



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Educación económica  
y financiera para la  
formación inicial de  
profesores: herramientas  
conceptuales y didácticas

ISBN: 978-956-236-239-9

PROYECTO FONDECYT 1110711



# Educación económica y financiera para la formación inicial de profesores: herramientas conceptuales y didácticas

## Autores

Dra. Marianela Denegri Coria

Dr. Carlos del Valle Rojas

Dra. Yéssica González Gómez

Dra. Soledad Etchebarne López

Mg. Manuel Mieres Chacaltana

Ps. Diego Sandoval Gatica

Ps. David Chávez Herting

Mg. Ximena Ojeda Sánchez

## Editora

Mg. Jocelyne Sepúlveda Aravena

Temuco, Chile

2013

Ediciones Universidad de La Frontera

Rector

Sergio Bravo Escobar

Vicerrector Académico

Juan Manuel Fierro

Director de Extensión y Formación Continua

Eduardo Díaz

Coordinador de Ediciones

Luis Abarzúa

Comité Científico Internacional:

- Dr. José Amar. Universidad del Norte, Colombia.
- Dra. Lupe García. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Dr. Francisco Sierra. Universidad de Sevilla, España.
- Dr. Gabriel Travé. Universidad de Huelva, España.

Diseño Gráfico y Diagramación

Mariana Baeza Ceballos

Nº de Registro Propiedad Intelectual:

234.890

ISBN 978-956-236-239-9

Derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada o transmitida en cualquier forma o medio; electrónico, mecánico, óptico o químico, incluidas las fotocopias, sin previa autorización expresa y escrita del editor.

## Introducción

Al inicio del siglo XXI, más allá de los avances tecnológicos y de la creciente globalización del conocimiento, nos encontramos con sociedades más desiguales en las cuales el consumo se ha posicionado como el gran mecanismo de homogeneización social, constituyéndose en el mecanismo por el cual individuos y colectivos crean y re crean sus identidades.

En este escenario, la información y el desarrollo de destrezas y actitudes que permitan regular la conducta personal y colectiva hacia un uso racional de recursos económicos escasos frente a un mercado creciente que presiona hacia el consumo en un medio ambiente en constante deterioro, son variables claves para la participación ciudadana eficaz frente a los cambios y sobresaltos de una economía frágil y profundamente interconectada.

Frente a este contexto, el libro Educación económica y financiera para la formación inicial de profesores: herramientas conceptuales y didácticas, emerge de la profunda revisión y análisis de un grupo de docentes e investigadores sobre la urgente necesidad de incorporar la educación económica y financiera como una herramienta al servicio de distintos sectores de la sociedad. Como producto del trabajo sistemático en el Centro de Investigación en Psicología Económica y Consumo (CEPEC) de la Universidad de La Frontera, surge la necesidad de elaborar un texto que apoye la formación inicial docente para la inclusión de la educación económica y financiera, como un insumo de reflexión teórica y práctica didáctica que permita a los futuros profesores y profesoras, tomar posturas fundamentadas y desarrollar competencias pedagógicas para abordar estas temáticas con sus futuros alumnos, preparándolos para responder como ciudadanos informados y críticos frente a la presión de una sociedad de consumo cada vez más agresiva.

En el primer capítulo se aborda el tema de la educación económica y financiera como un espacio que impulsa la participación ciudadana reflexiva y crítica, en consideración de los efectos profundos que ha tenido la globalización en nuestras sociedades. Específicamente, se revisa el fenómeno de la exclusión social y la estructura de oportunidades que ofrece la sociedad, a raíz de las evaluaciones y diagnósticos realizados por diversas entidades internacionales como la OCDE, PNUD, entre otros. Como parte de las propuestas desarrolladas, se hace hincapié en la necesidad de la participación ciudadana activa y responsable, y por ende de la necesidad de nuevas alfabetizaciones, destacando la alfabetización económica y financiera. Finalmente, se analizan los diversos sectores de la población que requieren una intervención en el ámbito de la educación económica y financiera focalizada, de modo de generar y fortalecer los espacios de formación de ciudadanos económicos.

A continuación, en el segundo capítulo se revisan definiciones, metodologías y modelos de Educación Económica para la formación inicial docente, identificando aquellas variables que interactúan en el comportamiento económico, las que se proponen como elementos articuladores en la formación de ciudadanos económicamente alfabetizados. Posteriormente, se abordan diversos estudios internacionales y nacionales que revelan que el niño y adolescente construyen explicaciones acerca del mundo económico, en base a las cuales fundamentan su comportamiento, las que están directamente influenciadas por variables contextuales como la familia, la escuela y los medios de comunicación. En este capítulo además se presenta el Modelo de Psicogénesis del comportamiento económico, para finalizar presentando diversos resultados asociados al proceso de socialización económica.

Dada la relevancia e influencia que en la actualidad poseen los medios de comunicación y su impacto en el modelamiento de comportamientos de consumo, en el tercer capítulo se revisa el concepto de alfabetización mediática y las diversas formas en que ella interviene y condiciona los niveles de alfabetización económica y toma de decisiones en las y los ciudadanos. En este apartado se analiza, en particular, la relación que existe entre usuarios y medios, considerando el contexto y profundos cambios producto de la masificación de las tecnologías de la información y comunicación en las sociedades postmodernas. Se finaliza, exponiendo el concepto de lectura crítica de medios como una competencia vinculada fuertemente con el pensamiento crítico, teniendo en cuenta que ambos son indisolubles en el proceso cognitivo, y la importancia de su inclusión en la formación inicial docente.

En el cuarto capítulo se presenta la propuesta de un Modelo Formativo de Educación Económica para la formación inicial docente. El capítulo comienza con una revisión de los antecedentes teóricos y empíricos que fundamentan el inicio

de la educación económica formal durante la educación básica considerando especialmente aquellos niveles formativos donde los y las estudiantes resultarán más beneficiados considerando sus características de desarrollo cognitivo y social. De igual forma, se revisan los antecedentes vinculados a las competencias docentes necesarias para que la educación sea incluida de manera eficiente en el trabajo de aula. A continuación, y como principal propósito del capítulo, se describe la propuesta del Modelo Formativo para docentes en formación, haciendo hincapié en la relevancia de la evaluación inicial y final, esta última centrada en la elaboración de productos, y la revisión teórica y desarrollo de competencias pedagógicas como un proceso de reflexión conjunta sobre la práctica docente. Posteriormente, se revisan las estrategias didácticas y metodológicas, desde la mirada del paradigma de la enseñanza para el desarrollo, ejes temáticos, competencias específicas, resultados de aprendizaje y actividades que conforman la propuesta del Modelo de Formación.

Para finalizar, se adjuntan diversos anexos con estrategias didácticas específicas que han sido incorporadas y empleadas en la implementación pedagógica del Modelo.

Esta publicación ha sido desarrollada gracias a los aportes del Proyecto Fondecyt n° 1110711, "Diseño, validación y evaluación de un modelo pedagógico de Alfabetización Económica en la formación inicial de profesores".

## Índice

Capítulo 1. Educación económica en la escuela: aportes a la inclusión social y la ciudadanía	9
1.1. Globalización, exclusión social y ciudadanía	11
1.2. Alfabetización Económica y Sectores/Grupos Vulnerables y formación ciudadana	14
Capítulo 2. Un Modelo de educación económica para la formación inicial de profesores: conceptos básicos, modelo formativo y estrategias didácticas	19
2.1. Conceptos básicos y componentes de la educación económica	21
2.2. Conceptos económicos básicos	24
2.3. Alfabetización económica y psicogénesis del pensamiento económico: La comprensión de la economía a través de la vida	28
2.4. La socialización económica en la infancia: ¿qué enseñan los padres?, ¿qué aprenden los niños y niñas?	34
Capítulo 3. Alfabetización mediática y lectura crítica de medios	43
3.1. La alfabetización mediática como marco de referencia	45
3.2. Dimensiones de la alfabetización mediática	46
3.3. Niveles de desempeño de la alfabetización mediática	47
3.4. La lectura crítica de medios como marco operacional	48
3.5. Lectura crítica y pensamiento crítico	51
Capítulo 4. Modelo formativo de educación económica en la formación inicial de profesores: etapas y actividades	55
4.1. Introducción	57
4.2. Estrategias didácticas para la incorporación de la Educación Económica en la formación inicial docente	60
4.3. Selección y presentación de los saberes y de las actividades	66
Anexos	71
Anexo 1. Mapas conceptuales: una guía amigable	71
Anexo 2. Aprendizaje cooperativo	79
Anexo 3. Proyectos de aula interdisciplinarios	87
Anexo 4. Glosario de conceptos económicos básicos	97
Anexo 5. Mapas conceptuales de apoyo	129





# Capítulo 1

Educación económica en la escuela:  
aportes a la inclusión social y la ciudadanía

Marianela Denegri Coria

Diego Sandoval Gatica

Soledad Etchebarne López



## 1.1. Globalización, exclusión social y ciudadanía

El acelerado proceso de globalización en el que se encuentran nuestras sociedades provoca una permanente tensión entre lo global y lo local, entre lo homogéneo y lo heterogéneo dejando sus huellas en la dinámica económica, social y política. Así, al inicio del siglo XXI, más allá de los avances tecnológicos y de la creciente circulación del conocimiento, nos encontramos con sociedades cada vez más desiguales, lo que se agrava si tenemos en cuenta los frecuentes procesos recesivos que colocaron a las comunidades periféricas en situaciones de mayor fragilidad, como es el caso de América Latina. Entre las consecuencias de estos cambios destaca la ruptura de los modos tradicionales de producción e integración social. Es el caso del desarraigo provocado por las migraciones tanto económicas como políticas, el rápido abandono del medio rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada y la ruptura de los modos tradicionales de solidaridad basados en la proximidad. Los cambios sociales, políticos y económicos han sido tan rápidos y en algunas instancias tan devastadores, que nos encontramos frente a grandes grupos humanos que asisten, cual inermes espectadores, al derrumbe de todas las certezas que les permitían construir un mundo social predecible, lo que hace que los fenómenos de "exclusión social" surjan con nueva fuerza y también con nuevos significados.

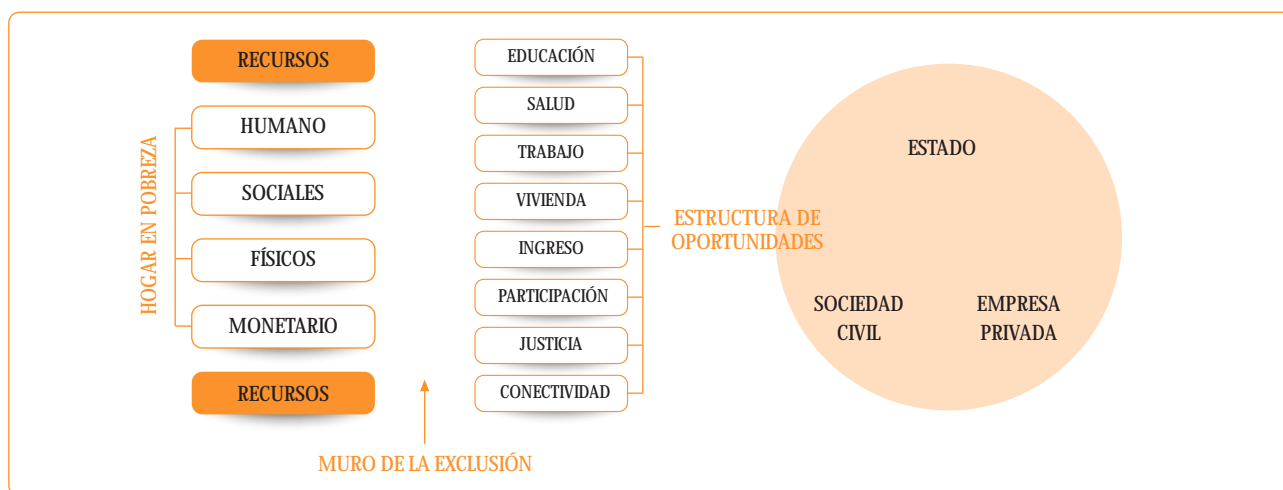
El término "exclusión social" es amplio y puede tener diferentes significados. No obstante, existe consenso general sobre sus características principales, indicadores básicos y su relación con la pobreza y la desigualdad (Sen, 2000). Si bien existe un grado de acuerdo en que la insuficiencia de ingresos es un factor fundamental, la exclusión social se refiere a un conjunto de circunstancias más amplias que la pobreza e inherentemente vinculada a la desigualdad expresada en la privación social y la falta de voz y poder en la sociedad, provocando dificultades para el desarrollo personal, la inserción sociocomunitaria y el acceso a los sistemas preestablecidos de protección (Brugué, Gomà y Subirats, 2001).

La mayoría de autores coinciden en que la exclusión es un fenómeno social estructural, dinámico, multifactorial y politizable. Estructural, pues hace referencia a las desigualdades sociales a través de la historia; dinámico, dado su carácter cambiante respecto a personas y colectivos sociales; multifactorial, porque es debido a un cúmulo de circunstancias desfavorables e interrelacionadas; y politizable porque es y debe ser abordable desde las políticas públicas o sociales (Buvinic, 2003).

Desde esta perspectiva, la exclusión social es "la incapacidad del individuo de participar en el funcionamiento básico -político, económico y social- de la sociedad en que vive" (Tsakloglou y Papadopoulos, 2001) o, de manera más breve, es "la negación del acceso igualitario a las oportunidades, impuesto por unos grupos de la sociedad a otros" (Behrman, Gaviria y Szekeley, 2003). Aunque la primera definición ofrece la gama de conductas que se ven afectadas por la exclusión y muestra su naturaleza multidimensional, la segunda señala lo que quizá sean sus dos características más distintivas; es decir, la exclusión social afecta a grupos definidos culturalmente y se encuentra inserta en las interacciones sociales. Aún cuando la mayoría de las posturas coincida en que la situación de vulnerabilidad de los sectores pobres les hace especialmente sensibles a la exclusión, pertenecer a sectores clásicamente considerados como "sectores no excluidos" en términos estructurales, por ejemplo a clases con mayor nivel económico, de ocupación laboral y cultural medio y alto, no es garantía de no-exclusión.

Un aspecto relevante en términos de desigualdad, tiene que ver con la Estructura de Oportunidades, lo que de acuerdo a lo señalado por Filgueira (2001), provienen del mercado, del estado y de la sociedad: "El mercado se señala como uno de los principales asignadores de recursos y ha sido por excelencia la principal estructura de oportunidades considerada tradicionalmente. Actualmente, bajo el impacto del ajuste económico, de la apertura económica y de la globalización, la meta dominante de aumentar la productividad en un contexto altamente competitivo tiende a favorecer aún más la importancia del mercado como asignador de recursos. Con ello se modifican los canales de movilidad social, en particular el mercado de trabajo y en general en el ámbito laboral. Los umbrales de conocimientos y habilidades requeridos para el ingreso a las ocupaciones de calidad tienden a establecerse a niveles similares a los de los países desarrollados, con quienes se comparten los avances tecnológicos. De esto resulta un aumento de la desocupación y de la informalidad, se debilitan las organizaciones sindicales y se extiende a toda la estructura ocupacional un alto nivel de incertidumbre con respecto a la estabilidad laboral. En términos más generales, crisis o crecimiento económico, recesión, cambio tecnológico y transformaciones de la estructura productiva son factores de corto o largo plazo que modifican la estructura del mercado e inciden sobre las chances diferenciales de individuos y hogares" (p. 9).

