



[Estudios pedagógicos \(Valdivia\)](#)

On-line version ISSN 0718-0705

Estud. pedagóg. vol.32 no.2 Valdivia 2006

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200006>

Services on Demand

Journal

- SciELO Analytics
- Google Scholar H5M5 (2021)

Article

- Article in xml format
- How to cite this article
- SciELO Analytics
- Automatic translation

Indicators

Related links

Share

- More
- More

- Permalink

Estudios Pedagógicos XXXII N°2: 103-120, 2006

ENSAYOS

EDUCACIÓN ECONÓMICA EN LA ESCUELA: HACIA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN*

Economic education in the school: toward a proposal of intervention

Marianela Denegri Coria¹, Carlos del Valle Rojas², René Gempp Fuentealba³, Miguel Angel Lara Arzola⁴

¹ Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. mdenegri@ufro.cl

² Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. delvalle@ufro.cl

³ Universidad Alberto Hurtado, Equipo de Medición y Diseño, SIMCE. Alameda Bernardo O'Higgins 1146, Torre B, piso 8, Santiago, Chile rene.gempp@mineduc.cl

⁴ Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. migangel.jara@gmail.com

Resumen

En este artículo se pretende revisar los aspectos críticos y desafíos que es necesario considerar para plantear una propuesta de educación económica que permita, desde la enseñanza básica, contribuir a la alfabetización económica de los niños e impactar además en sus familias mediante procesos de transmisión intergeneracional. Por esta razón, intentaremos dilucidar tres preguntas claves:

- 1) ¿Cuál es la edad óptima para introducir la formación económica en el currículum?
- 2) ¿Qué influencia ejercen la familia y los medios de comunicación en la adquisición temprana de patrones de consumo y de relación con en la infancia?
- 3) ¿Cuáles son las variables que deben ser consideradas en el diseño de intervenciones educativas orientadas a la educación económica en la escuela?

Finalizaremos con la descripción de nuestro programa "Yo y la Economía", que pretende articular el currículum vigente con el logro de los niveles de alfabetización económica en los niños.

Palabras clave: alfabetización económica, socialización económica, educación económica.

Abstract

This paper pretends to review critical aspects and challenges that is necessary to consider to show a proposal of economic education which allow, since elementary school, to contribute to the economic literacy of the kids and to impact in their families through process of intergenerational transmission. For that reason, we will try to show three key questions:

- 1) Which is the best age to introduce the economical information in the curriculum?

2) What influence do family and mass media exert in the early acquisition of patterns of consumption and in the relation with the money childhood?

3) Which are the variables to should be consider in educative interventions designs oriented to economic education in the school?

We will end with the description of our program Me and the Economics, that pretends to articulate the effective curriculum with the highest economic literacy levels in children.

Key words: economic literacy, economic socialization, economic education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la economía internacional tiende cada vez con mayor insistencia a la globalización, a la formación de nuevas regiones económicas de nuevos bloques entre países con el propósito de acrecentar las actividades comerciales, generando una mayor complejización del mercado (Elizalde 2003). Sin embargo, la mayoría de las agendas políticas de los países contrastan fuertemente con las capacidades reales que tiene la población para poder insertarse efectivamente en los crecientes requerimientos de sociedades cada vez más complejas (Cumbre de las Américas 1999).

Un aspecto crítico de estas habilidades está vinculado con el desarrollo de destrezas y actitudes que permitan regular la conducta personal y familiar hacia un uso racional de recursos económicos escasos y por ello la preparación real que poseen las personas para enfrentarse a un mercado creciente que presiona hacia el consumo. Desde esta perspectiva, la educación económica se traduce operacionalmente en alfabetización económica y proporciona las herramientas para entender el mundo económico, interpretar los eventos que pueden afectar indirectamente y mejorar las competencias para tomar decisiones personales y sociales sobre la multitud de problemas económicos que se encuentran en la vida cotidiana (Yamane 1997; Denegri y Martínez 2004).

Lograr la comprensión del mundo económico requiere que el individuo construya una visión sistémica del modelo económico social en que inserto, para desarrollar competencias y actitudes que le posibiliten un uso adecuado de sus recursos económicos, incluyendo hábitos y conductas de consumo racionales y eficientes (Denegri 1998). Así, un proceso eficiente de socialización económica previo a la adultez se cada vez más necesario (Cram y Ng 1999) a la vez que se demuestra que es más efectivo a edades más tempranas (Furnham 1986). En sentido, es relevante distinguir dos tipos de socialización que se manifiestan conjuntamente, la *primaria*, referida a la influencia de la familia concerniente a todas las influencias externas, tales como la escuela, los medios de comunicación de masas, etc., a través de las cuales los niños adquieren conocimiento económico a partir del cual definen sus conductas futuras (Mori y Lewis 2001; Denegri, Iturra, Palavecinos y Ripoll 1999).

EDAD DE INICIO PARA LA FORMACIÓN ECONÓMICA SISTEMÁTICA

En cuanto al momento evolutivo en que se podría iniciar una formación económica sistemática en la infancia, una serie de trabajos demuestran que los estudiantes de educación primaria son capaces de aprender conceptos económicos y que ello impacta en el desarrollo de competencias en la vida cotidiana. Las conclusiones de los estudios señalan que los niños de educación elemental o básica pueden identificar y comprender conceptos económicos y también aplicarlos a problemas reales de su entorno (Kourilsky 1987, 1993; Lawson y O'Donnell 1986; Schug y Sossin, Dyck y Lynn 1997; Laney y Schug 1998; Laney, Moseley y Pak 1996). Se aprecia que la reflexión sistemática sobre problemas económicos reales de la vida cotidiana también incrementa las capacidades de razonamiento general y ayuda a los niños a diferenciar aspectos que se consideran claves para comprender el mundo social. Uno de ellos es la comprensión de la diferencia entre una concepción de la vida como un hecho que sucede y donde los individuos no tenemos posibilidad de control versus la conceptualización de los fenómenos sociales como resultado de elecciones realizadas por individuos y colectivos. El segundo aspecto clave implica la toma de conciencia que en cada decisión implicados costos y beneficios y que ellos deben ser evaluados antes de actuar. Ambos aspectos implican el desarrollo de la capacidad de relacionar procesos, evaluar cursos de acción y reflexionar sobre consecuencias, todo lo cual forma parte importante de las competencias cognitivas, de comportamiento y valóricas necesarias para la instalación de una lógica ciudadana en contraposición con una postura pasiva a la realidad social (Wentworth y Schug 1993; Denegri y Martínez 2004).

