



Revista de Psicología

ISSN: 0716-8039

revista.psicologia@facso.cl

Universidad de Chile

Chile

Denegri, Marianela; Gempp, René; Del Valle, Carlos; Etchebarne, Soledad; González, Yessica  
El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves

Revista de Psicología, vol. XV, núm. 2, 2006, pp. 77-94

Universidad de Chile

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415205>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves<sup>1</sup>

### *The contribution of educational psychology to the proposals of economic education: key issues*

*Marianela Denegri<sup>2</sup>, René Gempp<sup>3</sup>, Carlos Del Valle<sup>4</sup>,  
Soledad Etchebarne<sup>5</sup>, Yessica González<sup>6</sup>*

#### **Resumen**

En un escenario social y cultural altamente complejo, la comprensión de la economía se ha convertido en una necesidad básica de adaptación social y de ejercicio de ciudadanía. En este trabajo se analiza el estado del arte en la investigación de la comprensión de la economía, con especial énfasis en los estudios latinoamericanos y nacionales. Se cuestiona también el papel actual de la educación en la implementación de una adecuada alfabetización económica en la escuela, presentando el programa "Yo y la economía" como una respuesta desde la psicología educacional a los temas claves para la educación económica.

Palabras clave: Alfabetización económica, desarrollo del pensamiento económico, educación económica.

#### **Abstract**

In a highly complex social and cultural scenery, understanding of economics has turned out to be a basic need for social adaptation and the practice of citizenship. The present work is a review of the state of the art in research on the understanding of economics with special emphasis on Latin-American and national studies. It also questions the current role of education in the involvement of a suitable economic literacy in the school, presenting the program "Me and economics" as a response from an educational psychology standpoint to the key issues for an economic education.

Key words: Economic literacy, development of economic thought, economic education.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1060303. La correspondencia debe ser dirigida al e-mail: mdenegri@ufro.cl

<sup>2</sup> Universidad de La Frontera.

<sup>3</sup> Universidad Alberto Hurtado.

<sup>4</sup> Universidad de La Frontera.

<sup>5</sup> Universidad de La Frontera.

<sup>6</sup> Universidad de La Frontera.

El actual y acelerado proceso de globalización se ha caracterizado por una permanente tensión entre lo global y lo local, entre lo homogéneo y lo heterogéneo. Esto ha dejando huellas en la dinámica económica, social y política, y especialmente en los procesos de construcción de identidad social y personal, los cuales cada vez más se desarrollan asociados al consumo (Lechner, 1998; García Canclini, 1995).

Tal escenario ha complejizado las competencias que requieren los individuos y colectivos para participar de los procesos de desarrollo. Un aspecto crítico de estas competencias está vinculado con el desarrollo de destrezas y actitudes que permitan regular la conducta personal y colectiva hacia un uso racional de recursos económicos escasos en un medio ambiente en constante deterioro y, por ello, a la preparación real que poseen los ciudadanos para enfrentarse a un mercado creciente que presiona hacia el consumo. En este contexto, el informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004) de Chile, señala:

“la formación ciudadana debe entregar herramientas fundamentales de análisis económico que permitan manejar adecuadamente los desafíos que impone la realidad. Es decir, es menester efectuar una alfabetización económica, de modo que los ciudadanos manejen adecuadamente conceptos como escasez, intercambio, costos, beneficios, precios, oferta, demanda, rentabilidad, asignación de recursos, ahorro, inversión, crecimiento, desempleo, valorización, trabajo, producción, etc. Deben destacarse las consecuencias para las personas que tiene el tema de la previsión y su adecuada comprensión” (p. 47).

La comprensión del mundo económico requiere que el individuo construya una visión sistémica del modelo económico social en el que está inserto, lo cual implica, por una parte, manejar una serie de informaciones económicas específicas y, por otra, ser capaz de inferir a partir de claves no siempre explícitas, el curso de los eventos económicos cotidianos y con ello anticiparse a tomar decisiones que resulten favorables para sí mismo y su entorno (Denegri y Delval, 2002). En este sentido, un individuo alfabetizado económicamente ha desarrollado un pensamiento económico que incluye destrezas cognitivas y afectivas para comprender la complejidad de las problemáticas económicas y habilidades concretas para la vida económica cotidiana.