Figura 1. Proceso de Producción de Pobreza y Estructura de Oportunidades



Fuente: Umbrales sociales para Chile hacia una futura Política Social, Fundación Superación de la Pobreza, 2010, p.11

Con relación a la estructura de oportunidades, es de interés analizar el proceso de producción de pobreza y estructura de oportunidades que presenta la Fundación para la Superación de la Pobreza (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2010, p. 11), en la cual incorporan ocho aspectos relevantes entre los cuales la educación juega un rol trascendental.

Ello nos orienta a otra de las características de las sociedades actuales, su permanente cambio e incerteza lo que las mantiene en un clima constante de vulnerabilidad (Jollonch, 2002). Los cambios tecnológicos, la instalación de la sociedad de la información y el requerimiento de nuevas competencias asociadas a nuevos modos de producción y a un sistema económico cada vez más complejo, exigen nuevos perfiles personales capaces de superar condiciones adversas o de fragilidad en su interacción con la sociedad. El aumento de la vulnerabilidad no solo afecta a quienes estaban integrados, sino también a aquellos que aún no inician su proceso de inserción social y profesional, afectando, por ejemplo, a los jóvenes que buscan su primer trabajo o a los niños que se encuentran en proceso de formación. De esta forma, la vulnerabilidad puede estar referida a espacios y escenarios de desarrollo y educación que promueven o limitan la inclusión social de los individuos.

Ahora bien, en el ámbito particular de la educación en Chile, existen desigualdades que han sido analizadas en el documento Retrato de la Desigualdad en Chile (Senado de Chile, 2012) elaborado por el Senado de Chile, el cual señala tres aspectos que avalan estas diferencias: a) las oportunidades de aprendizaje en Chile son desiguales desde el origen. En un contexto de segregación escolar por clases sociales, los padres con bajo capital educacional y menores ingresos tienen dificultades para matricular a sus hijos en un establecimiento educacional con mayores oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, la probabilidad de superar su condición social de origen puede verse limitada; b) el origen socioeconómico es fuertemente determinante en el desempeño de los estudiantes del sistema escolar; c) según la experiencia internacional comparada (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2004, 2009), Chile ha desarrollado un sistema segregado que se ha mantenido inalterado entre los años noventa y los años 2000, y no ha logrado transformar el sistema educativo en un mecanismo potente de igualación de oportunidades. La situación anterior queda plasmada en el informe de la OECD (2012), donde se señala que la brecha en distribución de ingresos en esta organización es la mayor en los últimos 30 años, destacando Chile como el país con más desigualdades dentro de las 33 naciones que participan en el organismo.

Por otra parte, se observan nuevos factores que contribuyen a las complejidades y la persistencia de otras formas de pobreza, incrementando de ese modo la vulnerabilidad en Latinoamérica. Estos problemas se traducen en disparidades económicas cada vez mayores dentro de países y comunidades, una capacidad reducida del Estado para atender las aspiraciones de los ciudadanos y profundos cambios en los patrones de consumo tanto familiares como nacionales, lo que incide en una sensación sostenida de malestar social al no contar con los ingresos que permitan satisfacer las

necesidades reales y simbólicas de los individuos y colectivos e impiden la consecución de una ciudadanía económica y social más plena (Cumbre Extraordinaria de las Américas, 2004; Machinea, 2007). En este sentido, vale la pena destacar lo que señala la OECD (2009) en relación a las economías regionales y los cambios trascendentales que enfrentan, poniendo a prueba constantemente su capacidad de adaptarse y mantener su competitividad. Señalando, además, que hay una tendencia a observar cada vez mayores brechas de ingreso y desempeño económico dentro de cada región, mientras el costo de mantener la cohesión social va en aumento.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ([PNUD], 2004) señala que tanto la desigualdad como la pobreza constituyen áreas de particular interés para alcanzar el desarrollo democrático de los países latinoamericanos. El argumento de que la democracia no es viable de no ser resueltos los problemas de pobreza y no alcanzarse un mínimo aceptable de igualdad social ha sido esgrimido en favor de regímenes autoritarios que se instalan con un discurso restaurador del régimen democrático, se asume el gobierno para que la democracia sea sólidamente instalada en el futuro. El PNUD (2004) concluye que solo con más y mejor democracia es posible alcanzar sociedades más igualitarias e integradas.

Atendiendo a lo anterior, una de las sugerencias que se han hecho para el desarrollo de la democracia y de la ciudadanía en América Latina guarda relación con una mayor participación de los ciudadanos en las decisiones políticas que se realizan sobre los asuntos económicos de interés de un país, ya que fortalece la toma de decisiones pertinentes a las necesidades reales de la población (PNUD, 2004; Ocampo, 2004). Si bien se ha propuesto que para integrar la dimensión económica es importante acercar instancias técnicas a instituciones políticas y sociales y a organizaciones sociales de todo tipo (Ocampo, 2004), es importante también que los ciudadanos cuenten con herramientas para interpretar los problemas económicos de su comunidad-país y en función de eso participar en la toma de decisiones políticas sobre temas que guardan relación importante con lo económico.

Además, la comprensión de la economía es fundamental en países democráticos donde la alfabetización económica no solo afecta el nivel y calidad de la administración personal y familiar de recursos escasos, sino que incide directamente en la calidad de la participación ciudadana al dotar o no a los individuos de herramientas para comprender las dinámicas del poder y de participación social donde la economía es un gran eje articulador, es decir, afecta la posibilidad de ejercer efectivamente una ciudadanía económica.

En la sociedad actual, la integración productiva y la inserción social requieren un conjunto de saberes, especialmente prácticos, que no pueden identificarse con aprendizajes meramente informativos y conceptuales o con una concepción enciclopédica del saber. Surge así el concepto de nuevas alfabetizaciones para aludir a aquellas competencias de carácter básico que habilitan a los individuos para participar eficazmente en la sociedad y cuya ausencia se traduce en causa de exclusión. Así, alfabetizar ya no es solo enseñar a leer y escribir sino favorecer el acceso a diferentes tipos de códigos como los científico-tecnológicos, políticos y económicos, entre otros, donde el conocimiento y la información son variables claves en la generación y distribución del poder, donde la pugna por concentrar la producción y la apropiación es tan intensa como lo fue históricamente la desarrollada por conseguir los recursos naturales, la fuerza de trabajo y el capital.

En este nuevo escenario, existe consenso en reconocer que en las condiciones que adquieren los estilos de desarrollo emergentes, vinculados fuertemente a la expansión del conocimiento, el papel de la educación es y será cada vez más significativo para garantizar una ciudadanía plena y una integración equitativa en las nuevas sociedades (Foro Mundial sobre la Educación-Dakar, 2000). De los sistemas educativos, y en particular de su capacidad de garantizar condiciones de equidad, dependerá una participación igualitaria en la producción, recreación y apropiación de contenidos socialmente significativos. De esta forma, la educación juega un rol central en el rostro futuro de las sociedades, en el grado de inclusión y justicia social y en la construcción de democracias participativas. Al mismo tiempo, la educación se constituye en un mecanismo esencial para preparar a los futuros ciudadanos ante las presiones de mercados globalizados y altamente agresivos.

Ahora bien, la mayoría de las agendas políticas contrastan fuertemente con las capacidades reales que tiene la población para poder responder a los crecientes requerimientos de sociedades cada vez más complejas. Un aspecto crítico de estas habilidades 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 y, por ello, la preparación real que poseen los ciudadanos para enfrentarse a un mercado creciente que presiona hacia el consumo en un contexto medio ambiental en constante deterioro, es decir, se requiere con urgencia que las agendas educativas latinoamericanas incorporen explícitamente la educación económica.

En nuestro país, ello implica evaluar de manera crítica la pertinencia y modernización del currículum educativo y su capacidad de respuesta frente a las necesidades reales del entorno social con la inclusión de nuevos temas y competencias que preocupan a la agenda de desarrollo país. En este contexto se constituye la Comisión de Formación Ciudadana (2004) que se encargó de definir el tipo de ciudadanos que debería formar Chile en el contexto global actual, señalando en sus conclusiones que "una dimensión que se debe considerar en la formación ciudadana es la económica, dado que encontrar una solución al problema de la escasez no es propia solo del individuo, sino que atañe a la sociedad en su conjunto". Vinculado a lo anterior, señala que "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).

## 1.2. Alfabetización Económica y Sectores/Grupos Vulnerables y formación ciudadana

La educación económica se traduce operacionalmente en Alfabetización Económica y Financiera, la que puede definirse como el conjunto de conocimientos económicos y financieros, destrezas y actitudes que proporcionan a las personas las herramientas para entender el mundo económico, interpretar los eventos que pueden afectarlos directa o indirectamente y formarse juicios acertados e informados que les permitan tomar decisiones efectivas y desarrollar hábitos de consumo, uso del dinero y manejo eficiente del uso del crédito, tanto cotidianamente como en una proyección hacia el futuro (Commonwealth Bank Foundation [CBF], 2004a; Denegri y Martínez, 2004; Yamane, 1997).

Al respecto, algunas investigaciones han señalado que la alfabetización económica y financiera es una base esencial para enfrentar y resolver los problemas económicos y financieros cotidianos, por lo que también es vital para el logro de una vida más próspera, saludable y feliz (Commonwealth Bank Foundation [CBF], 2004b; National Council on Economic Education [NCEE], 2005; Raven, 2005). Otros estudios muestran que los problemas económicos y financieros están a la base de muchos otros problemas que afectan la calidad de vida de los sujetos, como por ejemplo rupturas familiares, problemas de salud mental y otras experiencias frustrantes o insatisfactorias al incrementar el aislamiento, stress, depresión y problemas de autoestima (CBF, 2004a, 2004b; Lyons, 2004). En contraste con lo anterior, la Encuesta Nacional de Alfabetización Económica y Financiera en Australia (CBF, 2004a; 2004b) demostró que los sujetos con alto nivel de alfabetización económica y financiera presentan menos probabilidades de estar desempleados, lo que se reflejaba en que la probabilidad de desempleo de una persona de bajo nivel de alfabetización económica y financiera es de 14.3% comparado con un 1.7% para aquellos individuos con mejores niveles de alfabetización en estos ámbitos. El mismo estudio concluye que un aumento modesto de 10% en el nivel de alfabetización económica puede implicar un aumento anual de ingresos personales de US\$ 3.204. Por otra parte, a nivel macroeconómico, un aumento sostenido de la alfabetización económica y financiera de la población podría incidir en la creación de 16.000 nuevos empleos derivados de un aumento del potencial de ahorro e inversión, traducido en la creación de nuevos emprendimientos y en una disminución del riesgo de quiebre financiero en las familias.

Desde el mundo académico se ha señalado la importancia de que la formación económica no se remita a la formación de consumidores responsables, sino que también debe incorporar una dimensión crítica tanto de los procesos de consumo personales y familiares como de los procesos económicos de carácter general tanto a nivel país como a nivel global (Santisteban, 2008; Pagès, 2005). Así, los ciudadanos pueden ser partícipes de la resolución de problemas dentro de una estructura social de consumo que basa una parte importante de su éxito en la ignorancia del consumidor (Denegri y Martínez, 2004).

Además, confrontar a los estudiantes 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 (Denegri, Del Valle, Gempp, y Lara, 2006; Denegri, Gempp, Del Valle, Etchebarne y González, 2006).

Es importante, entonces, que la formación económica esté ligada a un sentido reflexivo y crítico del funcionamiento de la economía y se mantenga atento al hecho de que existe un cierto grado de diversidad en la forma en la que se desarrolla la economía al interior de una sociedad la cual es determinada por decisiones políticas que responden (o deben responder) a procesos democráticos (PNUD, 2004; Ocampo, 2004).

Junto con lo anterior, es posible afirmar que la importancia de incorporar elementos de formación ciudadana en la educación económica de los estudiantes radica en el hecho de que consumidores más activos y educados permitiría reducir la necesidad de una mayor protección de agencias gubernamentales, lograr una mayor regulación del comercio, dado que personas que ejercen ciudadanía económica son capaces de ejercer presión e influencia en el mercado, propiciando con ello el cumplimiento de normas de calidad, la protección del medio ambiente y el cumplimiento de una competencia justa (OECD, 2005; Denegri, Fernández, Iturra, Palavecinos y Ripoll, 1999). Además, la educación económica debe entregar herramientas que le permitan al ciudadano ejercer un rol fiscalizador (accountability) de las decisiones en materia económica que realizan aquellos a quienes encomendó su representación mediante el voto (Denegri y Martínez, 2004; Denegri et al., 2006).

En definitiva, la formación de ciudadanos económicos debe contemplar el desarrollo de una comprensión crítica de los procesos económicos que suceden en la sociedad, y una evolución hacia prácticas de consumo individuales y familiares más inteligentes y responsables. De esta manera, el individuo económicamente alfabetizado se encontrará en condición de integrarse mediante procesos participativos en la toma de decisiones económicas de carácter público que le competen como ciudadano.

Es importante considerar estos elementos ya que la formación económica no constituye un eje aislado de formación, sino que debe ser articulado con las orientaciones establecidas en la formación ciudadana de los estudiantes.

Finalmente, cabe señalar que, como resultado de los estudios realizados en Chile y que detallaremos en capítulos posteriores, surgen sectores de la población que requieren una intervención en el ámbito de la educación económica y financiera que debería traducirse en acciones focalizadas.