Otro hallazgo crucial se vincula al impacto de la intervención educativa en los niveles de maduración logrados por los niños cuando son enfrentados a la necesidad de analizar y tomar decisiones sobre los problemas de su ambiente. Los resultados indican que los estudiantes de 6º grado son los que más se benefician de una educación económica que integre conceptos, reflexión y aplicación a la resolución de problemas. Ello considerando que por su etapa evolutiva ya se han instalado las estructuras cognitivas operacionales necesarias para relacionar eventos y procesos, poseen las bases del pensamiento matemático (Berti, Bombi y De Beni 1986; Berti 1993) y una capacidad de memoria más flexible que les permite establecer relaciones entre experiencias pasadas y nueva información (Ajello, Bombi, Pontecorvo y Zuccheromaglio 1987; Laney y cols. 1996; Laney y Schug 1998). A su vez, han tenido acceso a un nivel básico de instrucción en la comprensión del medio social y cultural (Wentworth y Schug 1993) y nuestros estudios han comprobado que en estas edades también se han alcanzado niveles de desarrollo del pensamiento económico que implican la comprensión de nociones básicas como la ganancia y el carácter fiduciario del dinero así como el carácter de medio de intercambio (Denegri 1995; Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos y Keller 1998). Así, al evaluar el nivel de Alfabetización Económica en niños chilenos (Cortés, Quezada y Sepúlveda 2004), se observa que la mayor parte de los escolares de 11 a 12 años se encuentran en un nivel transicional de afianzamiento de su nivel de pensamiento económico, lo que los hace especialmente flexibles y susceptibles a estrategias de intervención que mejoren sus niveles de alfabetización económica.

Por otra parte, si bien en Latinoamérica, y especialmente en Chile, aún no existen estudios comparativos amplios de los montos de dinero manejados por los niños, un estudio realizado por el Consejo Nacional de Televisión en niños de 8 a 13 años –la llamada generación *Two* en la Región Metropolitana señala que la última vez que este grupo recibió dinero para sus gastos fue de un total de \$ 749 millones (Consejo Nacional de Televisión CNTV 2004a, 2004b). En este mismo estudio se concluye que los *tweens* o preadolescentes chilenos presentan una temprana incorporación al mundo del dinero y sus comportamientos asociados, y son capaces de decidir, discriminar e influir en la compra o elección de productos para ellos o su familia. Se expresan activamente como consumidores y son conscientes de su poder de compra e influencia par conseguir lo que desean y si bien el 76% de los padres de niños entre 10 y 11 años considera Regular/Malo/Muy Malo que su hijo maneje el 78% de los niños señala que les dan dinero para sus gastos en el colegio, mientras el 68% lo hace para sus gastos personales.

En suma, los antecedentes sugieren que la formación económica formal podría implementarse exitosamente a partir de los 10 a 12 años, coincide, en general, con el segundo ciclo básico.

SOCIALIZACIÓN ECONÓMICA EN LA FAMILIA Y SU IMPACTO EN LA ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA INFANTIL

La socialización y la educación tendrían importantes consecuencias en la comprensión de los asuntos económicos de los niños y adolescentes. Así, los padres, quienes son los principales proveedores de dinero, son también los educadores primordiales de conductas económicas (Mori y Berchmans 1996; Rose 1999), puesto que es en la familia donde los niños aprenden a desenvolverse, adquiriendo los hábitos, habilidades y actitudes que definen sus patrones futuros de consumo; sin embargo, sus prácticas educativas en esta área son limitadas. Tal como otros estudios familiares, las prácticas de socialización económica son principalmente de tipo informal y no sistemáticas (Lassarre 1996; García, Ibáñez y Ripoll 2004).

La situación adquiere mayor relevancia si se considera que el analfabetismo económico se reproduce a través de la socialización económica en la familia, puesto que antes de llegar a comprender la complejidad del mundo de la economía, los niños ya han observado y probablemente una gran cantidad de estereotipos acerca del consumo usados por los adultos y han tenido experiencia directa, a un nivel simple, con una variedad de actividades de consumo, que aumenta durante los años escolares (Moschis 1987; Page y Ridgway 2001; Denegri *et al.* 1999).

mismas investigaciones también señalan que, al carecer los propios padres de una adecuada alfabetización económica (Mori y Lewis 2001 produce una transmisión intergeneracional de pautas de consumo y uso del dinero poco reflexivas o ineficientes, tal como lo muestran los últimos estudios en estrategias y prácticas de socialización económica en familias de distintos estratos socioeconómicos chilenos (Denegri Palavecinos y Gempp 2004). Estos déficits en educación económica en la infancia se mantienen hasta la adolescencia y la adultez (Caripán Hermosilla y Catalán 2004; Denegri y Palavecinos 2003), sin que el sistema educativo actual logre compensarlos.

Si bien la mayoría de los estudios en el ámbito de la socialización económica en la familia se ha enfocado en las concepciones de los padres sobre los montos de dinero que deben manejar los niños para sus gastos y la regularidad de su entrega (Kerr y Cheadle 1997; Lunt y Furnham Furnham y Thomas 1984a) se ha observado que la edad de los padres y el nivel socioeconómico eran variables claves en la toma de decisiones de alfabetización económica de los hijos. Los padres jóvenes tenían mayor tendencia a instituir una mesada (*pocket money*) regular desde edades más tempranas de sus hijos en comparación con los padres de mayor edad. Por su parte, las familias de clase media entregaban dinero de manera regular y organizada en comparación con los padres de clase baja, los cuales daban dinero de manera irregular y en pequeñas cantidades con mayor frecuencia. Un aspecto interesante fue el hallazgo en la clase trabajadora de la entrega diferencial de dinero según el sexo de sus hijos, siendo los niños quienes recibían más dinero que las niñas. Por su parte, Sonuga-Barke y Webley (1993) concluyen que es sorprendente el número de padres que no realiza ningún esfuerzo sistemático por entrenar a sus hijos en el uso y manejo del dinero, a pesar de sus declaraciones de la importancia que esto reviste (p. 83).

