

ENSAYOS

*EDUCACION ECONOMICA EN LA ESCUELA: HACIA UNA PROPUESTA  
DE INTERVENCION\**

Economic education in the school: toward a proposal of intervention

*Mariana Denegri Coria<sup>1</sup>, Carlos del Valle Rojas<sup>2</sup>, René Gempp Fuentealba<sup>3</sup>,  
Miguel Angel Lara Arzola<sup>4</sup>*

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

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

<sup>3</sup> Universidad Alberto Hurtado, Equipo de Medición y Diseño, SIMCE.

Alameda Bernardo O'Higgins 1146, Torre B, piso 8, Santiago, Chile. rene.gempp@mineduc.cl

<sup>4</sup> Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile.

migangel.lara@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 el dinero 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

**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 in the 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

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

logro de mayores niveles de alfabetización económica en los niños.

with the profit's highest economic literacy levels in children.

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

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

## INTRODUCCION

Actualmente la economía internacional tiende cada vez con mayor insistencia a la globalización, a la formación de nuevas regiones económicas y 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 directa o 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 está inserto, para desarrollar competencias y actitudes que le permitan 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 vuelve 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 este sentido, es relevante distinguir dos tipos de socialización que se manifiestan conjuntamente, la *primaria*, referida a la influencia de la familia, y la *secundaria*, 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 FORMACION ECONOMICA SISTEMATICA

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 Walstad 1991; 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 hay 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 frente 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 5º y 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 Zucchermaglio 1987; Laney 1988; 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 su 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 *Tweens*– de 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 para 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 dinero, 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, lo que coincide, en general, con el segundo ciclo básico.

## SOCIALIZACION ECONOMICA EN LA FAMILIA Y SU IMPACTO EN LA ALFABETIZACION ECONOMICA 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 (Moore-Shay 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 hábitos familiares, las prácticas de socialización económica son principalmente de tipo informal y no sistemáticas (Lassarre 1996; García, Ibáñez y Lara 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 imitado una gran cantidad de estereotipos acerca del consumo usados por los adultos y han tenido experiencia directa, a un nivel simple, con una amplia variedad de actividades de consumo, que aumenta durante los años escolares (Moschis 1987; Page y Ridgway 2001; Denegri *et al.* 1999). Las mismas investigaciones también señalan que, al carecer los propios padres de una adecuada alfabetización económica (Mori y Lewis 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 y Gempp 2004). Estos déficit 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 1996; 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 forma regular y organizada en comparación con los padres de clase baja, los cuales daban dinero de manera irregular y en pequeñas cantidades pero 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 gran 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 diversos niveles socioeconómicos (Denegri, Palavecinos y Gempp 2003-2005). 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 consumo de los niños parecen ser bastante difusos. Por otro lado, si bien valoran la importancia de aprender a administrar el dinero, por otro lado no fomentan la autonomía ni la 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, Gempp 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, ya que, por un 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 COMUNICACION, LA PUBLICIDAD Y LA CONDUCTA ECONOMICA 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, 2005).

Para desarrollar estrategias educativas orientadas al uso pedagógico de los medios en la escuela y para comprender su impacto en los niños se han utilizado dos modelos complementarios (Sarramona 1989; Sarramona, Vásquez y Colom 1998). El primero incorpora a los medios como agentes y proceso, en cuyo caso son “instrumentalizados pedagógicamente para vehicular información” (Aparici 2002; Del Valle 2004), mientras que en 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 la 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 videos, 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 se 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 estas actividades (Del Valle 2005). Al formar parte de la “cultura cotidiana” de los niños constituyen material motivador, favorecen el trabajo de aspectos procedimentales, son flexibles para utilizarlos y constituyen un material altamente accesible; aunque es necesaria una orientación crítica 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 frente a 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 la etapa de transición entre lo lógico y lo abstracto, la fantasía y la realidad objetiva y ello influye en las condiciones de construcción de identidad 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 teleseries y telenovelas de romance. Además se observa un marcado interés en el desarrollo de las características “ideales” presentes en el medio 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 consumen. Estas mismas características pueden ser aprovechadas pedagógicamente para inducir procesos de reflexión en torno a los medios y sus mensajes y con ello ayudar a 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 FORMACION ECONOMICA

