sig.	0,000		

Observando los valores obtenidos, se obtuvieron resultados adecuados. El valor de la significancia del test de Bartlett para todas las variables fue de 0,000 (inferior a 0,100). Con relación al estadístico KMO tomó valores superiores a 0,6 para todas las variables, excepto para la inversión, en cuyo caso adopta el valor de 0,570, muy cercano al límite recomendado. Con todo ello, podemos decir que los datos muestran una buena calidad para todas y cada una de las variables.

3.5.2. Validación de la escala de medida

La validación de la escala de medida se ha realizado mediante la técnica de los modelos de ecuaciones estructurales (Fornell y Larcker, 1981; Anderson y Gerbing, 1988), mediante la aplicación del software *Smart PLS* v.4. El modelo de medida va a determinar si los datos se ajustan bien al modelo (Henseler, Ringle y Sinkovics, 2009; Henseler, Hubona y Ray, 2016).

² De acuerdo con Almeida (2010), la interpretación de los valores para KMO sería: KMO < 0,5, inaceptable; 0,5 < KMO < 0,6, mala; 0,6 < KMO < 0,7, razonable; 0,7 < KMO < 0,8, media; 0,8 < KMO < 0,9, buena; 0,9 < KMO < 1, muy buena.

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

Se analiza la fiabilidad y validez convergente, con el fin de determinar la consistencia interna de los indicadores para cada constructo (Lu, Lin y Tu, 2009). Aunque, tradicionalmente, el Alpha de Cronbach ha sido el índice usado para medir la fiabilidad de un constructo, Cronbach y Shavelson (2004) señalaron la no suficiencia de este coeficiente. Ante ello, se utiliza la fiabilidad compuesta (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998), atendiendo a las recomendaciones de Nunnally (1978) y Nunnally y Bernstein (1994) en la interpretación de los valores de fiabilidad compuesta de un constructo. Según estos autores, valores por encima de 0,7 son considerados como suficientes cuando la investigación aún es incipiente y de tipo exploratorio, exigiendo un valor igual o mayor de 0,8 para investigación más avanzada. Tal y como se puede observar en la tabla 11, no todos los valores de fiabilidad compuesta cumplen los mínimos recomendados. Podemos decir que las medidas de todos los constructos son confiables a excepción del ingreso. Para el caso de los constructos de ahorro e inversión, observamos la fiabilidad compuesta correcta, si bien el alfa de Cronbach no alcanza los valores deseados (Hair, Sarstedt, Ringle y Mena, 2012).

Seguidamente se evalúa la varianza extraída media (AVE) (Fornell y Larcker, 1981; Hair, Ringle y Sarstedt, 2011). Fornell y Larcker (1981) recomiendan que la AVE sea superior a 0,50. Como observamos en la tabla 11, todos los valores de AVE para los diferentes constructos superan este valor, por lo que se establece la existencia de validez convergente.

Tabla 11: Resultados de fiabilidad compuesta y AVE.

Ítems	Constructo	Cargas (λ)	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	AVE
C1	Conocimiento de la EF	0,828	0,911	0,927	0,615
C2		0,834			
C3		0,802			
C4		0,815			
C5		0,762			
C7		0,721			
C10		0,729			
C11		0,777			
G1	Gasto	0,807	0,782		0,600
G2		0,809			
G4		0,770			
G5		0,708			
I4	Ingreso	0,725	0,093	0,688	0,524
I5		0,724			
P2	Presupuesto	0,768	0,800	0,870	0,626
P4		0,823			
P5		0,835			
P7		0,736			
A1	Ahorro	0,771	0,514	0,802	0,671
A2		0,864			
IN2	Inversión	0,889	0,680	0,862	0,757
IN3		0,850			
CV1	Calidad de vida	0,776	0,812	0,873	0,632
CV2		0,829			
CV3		0,802			
CV4		0,773			

Finalmente, se evalúa la validez discriminante, debiendo cada constructo compartir más varianza con sus indicadores que con los otros constructos del modelo (Roldán y