En nuestro equipo de trabajo se han investigado las estrategias y prácticas de socialización económica utilizadas por familias urbanas de diferentes niveles socioeconómicos (Denegri, Palavecinos y Gempp 2003-2005). Nuestros resultados en familias de clase media indican que en el día a día los padres se reconocen la importancia de educar en el uso del dinero a sus hijos; sin embargo, esto no parece reflejarse coherentemente en las prácticas cotidianas de socialización económica que ellos llevan a cabo. Pese a que los padres dicen valorar un estilo de vida austero, con hijos se comportan más bien como consumidores impulsivos, donde la reflexión y los límites a las peticiones de consumo de los niños por parte de los padres son bastante difusos. Por otro lado, si bien valoran la importancia de aprender a administrar el dinero, por otro lado no fomentan la autonomía y responsabilidad efectiva de dicha administración en sus hijos. Otro resultado interesante que confirma hallazgos previos de la bibliografía (Moore-Shay y Berchmans 1996; Rose 1999), es la tendencia a repetir, en la socialización de sus hijos, las pautas que ellos vivieron en su infancia, apreciándose la presencia de una transmisión intergeneracional de pautas económicas que no siempre es concordante con los cambios que han sufrido el sistema económico chileno y la consideración de los niños como un segmento de consumidores creciente (Denegri, Palavecinos y Caprile 2005; García *et al.* 2004).

En síntesis, la mayor parte de las investigaciones en torno a socialización económica concuerdan en que los padres juegan un rol fundamental (aunque lamentablemente ineficiente) en la alfabetización económica de sus hijos. Un Modelo de Formación Económica, por tanto, debería considerar el efecto de los padres, ya sea como variable extraña y/o como un elemento a incorporar dentro del esquema de formación, y por otro lado, las familias son incapaces de socializar en competencias económicas eficientes y, por otro, el sistema educativo actual no ofrece la posibilidad de acceder a una educación económica sistemática.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, LA PUBLICIDAD Y LA CONDUCTA ECONÓMICA INFANTIL

El estudio de los patrones de consumo y actitudes hacia el dinero y las posesiones en la infancia ha comenzado a interesar crecientemente a la psicología económica y especialmente a la mercadotecnia. El resultado de las investigaciones en torno a la conducta económica de los niños considerados como un segmento de mercado presente y futuro muy atractivo, ha orientado agresivas estrategias de penetración y fidelización del consumo en la infancia. Paradójicamente, en nuestra realidad la educación para los medios masivos de comunicación y especialmente el desarrollo de competencias para su evaluación crítica, son temas que permanecen casi ausentes del ámbito educativo (Del Valle 2003a, 2003b).

Para desarrollar estrategias educativas orientadas al uso pedagógico de los medios en la escuela y para comprender su impacto en los niños han utilizado dos modelos complementarios (Sarramona 1989; Sarramona, Vásquez y Colom 1998). El primero incorpora a los medios como agentes y procesos, en cuyo caso son instrumentalizados pedagógicamente para vehicular información (Aparici 2002; Del Valle 2004), mientras que el segundo, los medios son conceptualizados como objetos y productos en sí mismos, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben orientarse a desarrollar en los sujetos el espíritu crítico y selectivo ante los medios y la conciencia de la influencia que estos ejercen en su conducta (Del Valle 2005).

En relación al modelo de uso de los medios como agentes y procesos, las evidencias señalan que el uso de medios de comunicación como cine, televisión, videojuegos, libros de texto electrónicos e Internet (Wentland 2004; Vachris y Bredon 1999; Walbert y Ostrosky 1997) puede ser aprovechado para el logro de mejores niveles de aprendizaje en los programas sistemáticos de educación económica. En esta misma línea, destaca el uso de material pedagógico producido por los propios estudiantes, a partir de sus experiencias reales de vida (Meyers 2004) y la importancia de las imágenes de productos sociales y comerciales aparecidos en los medios (Vargha 2004).

En síntesis, esta línea de trabajos destaca la importancia de la publicidad y del componente educativo que hay en los videojuegos y los juegos *on-line*, los cuales pueden favorecer el aprendizaje de contenidos curriculares y el aprovechamiento del tiempo destinado actualmente a actividades recreativas (Del Valle 2005). Al formar parte de la *cultura cotidiana* de los niños constituyen material motivador, favorecen el trabajo en grupo y aspectos procedimentales, son flexibles para utilizarlos y constituyen un material altamente accesible; aunque es necesaria una orientación para su uso (McNeal 2000; Revuelta 2004).

En cuanto a la consideración de los medios como objetos que transmiten significaciones y por ende al desarrollo de una conciencia crítica en ellos, un aspecto crucial a considerar en las intervenciones educativas que se sustentan en este modelo se relaciona con las características cognitivas y afectivas de los niños escolares. En este aspecto, las investigaciones muestran que entre los 10 y los 12 ó 13 años se produce una etapa de transición entre lo lógico y lo abstracto, la fantasía y la realidad objetiva y ello influye en las condiciones de construcción de ideas en los niños (Denegri y Martínez 2005). En esta etapa las fantasías de los niños se tornan más *realistas*, por lo que sus intereses se orientan hacia la búsqueda de ciertos niveles de verosimilitud, de allí su predilección en programas que reflejen realidades como es el caso de las telenovelas y series de televisión de romance. Además se observa un marcado interés en el desarrollo de las características *ideales* presentes en la cultura social (fuerza, poder, prestigio, atractivo físico, aceptación social, entre otras) (CNTV 2004; Acuff y Reiher 1998), lo cual es aprovechado por las industrias del *marketing* y los anuncios publicitarios (Guber y Berry 1993) para inducir la identificación del yo con los productos que se comercializan. Estas mismas características pueden ser aprovechadas pedagógicamente para inducir procesos de reflexión en torno a los medios y sus impactos en los niños a *develar* su influencia persuasiva.

En síntesis, los medios presentan una doble influencia en la conducta económica infantil. Por una parte, constituyen una forma permanente de penetración y persuasión y por lo tanto de estimuladores de patrones de consumo y por otra pueden tener un importante rol en el desarrollo de propuestas educativas más motivantes y cercanas a la cultura de los niños (Del Valle 2000, 2003b). Sin embargo, ello implica también el requerimiento de desarrollar actividades que permitan una *lectura crítica* de sus mensajes y la preparación de los profesores para aprovechar toda su potencia.

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN FORMACIÓN ECONÓMICA

Si bien en Chile no encontramos estudios que den cuenta del diseño o evaluación de programas de educación económica, sí se cuenta con investigaciones que refuerzan la necesidad de su consideración.

Entre los años 1999 y 2000 Chile participó en el Estudio Internacional de Educación Cívica (Ministerio de Educación, Unidad de Currículo y Evaluación, SIMCE 2003). Respondieron esta encuesta alumnos de 8º Año Básico y posteriormente lo hicieron los alumnos de 4º Año Medio. Los conocimientos económicos sólo fueron incorporados en los alumnos de 4º Año Medio, donde Chile obtuvo un promedio significativamente superior al promedio internacional, situándose en 87 puntos, mientras que la media internacional fue de 100. Por otra parte, en otro estudio realizado por la OEA (Torrey-Purta y Amadeo 2004) en escolares de 14 a 17 años en Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos se aprecia que no existe

estudiantes chilenos y colombianos un nivel mínimo de comprensión de los conceptos económicos básicos, mientras que los predictores importantes de logro fueron los recursos educativos en el hogar y el acceso a educación económica sistemática.