Esta descripción contrasta fuertemente con los hallazgos empíricos sobre el desarrollo de competencias económicas básicas en poblaciones de diversos contextos en nuestros países latinoamericanos, donde se constatan las serias dificultades que presentan niños, adolescentes y adul-

tos tanto para comprender la economía cotidiana como para actuar eficientemente en ella. Esto se ve agravado en el caso de los sectores más pobres, donde aumenta dramáticamente el riesgo de exclusión (Caripán, Catalán y Hermosilla, 2004; Denegri y Palavecinos, 2003). Los mismos estudios indican que factores como la escolarización, la ciudad de residencia, el género, el nivel socioeconómico y las experiencias de transmisión intergeneracional en la familia, inciden significativamente en la manera en que los niños, adolescentes y adultos comprenden los fenómenos económicos (Medina, Méndez y Pérez, 1999; Denegri, Iturrá, Palavecinos y Ripoll, 1999; Denegri, Delval, Palavecinos, Keller y Gempp, 2000; Amar, Abello y Denegri, 2001; Palavecinos, 2002; Denegri y Martínez, 2004; Denegri, Palavecinos, Gempp y Caprile, 2005).

La presencia de la educación económica en los currículum educativos, tanto latinoamericanos en general, como en Chile en particular, es precaria. En este último caso, toda la educación económica se desarrolla en sólo 20 a 22 semanas del total de los 12 años de educación obligatoria (Domper, 2004). Respecto a su organización, las temáticas aparecen en forma aislada en distintos momentos y en diferentes unidades de la formación, sin existir un eje que las aglutine y careciendo de un modelo pedagógico que considere tanto la génesis de la comprensión de la economía y los procesos cognitivos, afectivos y sociales que la sustentan, ni que oriente sobre la forma de introducir estos temas en las actividades educativas. Por lo general, se trata más bien de sugerencias didácticas aisladas (Domper, 2004).

### **Modelo de Psicogénesis de la comprensión de la economía**

El estudio del desarrollo de conceptos económicos en la infancia y la adolescencia parece haber ganado espacio en las últimas dos décadas. De esto dan cuenta una serie de investigaciones, entre las cuales encontramos: Berti y Bombi, 1988; Berti y Grivet, 1990; Leiser, Sevón y Levi, 1990; Abramovitch, Freedman y Pliner, 1991; Delval, Enesco y Navarro, 1994; Sonuga-Barke y Webley 1993; Denegri, 1995a, 1995b, 1997, 1998; Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos y Keller, 1998a, 1998b; Palavecinos, Denegri, Keller y Gempp, 2000; Denegri y cols., 2000).

Una importante conclusión de estos estudios es la evidencia que las concepciones de los niños acerca del mundo social son cualitativa-

mente diferentes de las de los adultos, indicando un proceso de construcción que no puede ser atribuido sólo a la influencia de los conocimientos transmitidos, sino que a un esfuerzo activo del niño por seleccionar, organizar y hacer coherentes las experiencias e informaciones sociales de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo y a sus propias experiencias con el entorno social. Ello releva la importancia de la experimentación activa y la vinculación con las experiencias de la vida cotidiana para lograr significatividad del aprendizaje (Furth, 1980; Denegri y cols., 2005b).

Otros estudios (Berti y Bombi, 1988; Berti y Grivet, 1990; Denegri y cols., 1998a) evidencian que la adquisición de la comprensión de la economía puede ser interpretada como un proceso de diferenciación y articulación en el cual el niño construye reglas cada vez más precisas y complejas. A la base de los problemas que enfrenta para comprender las características particulares de las relaciones económicas se encuentran, por una parte, la dificultad para diferenciar el dominio moral del dominio económico y, por otra, la necesidad de un manejo básico de competencias matemáticas y de procesamiento de memoria.

Considerando los resultados de los estudios previos y a partir de la hipótesis de que el pensamiento económico muestra una secuencia evolutiva de desarrollo que se vincula tanto con las herramientas cognitivas disponibles en cada edad como con el acceso a la experiencia de manejo del dinero y oportunidades de educación económica, Denegri (1995b) desarrolla un Modelo de Psicogénesis del Pensamiento Económico. Este se fundamenta en la existencia de una secuencia evolutiva que muestra un patrón de cambio conceptual propio de una construcción progresiva que permite identificar la existencia de tres niveles de desarrollo en la comprensión de la economía y del dinero, los cuales avanzan desde la focalización en aspectos visibles y materiales del dinero hasta su conceptualización abstracta como mecanismo fiduciario de intercambio.

El primer nivel, que se extiende entre los 6 y los 10 años, se caracteriza por una concepción difusa, desorganizada y con marcadas dificultades para comprender el mundo económico. El niño tiende a aplicar las reglas del comportamiento social-personal a los eventos económicos, por lo que la ganancia aparece excluida como factor articulador de la economía.