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

Sánchez-Franco, 2012; Barclay, Higgins y Thomson, 1995). Siguiendo el criterio de Fornell y Larcker (1981), la raíz cuadrada del AVE de cada constructo (valor de la diagonal) debe ser superior a la correlación entre cada uno de ellos y el resto de los constructos del modelo, condición que se cumple al observar los datos de la Tabla 12 [(0,819>0,252; 0,341; 0,387; 0,168; 0,279; 0,411); (0,795>0,252; 0,259; 0,425; 0,407; 0,455; 0,239); (0,785>0,341; 0,259; 0,600; 0,266; 0,491; 0,507); (0,774>0,387; 0,425; 0,66; 0,304; 0,573; 0,531); (0,724>0,168; 0,407; 0,266; 0,304; 0,430; 0,273); (0,870>0,279; 0,455; 0,491; 0,573; 0,430; 0,444); (0,791>0,411; 0,239; 0,507; 0,531; 0,273; 0,444)]. Por lo tanto, puede concluirse indicando que los constructos bajo estudio cumplieron los criterios establecidos de validez discriminante siguiendo a Fornell y Larcker (1981).

Tabla 12: Validez discriminante (criterio de Fornell y Larcker).

	Ahorro	CV	CEF	Gto	Ing	Inv	Ppto
Ahorro	0,819						
Calidad de vida - CV	0,252	0,795					
Conocimiento de la EF - CEF	0,341	0,259	0,785				
Gasto- Gto	0,387	0,425	0,600	0,774			
Ingreso- Ing	0,168	0,407	0,266	0,304	0,724		
Inversión- Inv	0,279	0,455	0,491	0,573	0,430	0,870	
Presupuesto-Ppto	0,411	0,239	0,507	0,531	0,273	0,444	0,791

Al mismo tiempo, la validez discriminante se calculó en función del ratio heterotrait-monotrait (HTMT) (Tabla 13). Henseler, Ringle y Sarstedt (2015) y Roldán y Sánchez-Franco (2012) indican que un umbral máximo de 0,90 es aceptable. Observamos que no todos los valores de la Tabla 13 están todos por debajo de ese valor. De acuerdo con este criterio, todas las variables del modelo también lograron validez discriminante. Los resultados, por tanto, confirman que no todos los constructos del presente estudio cumplen los criterios de validez discriminante establecidos.

Tabla 13: Validez discriminante (criterio HTMT).

	Ahorro	CV	CEF	Gto	Ing	Inv	Ppto
Ahorro							
Calidad de vida - CV	0,367						
Conocimiento de la EF - CEF	0,504	0,278					
Gasto- Gto	0,635	0,524	0,722				
Ingreso- Ing	0,721	1,389	0,929	1,112			
Inversión- Inv	0,460	0,589	0,609	0,782	1,712		
Presupuesto-Ppto	0,655	0,279	0,574	0,690	1,001	0,612	

4. CONCLUSIONES

Fomentar entre los estudiantes universitarios la cultura del ahorro y la inversión, la planificación económica y el uso responsable de los productos financieros contribuye a garantizar que el día de mañana tomarán decisiones financieras acertadas sobre sus finanzas personales e, incluso, profesionales, ya que los estudiantes universitarios de hoy son los profesionales del futuro. En concreto, sabrán evitar situaciones de endeudamiento excesivo, el consumo de productos financieros inadecuados y la exclusión financiera, entre otros aspectos. Además, desde el punto de vista colectivo, un elevado nivel de EF entre los jóvenes proporcionará solidez económica y social para hacer frente a crisis económico-financieras futuras.

Sin embargo, conseguir todos estos logros futuros requiere un conocimiento exhaustivo de la situación actual que permita proponer las adecuadas líneas de actuación que conduzcan a ello. En este contexto, el objetivo del presente estudio ha sido analizar la percepción que tienen los estudiantes de primer curso de las diferentes titulaciones de la Universidad de Extremadura durante el curso 2021-22 sobre determinados aspectos clave de la EF. Para ello, hemos realizado una encuesta sobre conocimientos,

habilidades y destrezas relacionados con el ahorro, los presupuestos, los gastos, los ingresos, la inversión y calidad de vida y, finalmente, se ha llevado a cabo la evaluación de la escala de medida de los diferentes constructos.