Esto se explica, en parte, debido a la poca extensión y organización de la alfabetización económica en el currículum. Sólo en términos de extensión, en nuestro país toda la educación económica se desarrolla en sólo 20 a 22 semanas del total de los 12 años de educación obligatoria. Respecto a su organización, las temáticas aparecen en forma aislada en distintos momentos y unidades de la formación, sin un eje que la aglutine. Así, en el sector de Estudio y Comprensión de la Sociedad en Educación Básica se incorpora sólo la unidad temática *Economía y Cotidiana* para 5º nivel (duración de 10 semanas). Si bien algunos de sus contenidos podrían ser muy relevantes para la formación ciudadana de los niños, el análisis de la Comisión Formación Ciudadana (2004) señala que dichos contenidos son trabajados por sólo el 18,6% de los profesores encuestados. Por su parte, en el sector de Historia y Ciencias Sociales en Educación Media se abordan nuevamente algunos conceptos económicos dentro de la unidad didáctica *Organización Económica*, planificados para ser desarrollados en 20 semanas en Primer Año de Enseñanza Media, pero a ser profundizados en ningún otro nivel. En ambos casos se observa, además, la ausencia de un modelo pedagógico de educación económica que sobre cómo introducir estos temas en las actividades educativas, tratándose más bien de sugerencias didácticas aisladas que carecen del procedimiento en cuanto al desarrollo de destrezas para manejarse efectivamente en el mundo del consumo y la administración del dinero.

La mayoría de los modelos de educación económica coinciden en que es fundamental incorporar la relación entre al menos tres variables de comportamiento económico, ellas son: (1) las elecciones económicas, (2) los conceptos económicos y (3) las metas del comportamiento (Schug y Hagedorn 2005). En relación a ello, Kourlisky (1993, 1996) enfatiza la importancia de una aproximación interdisciplinaria a la enseñanza de los conceptos económicos. Al igual que otros autores (Schug 1996; Sossin *et al.* 1997; Walstad y Rebeck 2001), señala que los conceptos económicos se abordan en educación primaria son los de escasez y recursos limitados; costo de oportunidad y análisis de costo-beneficio en el mercado y producción de bienes y servicios; funcionamiento bancario; consumo e ingresos; dinero y formas de intercambio; distribución y demanda. La intervención pedagógica debe culminar con la creación de un pequeño emprendimiento colectivo por parte de los alumnos para poner en acción lo aprendido en las unidades anteriores.

Por su parte, Laney (1993) plantea que el tema de la escasez debería utilizarse como articulador del programa curricular a partir de cuatro aspectos: 1) la importancia de la experiencia real para promover aprendizaje y retención de conceptos económicos, 2) la experiencia debe ser una que sea mediada por el profesor, quien destacará los conceptos centrales en cada actividad, 3) el aprendizaje de "etiquetas" que permitan reconocer y potenciar su incorporación a las estructuras preexistentes; y 4) el uso de materiales producidos por el profesor y por los estudiantes, que elementos tanto verbales como visuales para potenciar el aprendizaje y la retención. En este punto cobra importancia el uso de los medios recursos propios de la cultura cotidiana de los niños como *cómics*, videojuegos y animaciones.

Existe abundante evidencia empírica internacional acerca de la efectividad de los programas sistemáticos de educación económica incorporados (Kourlisky 1987, 1993; Soper y Walstad 1991; Schug y Walstad 1991; Bosshardt y Watss 1994; Sossin *et al.* 1997; Georgius 1996; Varca y Schug y Hagedorn 2005). Los investigadores concuerdan en que el aprendizaje sistemático de contenidos económicos muestra tener un efecto positivo en el nivel de conocimientos, sino también en la conducta cotidiana de los estudiantes, los que después de aplicado el programa, aumentan el conocimiento general, desarrollan actitudes positivas hacia un manejo más racional de sus recursos y son capaces de elegir opciones de consumo económico más eficientes. Un aspecto que se destaca es la importancia de la participación de los estudiantes en la selección y análisis de contenidos económicos vinculados a su vida cotidiana, como una forma de potenciar la significatividad de los aprendizajes, su retención y transferencia.

Otro grupo de estudios se ha centrado en la efectividad de ciertas metodologías específicas para el aprendizaje de conceptos económicos y resolución de problemas mediante aprendizaje cooperativo y *mastery learning* (Boud y Feletti 1991; Kagan 1994; Laney *et al.* 1996; Laney y James 2000). Los resultados muestran que estas metodologías logran mayores niveles de adquisición de conceptos económicos que el uso de métodos sólo expositivos o la combinación de lecturas y exposición (Harter y Becker 1999). Al mismo tiempo, el uso de metodologías cooperativas logran mayores niveles de aprendizaje conceptual, sino también el desarrollo de competencias sociales y de negociación que los autores vinculan a requerimientos de la vida ciudadana.

Strober y McGoldrick (1998) muestran la efectividad del método de aprendizaje de servicio en la comunidad (Dewey 1938), donde los estudiantes identifican problemas económicos en su comunidad, exploran soluciones a partir de la adquisición de conceptos económicos y desarrollan estrategias de afrontamiento de acuerdo a ello. Sus conclusiones señalan que este método no sólo proporciona un mejor aprendizaje, sino también estimula la responsabilidad social. Otros métodos estudiados que también han mostrado ser exitosos son el uso de *rol play*, simulaciones, experimentos y demostraciones (Truscott y Rustogi 2000; Lage y Platt 2000), así como el uso de multimedia y nuevas tecnologías (Walbert y Ostrosky 1999).

Wentland (2004) realiza un metaanálisis del uso de metodologías en educación económica y concluye que estas son diversas y que su efectividad depende fundamentalmente con la posibilidad de estimular competencias complejas (cognitivas, afectivas y psicomotoras), orientar las actividades de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, incorporar tanto al individuo como al grupo y optimizar el tiempo como un recurso escaso, potenciando el uso de la tecnología.