En el segundo nivel, denominado *pensamiento económico subordinado* (11-14 años), existe una mayor comprensión y el desarrollo de una conceptualización económica básica que incluye la idea de ganancia y la incorpora-

ción del carácter fiduciario del dinero como medio global de intercambio. Sin embargo, hay una sobre adscripción de funciones de control al Estado y dificultades para comprender el sistema económico como tal, observándose que el individuo conceptualiza partes aisladas o algunos rudimentos de subsistemas (por ejemplo, el de producción-consumo), pero sin lograr establecer una relación sistémica y de interdependencia entre los distintos aspectos del ciclo de origen y circulación del dinero.

Finalmente, en el tercer nivel, denominado *pensamiento económico inferencial*, y que correspondería teóricamente a la adolescencia tardía y adultez, los sujetos son capaces de comprender los múltiples determinantes de los problemas y ciclos económicos, incluyendo nuevas variables y adscribiendo al Estado un rol más realista y despersonalizado. Con esto aparece sustituida la idea de causalidad lineal, propia del nivel anterior, por una conceptualización sistémica del mundo económico (Denegri, 1997).

Este modelo es contrastado en un extenso estudio realizado con una muestra de 500 niños y adolescentes chilenos de entre 6 y 18 años (Denegri y cols., 2000). Ahí se observó que, contrariamente a lo esperable, un importante porcentaje de adolescentes de entre 15 y 18 años (51,3%) permanecen en un nivel de pensamiento económico subordinado, lo que indica que tanto su nivel de información como de estructuración de las ideas económicas es aún rudimentario. En estos jóvenes, la concepción de la realidad social se centra en una representación de marcada dependencia del Estado con ausencia de la representación de un ciudadano capaz de intervenir activamente en los procesos económicos.

Amar, Abello y Denegri (2001) replican esta investigación con niños y adolescentes de la región Caribe Colombiana. Sus resultados muestran que tanto los niños como los adolescentes se encuentran aún más desfasados con respecto al nivel de pensamiento económico que se espera para su edad, dado que sólo el 6,7% de estos últimos presenta un pensamiento económico inferencial.

Estos resultados son reafirmados en el estudio de Cortéz, Quezada y Sepúlveda (2004) quienes, mediante el uso del Test de Alfabetización Económica para niños (TAE-N), encuentran diferencias en el pensamiento económico de niños de 10 a 14 años vinculadas a la edad, nivel educativo y nivel socioeconómico.

### **La comprensión de la economía en la adultez**

Son aún escasos los estudios que dan cuenta sistemática de las for-

mas de comprensión del mundo económico en la edad adulta, a pesar que es la fase de la vida en que nos volvemos agentes independientes dentro de la economía, avanzamos posiciones en el mercado laboral e iniciamos nuestro manejo financiero personal. A partir de esto, podemos desarrollarnos bien por el resto de nuestras vidas económicamente activas o bien hipotecar nuestro futuro con un consumo impulsivo e irracional (Stacey, 1987; Burgoyne, Lea, Webley y Young, 1997; Webley, 1999).

La transición hacia la madurez económica envuelve varias transformaciones distintas. Habitualmente no ocurren todas enseguida y puede que para algunos individuos estos cambios nunca sucedan. La edad en que ello ocurre, el periodo de tiempo por el que se extiende y la secuencia en que acontece, muestra una amplia variación dependiendo de las sociedades, periodos históricos, clases, grupos e individuos (Burgoyne et al., 1997).

La complejidad de las relaciones entre comprensión de la economía a nivel conceptual y la instalación de competencias para un comportamiento económico eficiente, queda en evidencia en una serie de estudios realizados por nuestro equipo en estudiantes universitarios de la IX Región (Ayllón, Vallejos y Yáñez, 1999; Baeza, Durán y Vargas, 1999; Medina, Méndez y Pérez, 1999). Como resultado general, observamos que mientras mayor es la formación económica formal, mayor también es la complejidad y cantidad de información manejada por los sujetos, haciéndose su conceptualización de la economía más abstracta y sofisticada. Sin embargo, el nivel de educación económica formal no aparece sustantivamente asociado a los hábitos de consumo, actitudes hacia el endeudamiento y, en general, a una conducta económica eficiente. Es así como estudiantes que cursaron asignaturas avanzadas en economía, mostraron un desempeño económico en sus finanzas personales tan ineficiente como aquellos sin una educación económica sistemática.

Estos resultados vienen a sugerir que la educación económica conceptual, propia de la formación universitaria, sería insuficiente, por sí misma, para modelar hábitos y actitudes hacia el consumo. Si bien los universitarios de carreras con formación económica tienen un mejor nivel de comprensión de la economía y también más elementos de juicio para seleccionar vías de consumo más eficientes, ello no basta si no se considera el aspecto de la aplicación cotidiana, el desarrollo de competencias respecto al manejo del dinero y el cambio de actitudes hacia el consumo, los que parecieran instalarse tempranamente como producto de los procesos de socialización económica en la infancia.