A la hora de considerar la muestra, destacamos la diversidad de género, dando lugar a una muestra de estudiantes con un cierto equilibrio. Tal como habíamos pretendido en el estudio, el mayor porcentaje de alumnos que han respondido la encuesta se encuentran en el intervalo de 18 a 20 años, por lo que la muestra se ajusta a lo pretendido y consideramos que arroja luz sobre el conocimiento de la EF en este colectivo. Respecto al Grado de estudio, tal como observamos en el análisis de la muestra, el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes de los Grados en Ciencias Sociales, en los que se incluyen el Doble Grado en ADE-Derecho, Economía, ADE y RLRH. El resto de la muestra se compone de estudiantes de Ingenierías (rama Industrial, Mecánica y Electrónica) así como Matemáticas.

Los resultados obtenidos a través de la encuesta realizada revelan que la percepción de los estudiantes universitarios extremeños de primer curso sobre sus conocimientos financieros es relativamente alta. Concretamente, las respuestas aportadas por estos estudiantes revelan que la mayoría de ellos son conscientes de la importancia de la EF para tomar decisiones adecuadas para sus finanzas personales. Además, la mayoría de los indicadores obtienen puntuaciones medias cercanas a 4, habiendo sido evaluados en una escala Likert de 5 puntos. Estos resultados revelan que conocen la importancia de controlar sus cuentas y organizar sus gastos, así como que necesitan disponer de ingresos para cubrir sus gastos habituales o para viajar, entre otras cuestiones. Por el contrario, también debemos mencionar aquellos indicadores en los que se han obtenido las puntuaciones medias más bajas. En concreto, destaca el hecho de que la mayoría de los estudiantes encuestados no contemplan la posibilidad de ayudar con sus ahorros a colectivos desfavorecidos. En segundo lugar, debemos destacar que la mayoría de los estudiantes encuestados no relacionan el vivir al día con una menor calidad de vida futura. Por último, muchos de estos mismos estudiantes consideran que no son capaces de invertir en activos financieros.

Estos resultados permiten ser optimistas. Sin embargo, también reflejan la necesidad de implantar medidas de carácter transversal para futuros cursos académicos en la Universidad de Extremadura conducentes a fomentar aspectos clave como la importancia de la solidaridad, la planificación financiera y la inversión no sólo a nivel personal sino también a nivel colectivo. Todo ello con el fin de crear una sociedad más próspera y solidaria.

Asimismo, estas conclusiones también pueden ser relevantes para las autoridades regionales responsables de la educación secundaria y primaria en nuestra región. Para conseguir unos jóvenes más solidarios y con mayores conocimientos financieros, hay que empezar a actuar desde las etapas más tempranas.

En relación con las limitaciones del estudio, podemos señalar, en primer lugar, el tamaño de la muestra. A pesar de contar con una población de estudio muy grande, no han sido tantos los estudiantes que han respondido el cuestionario, por lo que se plantea la necesidad de seguir profundizando para alcanzar muestras mayores, tanto en número de estudiantes como en la diversidad de su procedencia, incluyendo respuestas del mayor número posible de Grados de la UEx. En segundo lugar, la no existencia de datos sobre el problema de estudio nos ha llevado a conseguirlos de manera subjetiva, obteniendo un sesgo que claramente depende de la percepción personal. Finalmente, la muestra se ha ceñido a estudiantes de una única Universidad y un único país, por lo que no nos permite generalizar los resultados obtenidos.

Como futuras líneas de investigación señalamos la ampliación de la muestra, bien en nuestra propia Universidad, bien a partir de la incorporación de otras Universidades. Y,

por último, señalamos que los resultados obtenidos en esta y futuras investigaciones sobre los estudiantes universitarios de la Universidad de Extremadura pueden servir de base para comparar el grado de EF entre distintas Comunidades Autónomas y, posteriormente, entre España y otros países de nuestro entorno.