En cuanto a la influencia del profesor en los logros de aprendizaje, los estudios concluyen que los profesores de escuelas primarias y secundarias poseen entrenamiento y experiencia en el desarrollo de estrategias pedagógicas, raramente tienen una preparación en temas económicos que los hace eficientes en la educación económica de sus alumnos. Ello se vincula no sólo con la falta de una formación sistemática en economía, sino con propios preconceptos y la forma como vivencian afectivamente el mundo económico, incluyendo sus posturas ideológicas frente al consumo. Hauwiler 2001; Walstad y Rebeck 2001; Vargha 2004). Los mismos estudios señalan que un entrenamiento sistemático de los profesores en la evaluación del nivel de alfabetización económica, desarrollo de conceptos claves, reflexión sobre sus propios comportamientos económicos en la implementación de estrategias de educación económica, tiene un importante impacto en los niveles de aprendizaje de los alumnos (Walstad y Robson 1997; Walstad y Allgood 1999; Walstad y Rebeck 2001; Vargha 2004).

A partir de la revisión de la literatura previa y los resultados de nuestros estudios, podemos concluir la importancia que reviste la alfabetización económica para los individuos y la ausencia en nuestro currículum educativo de una propuesta integrada de educación económica que permita que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias y actitudes que les preparen para actuar responsable y eficientemente en un sistema económico complejo.

NUESTRA PROPUESTA: EL PROGRAMA YO Y LA ECONOMÍA

Considerando que los estudios previos muestran que la edad crítica para incorporar una formación sistemática en economía es a partir de los 11 años de edad, el actual currículum de Enseñanza Básica, específicamente en el Subsector de Estudio y Comprensión del Mundo Social en 6º Año Básico, Unidad de Economía Cotidiana, hemos seleccionado este nivel para poner a prueba un programa integral de Educación Económica denominado *Economía*.

El propósito de nuestro programa es empoderar a los estudiantes para construir aprendizajes significativos a través de una conexión genuina entre los contextos de la economía familiar cotidiana y los nuevos conceptos a aprender de tal forma que comprendan conceptos básicos de economía y estrategias de razonamiento económico y desarrollen habilidades como consumidores y actitudes proactivas que sirvan de sustento a un emprendimiento personal y social. Para ello, a través del programa de Educación Económica *Yo y la Economía* se integran los sectores de Estudio y Comprensión del Mundo Social, Matemáticas y Lenguaje mediante el uso de proyectos de aula interdisciplinarios (Denegri y Martínez 2005) para el desarrollo de conocimientos y competencias económicas vinculadas a las capacidades y nivel de desarrollo de los niños.

Dentro de la formulación de nuestro programa de educación económica hemos considerado elementos de varias experiencias que han mostrado ser exitosas como *Kinder Economy* y *Mini-Society* de Marilyn Kourlisky (1993, 1996) y la propuesta de *Aprendizaje Generativo* de Laney (1993).

El esquema del programa y de acuerdo a la literatura (Kourlisky 1993; Laney 1993; National Council on Economic Education 1997) consisten en siete conceptos económicos básicos, los cuales son articulados con los propios contenidos que establece el programa de 6º Básico. Se ubican

articuladores de los proyectos de aula los bloques temáticos establecidos en la Unidad *Economía y Vida Cotidiana* del Subsector de Estudios Medio, los que se vinculan estratégicamente con los contenidos curriculares de Matemáticas y Lenguaje, como se presenta en el cuadro 1

Cada bloque temático se desarrolla en cuatro pasos sucesivos: 1) experiencia, 2) cuestionamiento, 3) refuerzo mediante la reflexión guiada

1. *Experiencia*: En primer lugar, los estudiantes vivencian experiencialmente una serie de simulaciones de situaciones económicas de la vida cotidiana. En estas simulaciones, los estudiantes deben determinar cómo actuarían frente a dicho problema.

2. *Cuestionamiento*: El segundo paso implica que el profesor interroga y cuestiona a los alumnos sobre su actuación y aclara los conceptos de la experiencia. Este es el momento de la *Alfabetización Económica Conceptual*, cuyo objetivo es que los estudiantes comprendan los conceptos económicos y sean capaces de reconocer aquellos cursos de acción más eficientes para tomar decisiones financieras.

3. *Refuerzo mediante la reflexión guiada*: En el tercer paso, el profesor profundiza la reflexión y refuerza los conceptos entregando actividades complementarias donde cobra importancia el uso de los medios tecnológicos y los recursos propios de la cultura cotidiana de los niños como videojuegos, animaciones, fábulas, cuentos y análisis de programas televisivos.

Cuadro 1

Contenidos básicos del Programa y articulación curricular para proyectos de aula interdisciplinarios

Contenidos Programa <i>Yo y la economía</i>	Contenidos Programáticos de Subsectores			Met I (Wet
Conceptos económicos articuladores	Estudio y comprensión del medio social <i>Unidad: Economía y vida cotidiana</i>	Matemáticas	Lenguaje	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escasez y recursos limitados 2. Costo de oportunidad y análisis de costo-beneficio en la elección 3. Mercado, producción de bienes y servicios y trabajo 4. Funcionamiento bancario 5. Consumo e ingresos 6. Dinero y formas de intercambio 7. Distribución de recursos y oferta y demanda 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos naturales y actividades económicas en el país y la región • Actividades económicas principales del país por sector económico • Población económicamente activa de la región: trabajos y sectores económicos. • Trabajo e ingresos: salario y renta • Dinero efectivo y simbólico • Consumo, ahorro e inversión en situaciones cotidianas • Inflación e impuestos en la vida cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> • Números naturales en la vida cotidiana • Multiplicación y división de fracciones • Fracciones y decimales en la vida cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral • Comunicación escrita • Dramatización • Los medios de comunicación masiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Reso coop prob (CPS) • Desa proy • Lecti comp • <i>Rol j simu</i> • Uso tecn mult • Estud casos • Expe dem dram

4. *Aplicación y ejercicio de competencias:* El programa finaliza con el desarrollo de un pequeño emprendimiento colectivo que puede ser recursos monetarios o de inversión social en trabajo con la comunidad articulado en torno al concepto de escasez (Laney 1993).

De este modo y siguiendo a Laney (1993), los cuatro principios básicos que articulan las experiencias de aprendizaje son:

- 1) La importancia de la experiencia real para promover aprendizaje y retención de conceptos económicos. En relación a ello, se potencia el aprendizaje directo y vicario en la fase de refuerzo y con ello se ayuda a los estudiantes a transferir sus aprendizajes a nuevas situaciones.
- 2) La experiencia por sí sola no garantiza el aprendizaje adecuado, por ello debe ser una experiencia guiada y mediada por el profesor que vincule los conceptos centrales en cada actividad.
- 3) El aprendizaje de *conceptos ancla* que vinculan lo que los estudiantes ya conocen con las nuevas experiencias de aprendizaje y potencia a las estructuras preexistentes. Por ejemplo, un concepto ancla es el ahorro y sus diversas manifestaciones, así a partir de las experiencias espontáneas de los niños se vincula al concepto de escasez como base de la necesidad de ahorrar para optimizar el uso de recursos.
- 4) El uso de materiales producidos directamente por el profesor y por los estudiantes, que incorporen múltiples formas de representación simbólica, potencia el aprendizaje y la retención porque aumenta la significatividad del acto de aprender.