Si bien en Chile no encontramos estudios que den cuenta del diseño o evaluación de programas de educación económica, sí se cuenta con datos 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 Currículum 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 inferior 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 (Torney-Purta y Amadeo 2004) en escolares de 14 a 17 años en Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos se aprecia que no existe en los estudiantes chilenos y colombianos un nivel mínimo de comprensión de los conceptos económicos básicos, mientras que los predictores más 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 las aglutine. Así, en el sector de Estudio y Comprensión de la Sociedad en Educación Básica se incorpora sólo la unidad temática *Economía y Vida 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 que fueron encuestados. Por su parte, en el sector de Historia y Ciencias Sociales en Educación Media se abordan nuevamente algunos conceptos económicos claves dentro de la unidad didáctica *Organización Económica*, planificados para ser desarrollados en 20 semanas en Primer Año de Enseñanza Media, pero no vuelven a ser profundizados en ningún otro nivel. En ambos casos se observa, además, la ausencia de un modelo pedagógico de educación económica que oriente sobre cómo introducir estos temas en las actividades educativas, tratándose más bien de sugerencias didácticas aisladas que carecen del tratamiento procedimental 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 que interactúan en el comportamiento económico, ellas son: (1) las elecciones económicas, (2) los conceptos económicos y (3) las metas del comportamiento (Schug 1982, 1996; Schug y Hagedorn 2005). En relación a ello, Kourlisky (1993, 1996) enfatiza la importancia de una aproximación interdisciplinaria a la enseñanza de conceptos económicos. Al igual que otros autores (Schug 1996; Sossin *et al.* 1997; Walstad y Rebeck 2001), señala que los conceptos básicos que deberían ser abordados en educación primaria son los de escasez y recursos limitados; costo de oportunidad y análisis de costo-beneficio en la elección de alternativas; mercado y producción de bienes y servicios; funcionamiento bancario; consumo e ingresos; dinero y formas de intercambio; distribución de recursos y oferta y demanda. La intervención pedagógica debe culminar con la creación de un pequeño emprendimiento colectivo por parte de los alumnos, el cual permita 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 principios básicos: 1) la importancia de la experiencia real para promover aprendizaje y retención de conceptos económicos, 2) la experiencia debe ser una experiencia guiada y mediada por el profesor, quien destacará los conceptos centrales en cada actividad, 3) el aprendizaje de “etiquetas” que permitan reconocer los conceptos y potenciar su incorporación a las estructuras preexistentes; y 4) el uso de materiales producidos por el profesor y por los estudiantes, que incorporen elementos tanto verbales como visuales para potenciar el aprendizaje y la retención. En este punto cobra importancia el uso de los medios tecnológicos y los 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 al currículo (Kourlisky 1987, 1993; Soper y Walstad 1991; Schug y Walstad 1991; Bosshardt y Wats 1994; Sossin *et al.* 1997; Georgius 1996; Varcoe y Fitch 2003; Schug y Hagedorn 2005). Los investigadores concuerdan en que el aprendizaje sistemático de contenidos económicos muestra tener un alto impacto no sólo en el nivel de conocimientos, sino también en la conducta cotidiana de los estudiantes, los que después de aplicado el programa, aumentan su conocimiento económico general, desarrollan actitudes positivas hacia un manejo más racional de sus recursos y son capaces de elegir opciones de comportamiento económico más eficientes. Un aspecto que se destaca es la importancia de la participación de los estudiantes en la selección y análisis de problemas 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. Una de ellas es la resolución de problemas mediante aprendizaje cooperativo y *mastery learning* (Boud y Feletti 1991; Kagan 1994; Laney *et al.* 1996; Laney 1999; Johnston y James 2000). Los resultados muestran que estas metodologías logran mayores niveles de adquisición de conceptos económicos que el uso de metodologías sólo expositivas o la combinación de lecturas y exposición (Harter y Becker 1999). Al mismo tiempo, el uso de metodologías cooperativas estimula no sólo mayores niveles de aprendizaje conceptual, sino también

el desarrollo de competencias sociales y de negociación que los autores vinculan con los 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 deben identificar problemas económicos en su comunidad, explorar soluciones a partir de la adquisición de conceptos económicos y desarrollar proyectos de afrontamiento de acuerdo a ello. Sus conclusiones señalan que este método no sólo proporciona un mejor aprendizaje, sino también estimula el desarrollo de 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 multimedios y nuevas tecnologías (Walbert y Ostrosky 1997; Vachris y Bredon 1999).