- a) **Población adulta de sectores socioeconómicos medios.** En este segmento surgen dos vertientes de intervención que resultan claves a la luz de los resultados obtenidos en los estudios reseñados. La primera de ellas debería estar orientada a reforzar y profundizar sus herramientas de comprensión del funcionamiento financiero y económico que les permita tomar decisiones, esto debe necesariamente complementarse con el estímulo del ejercicio reflexivo acerca de los valores y actitudes que están a la base de sus estilos de consumo. El segundo ámbito de intervención debe estar orientado a sus estilos de socialización económica, e implica por una parte entregar herramientas en relación a las estrategias de socialización que parecen ser más eficientes, por ejemplo, el uso de la mesada. Por otra parte, en este mismo ámbito resulta necesario estimular la reflexión crítica acerca de sus propias concepciones y significados de la paternidad y maternidad vinculadas a la satisfacción de necesidades reales en sus niños.
- b) **Población adulta de sectores socioeconómicos bajos.** En este sector de la población la intervención resulta altamente estratégica por el impacto que ello puede tener en su calidad de vida. Considerando que todas las investigaciones muestran niveles muy insuficientes de alfabetización económica y financiera, es evidente que este segmento requiere de estrategias focalizadas y contextualizadas al tipo de decisiones económicas y financieras que deben tomar pero que consideren como punto de partida la entrega de conceptos muy básicos, a partir de los cuales se puede ir avanzando en profundidad y gradualidad. Es importante considerar que sus niveles educativos son también más precarios, por lo que los dispositivos didácticos deben estar adecuados a esta realidad.
- c) **Intervenciones educativas con enfoque de género.** Este es un aspecto que conviene considerar dado que los estudios señalan diferencias entre hombres y mujeres tanto en los niveles de comprensión como en los significados que se le otorgan al dinero.
- d) **Segmento de preadolescentes (tweens) y adolescentes.** Dado que las investigaciones señalan que a partir de los 10 u 11 años están presentes tanto las competencias cognitivas como la autonomía relativa, el interés



progresivo en el mundo social y una mayor susceptibilidad a la influencia del grupo de pares y los medios de comunicación, este segmento resulta especialmente interesante para focalizar estrategias de educación económica y financiera. El impacto que puede tener una intervención en este grupo etéreo es estratégico dado que por sus características agrupan en si tres tipos de mercado: un mercado presente por la cantidad de recursos que manejan y su autonomía para tomar decisiones de consumo, un mercado futuro dado que en estas edades se establecen actitudes y patrones de consumo que pueden persistir en la edad juvenil y adulta, y un mercado de influencia por el impacto que tienen en las decisiones de consumo familiar. Por lo tanto, el logro de perfiles de consumo responsable, eficiente e informado puede impactar no solo a nivel personal sino también familiar y social.

- e) **Estudiantes universitarios.** Este es un grupo especialmente sensible que ha sido muy poco abordado en las estrategias de intervención en educación económica y financiera tanto a nivel del currículum de formación universitaria como en esfuerzos desde la institucionalidad pública. Es un segmento que en todas las investigaciones muestra una alta vulnerabilidad frente a la presión del mercado crediticio y comercial, con perfiles de riesgo de endeudamiento y alto consumo impulsivo a pesar de tener una escasa independencia económica.
- f) **Profesores y estudiantes de pedagogía.** El grupo de los profesores de distintos niveles educativos constituye un segmento estratégico puesto que dado su rol, constituyen una posibilidad de instalación y multiplicación de estrategias educativas orientadas al consumo racional, inteligente y eficiente. No obstante ello, es importante considerar además que poseen un impacto como modeladores de comportamiento, actitudes y valores, por lo que estos aspectos deben ser abordados explícitamente como parte de las estrategias educativas. Por otra parte, algunos estudios señalan que es un grupo en el cual sus hábitos de consumo y creciente endeudamiento constituyen factores relevantes de desgaste profesional, incidiendo esto en su salud física y mental, lo que avala la necesidad de incluir estos aspectos en los procesos formativos (UNESCO, 2005). Un subgrupo específico está constituido por los estudiantes de pedagogía, los cuales no han sido considerados como grupo objetivo en las estrategias de capacitación, no obstante ello, es importante incluir estrategias específicas dirigidas a los futuros profesores por el impacto que ello puede tener en la conformación de la propia identidad profesional y su futuro quehacer formativo en escuelas y liceos.



## Bibliografía

- Behrman, J.R., Gaviria, A., and Szekely, M. (2003) Social Exclusion in Latin America: Perception, Reality and Implications, en Behrman, J. R. et al. (eds.), *Who's In and Who's Out: Social Exclusion in Latin America*, Inter-American Development Bank, pp 1-23.
- Brugué, Q. Gomà, R. Subirats, J. (2001). El gobierno del territorio: del Estado a la Red, en Brugué, Q. et. al. *Redes, territorios y gobierno*, Diputación de Barcelona, Barcelona.
- Buvinic, M. (2003). Social Inclusion in Latin America and the Caribbean: Experience and Lessons. Paper presented at the seminar "Good Practices in Social Inclusion: A Dialogue between Europe and Latin America and the Caribbean." Banco Interamericano de Desarrollo, 21 y 22 de marzo, Milano, Italia.
- Comisión de Formación Ciudadana. (2004). Informe Final. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Commonwealth Bank Foundation [CBF]. (2004a). *Australians and Financial Literacy*. Sydney: Commonwealth Bank Foundation.
- Commonwealth Bank Foundation [CBF]. (2004b). *Improving Financial Literacy in Australia: Benefits for the Individual and the Nation*, Research Report. Sydney: Commonwealth Bank Foundation.
- Cumbre Extraordinaria de las Américas (2004). Declaración de Nuevo León. Cumbre Extraordinaria de las Américas, Monterrey, México.
- Denegri, M., Fernández, F., Iturra, R., Palavecinos, M. y Ripoll, M. (1999). *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Denegri, M. y Martínez, G. (2004). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*, 37, 101-116.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., y Lara, M. (2006). Educación Económica en la Escuela: Hacia una Propuesta de Intervención. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 103-120.
- Denegri, M., Gempp, R., Del Valle, C., Etchebarne, S., Y González, Y. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15, 2, 69-84.
- Filgueira, C. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001. Disponible en <http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>
- Foro Mundial sobre la Educación-Dakar (2000). Informe Final. UNESCO. Paris, Francia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Fundación para la Superación de la Pobreza (2010). *Umbrales sociales para Chile. Hacia una futura Política Social*. Santiago: Ediciones Fundación para la Superación de la Pobreza. Disponible en [http://www.superacionpobreza.cl/EditorFiles/File/Umbrales%202009/Final/UMBRALES\\_COMPLETO.pdf](http://www.superacionpobreza.cl/EditorFiles/File/Umbrales%202009/Final/UMBRALES_COMPLETO.pdf)
- Jollonch, A (2002). *Educación: infancia en risc*. Barcelona: CETC - Pòrtic.
- Lyons, A. (2004). A profile of financially at-risk college students. *The Journal of Consumer Affairs*, 38, 56-80.
- Machinea, J. (2007). Ideas para una agenda de desarrollo. *Pensamiento Iberoamericano*, 39-72.
- National Council on Economic Education [NCEE]. (2005). *Survey of the States: Economic and Personal Finance Education in our Nation's Schools in 2004*, National Council on Economic Education, New York.
- Ocampo, J. (2004). *Economía y Democracia*. Texto preparado para PRODDAL, en PNUD, *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos: Contribuciones para el debate*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO] (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago: OREALC / UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2004) On the Edge. Securing a Sustainable Future for Higher Education. Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/63/33642717.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005). Improving Financial Literacy. Analysis of Issues and Policies. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009). Financial literacy and consumer protection: overlooked aspects of the crisis. Disponible en <http://www.oecd.org/finance/financialeducation/43138294.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. España.
- Pagès, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. Kikiriki Cooperación Educativa, 77, 43-47.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2004). La Democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Raven, F. (2005). Financial Literacy: A Basic Skill for Social Mobility [online], Digital Divide Network, Extraído desde <http://www.digitaldividenetwork.org/articles/view.php?ArticleID=420>.
- Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 58, 16-25.
- Sen, A. (2000). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. Social Development Papers, 1.
- Senado de Chile. (2012). Retrato de la desigualdad en Chile. Senado de Chile. Santiago, Chile.
- Tsakoglou, P. y Papadopoulos, F. (2001). Identifying Population Groups at High Risk of Social Exclusion: Evidence from the ECHP. Institute for the Study of Labor, Bonn.
- 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.

## Capítulo 2

Un Modelo de educación económica para la formación inicial de profesores: conceptos básicos, modelo formativo y estrategias didácticas

Marianela Denegri Coria

Soledad Etchebarne López



## 2.1. Conceptos básicos y componentes de la educación económica

El actual y acelerado proceso de globalización ha ido 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 (Baumann, 2007; García Canclini, 1995; Lechner, 1998).

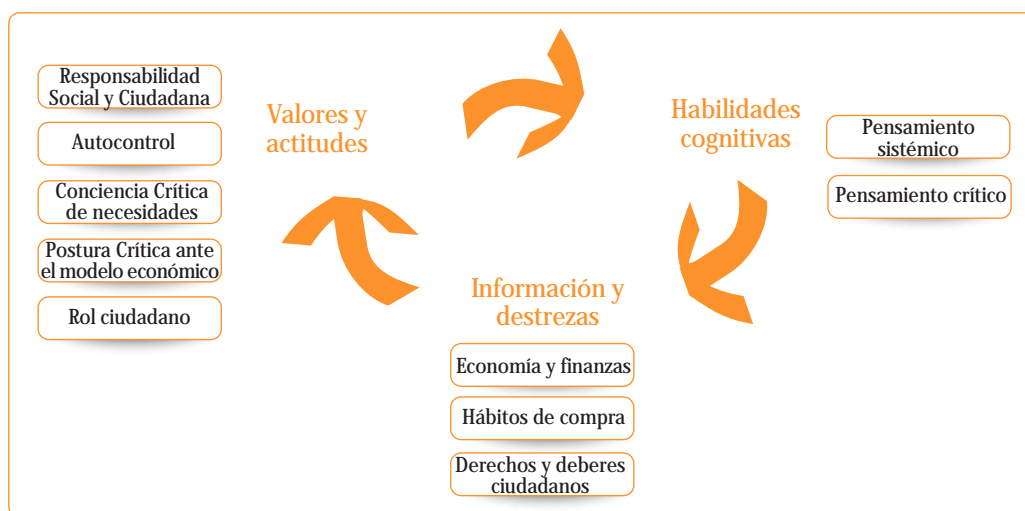
Para enfrentar este complejo escenario, se requiere que el individuo construya una visión sistémica del modelo económico social en el que está inserto, lo cual implica, por una parte, manejar una serie de informaciones económicas específicas y, por otra, ser capaz de inferir a partir de claves no siempre 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.

El impacto de la globalización en nuestras economías también ha marcado un creciente interés en la educación económica y financiera que requieren las economías en transición tanto económica como políticamente, como elemento promotor de la inclusión bancaria y de la participación económica de grandes segmentos de la población. De esta forma, se ha ido desarrollando interés en la investigación de la alfabetización económica y la enseñanza de la economía en países como China, Japón, Corea, los países del Este de Europa y también en las economías latinoamericanas (Cumbre Latinoamericana sobre Educación Económica y Financiera [NCEE/CEMLA], 2009; Japelli, 2009).

Sin embargo, y a pesar de su importancia, la presencia de la educación económica en los currículos educativos, tanto latinoamericanos en general como en Chile en particular, es precaria. En este último caso, toda la educación económica se desarrolla en solo 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 metodologías que orienten sobre la forma de introducir estos temas en las actividades educativas. Por lo general, se trata más bien de sugerencias didácticas aisladas (Domper, 2004). Ello refuerza la importancia de construir un modelo de educación económica que permita articular los contenidos, actitudes, valores y habilidades que un ciudadano debería poseer para interactuar eficientemente con el mundo económico y a la vez constituirse en un ciudadano capaz de incidir en los rumbos de las políticas económicas en sus respectivas comunidades.

En este contexto, resulta necesario definir lo que vamos a entender como educación económica, la que se concibe como una acción educativa intencionada cuyo objetivo es aportar a niños y niñas, las nociones económicas básicas y las estrategias para tomar decisiones adecuadas que les permitan situarse ante la sociedad de consumo como personas conscientes, críticas, responsables y solidarias. Sus componentes se incluyen en el siguiente diagrama (Denegri, Del Valle, Gemp y Lara, 2006a).

Diagrama 1. Modelo de componentes de la educación económica



Fuente: Elaboración propia (Denegri, 2012)

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), destaca que la Educación Financiera debe ser considerada como un aspecto complementario (no sustituto) de los esfuerzos de regulación y supervisión del sistema financiero, al mismo tiempo que señala su importancia como una herramienta que permite promover el crecimiento económico, la confianza y estabilidad, en conjunto con la regulación de las instituciones financieras y la protección de los consumidores (OECD, 2005a, 2005b, 2008, 2009a).

La educación financiera es esencial para ayudar a los consumidores a tomar decisiones bien informadas y beneficiosas que permitan mejorar su situación financiera y fortalecer las eficiencias en el mercado financiero para los consumidores. Los consumidores financieramente capacitados son la primera línea de defensa para el buen funcionamiento de los mercados (Braunstein, 2008).

La evidencia empírica existente demuestra que adultos tanto de países desarrollados como de economías emergentes que han estado expuestos a procesos de educación financiera desarrollan comportamientos más proclives hacia el ahorro y la planificación de recursos, entre ellos los orientados a asegurar su previsión (Bernheim, Garrett y Maki, 2001; Cole, Sampson y Zia, 2010; Lusardi, 2009). En esta misma línea, se ha encontrado que mayores niveles de alfabetización financiera se relacionan no solo a la creación de activos, sino también con más capacidades de gestión de la deuda, donde los individuos optan por hipotecas menos costosas, evitando los altos intereses y cargos adicionales (Gerardi, Goette y Meier, 2010; Lusardi y Tufano, 2009a, 2009b; Moore, 2003). Esta evidencia sugiere una relación causal directa entre la educación financiera y los cambios en el comportamiento, es decir, un impacto directo en la competencia financiera de los sujetos.

Si bien la educación económica y financiera, como ya se ha descrito, puede servir para cumplir diferentes propósitos, su efectividad va a depender en gran medida de la claridad, precisión y evaluabilidad de los objetivos que se pretenden alcanzar con ella, el tipo de competencias que se espera desarrollar en la población y los contenidos y estrategias educativas seleccionadas para su aplicación (NCEE/CEMLA, 2009).

En cuanto a las tendencias que orientan la educación económica en la actualidad y que necesariamente deberían ser consideradas como parte de la formación inicial docente, se observa que la educación para la ciudadanía permanece como un tema central a considerar en su inclusión curricular. Un tema importante que se comienza a discutir, y que en algunos países se ha incorporado, son los estándares que orientan las competencias de conocimiento y destrezas que deben poseer estudiantes, lo que obliga también a incluir en el debate la necesidad de estándares para evaluar la formación de los futuros docentes en torno a estos temas (Becker, 2000; Fagan, 2007). Por ejemplo, a partir del año 1997

en el currículum de la mayoría de los estados de Estados Unidos se establecen los Estándares de Contenidos Voluntarios en Educación Económica, que guían la incorporación de la educación económica en la escuela elemental, media y secundaria en los contenidos de Matemáticas, Lenguaje y Estudios Sociales (Historia y Geografía), a través de estándares que fijan contenidos y porcentajes de importancia en tres áreas prioritarias: Economía de Mercado (45%), Economía Nacional (40%) y Economía Internacional (15%) y correspondientes niveles de logro para los grados 4<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 12<sup>o</sup>.

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: (1) elecciones económicas, (2) conceptos económicos y (3) metas del comportamiento (Denegri et al., 2006a; 2006b; Schug, 1996; Schug y Hagedorn, 2005). Laney (1993) plantea que el tema de la escasez debería utilizarse como articulador de cualquier programa curricular orientado a la alfabetización económica 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, destacando los conceptos centrales en cada actividad, (3) el aprendizaje de "etiquetas" que permitan reconocer conceptos y potenciar su incorporación a las estructuras pre-existentes, y (4) el uso de materiales producidos por el profesor y por estudiantes que incorporen elementos verbales y visuales para potenciar el aprendizaje y la retención.