Existe una investigación de Denegri, Palavecinos, Ripoll y Yañez (1999), que se realizó para caracterizar psicológicamente al consumidor de la IX Región de Chile. Se utilizó una muestra intencionada de 240 sujetos de entre 15 y 50 años. Los resultados indican una clara tendencia hacia un consumo poco reflexivo que, por lo mismo, obtiene resultados poco eficientes. Esto se reafirma con el reconocimiento de varios de los encuestados de creer gastar más de lo que deberían, lo que aumenta su percepción subjetiva de vivir en una difícil situación financiera. Además, esta investigación demostró algunas diferencias respecto al género: las mujeres aparecen más eficientes en la organización de la compra doméstica, haciendo listas, priorizando la adquisición de ciertos productos y jerarquizando las necesidades. Los hombres, en cambio, aparecen como más eficientes frente al uso de créditos para compras mayores.

En otro estudio (Palavecinos, 2002; Denegri y col., 2003) hemos abordado la comprensión de la economía y, más específicamente, la comprensión del origen y circulación del dinero en adultos de 25 a 50 años pertenecientes a distintos sectores ocupacionales y que habitaban en ciudades multifinancieras. Los resultados generales mostraron que los participantes manifestaban una comprensión básica del carácter fiduciario del dinero y de la idea de ganancia como elemento central en la economía, pero que tenían dificultades para comprender las relaciones complejas entre emisión y circulación monetaria y los procesos productivos. Es evidente la presencia de un apego a preceptos morales heterónomos centrados en la necesidad de la existencia de un Estado paternalista que debiera no sólo regular sino que también controlar todo el sistema económico. Si bien estos son rasgos comunes de toda la muestra, resultan más evidentes en las mujeres, las que exhiben una alfabetización económica más ligada a lo cotidiano y con menos conocimiento y manejo de variables económicas más amplias.

Si bien los sujetos evidencian poseer herramientas cognitivas suficientes como para comprender los temas aludidos, pierden efectividad a medida que la información específica se hace más relevante para construir una respuesta adecuada. Ello pone en evidencia el grado de complejidad del tema en cuestión, el que exige tener no sólo herramientas cognitivas, sino que también un alto nivel de acceso a información específica. Es por esto que sólo personas con un elevado nivel educacional y con trabajos que exigen un claro manejo del tema financiero, aparecen alcanzando los mayores niveles de alfabetización económica y superando las diferencias de

género que se hacen más visibles en los niveles educacionales más bajos y en las ocupaciones vinculadas al comercio o los servicios.

### **Los procesos de socialización económica: los mediadores**

La aproximación al estudio de los procesos de socialización económica no puede excluir el importante rol de la familia. Es en su seno donde prácticas y actitudes hacia el consumo se reproducen y perpetúan. Tal situación adquiere mayor relevancia si se considera que el analfabetismo económico también está presente en la edad adulta y, por lo tanto, es esperable que se exprese a través de la socialización económica en la familia y en el modelaje de conductas hacia los niños (Moore-Shay y Berchmans, 1996; Rose, 1999). Así, al carecer los propios padres de una adecuada alfabetización económica (Mori, 2001), se produce una transmisión intergeneracional de pautas de consumo y uso del dinero poco reflexivas o ineficientes, tal como lo muestran nuestros últimos estudios en estrategias y prácticas de socialización económica en familias de distintos estratos socioeconómicos chilenos (Denegri, Palavecinos, Gempp, Caprile, 2005a). Nuestros resultados en familias de clase media indican que en el discurso de los padres se reconoce 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 sus hijos se comportan más bien como consumidores impulsivos, donde la reflexión y los límites a las peticiones de los niños parecen ser bastante difusas. Por otro lado, si bien valoran la importancia de aprender a administrar el dinero, no fomentan la autonomía ni la responsabilidad efectiva de dicha administración en sus hijos (Denegri y cols., 2005a; García, Ibáñez y Lara, 2004).

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 ha sufrido el sistema económico chileno y, por lo tanto, no considera la necesidad que los niños desarrollen competencias para manejarse en un mercado que presiona hacia el consumo (Denegri, Gempp y Martínez, 2005b).

Además de lo anterior, no es sólo la familia la que juega un rol de mediador en los procesos de socialización y alfabetización económica en la infancia. De manera creciente, se constata que la mediación simbólica ejercida por los medios de comunicación masivos, fundamentalmente la televisión y más recientemente internet, constituyen una influencia que compite cotidianamente con la familia.