Wentland (2004) realiza un metaanálisis del uso de metodologías en educación económica y concluye que estas son diversas y que su efectividad se vincula fundamentalmente con la posibilidad de estimular competencias complejas (cognitivas, afectivas y psicomotoras), orientar las actividades de aprendizaje hacia las necesidades de los estudiantes, incorporar tanto al individuo como al grupo y optimizar el tiempo como un recurso escaso, potenciando adicionalmente 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, si bien poseen entrenamiento y experiencia en el desarrollo de estrategias pedagógicas, raramente tienen una preparación en temas económicos que les permita ser eficientes en la educación económica de sus alumnos. Ello se vincula no sólo con la falta de una formación sistemática en economía, sino también con sus propios preconceptos y la forma como vivencian afectivamente el mundo económico, incluyendo sus posturas ideológicas frente al consumo (Kourilsky 1993; Hauwiler 2001; Walstad y Rebeck 2001; Vargha 2004). Los mismos estudios señalan que un entrenamiento sistemático de los profesores, que incorpore evaluación del nivel de alfabetización económica, desarrollo de conceptos claves, reflexión sobre sus propios comportamientos económicos y acompañamiento en la implementación de estrategias de educación económica, tiene un importante impacto en los niveles de aprendizaje de los alumnos (Kourilsky 1993; 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 niños adquieran los conocimientos, competencias y actitudes que les preparen para actuar responsable y eficientemente en un sistema económico complejo.

## NUESTRA PROPUESTA: EL PROGRAMA *YO Y LA ECONOMIA*

Considerando que los estudios previos muestran que la edad crítica para incorporar una formación sistemática en economía es a partir de los 10 años y que en el actual

currículum de Enseñanza Básica, específicamente en el Subsector de Estudio y Comprensión del Mundo Social en 6º Año Básico, se incorpora una Unidad de Economía Cotidiana, hemos seleccionado este nivel para poner a prueba un programa integral de Educación Económica denominado *Yo y la Economía*.

El propósito de nuestro programa es empoderar a los estudiantes para construir aprendizajes significativos a través de una conexión generativa entre los contextos de la economía familiar cotidiana y los nuevos conceptos a aprender de tal forma que comprendan conceptos básicos de economía, desarrollen estrategias de razonamiento económico y desarrollen habilidades como consumidores y actitudes proactivas que sirvan de sustento a conductas de 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 Medio Social, Matemáticas y Lenguaje mediante el uso de proyectos de aula interdisciplinarios (Denegri y Martínez 2005), orientados al 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) considera el abordaje de siete conceptos económicos básicos, los cuales son articulados con los propios contenidos que establece el programa de 6º Básico. Se utilizan como ejes articuladores de los proyectos de aula los bloques temáticos establecidos en la Unidad *Economía y Vida Cotidiana* del Subsector de Estudio y Comprensión del 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 y 4) 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 dicho problema.
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 cobra importancia el uso de los medios tecnológicos y los recursos propios de la cultura cotidiana de los niños como *cómics*, 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			Metodologías básicas (Wetland, 2004)
Conceptos económicos articuladores	Estudio y comprensión del medio social <i>Unidad: Economía y vida cotidiana</i>	Matemáticas	Lenguaje	
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>• <i>Rol playing</i> y simulaciones</li> <li>• Uso de tecnología y multimedia</li> <li>• Estudio de casos</li> <li>• Experimentos, demostraciones, dramatizaciones</li> </ul>

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).