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, 1997; Johnston y James, 2000; Laney, Frerichs, Frerichs y Park, 1996; Laney, 1999). Los resultados muestran que estas metodologías logran mayores niveles de adquisición de conceptos económicos que el uso de metodologías expositivas o de lecturas y exposición (Harter y Becker, 1999). Además el uso de estas metodologías estimula no solo mayores niveles de aprendizaje conceptual sino también el desarrollo de competencias sociales y de negociación vinculadas 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 solución. Sus conclusiones señalan que este método no solo proporciona un mejor aprendizaje sino también estimula el desarrollo de la responsabilidad social. Otros métodos estudiados son el uso de rol playing, simulaciones, experimentos y demostraciones (Truscott y Rustogi, 2000), uso de multimedios y nuevas tecnologías (Lage y Platt, 2000; Vachris y Brendon, 1999; Walbert y Ostrosky, 1997).

Wentland (2004) realiza un meta-análisis del uso de metodologías en educación económica y concluye que éstas 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 los estudiantes, integrar una base de tecnología, incorporar tanto al individuo como al grupo y optimizar el tiempo como un recurso escaso.

En suma, los antecedentes sugieren que la formación económica en la educación debería focalizarse en el aprendizaje de conceptos clave como escasez, distribución de recursos, costo de oportunidad, análisis costo-beneficio, papel del mercado, oferta y demanda, producción de bienes y servicios, relación consumo e ingresos, formas de intercambio como formas de relación y producción, dinero y funcionamiento bancario. Por otra parte, los estudios coinciden en la necesidad de un abordaje integrado a partir de problemas de la vida cotidiana, que requieran de organización personal y colectiva para ser enfrentados, y especialmente en la presencia equilibrada de una enseñanza que promueva el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procesos de razonamiento y pensamiento económico y la estimulación de actitudes pro-sociales que incorporen la alfabetización económica como parte de las bases de la educación para la ciudadanía (Santomero, 2003; Suiter, Wright, Hinchilk, Masters y Wulfl, 2005).

Finalmente, se destaca que la reflexión sistemática sobre problemas económicos reales de la vida cotidiana, incrementa las capacidades de razonamiento general y ayuda a los niños a transitar desde una concepción pasiva de los eventos cotidianos a los que debe someterse versus la concepción activa del impacto de las elecciones y decisiones realizadas por individuos y colectivos y, por lo tanto, la importancia del análisis crítico de los costos y beneficios esperados de una acción, lo que implica relacionar procesos (Wentworth y Schug, 1993). Este es un aspecto clave para construir bases sólidas para el desarrollo posterior de los procesos reflexivos críticos frente a la estructura social para un ejercicio responsable de la ciudadanía, ya que en la medida que los niños sean orientados a la construcción de una noción de la

sociedad y de la economía como producto de las dinámicas sociales, serán también capaces de plantear una postura crítica-proactiva frente a los fenómenos de exclusión social.

## 2.2. Conceptos económicos básicos

Como ya hemos señalado, 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). Estas tres variables deben ser abordadas conjuntamente durante la formación y vinculadas a la resolución de problemas cotidianos tanto cercanos como del contexto económico global.

### 1. Elecciones económicas

En relación a las elecciones económicas, resulta imprescindible que los estudiantes comprendan que el sentido último de la economía radica en las elecciones a las que se enfrenta constantemente el individuo para resolver el dilema entre necesidades múltiples y recursos escasos. En este punto es importante incorporar la reflexión sobre los heurísticos o atajos cognitivos (Kanheman, 2003), que los individuos utilizan para tomar decisiones y cómo ello implica una reconsideración de los supuestos tradicionales de la racionalidad.

Las decisiones económicas involucran dinero, tiempo y esfuerzo y requieren resolver la tensión entre ahorro versus gasto, implicando las renunciaciones que debe hacer el individuo (costo de oportunidad), la evaluación de los beneficios presentes o futuros de un desembolso (gasto o ahorro), la evaluación de los beneficios esperados de algunas alternativas (costo/beneficio) y la realización de la conducta concreta. Así, cualquier conducta que implique realizar elecciones o transacciones entre gasto o inversión y que considere futuras ganancias y beneficios, es una decisión económica.

Los determinantes de las decisiones económicas incluyen factores personales, sociales, culturales, situacionales y también factores económicos generales que estimulan o inhiben la conducta, los que se detallan a continuación.

- a) Los factores personales son características de personalidad del individuo, estilo de vida personal y familiar, normas y valores de su cultura y el nivel de alfabetización económica o comprensión del mundo económico que ha alcanzado. Estos factores personales son a su vez influidos por la región de residencia, subcultura, grupo étnico y género.
- b) Los factores sociales y culturales incluyen el estrato socioeconómico de pertenencia, las expectativas sociales y las características globales del sistema político y cultural en el que está inserto el individuo.
- c) Los factores situacionales son las condiciones y circunstancias que normalmente limitan las decisiones económicas: ingreso disponible, tamaño de la familia, tipo de hogar, situaciones de mercado, existencia de ofertas.
- d) Los factores económicos generales se relacionan con la percepción del estado económico del país, la valoración de la política económica y las señales concretas que proporciona el sistema económico: tasas de inflación e interés, tasas de cesantía, equidad de la distribución de ingreso y políticas económicas. Estos factores generales provocan actitudes pesimistas u optimistas y generan expectativas que influyen en las decisiones de gastar, ahorrar o invertir.

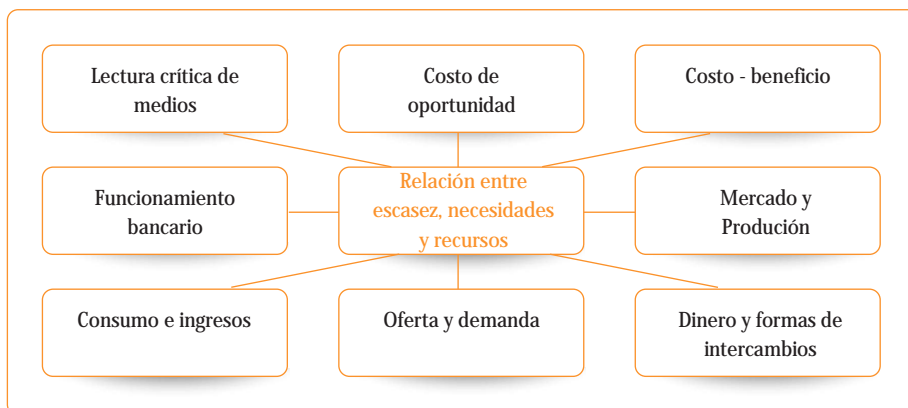
En el mundo actual, la tendencia es a enfrentar situaciones y entornos cada vez más inciertos para tomar decisiones en el ámbito económico. Pfeffer y Sutton (2006) plantean que las condiciones a tener en cuenta son: certidumbre, riesgo o incertidumbre. La certidumbre, es la condición que impera cuando las personas están plenamente informadas acerca del problema o decisión, conocen soluciones alternativas y saben cuáles son los resultados esperados de las diferentes opciones. El riesgo, es la condición que impera cuando las personas pueden definir un problema o decisión, identificar la probabilidad de que se presenten ciertos hechos, identificar opciones y establecer la probabilidad de que cada solución lleve a un resultado. La incertidumbre, es la condición que impera cuando una persona no cuenta con la información necesaria para establecer probabilidades a los resultados esperados de las distintas alternativas u opciones, en esta situación se requiere de decisiones más creativas e innovadoras. Tanto las situaciones de riesgo como de incertidumbre,



que son las más frecuentes en la actualidad, se vuelven más complejas cuando el tomador de decisiones además no maneja adecuadamente conceptos básicos de economía y toma de decisiones. Por otra parte, se requiere de una capacidad de flexibilidad y adaptación a las condiciones cambiantes del entorno.

En el siguiente diagrama se presentan los conceptos articuladores de la educación económica en los cuales coinciden la mayoría de las investigaciones (Kourlinsky, 1993, 1996; Laney, 1993; National Council on Economic Education, 2005; Denegri et al., 2006a, 2009a, 2010a, 2011).

Diagrama 2. Conceptos articuladores de la educación económica



Fuente: Elaboración propia (Denegri, 2012)

El problema económico básico plantea que dada la existencia limitada de recursos (escasez) y las necesidades ilimitadas de la sociedad, es necesario tomar decisiones que permitan utilizar de forma óptima los recursos priorizando y jerarquizando las necesidades. En este proceso de toma de decisiones, como se plantea en el Diagrama 2, surgen una serie de conceptos que es fundamental conocer y comprender de parte de los sujetos tomadores de decisiones, que les permita minimizar los costos y maximizar los beneficios en este proceso cada vez más complejo.

El costo de oportunidad se torna muy relevante en el proceso de toma de decisiones cuando se tienen varias alternativas, y se refiere al valor de la mejor opción no realizada o lo que un individuo deja de ganar o de disfrutar, cuando elige una alternativa entre varias disponibles. La lectura crítica de medios ayuda a tomar mejores decisiones, en la medida que la persona es capaz de discriminar en forma objetiva entre dos o más ofertas, sin dejarse seducir por la estrategias de promoción que le presenta el oferente. El concepto de costo-beneficio, se refiere a la capacidad que debe tener un individuo para determinar los costos reales de un determinado proceso o transacción, así como los beneficios reales percibidos (tangibles e intangibles), que le permita hacer un comparativo entre ambos flujos y tomar la mejor decisión. La banca y el funcionamiento bancario juegan un rol muy relevante en el sistema económico actual, contribuyendo a generar y facilitar flujos de dinero entre los diferentes actores, por ello es muy importante para los tomadores de decisiones conocer su funcionamiento, así como sus condiciones frente a decisiones relacionadas con inversión, consumo o ahorro. En este mismo ámbito de la banca, es relevante conocer el dinero y sus diferentes formas de intercambio, que el tomador de decisiones debe conocer para concretar sus diferentes transacciones económicas de la mejor forma. El mercado y producción se refiere a conocer el entorno y funcionamiento de las unidades productivas generadoras de los bienes y servicios que se encuentran disponibles en una economía. En una economía de mercado, es básico comprender el funcionamiento de la ley de oferta y demanda, que regula la oferta y demanda de bienes y servicios en un sistema económico y permite determinar los precios a los cuales se transan los mismos. Finalmente, los conceptos relacionados con consumo e ingresos son relevantes al momento de tomar decisiones, y volvemos al problema económico básico de tener una cantidad limitada de ingreso frente a necesidades ilimitadas, cómo darle el óptimo uso a estos recursos económicos escasos y maximizar los beneficios.

Con relación a los conceptos mencionados anteriormente, una forma operativa para abordar la articulación de la educación económica y financiera con las políticas educativas está representada en el marco proporcionado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), organización internacional a la que pertenece Chile desde el año 2010. En relación a los contenidos específicos que deben abordarse en los programas de educación financiera, el marco de la OECD sugiere que estos deben clasificarse en contenidos, procesos y contextos. Los contenidos están representados por las áreas de conocimiento, los procesos están constituidos por las estrategias mentales cognitivas de procesamiento de información y toma de decisiones y sus componentes afectivos, actitudinales y valorativos y los contextos están representados por las situaciones en las que se aplican los conocimientos y habilidades.

En el cuadro siguiente, se desglosan los distintos ámbitos que deberían ser abordados en un modelo de educación financiera a partir de las recomendaciones de la OECD y de los aspectos que serán incluidos en la prueba PISA 2012<sup>1</sup> (OECD, 2009b, 2010, 2011).

Cuadro 1. Áreas que deberían ser abordados en un modelo de educación financiera a partir de las recomendaciones de la OECD

4.1. Contenidos	4.2. Procesos	4.4. Contextos
a) El dinero y las transacciones. b) Planificación y gestión de las finanzas. c) Riesgo y recompensa. d) Mundo financiero.	a) Identificación de información financiera. b) Análisis de información financiera en un contexto. c) Evaluación de cuestiones financieras. d) Aplicación de conocimientos financieros.	a) Educación y trabajo (Ingresos, gastos, préstamos, opciones de futuro, emprendimiento). b) Hogar y familia (Presupuestos familiares y jerarquización de necesidades). c) Individuo (Ingresos, gastos, cuentas, seguros, créditos). d) Sociedad (Interdependencia, responsabilidad social, consumo responsable y sustentable).
4.3. Actitudes y valores		
a) Tolerancia al riesgo. b) Postergación de impulsos. c) Locus de control interno y autorregulación emocional. d) Actitudes racionales hacia la compra y hacia el endeudamiento. e) Actitudes positivas hacia el consumo responsable (ecológico o sostenible) y hacia el comercio justo.		

Fuente: Elaboración propia (Denegri, 2012)

## 2. Otras competencias necesarias

**a) Alfabetización matemática:** Un cierto nivel de aritmética (o alfabetización matemática) es considerado como una condición necesaria para la alfabetización financiera. Habilidades relacionadas con las matemáticas como el sentido de número, la familiaridad con varias representaciones de números y habilidades en cálculo mental, estimación y la evaluación de la razonabilidad de los resultados son intrínsecos a la cultura financiera. Operacionalmente, la naturaleza de la

<sup>1</sup> Cabe señalar que en el caso de Chile, no se ha incluido este aspecto evaluativo en la versión PISA del año 2012 pero es evidente que es un ámbito que deberá incluirse en futuras evaluaciones dados los compromisos del país al estar incluido como uno de los países miembros de la OCDE.

alfabetización matemática esperada es aritmética básica: las cuatro operaciones (suma, resta, multiplicación y división) con números enteros, decimales y porcentajes comunes.

**b) Comprensión lectora:** Si bien el aprendizaje de la lectoescritura es una condición mínima requerida para la alfabetización financiera, se espera el desarrollo específico de la capacidad de leer e interpretar el lenguaje de documentos financieros. Este es un punto especialmente importante de abordar en la formación inicial docente dado que permitirá que los futuros profesores puedan usar con fluidez este tipo de textos como herramienta didáctica.

**c) Competencias de emprendimiento:** El desarrollo de esta capacidad, se complementa y alinea en varios aspectos con los planteamientos de educación financiera de la OECD, considerando que lleva implícitas la capacidad de creatividad, adaptabilidad, autoconfianza, tolerancia al riesgo e incertidumbre, entre otras competencias, son muy relevantes al momento de insertarse en el mundo laboral y contribuyen a que el individuo tenga una perspectiva más amplia y esté abierto a observar las oportunidades que el entorno le ofrece, así como la capacidad de proyectarse a futuro (visión de futuro), lo que incide en la conducta económica y los procesos de toma de decisiones. En este sentido, la Comisión Europea (2012) para el desarrollo de competencias en el contexto escolar, en el documento *Developing Key Competences at school in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, presenta ocho competencias claves a desarrollar en el contexto escolar: La comunicación en lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y emprendimiento, conciencia cultural y expresión.