Los medios de comunicación son importantes mediadores simbólicos en los procesos de alfabetización económica infantil dada la gran cantidad de tiempo que los niños dedican a la televisión y a internet. Durante este tiempo, son bombardeados por persuasiones publicitarias de las que no siempre tienen conciencia, siendo fidelizados tempranamente hacia objetos de consumo tanto presentes como futuros. Esto influye en sus procesos de construcción de identidad (Consejo Nacional de Televisión, 2003; Acuff y Reiher, 1998; Denegri y Martínez, 2004), 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 consumen.

### **Nuestra propuesta: el programa “Yo y la Economía”**

Desde el marco global de la psicología educacional y de la psicología económica, el propósito de nuestro programa es empoderar a los estudiantes de educación básica para construir aprendizajes significativos a través de una conexión generativa entre los contextos de la economía familiar cotidiana y el entorno económico externo, de tal forma que comprendan conceptos básicos de economía y desarrollen estrategias de razonamiento crítico, de toma de decisiones y actitudes proactivas que sirvan de sustento a conductas de emprendimiento personal y social (Kourlinsky, 1996).

A través del programa de educación económica “*Yo y la economía*”, se integran los sectores de Estudio y Comprensión del Medio Social - donde encontramos la primera y única unidad formal de contenidos económicos a la que son expuestos los alumnos durante toda la educación básica-, las Matemáticas y el Lenguaje, mediante una aproximación interdisciplinaria a la enseñanza de conceptos económicos (Denegri y Martínez, 2003). Esta está orientada al desarrollo de conocimientos y competencias económicas vinculadas a las capacidades cognitivas de los niños.

Considerando aportes de la literatura (Kourlinsky, 1993; Laney, 1993; 1999; National Council on Economic Education, 1997), el esquema del

programa considera el abordaje de siete conceptos económicos críticos, los cuales son articulados con los contenidos que establece el programa de 6º básico en la Unidad Economía y Vida Cotidiana del subsector de Estudio y Comprensión del Medio del curriculum chileno (cuadro 1).

Cuadro 1  
Estructura del programa “Yo y la economía”

Conceptos económicos articuladores del Programa “Yo y la economía”	Contenidos Programáticos de Subsectores			Algunas Metodologías básicas
	<b>Estudio y comprensión del medio social.</b> <i>Unidad: Economía y vida cotidiana.</i>	<b>Matemáticas</b>	<b>Lenguaje</b>	
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"> <li>Recursos naturales y actividades económicas en el país y la región.</li> <li>Actividades económicas principales del país por sector económico.</li> <li>Población económicamente activa de la región: trabajos y sectores económicos.</li> <li>Trabajo e ingresos: salario y renta.</li> <li>Dinero efectivo y simbólico.</li> <li>Consumo, ahorro e inversión en situaciones cotidianas.</li> <li>Inflación e impuestos en la vida cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Números naturales en la vida cotidiana.</li> <li>Multiplicación y división de fracciones.</li> <li>Fracciones y decimales en la vida cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación oral.</li> <li>Comunicación escrita.</li> <li>Dramatización.</li> <li>Los medios de comunicación masiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución cooperativa de problemas (CPS).</li> <li>Desarrollo de proyectos.</li> <li>Lectura compartida.</li> <li>Rol playing y simulaciones.</li> <li>Uso de tecnología y multimedia.</li> <li>Estudio de casos.</li> <li>Experimentos y demostraciones.</li> <li>Visitas guiadas.</li> </ul>

Cada bloque temático se desarrolla en cuatro pasos sucesivos: experiencia, cuestionamiento, refuerzo mediante la reflexión guiada y aplicación.

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

2. *Cuestionamiento*: El segundo paso implica que el profesor interroga y cuestiona a los alumnos sobre su actuación y aclara los conceptos vinculados a la experiencia. Este es el momento de “Alfabetización Económica Conceptual”, cuyo objetivo es que los estudiantes comprendan los conceptos vinculados a las actuaciones económicas 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 cobran importancia el uso de los medios tecnológicos y los recursos propios de la cultura cotidiana de los niños, como cómics, video juegos, dibujos animados, fábulas, cuentos y análisis de programas televisivos.

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

En forma previa al desarrollo del programa en aula con los niños, se realiza una etapa de capacitación y entrenamiento para los profesores participantes, el que forma parte de un programa global de formación y acompañamiento.