REFERENCIAS

- Abad-González, J., Castaño, F.J., Castro, P., Corral Fernández, S., Ferreras González, A., Gutiérrez-López, C., Tascón Fernández, M.T. (2021a). Evaluación de competencias financieras en Castilla y León. XXI Congreso AECA. Call for papers de la Fundación Contea para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas "La Educación Económico Financiera Preuniversitaria". <https://xxicongreso.aeca.es/wp-content/uploads/2021/09/85contea.pdf>
- Abad-González, J., Castaño, F.J., Castro, P., Corral Fernández, S., Ferreras González, A., Gutiérrez-López, C., Tascón Fernández, M.T. (2021b). Factores determinantes de la Educación financiera en los jóvenes preuniversitarios. XXI Congreso AECA. Call for papers de la Fundación Contea para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas "La Educación Económico Financiera Preuniversitaria". <https://xxicongreso.aeca.es/wp-content/uploads/2021/09/125contea.pdf>
- Almeida, A.M. (2010). *Imagen de Portugal en el turismo de los negocios. Análisis empírico en las ferias y reuniones internacionales*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España.
- Anderson, J., Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*. 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Anghel, B., Lacuesta, A., Tagliati, F. (2021). *Encuesta de competencias financieras en las pequeñas empresas 2021: Principales resultados*. Documentos Ocasionales del Banco de España, 2129.
- Barclay D., Higgins, Ch., Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and Use as an Illustration. *Technology Studies*, 22(2), 285-309.
- Bernheim, B.D. (1995). Do Households Appreciate Their Financial Vulnerabilities? An Analysis of Actions, Perceptions, and Public Policy. En: *Tax Policy and Economic Growth*. Washington, DC: American Council for Capital Formation.
- Bernheim, B.D. (1998). Financial illiteracy, education and retirement saving. En: O.S. Mitchell y S.J. Schieber (Eds.) *Living with Defined Contribution Pensions*. <https://doi.org/10.1117/12.822251>
- Bover, O., Hospido, L., Villanueva, E. (2018). *Encuesta de Competencias Financieras (ECF) 2016: Principales Resultados*. Madrid: CNMV y Banco de España.
- Braunstein, S., Welch, C. (2002). Financial literacy: An overview of practice, research, and policy. *Federal Reserve Bulletin* (November), 446-457. <https://www.federalreserve.gov/pubs/bulletin/2002/1102lead.pdf>
- Caballero Núñez, G. (2022). Los planes de educación financiera en España. En: *Panorama Social*, 35. *Educación Financiera en España: Balance y Perspectiva*. FUNCAS.
- Churchill, G.A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(2), 64-73. <https://doi.org/10.2307/3150876>

- CNMV y BANCO DE ESPAÑA (2022). *Plan de Educación Financiera 2022-2025*. <https://www.cnmv.es/portal/Publicaciones/PlanEducCNMV.aspx>
- Comisión Europea (2007). *La educación financiera*. Comunicado COM (2007) 808 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0808>
- Comrey, A.L. (1973). *A first course in factor analysis*. Nueva York: Psychology Press.
- Comrey, A.L., Lee, H.B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*, (2ª ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Cordero, J.M., Pedraja, F. (2018). La educación financiera en el contexto internacional. *Cuadernos Económicos de ICE*, 95, 239-257.
- Cronbach, L.J., Shavelson, R.J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391–418. <https://doi.org/10.1177/0013164404266386>
- Demirguc-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D., Ansar, S., Hess, J. (2018). The Global Findex Database 2017: Measuring Financial Inclusion and the Fintech Revolution. En: *The Global Findex Database 2017: Measuring Financial Inclusion and the Fintech Revolution*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1259-0>
- Dominguez Martínez, J.M. (2013). *Educación financiera para jóvenes: una visión introductoria*, Instituto Universitario de Análisis Económico y Social. Universidad de Alcalá de Henares, working paper 05/13.
- Fornell, C., Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://www.jstor.org/stable/3151312>
- Fundación PwC y Fundación Contea (2019). *¿Por qué educar en economía familiar y empresarial? Informe sobre la educación económico-financiera en las aulas españolas*. <https://www.pwc.es/es/publicaciones/tercer-sector/educacion-economico-financiera-pwc-contea.pdf>
- García Lopera, F., Cisneros Ruiz, A.J., Galache Laza, T., Ruiz Palomo, D. (2021). La educación financiera en etapas preuniversitarias: un análisis exploratorio de la incidencia de la edad y el género. XXI Congreso AECA. Call for paper de la Fundación Contea para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas “La Educación Económico Financiera Preuniversitaria”. <https://xxicongreso.aeca.es/wp-content/uploads/2021/09/110contea.pdf>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Nueva York: Prentice Hall International.
- Hair, J.F., Ringle, C.M., Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed, a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. DOI: [10.2753/MTP1069-6679190202](https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202)
- Hair, J.F., Sarstedt, M., Ringle, C.M., Mena, J.A. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414–433. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0261-6>
- Henseler, J., Hubona, G., Ray, P.A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management and Data System*, 116, 2–20. DOI: 10.1108/IMDS-09-2015-0382
- Henseler, J., Ringle, C. M., Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In R. R. Sinkovics & P. N. Ghauri (Eds.), *New*