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 uso de experiencia directa y vicaria 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 quien destaca 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 potencian su incorporación a las estructuras preexistentes. Por ejemplo, un concepto ancla es el ahorro y sus diversas manifestaciones, así a partir de las experiencias de ahorro 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 (verbal, visual, 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 de resultados.

a) *Evaluación inicial*: Un aspecto clave para el desarrollo del programa radica en el conocimiento de las preconcepciones y de los conceptos erróneos o incompletos –tanto de los niños como de los profesores– que deberán ser reorganizados (Wittrock 1991; Kourlisky 1993). Por ello, el programa se inicia con la evaluación previa de su nivel de Alfabetización Económica mediante el uso del Test de Alfabetización Económica para niños (TAE N) y el reconocimiento de sus estrategias cotidianas de manejo del dinero y prácticas de consumo. En el caso de los profesores se utiliza 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, aquí se incluye 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 profesores participantes. El proceso de capacitación tiene como objetivos la revisión de los conceptos económicos articuladores y 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 incorporando los pasos de experiencia, cuestionamiento y refuerzo mediante la reflexión guiada. La etapa de capacitación y entrenamiento finaliza con la formulación del proyecto de aula interdisciplinario (Denegri y 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 para instalar en los docentes las competencias necesarias para la reflexión sobre la práctica y la coherencia de las experiencias de aprendizaje de sus alumnos y sus propias experiencias como consumidores. Ello para aumentar la coherencia actitudinal, considerando que el profesor cons-

tituye un modelo de comportamiento para sus estudiantes y que un profesor "consumerista" (Denegri y Martínez 2004) tiene mayor probabilidad de fomentar comportamientos de consumo reflexivo 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 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 un equipo de observadores entrenados que no mantiene ningún otro tipo de 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 económica de los estudiantes y sus familias. Para ello, se aplican nuevamente los instrumentos de evaluación para medir el avance en alfabetización económica, se presentan los resultados de los proyectos de aula y se establecen grupos de discusión con profesores, estudiantes y padres para conocer sus percepciones y su valoración de los aprendizajes desarrollados. A su vez, se orienta a la unidad educativa para articular la educación económica con su Proyecto Educativo 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 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 de 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. Ello se traduce en la transmisión intergeneracional de pautas de consumo y uso del dinero poco reflexivas o ineficientes como lo muestran nuestros últimos estudios en estrategias y prácticas de socialización económica en familias de 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 que potencien la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo, 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 y la educación para el consumo en el currículo 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, 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, por tanto, 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 construir su 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.

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

## BIBLIOGRAFIA

- ACUFF, D. y R. REIHER (1998). *Lo que Compran los Niños y Por Qué: la Psicología del Mercadeo a Niños*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, OPS.
- AJELLO, A.M.; A. BOMBI, C. PONTECORVO y C. ZUCCHERMAGLIO (1987). Teaching economics in primary school. The concepts of work and profit. *International Journal of Behavioral Development* 10: 51-69.
- APARICI, R. (2002). La educocomunicación a comienzos del siglo XXI. En: Rivera *et al.* (Editores). *Educación para la Comunicación. Televisión y Multimedia*. 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 Psychology of Education* 8 (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. WATSS (1994). Instructor Effects in Economics in Elementary and Junior High School. *Journal of Economic Education* 25 (3): 195-211.
- BOUD, D.y FELETTI, G. (eds.) (1997). *The Challenge of Problem-Based Learning*. 2<sup>nd</sup> Edition. Kogan Page Limited, 120 Pentonville Road, London: N1 9JN. England.
- CARIPAN; N., V. CATALAN y S. HERMOSILLA (2004). Construcción de un Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A). Tesis de Licenciatura en Psicología. 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 entre 10 a 14 años. 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* [Ediciones 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 de interés social. 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. *Comuniquiatras. Revista Internacional*. Universidad de Sevilla. [Publicación Electrónica] <<http://comuniquiatra.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 iberoamericana. *Redes.Com. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*. Sevilla: Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo 1: 255-272.
- DEL VALLE, C. (2005). Pedagogía de la comunicación. Los medios en las escuelas. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*. Quito: Centro 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*. España: Ediciones 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. Perspectiva 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. *Boletín de 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. MARTINEZ (2001). Proyectos de aula interdisciplinarios: Una mirada desde la psicología educacional. *Psicología y Educación: Encuentros y Desencuentros*. Departamento de Publicaciones. Universidad de La Serena. 27-35.
- DENEGRI, M. y G. MARTINEZ (2003). Proyectos de aula interdisciplinarios: un aporte constructivista a la reprofesionalización de profesores. *Revista Profissao Docente Online*. Universidade de Uberaba, Set/Dez. [http://www. Uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educaçao/revista/vol03](http://www.Uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educaçao/revista/vol03).
- DENEGRI, M. y G. MARTINEZ (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? *Revista 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 socializadoras y 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 socializadoras y 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 ou consumidores? *Psicologia e Sociedade*. Vol. 2 (en prensa).

- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New Cork: Macmillan.
- ELIZALDE, C. (2003). El consumo y sus diferentes enfoques en las ciencias sociales: Una revisión de las corrientes más elaboradas. *Revista Con-texto Económico* 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.
- GARCIA, 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.
- HAUWILLER, 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* 3: 13-30.
- 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 -11.
- 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 Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, april 12-16.
- KOURILSKY, M. (1996). Generative Teaching and Personality Characteristics of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education* 12 (4): 355-363.
- LAGE, M. y G. PLATT (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education* 3: 30-44.
- LANEY, J. (1988) Can economic concepts be learned and remembered: A comparison of elementary students. *Journal of Educational Research* 82 (2): 99-105.
- LANEY, J. (1993) Economics for elementary school students: Research –supported principles of teaching and learning that guide classroom practice. *Social 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 of Instruction. *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. 130-148. Cheltenham: E. Elgar.
- LAWSON, I. y M. O'DONNELL (1986). Identifying factors that influence the learning of economics: A sixth grade case study. *Journal of Economic Education* 17: 177-186.
- LUNT, P. & A. FURNHAM (eds). (1996). *Economic Socialisation, The Economic Beliefs and Behaviours of Young People*. Cheltenham: E. Elgar.
- MCNEAL, J. (2000). Los niños como consumidores de productos sociales y comerciales, Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, OPS.
- MEYERS, H. (2004). Economics for Real Life. *Business & Economic Review*, april-june: 16-20.
- MINISTERIO DE EDUCACION, UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACION, SIMCE (2003). Informe Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía, Estudios Internacionales. 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 intergenerational study. *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 Economic Education.
- PAGE, C. y N. RIDGWAY (2001). The impact of consumer environments on consumption patterns on children from disparate socioeconomic backgrounds. *Journal of Consumer Marketing* 18: 21-40.
- REVUELTA, F. (2004). El Poder Educativo de los Juegos On-Line y de los Videojuegos. Un Nuevo Reto para la Psicopedagogía en la Sociedad de la Información. *Theoria* 13: 97-102.
- ROSE, G. (1999). Consumer Socialization, Parental Style and Developmental Timetables in the United States and Japan. *Journal of Marketing* 83: 105-119.
- 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 Young Children. *The 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*. Ed. James P. Shaver, 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*. NEA Professional 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 Economic Education*. Spring: 100-121.
- STROBER, M. y K. MCGOLDRICK (1998). Service-Learning in Economics: a Detailed Application. *Journal of Economic Education* 29 (4): 365-377.
- TORNEY-PURTA J. y J. AMADEO (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos. Unidad de Desarrollo Social y Educación.
- TRUSCOTT, M. y H. RUSTOGI (2000). Enhancing the Macroeconomic Course: an Experiential Learning Approach. *Journal of Economic Education* 3: 60-66.
- VACHRIS, M. y G. BREDON (1999). Teaching Principles of Economics without Chalk and Talk: the experience off CNU Online. *Journal of Economic Education* 30 (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 (3): 218-251.
- 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): 304-316.
- 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*. Winter: 58-67.
- WALSTAD, W. y D. ROBSON (1997). Differential item functioning and male-female differences on multiple choice test in economic. *Journal of Economic Education* 28 (2): 155-171.
- WENTLAND, D. (2004). A Guide for Determining which Teaching Methodology to Utilize in Economic Education: Trying to Improve how Economic Information is 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): 27-31.
- 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. En: *Proceedings of the Second Conference of the International Association for Children's Social and Economics Education*. Malmö, Sweden: Edge Hill University College/ IACSEE. pp. 101.