La implementación del programa requiere de cuatro etapas: evaluación inicial, capacitación de profesores, seguimiento de proceso y evaluación final.

a) *Evaluación inicial*: Un aspecto clave para el desarrollo del programa radica en el conocimiento de las preconcepciones y de los conceptos incompletos –tanto de los niños como de los profesores– que deberán ser reorganizados (Wittrock 1991; Kourlisky 1993). Por ello, el primer paso es la evaluación previa de su nivel de Alfabetización Económica mediante el uso del Test de Alfabetización Económica para niños (TAE N) y el Test de Alfabetización Económica para adultos (TAE A) y el Cuestionario de Caracterización del Consumidor Adulto para determinar sus conductas y actitudes de entrada al programa, a través de la evaluación de las Actitudes hacia el Endeudamiento y los Hábitos de Consumo.

b) *Capacitación de profesores*: En forma previa al desarrollo del programa se realiza una etapa de capacitación y entrenamiento para los participantes. El proceso de capacitación tiene como objetivos la revisión de los conceptos económicos articuladores y la apropiación por parte de los profesores, la reflexión sobre las propias posturas de los docentes frente al tema del consumo y la economía, la ejercitación de metodologías de enseñanza aprendizaje y las estrategias de planificación de actividades didácticas incorporando los pasos de experiencia de aprendizaje y refuerzo mediante la reflexión guiada. La etapa de capacitación y entrenamiento finaliza con la formulación del proyecto de aula interdisciplinario (Martínez 2001, 2003) por parte de los profesores que permita poner en marcha el programa de Educación Económica *Yo y la Economía*.

c) *Seguimiento de proceso*: Una vez finalizada la etapa de entrenamiento, el desarrollo del programa debe ser monitoreado constantemente por los docentes las competencias necesarias para la reflexión sobre la práctica y la coherencia de las experiencias de aprendizaje de sus alumnos como consumidores. Ello para aumentar la coherencia actitudinal, considerando que el profesor constituye un modelo de conducta para sus estudiantes y que un profesor consumerista (Denegri y Martínez 2004) tiene mayor probabilidad de fomentar comportamientos díscolos en sus alumnos.

Así, el proceso de seguimiento tiene como propósito apoyar la ejecución de los proyectos de aula con la asesoría de un tutor. Transversalmente se promueve la aceptación mutua y la cooperación para favorecer las buenas relaciones entre colegas, la coordinación de intereses, la tolerancia y la superación de los problemas. Al ser esta etapa primordialmente práctica, se evalúa a través de asesoría directa a los grupos de trabajo y observación en aula que desarrolla cada equipo de profesores. Esta observación es realizada por un equipo de observadores entrenados que no mantiene ninguna relación con el equipo docente para no introducir sesgos en la observación. Los resultados de la observación son entregados al tutor, quien los discute con el equipo de profesores. A su vez, cada profesor recibe un informe individual y confidencial de los resultados de la observación de su clase.

d) *Evaluación de resultados*: Finalmente, se evalúa cualitativa y cuantitativamente el resultado del programa y su impacto en la educación de los estudiantes y sus familias. Para ello, se aplican nuevamente los instrumentos de evaluación para medir el avance en alfabetización económica de los estudiantes, los resultados de los proyectos de aula y se establecen grupos de discusión con profesores, estudiantes y padres para conocer sus percepciones y valoraciones de los aprendizajes desarrollados. A su vez, se orienta a la unidad educativa para articular la educación económica con su Proyecto Institucional y Pedagógico.

REFLEXIONES FINALES

Es evidente que la inexistencia de una alfabetización económica sistemática también redundaría en la mantención de las brechas de desigualdad entre los individuos, especialmente de los estratos más pobres, de la posibilidad de desarrollar competencias que les ayuden a una mejor administración de los recursos económicos escasos, de búsqueda de alternativas de consumo más eficientes y del desarrollo de estrategias de resolución de problemas de emprendimiento.

Por ello, si bien es importante el papel de agente socializador y educador de la familia en el ámbito económico, no es posible ignorar que también carecen en muchos casos de una adecuada alfabetización económica. Ello se traduce en la transmisión intergeneracional de patrones de consumo del dinero poco reflexivos o ineficientes como lo muestran nuestros últimos estudios en estrategias y prácticas de socialización económica en distintos estratos socioeconómicos (Denegri, Palavecinos y Gempp 2004).

Así, la inclusión curricular temprana de la alfabetización económica en la formación de educación básica mediante aproximaciones didácticas como la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo, cobra especial relevancia para el desarrollo de actitudes y destrezas que permitan el control y especialmente el autocontrol de sus procesos de consumo.

En conclusión, introducir los temas económicos y la educación para el consumo en el currículo escolar y con ello lograr que nuestros niños y niñas alfabetizados económicamente, presenta una serie de ventajas específicas. En primer lugar, el desarrollo de las destrezas en el uso y administración del dinero puede ayudar a niños y jóvenes a prepararse de manera real para los problemas de toma de decisiones económicas que deberán enfrentar y, por ello, ayuda a la transición entre la vida escolar y laboral. Por otra parte, la alfabetización económica requiere del desarrollo de estrategias de planificación, toma de decisiones y resolución de problemas, las cuales constituyen destrezas transferibles a otros ámbitos de conocimiento y estimulan el desarrollo de capacidades generales de razonamiento.

Finalmente, confrontar a los alumnos con el reconocimiento de su entorno económico y social, de los problemas presentes en él y ayudarlos a desarrollar un juicio crítico en torno a su propia actuación frente al mundo del consumo, estimula el desarrollo de un pensamiento social que constituye una educación para la ciudadanía.

La diferencia entre el ciudadano y el súbdito está dada fundamentalmente porque el primero es capaz de evaluar críticamente el entorno que le corresponde como controlador de las decisiones de aquellos a quienes encomendó su representación mediante el voto. Ello involucra la *accountability* tan necesario para asegurar la gobernabilidad en los sistemas democráticos.