challenges to international marketing (Advances in International Marketing, Volume 20) (pp. 277–319). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Henseler, J., Ringle, C. M., Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. DOI: 10.1007/s11747-014-0403-8
- Kim, Y.G., Eves, A. (2012). Construction and validation of a scale to measure tourist motivation to consume local food. *Tourism Management*, 33, 1458-1467. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2012.01.015>
- Lu, C.S., Lin, C.C., Tu, C.J. (2009). Corporate social responsibility and organisational performance in container shipping. *International Journal of Logistics: Research and Applications* 12(2): 119–132. <https://doi.org/10.1080/13675560902749373>
- Lusardi, A., López, A. (2016). Financial Literacy among High School Students in the United States: Evidence from the 2012 Programme for International Student Assessment (PISA). European Investment Bank Institute Working Paper.
- Lusardi, A., Michaud, P.C., Mitchell, O.S. (2020). Assessing the impact of financial education programs: A quantitative model. *Economics of Education Review*, 78, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.006>
- Lusardi, A., Mitchell, O.S. (2007). Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education. *Business Economics*, 42(1), 35-44. <https://doi.org/10.2145/20070104>
- Lusardi, A., Mitchell, O.S. (2011). Financial literacy around the world: an overview. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 497-508. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000448>
- Mancebón, M.J., Ximénez-de-Embún, D.P., Mediavilla, M., Gómez-Sancho, J.M. (2019). Factors that influence the financial literacy of young Spanish consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), 227-235. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12502>
- Mancebón, M.J., Ximénez-de-Embún, D.P., Villar-Aldonza, A. (2021). Habilidades financieras y hábitos financieros saludables: un análisis a partir de la Encuesta de Competencias Financieras. En: *Cinco estudios sobre educación financiera en España*, FUNCAS.
- Molina, J.A., Marcenaro, O.D., Martín, A. (2015). Educación financiera y sistemas educativos en la OCDE: un análisis comparativo con datos PISA 2012. *Revista de Educación*, 369, 85-108. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-291>
- Moreno-Herrero, D., Salas-Velasco, M., Sánchez-Campillo, J. (2018a). Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. *Children and Youth Services Review*, 95, 334-351. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.042>
- Moreno-Herrero, D., Salas-Velasco, M., Sánchez-Campillo, J. (2018b). The Knowledge and Skills That Are Essential to Make Financial Decisions: First Results From PISA 2012. *FinanzArchiv: Public Finance Analysis*, 74(3), 293-339. <https://doi.org/10.1628/fa-2018-0009>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J.C., Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3 ed.). New York: McGraw-Hill.

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

- OCDE (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, OECD Publishing, París. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/improvingfinancialliteracyanalysisofissuesandpolicies.htm>
- OCDE (2017). *G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries*. OECD. <https://www.oecd.org/finance/g20-oecd-infe-report-adult-financial-literacy-in-g20-countries.htm>
- OCDE (2019). PISA 2018 Financial Literacy Framework. En *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/a1fad77c-en>
- OCDE (2020). *Recommendation of the Council on Financial Literacy*. <https://www.oecd.org/finance/OECD-Recommendation-on-Financial-Literacy.htm>
- Roldán, J.L., Sánchez-Franco, M.J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. In M. Mora, O. Gelman, A. Steenkamp, & M. S. Raisinghani (Eds.), *Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems* (pp. 193-221). USA: Hershey, PA.
- Unión Europea/OCDE (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*. París: OCDE. <https://www.oecd.org/finance/financial-competence-framework-for-adults-in-the-european-union.htm>