Así mismo, hay que destacar que Chile se encuentra en un proceso de transición de una economía basada en la eficiencia a una economía basada en innovación y posee una política gubernamental pro-emprendimiento, sin embargo a nivel educacional básico y medio es un tema que poco se ha abordado (Amorós y Cazenave, 2012).

### 3. Metas de comportamiento: la conducta económica

Para comprender la complejidad de los procesos que intervienen en el comportamiento económico, es necesario considerar que este no tiene lugar en el vacío o separado de otros aspectos del comportamiento humano, sino que involucra a la persona en su totalidad, con su historia, características personales, sociales y culturales y al contexto general en que ocurre el comportamiento (Van Raaij, 1988; Theodoulus, 1996, citado en Quintanilla, 1997).

La conducta económica es más compleja de lo que argumentaban los economistas clásicos. Kahneman y Tversky (1979) realizaron una profunda crítica a la teoría de la utilidad como modelo de la adopción de decisiones en situaciones de riesgo. El Premio Nobel en el año 2002 se le concede a Kahneman por integrar avances científicos de las áreas de psicológica y economía en la toma de decisiones bajo incertidumbre. Estos autores investigan, discuten y afirman que los razonamientos de los seres humanos son mucho más complejos que los que propone el egoísmo maximizador, que existen diferentes procesos cognitivos que utilizamos en los cálculos de las transacciones económicas y que, como hemos visto, existe una aversión a las pérdidas caracterizadora de nuestra manera de pensar. Se trata de procesos cognitivos que influyen nuestras decisiones, haciendo que seamos menos libres y racionales de lo que supusieron los economistas clásicos. Entre las razones argumentadas y, además porque existen predisposiciones emocionales (citando en Quintanilla, 2002).

Las consecuencias de las decisiones económicas son la satisfacción y el bienestar si se logra resolver satisfactoriamente la ecuación inversión versus resultados obtenidos y descontento si esta resolución es insatisfactoria para las expectativas del individuo. A su vez, los resultados obtenidos con las decisiones económicas sirven de experiencias de aprendizaje que pueden influir en las próximas decisiones. Estos resultados pueden ser producto de experiencias directas y/o vicarias, es decir, observadas por el individuo a partir de la experiencia de otros.

### 2.3. Alfabetización económica y psicogénesis del pensamiento económico: La comprensión de la economía a través de la vida

La mayor parte de las investigaciones en torno a socialización económica, se han centrado en la comprensión de los conceptos económicos en niños y adolescentes y su gran aporte ha sido comprobar que los niños y adolescentes tempranos no están económicamente inertes, que construyen activamente explicaciones acerca del mundo económico y que estas explicaciones están a la base de sus conductas de consumo.

Un estudio clásico es el de Hans Furth (1980) quien basándose en un marco constructivista piagetiano realizó una amplia investigación sobre la comprensión infantil del funcionamiento de la sociedad en niños con edades entre 5 a 11 años. A partir del análisis de sus resultados, concluye la existencia de cuatro estadios para la comprensión global del fenómeno social, que van desde lo que el autor denomina elaboraciones personalísticas y ausencia de sistemas interpretativos hasta llegar a la existencia de un marco sistemático concreto, propio de algunos niños mayores, que se caracteriza por la comprensión de la función del dinero como mecanismo básico de las transacciones económicas, pero sin lograr integrar una comprensión global de los sistemas políticos ni del devenir histórico de los procesos sociales. Una de las principales contribuciones de este estudio radica en el probar que las ideas que expresan los niños acerca del mundo social son cualitativamente diferentes de las de los adultos y que el cambio cognitivo evidenciado en el desarrollo hacia una mayor coherencia y organización interna expresa un proceso de construcción de la comprensión social que no puede ser atribuido solo a la influencia de los conocimientos transmitidos por los adultos, sino 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.

Otro grupo importante de trabajos que además ha tenido replicas en ambientes socioculturales tanto occidentales como orientales, son los realizados por Gustav Jahoda (1979, 1981, 1983, 1984) quien investigó el desarrollo de las ideas sobre intercambio monetario en la compra y venta en la tienda y el funcionamiento del banco como institución económica compleja, con niños de 6 a los 16 años, de distintos estratos socioeconómicos y provenientes de países tan diversos como Escocia, Holanda y Zimbawe.

Es destacable en el trabajo de Jahoda su énfasis en la conceptualización de lo que supone la tarea; en ello lo importante no es el aprendizaje o la adquisición del "concepto de dinero" en forma aislada sino la comprensión del funcionamiento económico como sistemas interconectados donde el concepto de "ganancia" es un elemento central que articula las relaciones de intercambio económico con las de producción. Además plantea la importancia que puede tener la información proveniente del medio en el momento de explicar algunos errores en la comprensión de los procesos económicos, con lo que incluye como variables relevantes no solo las habilidades cognitivas de los sujetos sino también el rol de la transmisión social y el impacto del nivel socioeconómico.

Siguiendo con la misma línea de los trabajos de Jahoda en torno al funcionamiento del banco, SikHung Ng (1982), replicó estos estudios con niños chinos de 6 a 13 años de Hong Kong. Sus resultados indican que la comprensión completa acerca del funcionamiento bancario se lograba más precozmente en los niños chinos. Por otra parte, el contraste entre el préstamo entre amigos y el bancario, parecía no tener impacto en los sujetos puesto que algunos mencionaban que los amigos también debían pagar intereses. Ng sugiere que esto podría indicar una invasión de una norma económica impersonal en la esfera personal, dado que en las sociedades altamente comerciales como Hong Kong es aceptable que las consideraciones económicas formen parte de esta esfera personal en forma más temprana.

Posteriormente, Mei-Ha Wong (1989) replicó los resultados del estudio de Ng, comparando niños chinos de Hong Kong con niños norteamericanos de 6 a 15 años. Sus resultados son concordantes con los obtenidos por Ng y esto le lleva a considerar el alto valor emocional que posee el dinero en Hong Kong lo que es transmitido tempranamente a los niños y reforzado por el sistema educacional, lo que ratifica la importancia del factor de transmisión social y específicamente de la socialización económica.

Las investigadoras italianas Anna Emilia Berti y Anna Silvia Bombi y sus colaboradores (Berti y Bombi, 1988; Berti y Grivet, 1990) han realizado con niños italianos una serie de estudios relativos al desarrollo del pensamiento económico

desde una perspectiva teórica fundamentalmente piagetiana, abordando la comprensión del origen y uso del dinero, las funciones del banco, la retribución por el trabajo y la desigualdad social, con niños cuyas edades han ido de los 4 a los 14 años. En general, encuentran 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. También analizan los problemas que enfrenta el niño para comprender las características particulares de las relaciones económicas, concluyendo que a la base de ello estaría la dificultad para diferenciar el dominio moral del dominio económico, por lo que los niños juzgarían la conducta económica con criterios morales desde los cuales sería rechazada la búsqueda de beneficios más allá de las necesidades de supervivencia. Encuentran a su vez, que estas ideas están más fuertemente arraigadas en los sujetos provenientes de clases económicas desfavorecidas, lo que relacionan con las características culturales de dichos sectores, como por ejemplo, la solidaridad.

Otro antecedente importante por la magnitud del estudio, es el macroproyecto transcultural de la Asociación Internacional para la Investigación en Psicología Económica realizado en varios países (Harrah y Friedman, 1990, USA; Kirchler y Prher, 1990, Austria; Leiser y Zaltsman 1990, Israel; Lyck 1990, Dinamarca; Roland-Levy, 1990, Francia y Argelia; Wosisnski y Pietras, 1990, Polonia; Zavucovec y Polic, 1990, Yugoslavia). Las edades seleccionadas para todos los estudios fueron 8 a 14 años, incluyendo igual proporción de niños y niñas. Las conclusiones generales son elaboradas por Leiser, Sevón y Lévy (1990) indicando que la edad de los sujetos es un factor que ejerce una influencia importante en el nivel de comprensión de los diferentes conceptos económicos implicados. También señalan que en todos los sujetos se apreciaba que el conocimiento se profundizaba y ampliaba con la edad, mientras que las actitudes tendían a mantenerse relativamente estables. Observan además que los sujetos más jóvenes tienden a conceptualizar la economía desde la perspectiva del "hombre social", mientras que en los mayores se desarrolla una conceptualización de "hombre económico". Otras conclusiones importantes en relación al análisis intercultural, indican que cuando difieren las condiciones institucionales entre los países ello se refleja en el contenido de las respuestas, por ejemplo la dominancia del gobierno como actor económico. Cuando se observan rasgos culturales diferentes entre los países también esto se refleja en el contenido de las respuestas siendo especialmente evidente en el caso de las actitudes y valores relacionados con los eventos económicos, los que varían no solamente entre países sino también entre segmentos diferentes de una misma población (por ejemplo: Israel).

Nuestro equipo de investigación ha realizado una serie de trabajos sobre comprensión de la economía en la infancia y adolescencia, considerando muestras españolas, chilenas y colombianas (Amar, Abello y Denegri, 2001; Denegri, 1995a; 1995b; Denegri, 1997; Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos y Keller, 1998; Denegri, Delval, Palavecinos, Keller y Gemp, 2000) siendo los más extensos el correspondiente al proyecto Fondecyt 1970364, con una muestra de 500 participantes de 6 a 18 años, de los niveles socioeconómicos alto, medio y bajo residentes en ciudades multifinancieras y ciudades con funcionamiento financiero limitado de la IX Región de Chile y el proyecto Conciencias N° 1215-11-369-97 con una muestra de 486 sujetos de 6 a 18 años de los niveles socioeconómicos alto, medio y bajo residentes en ciudades multifinancieras y ciudades con funcionamiento financiero limitado de la costa Caribe colombiana. Nuestros resultados señalan la existencia de una secuencia evolutiva que muestra un patrón de cambio conceptual propio de una construcción progresiva y que permite identificar la existencia de tres niveles de desarrollo en la conceptualización del fenómeno monetario: Nivel I Pensamiento extraeconómico y económico primitivo (correspondiente a los niños de 6 a 9 años), Nivel II Pensamiento económico subordinado (que corresponde a los niños mayores de 10 años, adolescentes e incluso algunos adultos) y Nivel III Pensamiento económico Independiente o inferencial (correspondiente a adolescentes mayores y adultos)

## NIVEL I: Pensamiento extraeconómico y económico primitivo

### a) SUB NIVEL IA: Pensamiento extraeconómico

- El dinero es un medio ritual que acompaña a la acción de obtener bienes, explicado con argumentos tautológicos o morales heterónomos.
- Para los preescolares, el dinero proviene de fuentes míticas (Dios), procedimientos azarosos (la lotería, encontrar una mina) o irreales (el vuelto recibido en la tienda).

- Para los escolares, el dinero se fabrica en un acto libre que puede ser realizado por cualquiera que posea la máquina necesaria para ello.
- No perciben restricciones para la emisión monetaria y si las hay, son de tipo material o anecdótico. El dinero puede comprarse directamente en la fábrica de dinero y sacarse del banco solamente solicitándolo en el cajero automático sin restricción de cantidad.
- La determinación del valor del dinero es explicada con argumentos anecdóticos y como una decisión autónoma y arbitraria de los fabricantes.
- No existe idea de ciclo de circulación. El dinero es repartido directamente por la fábrica de la Moneda o basta con ir a buscarlo a la fábrica o al banco.
- No se comprende la conexión entre trabajo y remuneración.
- El banco es una fuente inagotable de dinero libremente disponible o una especie de tienda donde este puede comprarse.

#### b) SUB NIVEL IB. Pensamiento económico primitivo

- Se aprecia un mayor grado de organización de las respuestas.
- Desaparece la alusión a fuentes míticas o fantásticas para explicar el origen del dinero.
- Continúan las dificultades para comprender la función del dinero en el intercambio económico.
- No se logran diferenciar las relaciones estrictamente personales de las relaciones institucionales a las que se sigue aplicando reglas de estricta reciprocidad.
- La idea que el dinero se fabrica es compartida por la totalidad de los sujetos. A la vez, hay una idea muy rudimentaria, que se trata de un proceso que requiere ser institucionalizado.
- La institucionalización primitiva es representada en la idea que es necesario lograr ciertos permisos especiales para instalar una fábrica de dinero, cumpliendo a la vez con ciertos requisitos morales y de calidad del producto.
- Las figuras institucionales como el Presidente o Alcalde, actúan como padre protector que fija el valor del dinero, cuida que se haga lo suficiente para todos y se reparta equitativamente.
- El ejercicio de funciones de gobierno es altruístico y no requiere de remuneración.
- Primeras relaciones estables entre trabajo y remuneración, pero sin incluir a los procesos productivos. Los sueldos provienen directamente de la fábrica de dinero hacia los trabajadores, por lo que son pagados por orden del Presidente u otros personajes similares.
- Criterios muy concretos para explicar la relación entre trabajo y remuneración, a mayor cantidad de trabajo mayor remuneración, sin importar la calidad o jerarquía ocupacional.
- Ciclo muy rudimentario de circulación del dinero, en el que éste sale de las fábricas de moneda hacia el banco y de allí a los lugares donde trabaja la gente.
- El banco posee la función de ser una caja fuerte donde se guarda el dinero para mantenerlo a salvo y ocuparse de la distribución del dinero desde las fábricas de moneda hacia los lugares de trabajo de la gente.
- Desaparece la idea que el banco es una fuente de dinero libremente disponible y se establece una nueva regla, para sacar dinero del banco debe haber un depósito previo.



## NIVEL II: Pensamiento económico subordinado

- Esfuerzo por superar las contradicciones y reflexionar acerca de la realidad social y reelaboración de conceptos en una estructura más integrada.
- Reflexión unida a referentes concretos y accesibles con dificultad para realizar inferencias.
- Construcción de una primera conceptualización económica de la sociedad con la comprensión del concepto de ganancia como eje central del quehacer económico.
- Comprensión de la existencia de restricciones y resistencias en la realidad social y abandono progresivo del voluntarismo como mecanismo explicativo.
- Primera separación entre el ámbito de las relaciones personales y las que atañen a lo institucional-económico.
- Comprensión inicial del carácter fiduciario del dinero.
- Fuerte incorporación de preceptos morales en una conceptualización global de la sociedad como regida por leyes necesarias para su funcionamiento y supeditadas al bien común, las que deben ser aplicadas rígidamente por el Estado.
- Dificultades para comprender las relaciones entre emisión y circulación monetaria y procesos productivos complejos que incorporen intermediarios.
- El banco es conceptualizado como una institución encargada de la circulación del dinero, de otorgar préstamos y de recibir depósitos. Se incorpora el concepto de interés a préstamos y al ahorro como parte del funcionamiento bancario, pero sin establecer relaciones entre ellos ni comprender su aplicación real.
- Inclusión de la circulación del dinero en un ciclo que comprende las relaciones productivas, laborales y la influencia del mercado.
- Escaso nivel de comprensión de los medios y mecanismos para el financiamiento del Estado, coexistencia de la imposición como forma de financiamiento del Estado con la emisión directa de dinero.
- Conceptualización del Estado como un ente paternal y asimilación de los conceptos de Estado y gobierno en uno solo personalizado en la figura del Presidente. Sobre adscripción de funciones al gobierno como un ente institucional encargado de toda la organización, regulación, distribución de recursos y control del funcionamiento social y económico con escasa comprensión de su rol subsidiario.
- Baja valoración de la iniciativa individual y social para el logro de cambios sociales, ausencia de interpretación ideológica de los cambios o ciclos económicos.