NOTAS

- * Trabajo financiado por el Proyecto FONDECYT N° 1060303.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuff, D. y R. Reiher (1998). *Lo que Compran los Niños y Por Qué: la Psicología del Mercadeo a Niños*. Washington D.C.: Organización Pan Salud, OPS.
- Ajello, A.M.; A. Bombi, C. Pontecorvo y C. Zuccheromaglio (1987). Teaching economics in primary school. The concepts of work and profit. *of Behavioral Development* 10: 51-69.
- Aparici, R. (2002). La educomunicación a comienzos del siglo XXI. En: Rivera *et al.* (Editores). *Educación para la Comunicación*. Televisión Madrid: Universidad Complutense de Madrid/UNICEF.
- Berti, A. (1993). Fifth-Graders. Ideas on Bank Functions and Interest Before and after a Lesson on Banking. *European Journal of Psychol* (2): 183-193.
- Berti, A.; A. Bombi y R. de Beni (1986). Acquiring economic notions: profit. *International Journal of Behavioral Development* 9: 15-29.
- Bosshardt, W. y M. Wats (1994). Instructor Effects in Economics in Elementary and Junior High School. *Journal of Economic Education* 2.
- Boud, D. y Feletti, G. (eds.) (1997). *The Challenge of Problem-Based Learning*. 2nd Edition. Kogan Page Limited, 120 Pentonville Road, London, England.
- Caripan; N., V. Catalan y S. Hermosilla (2004). Construcción de un Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A). Tesis de Licenciatura Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Consejo Nacional de Television, CNTV (2004a). Zoom Tweens. 3 Estudios Cualitativos. Santiago de Chile. CNTV.
- Consejo Nacional de Television, CNTV (2004b). Prix Jeunesse Iberoamericano: ¡A Prepararse para 2005! Santiago de Chile. CNTV.
- Cortes, L.; M. Quezada y J. Sepulveda (2004). Construcción de un Test de Alfabetización Económica para Niños (TAE-N), para escolares e Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Cram, F. y S.H. Ng. (1999). *Consumer Socialization*. *Applied Psychology* 48: 297.
- Cumbre de Las Americas (1999). Organización de Estados Americanos. *Documentos de Trabajo*.
- Del Valle, C. (2000). La producción de comunicación (medial) en contextos educativos interculturales. *Revista Educación y Humanidades* Universidad de La Frontera, Temuco, Chile] 9: 27-37.
- Del Valle, C. (2003a). La comunicación mediática. Problemas epistemológicos y pragmáticos en la cobertura y tratamiento de contenidos Tercer Milenio. *Revista de Comunicación y Periodismo* [Ediciones Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile] 8: 18-20.
- Del Valle, C. (2003b). Hacia una pedagogía de la comunicación intercultural: bases desde la producción oral, radial y mediática. *Comunicación Internacional*. Universidad de Sevilla. [Publicación Electrónica] <<http://comuniqiatra.dk3.com/>>. Nº 6.
- Del Valle, C. (2004). Pertinencias y énfasis en la formación de comunicación para el desarrollo: diagnóstico y perspectivas de la experiencia. *Redes.Com*. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*. Sevilla: Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo 1: 27-37.
- Del Valle, C. (2005). Pedagogía de la comunicación. Los medios en las escuelas. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*. Quit Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL. 89: 32-39.
- Denegri, M. (1995). *El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños y adolescentes*. Es Universidad Autónoma de Madrid.
- Denegri, M. (1998) La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescencia. En: Jesús Ferro, José Amar (ed.) *Desarrollo Humano Siglo XXI*. Colombia: Ediciones UNINORTE.
- Denegri, M.; J. Delval, M. Ripoll, M. Palavecinos y A. Keller (1998). Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. *E Investigación Educativa* 13: 291-308.
- Denegri, M.; R. Iturra, M. Palavecinos y M. Ripoll (1999). *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Denegri, M. y G. Martínez (2001). Proyectos de aula interdisciplinarios: Una mirada desde la psicología educacional. *Psicología y Educación Desencuentros*. Departamento de Publicaciones. Universidad de La Serena. 27-35.
- Denegri, M. y G. Martínez (2003). Proyectos de aula interdisciplinarios: un aporte constructivista a la reprofesionalización de profesores. *Docente Online*. Universidade de Uberaba, Set/Dez. <http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educação/revista/v>
- Denegri, M. y G. Martínez (2005) ¿Ciudadanos o consumidores? Aporte constructivista a la educación para el consumo. *Paideia* (en prensa).
- Denegri, M. y M. Palavecinos (2003). Género y alfabetización económica ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? *Psicología desde el Caribe* 12: 76-97.
- Denegri, M.; M. Palavecinos y R. Gempp (2003-2005). Socialización económica: un estudio descriptivo de las estrategias y prácticas de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera. Proyecto Fondecyt Nº 1030271.
- Denegri, M.; M. Palavecinos y R. Gempp (2004). Socialización económica: un estudio descriptivo de las estrategias y prácticas de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera. Informe de Avance, Proyecto Fondecyt Nº 1030271.
- Denegri, M.; M. Palavecinos, R. Gempp y C. Caprile (2005). Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos consumidores? *Psicologia e Sociedade*. Vol. 2 (en prensa).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Elizalde, C. (2003). El consumo y sus diferentes enfoques en las ciencias sociales: Una revisión de las corrientes más elaboradas. *Revista Económica* 2: 5-18.
- Furnham, A. & P. Thomas (1984). Adult perceptions of the economic socialisation of children. *Journal of Adolescence* 7: 217-231.
- Furnham, A. (1986). Children's understanding of the economic world. *Australian Journal of Education* 30: 219-240.
- García, R.; A. Ibañez y M. Lara (2004). Prácticas de socialización económica en familias de nivel socioeconómico medio en la ciudad de Temuco. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de La Frontera.
- Georgius, G. (1996). Pre-College Economics Instruction and Outcome Scores. *Journal of Business and Economic Studies* 9 (1): 65-82.