La capacitación se inicia con la aplicación a los docentes del Test de Alfabetización Económica (TAE A) y del Cuestionario de Caracterización del Consumidor Adulto, que incluye Actitudes hacia el Endeudamiento y Hábitos de Consumo. Así se determinan las conductas y actitudes de entrada al programa.

El proceso de capacitación se centra en la revisión de los conceptos económicos articuladores y en la apropiación conceptual de ellos por parte de los profesores, la reflexión sobre las propias posturas de los docentes frente al tema del consumo y la economía, la ejercitación en las

diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de planificación de actividades didácticas. Se incorporan los pasos de experiencia, cuestionamiento y refuerzo mediante la reflexión guiada.

El siguiente cuadro ilustra los contenidos específicos que se abordan en el programa inicial de capacitación:

Cuadro 2  
Contenidos de capacitación para profesores

Módulo 1: Los niños y el consumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El preadolescente como sujeto de la acción educativa.</li> <li>• El consumo como telón de fondo de la construcción actual de identidad.</li> <li>• Las aproximaciones a la educación económica.</li> </ul>
Módulo 2: Metodologías didácticas de soporte	<p><b>Mapas conceptuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de trabajo cooperativo.</li> <li>• La formulación de un proyecto de aula interdisciplinario.</li> <li>• Evaluación de Proyectos de Aula Interdisciplinarios.</li> <li>• Desarrollo de destrezas personales y de trabajo en equipo.</li> </ul>
Módulo 3. Contenidos específicos de educación económica	<p><b>Conceptos económicos básicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasez y recursos limitados.</li> <li>• Mercado, producción de bienes y servicios y trabajo.</li> <li>• Mercado, producción de bienes y servicios y trabajo.</li> <li>• Toma de decisiones de consumo y economía personal y familiar.</li> <li>• Cómo funciona la banca?</li> <li>• La responsabilidad social y ciudadana en el ámbito de la economía.</li> </ul> <p><b>Las fuentes de persuasión al consumo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicidad y medios de comunicación.</li> <li>• Los mensajes publicitarios.</li> <li>• La educación para la conciencia crítica de los medios.</li> </ul> <p><b>Las matemáticas y el mundo de la economía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía: un mundo de números.</li> <li>• Los números naturales y el dinero.</li> <li>• Presupuesto, consumo y ahorro: Fracciones y decimales.</li> </ul>

El proceso de formación completo para los docentes se desarrolla en cuatro fases secuenciales e interdependientes entre sí:

1. *La primera fase* tiene por objetivo evaluar el estado inicial del trabajo en aula para conocer, en la acción pedagógica, los conceptos previos, representaciones y conocimientos del equipo docen-

te. Esto se hace mediante la observación del desempeño docente en las salas y el posterior análisis de los resultados con el equipo de profesores participantes. El propósito central es iniciar el proceso de reflexión sobre la práctica cotidiana a partir de datos recogidos por observadores independientes y entrenados. Además, en esta etapa se hacen evaluaciones personales y en grupo que permiten a los participantes reconocer sus estilos de consumo y su nivel de alfabetización económica.

2. *La segunda fase*, llamada *inmersión teórica y reforzamiento de competencias pedagógicas*, pretende construir, a partir de la reflexión conjunta sobre la práctica, una serie de conceptos comunes que posibiliten crear una estrategia de trabajo coordinado. Para ello, se reflexiona con los profesores acerca de las características de la etapa de desarrollo de sus alumnos y del creciente papel que juegan los niños como actores económicos. Como soporte pedagógico, y a partir de un marco conceptual constructivista, se abordan técnicas de elaboración y evaluación de mapas conceptuales, técnicas de trabajo cooperativo y los conceptos básicos de educación económica articulados en los subsectores de Comprensión del Medio Social, Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas. Ello permite desarrollar competencias para la planificación de un proyecto de aula interdisciplinario orientado a la educación económica.

3. *La tercera fase* se orienta a la ejecución de los proyectos de aula de educación económica ya formulados con la asesoría de un tutor. Este sirve de mediador y facilitador del proceso de construcción y desarrollo de la propuesta. Transversalmente, se trabaja la aceptación mutua y la cooperación para favorecer las buenas relaciones entre colegas, la coordinación de intereses, la tolerancia y la superación de problemas. Al ser esta etapa primordialmente práctica, se evalúa a través de asesoría directa a los grupos de trabajo y observación en aula de las actividades que desarrolla cada equipo de profesores. Esta observación es realizada por el mismo equipo que realizó la observación inicial, el cual no mantiene ningún otro tipo de relación con el equipo docente para no introducir sesgos en la observación.