## NIVEL III: Pensamiento económico inferencial

- Cambio en la forma global de conceptualizar los procesos sociales con el surgimiento de las herramientas conceptuales propias de la lógica formal.
- Capacidad de hipotetizar acerca del mundo económico y establecer relaciones entre procesos, sistemas y ciclos en una conceptualización sistémica.
- Comprensión de la multideterminación de los procesos económicos y sociales y reflexión avanzada acerca de la realidad social y las variables que operan en los cambios sociales y económicos.
- Valoración ideológica de los cambios, ciclos y políticas económicas.
- Conceptualización amplia y despersonalizada del rol del Estado incluyendo la comprensión de su función subsidiaria.

- Comprensión del rol de los impuestos en el financiamiento del Estado.
- Alta valoración de la iniciativa individual y social para el logro del cambio social y como factor de influencia ciudadana en las políticas económicas.

Tanto en el estudio chileno como en el realizado en Colombia, se observan diferencias significativas en la distribución de los sujetos por edad para cada uno de los niveles, apreciándose que los niños de 6 a 10 años tienden a ubicarse mayoritariamente en un nivel de pensamiento económico primitivo, mientras que los sujetos entre 11 a 14 años se ubican en el nivel de pensamiento económico subordinado. Ello corresponde a lo esperable de acuerdo a su manejo de informaciones económicas y a las herramientas cognitivas de que disponen. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje de sujetos adolescentes entre 15 a 18 años (75% en la muestra chilena y 78% en la colombiana) que permanece en un nivel de pensamiento económico subordinado y el escaso porcentaje que alcanza el nivel de pensamiento económico inferencial, que sería el esperable teóricamente para su edad.

Se observan además diferencias significativas entre niveles socioeconómicos, señalando que los adolescentes de nivel socioeconómico bajo tienden a permanecer mayoritariamente en el nivel de pensamiento económico subordinado en comparación con los individuos del nivel socioeconómico alto que en un 46% (Chile) y un 45% (Colombiana) alcanzan el nivel inferencial y, por lo tanto, logran una comprensión más eficiente del sistema económico y del origen y circulación del dinero. Algo similar sucede asociado al lugar de residencia, apreciándose que los adolescentes que proceden de ciudades multifinancieras desarrollan una comprensión más completa y articulada del funcionamiento económico.

En cuanto a la comprensión del funcionamiento financiero bancario, los estudios con adolescentes de 14 a 18 años señalan el impacto del estrato socioeconómico, observándose que el nivel de comprensión de las funciones bancarias es más completo en los adolescentes de los estratos socioeconómicos medio y alto que viven en ciudades multifinancieras. Se aprecia un mayor desconocimiento y un bajo nivel de comprensión de los aspectos evaluados en los sujetos del nivel socioeconómico bajo y residentes en ciudades con funcionamiento financiero limitado o pueblos pequeños, quienes tienden a atribuir además al banco una función benefactora, lo que puede estar influido por su escasa experiencia directa con la actividad bancaria y con el predominio de la asistencia social en el tipo de prestaciones en las que ellos interactúan con el banco. Por ejemplo, acompañar a padres o abuelos a cobrar una pensión (Denegri, Martínez y Etchebarne, 2007).

Al avanzar en el desarrollo evolutivo y considerando la adultez temprana, los estudios realizados en estudiantes universitarios (Denegri, et al., 2009b; Denegri et al., 2010) dan cuenta de que sus niveles de Alfabetización Económica son precarios, por lo cual no manejarían óptimamente conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan comprender efectivamente el mundo económico, dificultando la toma de decisiones eficientes acordes a sus recursos financieros.

Se ha encontrado también 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 (Denegri, et al., 2006b).

Lo anterior sugiere que la educación económica meramente conceptual, propia de la formación universitaria, sería insuficiente, por sí misma, para modelar hábitos y actitudes responsables frente al 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 la aplicación cotidiana de estos elementos, 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, fundamentalmente en la familia (Denegri, et al., 2006b).

En los estudios realizados con población adulta, se observa que las personas suelen dominar ciertas habilidades rudimentarias para el manejo de las finanzas personales, aunque éstas no son suficientes para una adecuada comprensión del mundo económico. Dentro de las principales carencias se observa la dificultad para comprender la naturaleza sistémica



de la economía y por ello la necesidad de mantenerse informado del curso de los eventos económicos locales y globales antes de tomar una decisión, la baja comprensión de los mecanismos de crédito y endeudamiento y los costos asociados y la dificultad para analizar distintas alternativas de ahorro e inversión que sean rentables a corto y largo plazo (Herrera, Estrada y Denegri, 2011).

En cuanto a comportamientos de consumo, se observa una clara tendencia hacia el consumo poco reflexivo lo cual propicia resultados poco eficientes, dado que por lo general se gasta más de lo que se debería, lo cual aumenta la percepción de vivir en una situación financiera difícil. Estos estilos de consumo si bien muestran una presencia transversal en los distintos estratos económicos, son más fuertes y permanentes en los segmentos socioeconómicos medios (Denegri, et al., 2006b).

En otros estudios, se ha observado la precaria alfabetización económica en jóvenes y adultos, lo que se hace más evidente en los sectores de menores ingresos y en las mujeres (Gempp, Denegri, Caripán y Catalán, Hermosilla y Caprile, 2007; Denegri et al., 2007; Denegri y Palavecinos, 2003). Se aprecia una comprensión básica del carácter fiduciario del dinero y de la idea de ganancia como elemento central en la economía, pero se observan dificultades en la comprensión de las relaciones complejas entre emisión y circulación monetaria y los procesos productivos. Junto con lo anterior, se concibe al Estado de un modo paternalista, adscribiéndole la potestad de regular y controlar todo el sistema económico, aspecto muy lejano de sus funciones reales en un sistema de libre mercado como el chileno (Denegri et al., 2006a).

En relación al impacto del nivel educacional y dada la complejidad del mundo económico, los estudios muestran que es necesario no solo contar con herramientas cognitivas para su comprensión, sino también disponer de información específica que permita un mejor desempeño, ello alude directamente a la necesidad de contar con alfabetización económica y financiera. Los resultados de las investigaciones con adultos chilenos muestran que solamente personas con un elevado nivel educacional y con trabajos que exigen un claro manejo del tema financiero alcanzan los mayores niveles de alfabetización económica, diferenciándose notoriamente de quienes presentan menores niveles de alfabetización económica, mayormente representados en los niveles educacionales más bajos y en las ocupaciones más precarias y vinculadas al comercio o los servicios (Denegri y Palavecinos, 2003). No obstante ello, no basta con la entrega de conceptos o contenidos teóricos si ello no va acompañado de la reflexión profunda sobre los valores y actitudes que median en las decisiones económicas y el desarrollo de hábitos y estrategias de toma de decisiones eficientes frente a las distintas alternativas de consumo.

En esta misma línea, se aprecian diferencias evidentes asociadas al nivel socioeconómico que indican que adultos de estrato socioeconómico bajo presentan un nivel más bajo de comprensión de los conceptos y prácticas económicas necesarias para un desempeño económico eficiente, respecto a los adultos de estrato socioeconómico medio bajo, medio alto y alto. Así, en el Test de Alfabetización Económica de un puntaje total de 27 puntos, los adultos de nivel socioeconómico bajo presentan una media de 11,80 puntos, el estrato medio bajo una media de 17,53 puntos, el segmento medio alto una media de 17,87 puntos, mientras que el estrato socioeconómico alto presenta una media de 20,48 siendo este grupo en donde además se presenta una menor desviación típica por lo que sus conocimientos económicos tienden a ser más uniformes (Riquelme y Denegri, 2008).

La existencia de diferencias atribuibles al género tanto en los niveles de alfabetización económica como en los significados que hombres y mujeres atribuyen al dinero es otra variable en la que concuerdan una parte importante de los estudios realizados. Estas diferencias reproducen la adscripción de roles tradicionales de la sociedad patriarcal, apreciándose que los hombres tienden a manejarse mejor en las esferas públicas del uso del dinero como es el acceso al crédito mayor y la toma de decisiones de endeudamiento a largo plazo, mientras que las mujeres tienden a hacerlo en el mundo de lo privado, referido al cuidado de la casa y de la familia, es decir, organización de las compras domésticas, jerarquización de las necesidades y toma de decisiones de endeudamiento menor (Denegri, et al., 2006b; Denegri y Palavecinos, 2003).

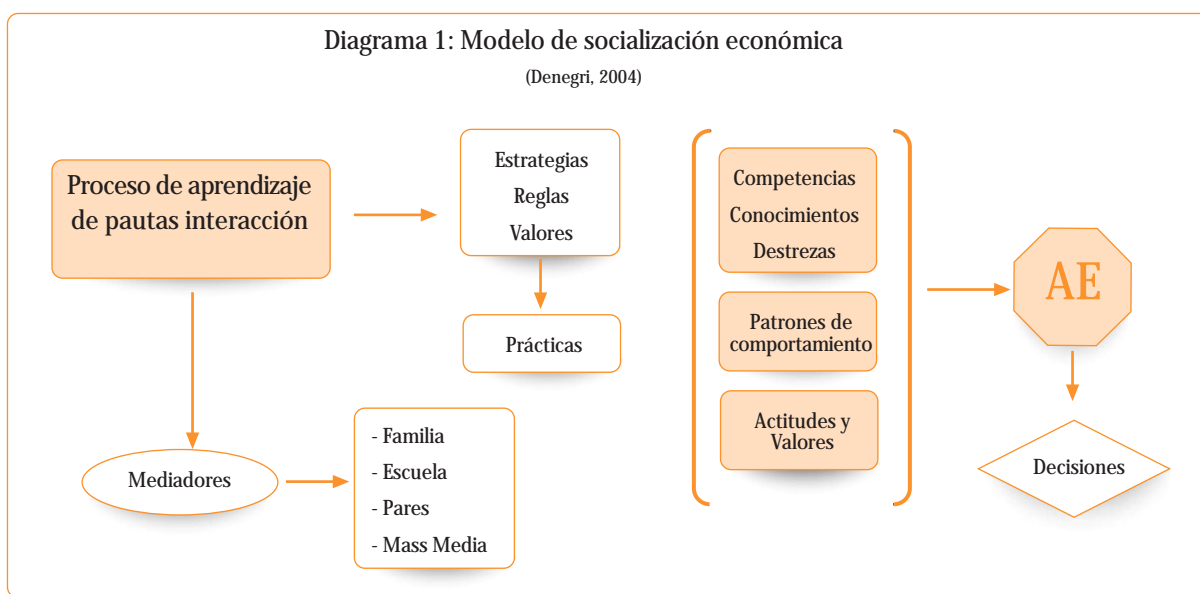
Es probable que esta "especialización por género" interfiera en la posibilidad de que las mujeres se aproximen con fluidez a los procesos productivos y de gestión, limitando sus oportunidades de adquirir una alfabetización económica más completa, y por ende, no comprendiendo los procesos económicos en su complejidad sistémica (Denegri y Palavecinos, 2003).

Por otra parte, en estudios realizados con estudiantes universitarios, emergen otras diferencias de género vinculadas a disposiciones actitudinales frente a la compra y al consumo. En un estudio finalizado el año 2011 con 1229 estudiantes de carreras pedagógicas a lo largo del país, se observan dos estilos actitudinales ante la compra que se distribuyen de manera diferencial por género. En el caso de los hombres, se observa la presencia de un estilo actitudinal con mayores

tendencias hacia la racionalidad, con baja impulsividad y baja compulsividad. En cambio, en el caso de las mujeres, se aprecia un estilo actitudinal ambivalente donde coexiste una alta racionalidad con una alta impulsividad y una compulsividad media. Este estilo corresponde claramente a un perfil de riesgo dada su dependencia del contexto y la influencia de, por ejemplo, los medios de comunicación (Denegri et al., 2011).

## 2.4. La socialización económica en la infancia: ¿qué enseñan los padres?, ¿qué aprenden los niños y niñas?

La educación económica de los niños no puede prescindir del contexto inmediato en que éstos aprenden a desenvolverse adquiriendo hábitos, habilidades, actitudes y conductas que definen sus patrones futuros de consumo. Ello implica considerar el importante rol que cumple la familia, ya que en su seno se reproducen y perpetúan prácticas y actitudes hacia el consumo, lo que 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 primaria y en el modelaje de conductas económicas hacia los niños (Denegri y Palavecinos, 2003; Denegri, Palavecinos, Gempp y Caprile, 2005; Moore-Shay y Berchmans, 1996; Mori y Lewis, 2001; Rose, 1999).



Fuente: Denegri, Palavecinos, Gempp y Caprile, 2005

La socialización económica es definida como un proceso de aprendizaje de pautas de interacción con el mundo económico mediante la interiorización de conocimientos, destrezas, estrategias, patrones de comportamiento y actitudes acerca del uso del dinero y su valor en la sociedad. En este proceso intervienen varios agentes de socialización, siendo la familia el primero de ellos y probablemente uno de los más importantes (Denegri, Palavecinos, Gempp y Caprile, 2004b).

La vida social de los seres humanos se desenvuelve en un mundo regulado por normas y obligaciones expresadas fundamentalmente en términos económicos, lo que constituye una de las principales diferencias entre las relaciones personales afectivas y las relaciones económicas mercantiles e institucionales. El ámbito de la economía es parte fundamental del entorno cotidiano y en gran medida determina las posibilidades de desarrollo a las que un ser humano puede acceder, por lo que su comprensión pasa a constituir una tarea de alfabetización tan importante como el aprender a leer y escribir o lograr un acceso a los códigos tecnológicos.

En nuestro equipo de trabajo hemos investigado las estrategias y prácticas de socialización económica utilizadas por familias urbanas de diversos niveles socioeconómicos (ver Proyecto FONDECYT N° 1030271, Denegri et al., 2010). En concordancia con los hallazgos disponibles en la literatura previa (Carlson, Walsh, Lacznik y Grossbart, 1994; Denegri y cols., 2005; Mori y Lewis, 2001), los resultados encontrados por nuestro equipo indican que la socialización económica comienza tempranamente durante la niñez. Antes de llegar a comprender la complejidad del mundo de la economía los niños han observado, y probablemente imitado, una gran cantidad de estereotipos acerca del consumo, por lo que a un nivel simple han tenido experiencia directa con una amplia variedad de actividades económicas; tal experiencia aumenta durante los años escolares (Denegri et al., 1998). Sin embargo, también se aprecia que niños y jóvenes adquieren la mayoría de las informaciones y conductas como consumidores de modo informal, ya sea copiando experiencias de sus padres, de sus pares y/o por influencia de medios de comunicación de masas, no teniendo acceso a una formación intencionada que les prepare para interactuar con una sociedad de consumo cada vez más agresiva y compleja. Ello es evidente al observar la discordancia entre el discurso de los padres y el de los niños especialmente en cuanto a las prácticas y valores que los adultos dicen fomentar en sus hijos.