Anexo 1

1 – Totalmente en desacuerdo y 5 – Totalmente de acuerdo					
PERCEPCIÓN SOBRE MI CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA (EF): Partimos de la necesidad de mejorar la cultura financiera de la población, con el fin de evitar decisiones erróneas, un endeudamiento excesivo y exclusión financiera. Además, la formación financiera es más efectiva cuanto antes comience a impartirse. Por favor, indique su grado de acuerdo con estas afirmaciones:	1	2	3	4	5
EF1: La EF me permitirá administrar el dinero					
EF2: La EF me permitirá planificar el futuro					
EF3: La EF me ayudará a tomar decisiones personales de carácter financiera en mi vida					
EF4: La EF me ayudará a elegir y utilizar productos y servicios financieros					
EF5: La EF me permitirá acceder a información relativa a asuntos económicos y financieros					
EF6: La EF me ayudará a ser honesto usando correctamente el dinero propio y ajeno					
EF7: La EF me ayudará a ser responsable pagando lo que deseo comprar					
EF8: La EF me ayudará a ser cumplidor devolviendo el dinero prestado					
EF9: La EF me ayudará a ser solidario, aportando cuando surjan necesidades					
EF10: La EF me ayudará a ser capaz de fomentar el espíritu emprendedor					
EF10: La EF me permitirá adquirir conocimientos para desenvolverme en el mundo de las finanzas					
CONSIDERAMOS NECESARIO POTENCIAR LOS CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y HABILIDADES DE CORTE ECONÓMICO: En este momento, trataremos de comprender la importancia de los siguientes conceptos. Por favor, indique su grado de acuerdo con estas afirmaciones:	1	2	3	4	5
AHORRO					
A1: Considero que el ahorro es la parte de los ingresos de un período que no he gastado					
A2: Decido ahorrar cuando tengo que hacer frente a gastos imprevistos					
A3: Decido ahorrar cuando quiero comprar un bien que me gusta o necesito					
A4: Decido ahorrar cuando quiero invertir y obtener rentabilidad					
A5: Decido ahorrar para ayudar a colectivos desfavorecidos					
PRESUPUESTO					
P1: Considero el presupuesto como una relación de gastos e ingresos previstos para un período de tiempo					
P2: Debo conocer cuánto es nuestro ingreso y cuánto vamos a gastar					
P3: Debo saber en qué voy a gastar cada euro					
P4: Debo contar con una reserva de dinero para gastos imprevistos					
P5: Debo controlar las cuentas					
P6: El presupuesto ayuda a reducir o eliminar las posibles deudas					
P7: El presupuesto permite hacer previsiones de futuro					
P8: El presupuesto me permitirá sacar todo el partido a mi dinero					
GASTOS					
G1: La organización de mis gastos es fundamental					
G2: Respeto los gastos identificados en el presupuesto					
G3: Ante un gasto inesperado, podría saber de dónde saco los fondos					
G4: Considero importante crear un registro de mis gastos					
G5: Un uso racional del consumo me permitirá reducir los gastos necesarios para vivir					

Factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera.

INGRESOS					
I1: ¿Te preocupa en esta etapa de tu vida tener ingresos?					
I2: ¿Querrías tener ingresos para asumir tus gastos habituales?					
I3: ¿Querrías disponer de ingresos para viajar?					
I4: ¿Querrías disponer de ingresos para alquilar o comprarte una vivienda?					
I5: Mis ingresos me permiten el lujo de comer fuera, ir al cine, salir con amigos					
INVERSIÓN					
IN1: Considero que supone arriesgar mi dinero ahorrado esperando ganar más a cambio					
IN2: Conozco el concepto de rentabilidad					
IN3: Es importante conocer las metas financieras y saber cómo alcanzarlas					
IN4: Soy capaz de invertir en activos financieros					
CALIDAD DE VIDA					
CV1: La formación que poseo en educación financiera me permitirá tener una buena calidad de vida					
CV2: La formación que poseo me permite utilizar bien mis ingresos					
CV3: La formación que tengo me permite hacer un buen uso de mis ahorros en los gastos que tengo					
CV4: El presupuesto que me hago para cada mes, me permite tener una aceptable calidad de vida					
CV5: El hecho de vivir al día no me genera una buena calidad de vida					