4. *La cuarta fase* tiene como objetivo evaluar el proceso y resultado global de los proyectos de aula de educación económica y su impacto en la acción pedagógica de la unidad educativa. Esta

evaluación se realiza al interior de cada equipo interdisciplinario de docentes mediante el análisis de los resultados de las observaciones de la etapa anterior, para posteriormente compartir estos resultados y compararlos con los de las observaciones de la primera fase. Se finaliza compartiendo las experiencias de los distintos proyectos ejecutados y evaluando el impacto de cada uno de ellos.

## **Reflexiones finales**

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

Por ello, si bien es importante el papel del agente socializador y educador de la familia en el ámbito económico, no es posible ignorar que los propios padres también carecen, en muchos casos, de una adecuada alfabetización económica (Denegri y cols., 2005b).

Así, la inclusión curricular temprana de la alfabetización económica en la formación de la educación básica, mediante aproximaciones didácticas que potencien la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo, se constituye en una práctica educativa inclusiva que cobra especial relevancia para el desarrollo de actitudes y destrezas que permitan a niños y niñas el control y especialmente el autocontrol de sus procesos de consumo.

En conclusión, introducir los temas económicos en el curriculum escolar y con ello lograr que nuestros niños y jóvenes sean 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 en la vida adulta. Esto ayuda a la transición entre la vida escolar y la 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 del

conocimiento y, por tanto, estimulan el desarrollo de capacidades generales de razonamiento.

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

## Bibliografía

- ABRAMOVITCH, R., FREEDMAN, J. & PLINER, P. (1991). Children and money: Getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing. *Journal of Economic Psychology*, 12, pp.27-46.
- ACUFF, D. y REIHER, R. (1998). *Lo que Compran los Niños y Por Qué: La Psicología del Mercadeo a Niños*, Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud, OPS.
- AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRI, M. (2001). *El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida*. Informe Final Proyecto COLCIENCIAS, N°12, 15-11-369-97.
- AYLLÓN, M., VALLEJOS, M. y YÁÑEZ, V. (1999). *Hábitos de consumo en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- BAEZA, J.; DURÁN, R.; VARGAS, C. (1999). *Psigénesis de conceptos económicos, según nivel de formación y género, en estudiantes de cuarto y quinto año de la Universidad de La Frontera*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- BERTI, A. E. y BOMBI, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BERTI, A. E. y GRIVET, A. (1990). The development of economic reasoning in children from 8 to 13 years old: Price Mechanism. *Contributi di Psicologia*, 3, III, pp.37-47.
- BURGOYNE, C.; LEA, S.; WEBLEY, P.; YOUNG, B. (1997). *Introductory notes for the session on Becoming an economic adult*. Department of Psychology. University of Exeter, United Kingdom.
- CARIPÁN, N.; CATALÁN, V. y HERMOSILLA S. (2004). *Construcción de un Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A)*. [Tesis de Licenciatura en Psicología. No Publicada], Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- COMISIÓN DE FORMACIÓN CIUDADANA (2004). Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN, CNTV, McCann-Erickson (2003). *Informe 8/13. Tweens Chilenos*, Santiago de Chile, CNTV.
- CORTÉZ, L.; QUEZADA, M. y SEPÚLVEDA, J. (2004). *Construcción de un Test de Alfabetización Económica para Niños (TAE- N), para escolares entre 10 a 14 años*. [Tesis de Licenciatura en Psicología. No Publicada], Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- DELVAL, J.; ENESCO, I.; NAVARRO, A. (1994). *La construcción del conocimiento económico*. En Rodrigo, M. (1994). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid: Síntesis Psicología.
- DENEGRI, M. (1995a) El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: Estudio exploratorio. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, N° 9, Enero-Abril, pp.47-62.
- DENEGRI, M. (1995b). *El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños y adolescentes*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, España.
- DENEGRI, M.; (1997). Psicogénesis de las ideas en torno a la relación Estado-economía. En León Guzmán (Ed.) *Exploraciones en Psicología Política*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- DENEGRI, M. (1998). *La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescencia*. En Jesús Ferro, José Amar (Ed.) *Desarrollo Humano. Perspectiva Siglo XXI*, Colombia: Ediciones UNINORTE.
- DENEGRI, M., DELVAL, J.; RIPOLL, M.; PALAVECINOS, M. y KELLER, A. (1998a). Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. 13, pp.291-308.
- DENEGRI, M.; KELLER, A.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M. y DELVAL, J. (1998b). Psicogénesis de las

representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social: estudio evolutivo con niños y adolescentes de ciudades con funcionamiento financiero limitado de la IX Región. *Psyke*, Vol. 7, Nº 2, pp.13-24.