Las sociedades de consumo contemporáneas, apoyadas por los avances tecnológicos que han permitido la producción en serie, se caracterizan por la abundancia de producción o "productivismo". Ello coloca en el mercado una gran cantidad de bienes y servicios destinados a satisfacer necesidades limitadas, y lleva al desarrollo de estrategias de marketing cada vez más sofisticadas y agresivas, orientadas a fomentar el consumo y a crear nuevas necesidades en el público consumidor. En este contexto, las estrategias de comercialización apuntan a la identificación de nuevos mercados, donde el segmento de los niños aparece cada vez más atractivo por sus características de mercado primario, de influencia y de futuro (Mc Neal, 2000). Lo anterior se evidencia en el destino que niños entrevistados dan al dinero recibido de sus padres y observando la penetración de las "marcas" dirigidas a niños (por ejemplo Marvel como menciona uno de los entrevistados en el estudio).

Al mismo tiempo, se observa que los padres utilizan como estrategia principal de socialización la "conversación" especialmente valórica y muy cercana a lo que Piaget llamaba "lecciones morales" (citado en Denegri, 2005), donde se repiten varios de los discursos valóricos que los mismos padres internalizaron de sus familias de origen. Si bien la transmisión valórica es un importante elemento de socialización, en el caso de la socialización económica es absolutamente insuficiente si no va acompañada del desarrollo de competencias para un consumo reflexivo. En el caso de las familias del estudio, se aprecia como los padres dicen "enseñar a comprar" y "ahorrar", sin ser percibida esta enseñanza como tal; por el contrario, a espaldas de los padres los niños comienzan a desarrollar tempranas conductas de endeudamiento informal que pueden marcar futuros estilos de consumo.

Coexisten con estas inconsistencias formativas otras pautas de socialización económica bastante más eficientes como el uso de la mesada en un porcentaje importante de familias entrevistadas, hallazgo concordante con la literatura previa (Furnham y Argyle, 1998; Mori y Lewis, 2001), y difiere del encontrado previamente por nuestro equipo en familias de clase media baja (Denegri et al., 2005), donde la frecuencia de mesada era muy baja en comparación con la entrega no planificada de dinero a los niños. Ello podría orientar a la existencia de mayores posibilidades de experiencia sistemática y autonomía en el uso del dinero en niños del estrato medio alto y alto, lo que avala los resultados en torno a un mejor desarrollo del razonamiento económico en niños y jóvenes de este segmento socioeconómico. De esta forma, es posible hipotetizar la mantención de las brechas de desigualdad sustentadas en un nuevo elemento constituido por el nivel de comprensión y alfabetización económica. Los sujetos pertenecientes a los estratos altos tendrían así otra ventaja comparativa vinculada a una experiencia sistemática y temprana con el uso del dinero y su administración. Como lo señalan los propios niños, el acceder a una mesada permite planificar mejor lo que se hará con el dinero y facilita el desarrollo de estrategias de ahorro.

Por otra parte, también aparecen diferencias en cuanto a la experiencia de socialización económica vivida por los padres en sus familias de origen. Al contrario de nuestro estudio previo donde los padres de clase media baja señalaban en su gran mayoría no haber recibido formación económica en sus familias, nuevos sujetos entrevistados reportan haber tenido esta experiencia con sus padres y destacan el aprendizaje de estrategias de administración del dinero que a su vez transmiten intergeneracionalmente. Con estos resultados se evidencia la inexistencia de una alfabetización económica sistemática y temprana, que 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 y de búsqueda de alternativas de consumo más eficientes.

De esta forma, cobra especial relevancia el papel de agente socializador y educador de la familia y posteriormente de la escuela. Es en el seno de estas instituciones donde niños y niñas aprenderán y moldearán su conducta como futuros consumidores y también es allí donde comenzarán a construir su dicha o su desdicha como ciudadanos conscientes o como súbditos y víctimas de un consumismo voraz (Denegri y Martínez, 2004a).

En síntesis, los resultados señalan la presencia de estilos diferenciales de socialización económica relacionados con el nivel socioeconómico de la familia y que aparecen concordantes con algunos estudios previos (Denegri et al., 2005; Furnham y Thomas, 1984; Furnham y Lewis, 1986). En el nivel socioeconómico alto existe un patrón característico de atesoramiento y gasto racional donde las prácticas de socialización económica son más sistemáticas y organizadas. Por su parte en el nivel socioeconómico medio se observa un patrón consumista a través del escaso ahorro y el gasto no planificado, donde el discurso y las prácticas concretas de socialización generadas por los padres son contradictorias. Por último, en el nivel socioeconómico bajo existe un patrón caracterizado por la supervivencia presentista, los niños consideran destinar gran parte de sus recursos monetarios en necesidades de sus familias, viéndose al dinero más como un instrumento de ayuda familiar por sobre las necesidades personales, sumado a la sensación de incontrolabilidad de la economía individual.

De esta forma las pautas y prácticas de socialización económica en la familia se relacionan con racionalidades económicas propias del nivel socioeconómico de pertenencia que aparecen enraizadas en los mandatos culturales y estructuras de desigualdad social propias de nuestros países latinoamericanos. Sin embargo, en todos los casos estudiados se aprecia ausencia de una estrategia reflexiva que oriente el accionar de los padres en la formación económica de sus hijos e hijas lo que se traduce en una fractura entre el discurso y la acción, especialmente evidente en las familias de clase media. Esta inconsistencia se refleja en el comportamiento de niños y niñas y en su percepción de las demandas de sus padres en la conducta económica cotidiana y refuerza patrones de consumo más impulsivos y prácticas de riesgo como la tendencia al endeudamiento temprano.

Sin embargo, no es solo la familia quién 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 medios de comunicación masiva, fundamentalmente la televisión y más recientemente Internet, constituye una influencia que compite con la familia dada la gran cantidad de tiempo que le dedican los niños cotidianamente (Bukstein, 2007). Durante este tiempo son bombardeados por persuasiones publicitarias de las que no siempre tienen conciencia y fidelizados tempranamente hacia objetos de consumo tanto presentes como futuros. Ello se amplifica si consideramos las características del pensamiento infantil y preadolescente, donde la transición entre la lógica concreta y abstracta, entre lo mágico y lo real, influye profundamente en las condiciones de construcción de identidad (Denegri y Martínez, 2004a), lo cual es aprovechado por las industrias del marketing y los anuncios publicitarios para inducir la identificación del yo con los productos que se consumen (Acuff y Reiher, 1998; Consejo Nacional de Televisión, [CNTV], 2004; Guber y Berry, 1993; Ozgen, 2003; Page y Ridgway, 2001). En suma los medios presentan una doble influencia en la conducta económica infantil; por una parte, constituyen una forma permanente de penetración y persuasión, por ende 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; 2003). Sin embargo, lo anterior implica también el requerimiento de desarrollar actividades que permitan "una lectura crítica" de los medios y la preparación de profesores.

## Bibliografía

- Acuff, D. y R. Reiher (1998). *Lo que Compran los Niños y Por Qué: la Psicología del Mercadeo a Niños*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, OPS.
- Amar, J., Abello, R. y 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.
- Amorós, J.E y Cazenave, C. (2012). *Reporte Anual Global Entrepreneurship Monitor*, Santiago: Ediciones Universidad del Desarrollo.
- Baumann, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, W. E. (2000). Teaching economics in the 21st century. *Journal of Economic Perspectives*, 14, 109-119.
- Bernheim, D., Garrett, D. y Maki, D. (2001). Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 85, 435-565.
- Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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, 37-47.
- Boud, D. y Feletti, G. (eds.) (1997). *The Challenge of Problem-Based Learning*. 2nd Edition. London: N1 9JN. England.
- Braunstein, S. (2008). Director Division of Consumer and Community Affairs, Before the Committee on Financial Services, U.S. House of Representatives. Consultado en: <http://www.federalreserve.gov/newsevents/testimony/braunstein20080415a.htm>
- Bukstein, M. (2007). *Relación entre alfabetización económica, prácticas del uso del dinero y hábitos de consumo televisivo en preadolescentes (tweens) de Temuco*. Tesis de Magister en Psicología. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile.
- Carlson, Walsh, Laczniak y Grossbart. (1994). Family communication patterns and market place motivations, attitudes and behavior of children and mother. *The Journal of Consumers Affairs*, 28, 25-33.
- Cole, S., Sampson, T. y Zia, B. (2010). Prices or Knowledge? What Drives Demand for Financial Services in Emerging Markets? HBS Working Papers 09-11, forthcoming in *The Journal of Finance*.
- Comisión Europea (2012). *Developing Key Competences at school in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Consultado en [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf)
- Consejo Nacional de Televisión [CNTV] (2004). *Zoom Tweens*. 3 Estudios Cualitativos. Santiago de Chile. CNTV.
- Cumbre Latinoamericana sobre Educación Económica y Financiera [NCEE/CEMLA]. (2009). *Actas de la Cumbre de Alfabetización Financiera de América Latina, 2009*. Washington.
- Del Valle, C. (2000). La producción de comunicación (medial) en contextos educativos interculturales, *Revista Educación y Humanidades*, 9, Páginas 27-37.
- Del Valle, C. (2003). La comunicación mediática. Problemas epistemológicos y pragmáticos en la cobertura y tratamiento de contenidos de interés social. Tercer Milenio. *Revista de Comunicación y Periodismo*, 8, Páginas 18-20.
- 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, 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. Universidad Diego Portales. Santiago.
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios Pedagógicos*, 31, (1), 35-50.
- Denegri, M. (2012). ¿Consumidores o ciudadanos? Un modelo de educación económica y financiera en la formación inicial docente. En *Escola, torna-te o que ès! Anais do XXV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*. Campinas. 143- 160.
- Denegri, M., Delval, J., Ripoll, M., Palavecinos, M. y Keller, A. (1998) Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. *Boletín de Investigación Educativa*, 13, 291-308.
- Denegri, M., Delval, J. Palavecinos, M. Keller, A. y Gempp, R. (2000). Informe Final Proyecto Fondecyt N° 1970364. Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología. Santiago, Chile.
- Denegri, M. y Delval, J. (2002) Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II: Los tipos de respuestas. *Investigación en la escuela. Revista de investigación e innovación escolar*, 48, 55 -70
- Denegri, M., y Palavecinos, M. (2003). Género y Alfabetización Económica: ¿Oportunidades de Desarrollo o Nuevos Caminos para la Discriminación? *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 12, 76-97.
- Denegri, M. y Martínez, G. (2004a). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*, 37, 101-116.
- Denegri, M., Palavecinos, M., Gempp, R. y Caprile, C. (2004b). Socialización económica: un estudio descriptivo de las estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera. Proyecto Fondecyt N° 1030271. Santiago, Chile.
- Denegri, M., Palavecinos, M., Gempp, R., y Caprile, C. (2005). Socialização Econômica em Famílias Chilenas de Classe Média: Educando Cidadãos Ou Consumidores? *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 88-98.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., y Lara, M. (2006a). Educación Económica en la Escuela: Hacia una Propuesta de Intervención. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 103-120.
- Denegri, M., Gempp, R., Del Valle, C., Etchebarne, S., y González, Y. (2006b). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15(2), 69-84.
- Denegri, M., Martínez, G., y Etchebarne, S. (2007) La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos: un estudio de psicología económica. *Interdisciplinaria*, 24(2), 137-160.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., Etchebarne, S. y González, Y. (2009a). Informe final. Proyecto Fondecyt n° 1060303. Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera.
- Denegri, M., Cabezas, D., Páez, A., Vargas, M., y Sepúlveda, J. (2009b). Alfabetización Económica en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. *Calidad de la Educación*, 30, 234-249.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., Etchebarne, S. y González, Y. (2010a). Alfabetización económica y patrones de consumo y endeudamiento en estudiantes de pedagogía: Hacia un modelo explicativo. Informe avance. Proyecto Fondecyt 1090179. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Santiago, Chile.
- Denegri, M., Del Valle, C., Etchebarne, S., y González, Y. (2011). Informe final Proyecto FONDECYT N° 1090179. Alfabetización económica y patrones de consumo y endeudamiento en estudiantes de pedagogía: hacia un modelo explicativo. Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New Cork: Macmillan.
- Domper, M. (2004) ¿Qué aprenden de economía nuestros niños en el colegio? Serie Informe Económico, n.151. Santiago de Chile: Instituto Libertad y Desarrollo.