- Guber, S.S. y J. Berry (1993). *Marketing to and through Kids*. New York: McGraw-Hill.
- Harter, C. y W. Becker (1999). Who Teaches whit more than Chalk and Talk? *Eastern Economic Journal* 25 (3): 343-357.
- Hauwiler, J. (2001). Redesigning Economic Education Workshops. *Education* 103 (104): 383-386.
- Johnston, C. y R. James (2000). An Evaluation of Collaborative Problem –solving for Learning Economics. *Journal of Economic Education* :
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. California. San Clemente.
- Kerr, M. y T. Cheadle (1997). Allocation of allowances and associated family practices. *Children's Social and Economic Education* 2: 1 -1:
- Kourlisky, M. (1987). *Effective Teaching*. Glenview. IL: Scott, Foresman & Co.
- Kourlisky, M. (1993). An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy of Primary Teachers. Paper presented at the American Educational Research Association. Atlanta, april 12-16.
- Kourlisky, M. (1996). Generative Teaching and Personality Characteristics of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education* 12 (4): 3
- Lage, M. y G. Platt (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Educ*
- Laney, J. (1988) Can economic concepts be learned and remembered: A comparison of elementary students. *Journal of Educational Rese*.
- Laney, J. (1993) Economics for elementary school students: Research –supported principles of teaching and learning that guide classroom Studies, may/june, 99-103.
- Laney, J. y M. Schug (1998). Teach Kids Economics and They Will Learn. *Social Studies and the Young Learner* 11 (2): 13-17.
- Laney, J.; P. Moseley y L. Pak (1996). Children's Ideas about Selected Art and Economic Concepts before and after and integrated Unit c *Children's Social and Economics Education* 1 (1): 61-78.
- Lassarre, D. (1996). Consumer education in French families and schools. In: P. Lunt & A. Furnham (eds.), *Economic Socialisation*, pp. 13(E. Elgar.
- Lawson, I. y M. O'Donnell (1986). Identifying factors that influence the learning of economics: A sixth grade case study. *Journal of Econ* 177-186.
- Lunt, P. & A. Furnham (eds). (1996). *Economic Socialisation, The Economic Beliefs and Behaviours of Young People*. Cheltenham: E. Elga
- McNeal, J. (2000). Los niños como consumidores de productos sociales y comerciales, Washington D.C.: Organización Panamericana de la
- Meyers, H. (2004). Economics for Real Life. *Business & Economic Review*, april-june: 16-20.
- Ministerio de Educacion, Unidad de Curriculum y Evaluacion, SIMCE (2003). Informe Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía, Este Documento de Trabajo. Santiago de Chile.
- Moore-Shay y B. Berchmans (1996). The role of the family environment in the development of shared consumption values: an intergener *Advances in Consumer Research* 23: 484-490.
- Mori, E. y A. Lewis (2001). Money in the contemporary family. *Nestle Family Monitor* 20: 3-21.
- Moschis, G. P. (1987). *Consumer Socialization, A Life Cycle Perspective*. Lexington: Lexington Books, DC Health Company.
- National Council on Economic Education (1997). *Voluntary National Content Standards in Economic*. New York: National Council on Econo
- Page, C. y N. Ridgway (2001). The impact of consumer environments on consumption patterns on children from disparate socioeconomic *of Consumer Marketing* 18: 21-40.
- Reuelta, F. (2004). El Poder Educativo de los Juegos On-Line y de los Videojuegos. Un Nuevo Reto para la Psicopedagogía en la Sociedad *Theoria* 13: 97-102.
- Rose, G. (1999). Consumer Socialization, Parental Style and Developmental Timetables in the United States and Japan. *Journal of Market*
- Sarramona, J. (1989). *Comunicación y educación*, Madrid, Editorial CEAC.
- Sarramona, J.; G. Vasquez y A. Colom (1998). *Educación No Formal*. Barcelona. Editorial Ariel S.A.
- Schug, M. (1982). *Economic Education Across the Curriculum*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Schug, M. (1996). Introducing Children to Economic Reasoning: Some Beginning Lesson. *The Social Studies* 87 (3).
- Schug, M. y E. Hagedorn (2005). The Money Savvy Pig™ Goes to the Big City: Testing the Effectiveness of an Economics Curriculum four *Social Studies*. march/april: 68-71.
- Schug, M. y W. Walstad (1991). Teaching and learning economics. En: *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. E: 411-419. National Council for the Social Studies. New York: Macmillan.
- Sonuga-Barke, E. & P. Webley (1993). *Children's Saving: A Study in the Development of Economic Behaviour*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Soper, J. y W. Walstad (1991). *Economic Knowledge in Junior High and Elementary Schools. Effective Economic Education in the Schools*. Library. Reference and Recourse Series Washington D.C. New York.
- Sossin, K.; J. DYck y M. Lynn (1997). Determinants of Achievement of Economics Concepts by Elementary School Students. *Journal of Ec Spring*: 100-121.
- Strober, M. y K. McGoldrick (1998). Service-Learning in Economics: a Detailed Application. *Journal of Economic Education* 29 (4): 365-37
- Torney-Purta J. y J. Amadeo (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empíric opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos. Unidad de Desarrollo Social y Ec
- Truscott, M. y H. Rustogi (2000). Enhancing the Macroeconomic Course: an Experiential Learning Approach. *Journal of Economic Educatio*
- Vachris, M. y G. Bredon (1999). Teaching Principles of Economics without Chalk and Talk: the experience off CNU Online. *Journal of Econ* (3): 292-308.

- Varcoe, K. y P. Fitch (2003). Money talks- a program to improve financial literacy of teens. *International Journal of Consumer Studies* 27
- Vargha, L. (2004). Buyer Beware! Economics Activities for Middle School Students. *The Social Studies*, January/February: 27-32.
- Walbert, M. y A. Ostrosky (1997). Using Mathhead to Teach undergraduate Mathematical Economics. *Journal of Economic Education* 28 (4)
- Walstad, W. y S. Allgood (1999). What do college know about economics? *American Economic Review* 89 (2): 350-354.
- Walstad, W. y K. Rebeck (2001). Teacher and Student Economic Understanding in Transition Economies. *Journal of Economic Education*. V
- Walstad, W. y D. Robson (1997). Differential item functioning and male-female differences on multiple choice test in economic. *Journal of* 28 (2): 155-171.
- Wentland, D. (2004). A Guide for Determining which Teaching Methodology to Utilize in Economic Education: Trying to Improve how Econ Communicated to Students. *Education* 124 (4): 640-648.
- Wentworth, D. y M. Schug (1993). Fate vs. Choices: What Economic Reasoning can Contribute to Social Studies. *Social Studies* 84 (1): 2:
- Wittrock, M. (1991). Generative teaching of comprehension. *Elementary School Journal* 92: 167-182.
- Yamane, E. (1997). The meaning of □economics education□ in Japanese elementary and secondary education: An historical perspective. *the Second Conference of the International Association for Children□s Social and Economics Education*. Malmö, Sweden: Edge Hill Univer pp. 101.



All the contents of this journal, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution License](#)

Campus Isla Teja S/N

Valdivia / Región de los Ríos

Chile

Fono: 56 63 2221262



eped@uach.cl