DENEGRI, M.; ITURRA, R.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M. (1999). *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M.; YÁÑEZ, V. (1999). Caracterización psicológica del consumidor de la IX Región. En Denegri, Fernández, Iturra, Palavecinos y Ripoll. *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

DENEGRI, M., DELVAL, J., PALAVECINOS, M., KELLER, A. y GEMPP, R. (2000). *Informe Final Proyecto Fondecyt Nº 1970364*. Fondecyt. Santiago

DENEGRI, M. y DELVAL, J. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II: Los tipos de respuestas. *Revista de investigación e innovación escolar*, No. 48, pp.55 -70.

DENEGRI, M. y PALAVECINOS, M. (2003). Género y alfabetización económica ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? *Revista Psicología desde el Caribe*, Nº 12, pp.76-97.

DENEGRI, M. y MARTÍNEZ, G. (2003). Proyectos de aula interdisciplinarios: un aporte constructivista a la reprofesionalización de profesores. *Revista Profissão Docente Online*. Universidade de Uberaba, Set/Dez. <http://www.Uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educação/revista/vol03>.

DENEGRI M., PALAVECINOS M., GEMPP F. R., CAPRILE C. (2005a). Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? *Psicologia e Sociedade*, Vol.17, Nº. 2 , PP.88 -98.

DENEGRI, M. y MARTÍNEZ, G. (2004). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*. Nº 37, pp.101-116.

DENEGRI, M.; GEMPP, R.; MARTÍNEZ, G. (2005b). Estrategias de Socialización Económica en Familias de Clase Alta y Media-Alta y su impacto en las prácticas de uso del dinero de los hijos. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 20, Nº2, pp.41-60.

DOMPER, M. (2004). ¿Qué aprenden de economía nuestros niños en el colegio? *Serie Informe Económico, Nº 151*. Instituto Libertad y Desarrollo. Santiago. Chile.

FURTH H.G. (1980). *The world of grown - ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Ciudadanía y Consumidores*. México: Grijalbo.

GARCÍA, R.; IBÁÑEZ, A. y LARA, M. (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.

GUBER, S.S. y BERRY, J. (1993). *Marketing to and through Kids*. New York: McGraw-Hill.

KOURILSKY, M. (1993). *An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy of Primary Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, April pp.12-16.

KOURILSKY, M. (1996). Generative Teaching and Personality Characteristics of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol.12, Nº4; pp.355-363.

LANEY, J. (1993). Economics for Elementary School Students, *Social Studies*, Vol. 84, Issue 3, p.99, 5p, 2bw.

LANEY, J. (1999). A Sample Lesson in Economics for Primary Students. How Cooperative and Mastery Learning Methods can Enhance Social Studies Teaching. *The Social Studies*. July/August, pp.152-158.

LECHNER, N. (1998). *The transformations of politics*, in Felipe Agüero y Jeffery Starks (eds.) *Fault Lines of Democracy in Post-transition Latin America*, University of Miami, North-South Center Press.

- LEISER, D.; SEVON, G. y LEVI, D. (1990). Children's economic socialization: Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries. Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 11(4), pp.591-631.
- MEDINA, MÉNDEZ Y PÉREZ (1999). *Actitudes hacia el endeudamiento en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- MOORE-SHAY y BERCHMANS, B. (1996). The role of the family environment in the development of shared consumption values: an intergenerational study. *Advances in Consumer Research*, Vol. 23, pp.484-490.
- MORI LEWIS, A. (2001) Money in the contemporary Family. *Nestle Family Monitor*, 20.
- NATIONAL COUNCIL ON ECONOMIC EDUCATION (1997). *Voluntary National Content Standards in Economic*. New York: National Council on Economic Education.
- PALAVECINOS, M.; DENEGRI, M., KELLER, A., GEMPP, R. (2000). Diferencias de género en la construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social de niños y niñas de Chile, IX Región. *Suma Psicológica*, Vol.7, N°2 pp.231-258.
- PALAVECINOS, M. (2002). *Comprensión de la economía en adultos de la ciudad de Temuco*. Tesis de Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile.
- ROSE, G. (1999). Consumer Socialization, Parental Style and Developmental Timetables in the United States and Japan. *Journal of Marketing*, Vol.83, July, pp.105-119.
- SONUGA-BARKE, E. & WEBLEY, P. (1993). Children's saving: A study in the development of economic behaviour. Hove: Lawrence Erlbaum.
- STACEY, B. (1987). Economic socialization: Long, S. (Ed.) *Annual Review of political science*, Vol. (2), pp.1-33.
- WEBLEY, P. (1999). *The economic psychology of everyday life: Becoming an economic adult*. Documento de trabajo. Universidad de Exeter: Inglaterra.