- Fagan, C. (2007). Economics knowledge, attitudes and experience of student teachers in Scotland. *Citizenship, Social and Economics Education, An International Journal*, 7(3), 175-188.
- Furth H.G. (1980). *The world of grown - ups. Children`s conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- Furnham, A. y Thomas, P. (1984). *Pocket money: A study of economic education*. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 205-212.
- Furnham, A. y Argyle, M. (1998). *The psychology of money*. Londres: Routledge.
- Furnham, A. y Lewis, A. (1986). *The economic mind: The social psychology of economic behavior*. Brighton: Weatsheaf Books.
- García Canclini, N. (1995). *Ciudadanía y Consumidores*. México. Grijalbo
- Gempp, R., Denegri, M., Caripán, N., Catalán, V., Hermosilla, S. y Caprile, C. (2007). Desarrollo del Test de Alfabetización Económica para Adultos (TAE-A). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 275-284
- Gerardi, K., Goette, L. y Meier, S. (2010). *Financial Literacy and Subprime Mortgage Delinquency: Evidence from a Survey Matched to Administrative Data*. Federal Reserve Bank of Atlanta.
- Guber, S. y Berry, J. (1993). *Marketing to and through kids*. Nueva York: McGraw- Hill.
- Harrah, J. y Friedman, M. (1990). Economic socialization in children in a midwestern American community. Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, 11(4) 495-513.
- Harter, C. y W. Becker (1999). Who Teaches whit more than Chalk and Talk? *Eastern Economic Journal* 25 (3) 343-357.
- Herrera, M., Estrada, C., y Denegri, M. (2011). La Alfabetización Económica, Hábitos de Consumo, Actitud hacia el Endeudamiento y su Relación con el Bienestar Psicológico en Funcionarios Públicos de la ciudad de Punta Arenas. *Magallania*, 39 (1), 83-92.
- Jahoda, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*. 9, 115-127.
- Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: the bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 55-73.
- Jahoda, G. (1983). European lag in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. *British Journal of Developmental Psychology*. 1, 113-120.
- Jahoda, G. (1984). The development of thinking about socio-economic systems. En Tajfel, H. (Ed.). *The social dimension*, vol I, Cambridge: Cambridge University Press.
- Japelli, T. (2009). *Economic Literacy: an International comparison*. Working Paper n° 238. Centre for studies in economics and finance. University of Salerno.
- Johnston, C. y R. James (2000). An Evaluation of Collaborative Problem -solving for Learning Economics. *Journal of Economic Education* 3, 13-30.
- Kahneman, D. (2003). Mapas de racionalidad limitada: psicología para una economía conductual. *Revista Asturiana de Economía*, 28, 181-225.
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decisions under Risk. *Econometrica*, 47, 313-327.
- Kirchler, E. y Prher, D. (1990). Austrian children's economic socialization: Age differences .Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, 11(4) 483-494.
- Kourilsky, M. (1993). An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy of Primary Teachers. Paper presentado en 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. (1993). Economics for elementary school students: Research -supported principles of teaching and learning that guide classroom practice. *Social Studies*, 99-103.
- Laney, J. (1999). A Sample Lesson in Economics for Primary Students. How Cooperative and Mastery Learning Methods can Enhance Social Studies Teaching. *Social Studies*, 152-158.
- Laney, J. D., Frerichs, D. K., Frerichs, L. P., y Pak, L. K. (1996). The effect of cooperative learning methods on primary grade students' learning and retention of economic concepts. *Early Education and Development*, 7, 254-276.
- Lechner, N (1998). The transformations of politics. En Agüero, F. y Starks, J. (eds.) *Fault Lines of Democracy in Post-transition Latin America*, University of Miami, North-South Center Press.
- Leiser, D. y Zaltsman, J. (1990). Economic socialization in the kibbutz and the town in Israel. Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, 11(4) 557-565.
- Leiser, D., Sevóný, G. y Lévy, D. (1990). Children's economic socialization: Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries. Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, 11(4) 591-631.
- Lusardi, A. (2009). U.S. Household Savings Behavior: The Role of Financial Literacy, Information and Financial Education Programs. En FOOTE, C., GOETTE, L. & MEIER, L. (Eds.), *Policymaking Insights from Behavioral Economics* (109-149). Federal Reserve Bank of Boston.
- Lusardi, A. y Tufano, P. (2009a). Debt Literacy, Financial Experiences, and Over indebtedness. NBER Working Paper n. 14808.
- Lusardi, A. y Tufano, P. (2009b). Teach Workers about the Perils of Debt. *Harvard Business Review*, 87(11), 22-24.
- Lyck, L. (1990) Danish children's and their parent's economic understanding, reasoning and attitudes. Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, 11(4) 583-590.
- McNeal, J. (2000). Children as Consumers of Commercial and Social Products. Organización Panamericana de la Salud. Washington, Estados Unidos.
- Moore, D. (2003). Survey of Financial Literacy in Washington State: Knowledge, Behavior, Attitudes, and Experiences. Social and Economic Sciences Research Center, Washington State University.
- 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*. 23, 484-490
- Mori y Lewis, A. (2001). Money in the contemporary Family. *Nestle Family Monitor*, 20.
- National Council on Economic Education [NCEE]. (2005). Survey of the States: Economic and Personal Finance Education in our Nation's Schools in 2004, National Council on Economic Education, New York.
- Ng S. H. (1982). Children's ideas about the bank and shop profit: Development stages and influences of cognitive contrast and conflict. *Journal of Economic Psychology*, 4, 209-221.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2011). PISA 2012 Financial Literacy Framework. Consultado en <http://www.oecd.org/dataoecd/8/43/46962580.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005a). Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005b). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. OECD Publishing, Directorate for Financial and Enterprise Affairs.



- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2008). *Improving Financial Education and Awareness on Insurance and Private Pensions*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009a). *Financial literacy and consumer protection: overlooked aspects of the crisis*. Consultado en <http://www.financial-education.org/dataoecd/32/3/43138294.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009b). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2010). *PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- Ozgen, O. (2003). An analysis of child consumers in Turkey. *International Journal of Consumer Studies*, 27, 366-380.
- Page, C. y Ridgway, N. (2001). The impact consumer environments on consumption patterns on children from disparate socioeconomic backgrounds, *Journal of Consumer Marketing*, 18, 21-40.
- Pfeffer, J. y Sutton, R.I. (2006). Evidence-based management. *Harvard Business Review*, 84(1), 62-75.
- Quintanilla, L. (1997). *Psicología Económica: Fundamentos teóricos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Quintanilla, I. (2002). Daniel Kahneman y la Psicología Económica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 95-108.
- Riquelme, L. y Denegri, M. (2008). Alfabetización económica de figuras parentales de diferentes estratos socioeconómicos y género. Manuscrito no publicado. Magister en psicología. Universidad de La Frontera
- Roland - Levy, C. (1990). A cross-national comparison of Algerian and French children's economic socialization. *Special Issue: Economic socialization. Journal of Economic Psychology*, 11(4).
- Rose, G. (1999). Consumer Socialization, Parental Style and Developmental Timetables in the United States and Japan. *Journal of Marketing*, 83, July, 105-119.
- Santomero, A. (2003). Knowledge Is Power: The Importance of Economic Education. *Business Review*.1-5.
- Schug, M. (1982). *Economic Education across the Curriculum*, Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Schug, M. (1996). Introducing Children to Economic Reasoning: Some Beginning Lesson. *The Social Studies*, 87(3), 114-118.
- Schug, M. y Hagedorn, E. (2005). The Money Savvy Pig TM Goes to the Big City: Testing the Effectiveness of an Economics Curriculum four Young Children. *The Social Studies*, 96(2), 68-71.
- Strober, M. y K. McGoldrick (1998). Service-Learning in Economics: a Detailed Application. *Journal of Economic Education* 29 (4), 365-377.
- Suiter, M., Wright, D., Hinchilk, S., Masters, M. S. y Wulff, M. T. (2005). The math factory. In M. P. Grenier (Ed), *Mathematics & economics: Connections for life, grades 3-5* (pp. 57-68). New York: National Council on Economic Education.
- 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.
- Walbert, M. y A. Ostrosky (1997). Using Mathead to Teach undergraduate Mathematical Economics. *Journal of Economic Education* 28 (4), 304-316.
- 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, 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.

- Wong, M. H. (1989). Children's acquisition of economic knowledge. Understanding banking in Hong Kong and the USA. En J. Valsiner (Ed.), *Child Development in cultural context*. Lewinston, N.Y.: Hogrefe and Huber.
- Wosinski, M. y Pietras, M. (1990). Economic socialization of Polish children in different macro-economic conditions. Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, 11(4) 515-528.
- Zabukovec, V. y Polic, M. (1990). Yugoslavian children in a situation of rapid economic changes. Special Issue: Economic socialization. *Journal of Economic Psychology*, 11(4) 529-543.

# Capítulo 3

## Alfabetización mediática y lectura crítica de medios

Carlos del Valle Rojas

David Chávez Herting

Ximena Ojeda Sánchez



### 3.1. La alfabetización mediática como marco de referencia

La noción de alfabetización mediática no ha sido consensuada aún, ya que es un tema cuya amplitud está en discusión, sus límites y las relaciones con otros conceptos afines, como educación para los medios y lectura crítica de medios. De hecho, se habla especialmente de "alfabetización audiovisual" o "alfabetización mediática", según distintos autores (Buckingham, 2005; Kellner y Share, 2007; Livingstone, 1999; 2004; 2007; Zarandona et al., 2008). Sin perjuicio de ello, el concepto busca comprender el proceso mediante el cual se dota a los individuos, por ejemplo en el sistema educacional formal, de los "conocimientos, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios" (Buckingham, 2005, p. 71); y para ello es preciso realizar una incorporación contextualizada (Del Valle, 2005).

El concepto de alfabetización ha sufrido variaciones en el transcurso del tiempo; especialmente debido al contexto actual, caracterizado por profundos cambios sociales y culturales provocados por la globalización y el desarrollo de las TICs; no obstante ello, continúa manteniendo un aspecto transversal, ya que "la alfabetización mediática se ha enmarcado en la tendencia propia del siglo XX de añadir el término alfabetización con el fin de impulsar ciertas áreas como aspectos esenciales del aprendizaje" (Bazalgette, citado en Murphy, 2010, p. 24).

Ahora bien, se concibe como un proceso y no como el resultado, de modo que entendemos la alfabetización más como un proceso -similar al de educar-, que como un resultado. Alfabetizar implica enseñar ciertos contenidos, procedimientos, pero no apostamos porque una persona alfabetizada está necesariamente en condiciones de realizar lectura crítica de medios. Lo anterior indica que el término alfabetización es dinámico y cambiante, de acuerdo a las competencias básicas -mínimas- que deben ser adquiridas en distintos escenarios socioculturales. En palabras de Bazalgette (citado en Murphy, 2010), "es necesario, reconocer los nuevos dispositivos que ofrece el mundo postipográfico, otras herramientas y otros formatos textuales. No se trata de que la educación básica sustituya los libros por nuevos registros o que deje la literatura para el olvido, sino todo lo contrario, se trata de reconocer otra cultura y construir una nueva pedagogía y modelos didácticos que incluyan tanto la literatura como Internet" (p. 9).

Para Reia-Baptista (2007) "los niveles de alfabetización vienen condicionados por las características de los contextos locales y globales en los que se desarrollan e integran los mismos (p. 25).

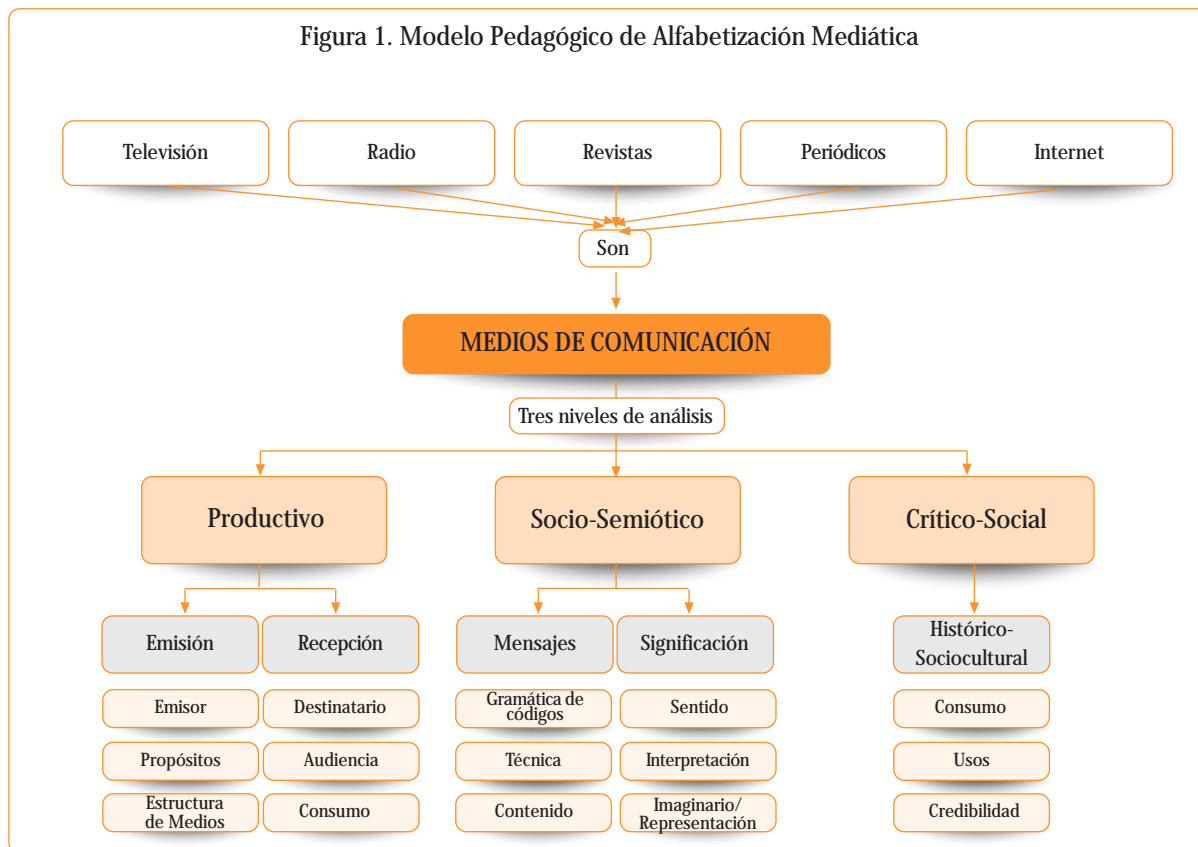
#### ¿Qué es la alfabetización mediática?

La educación mediática estaba centrada en el pasado siglo en la recepción crítica de los tradicionales medios de comunicación de masas. Así, una de las definiciones más extendidas y que mejor recoge el enfoque dominante de finales del siglo XX es la que propuso en su momento el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá), señalando que con la alfabetización mediática se pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. Más en concreto, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos (Media Literacy Resource Guide, Ministry of Education Ontario, 1989).

Este enfoque de alfabetización mediática ha derivado en nuevos matices y definiciones, con la expansión de las nuevas tecnologías que cambian las relaciones de los usuarios con los medios. Gutiérrez y Tyner (2012) prefieren hablar de nuevas dimensiones de las alfabetizaciones, en vez de nuevas alfabetizaciones.

Entenderemos la alfabetización mediática como el conjunto de conocimientos, habilidades, y competencias necesarias para usar e interpretar los medios de comunicación masivos. Puede sub-dividirse en una serie de componentes, como la alfabetización informática, digital, audiovisual, entre otros. Usualmente, es esta última la que ha recibido mayor atención por la importancia de los medios audiovisuales en nuestra cultura.

A continuación, presentamos un modelo pedagógico de alfabetización mediática:



Fuente: Elaboración propia

En el Congreso Internacional "Comunicación, educación: estrategias de alfabetización mediática" se establece que se considerará "que en la alfabetización mediática lo más importante no es defender a los niños o jóvenes de los medios, sino que prepararlos para que sean usuarios competentes" (Mar de Fontcuberta, 2012).

Kendall y McDougall (2012) señalan que los medios no pueden ser considerados como algo ajeno a la ciudadanía en la vida cotidiana, "en este momento existe una necesidad urgente de preparar los argumentos y focalizar la energía, ante el riesgo de que la alfabetización mediática se disperse en la bruma tecnológica" (p. 22). Asimismo, Laughey (2011) critica los Media Studies 2.0 por su determinismo tecnológico, lamentando lo que él aprecia como un alejamiento del "pensamiento crítico".

### 3.2. Dimensiones de la alfabetización mediática

Como macro concepto, la alfabetización mediática tiene componentes que presentaremos para que no se generen confusiones terminológicas.

- a) **Alfabetización digital:** ha recibido otros nombres como "alfabetización tecnológica", "multimedia" o "informativa". Corresponde al estudio y funcionamiento de los medios de comunicación centrado en la capacidad técnica, reduciendo la enseñanza al manejo de plataformas y distintos dispositivos. Por lo tanto, corresponde a una dimensión de la alfabetización mediática, pero no involucra la complejidad de comprender todos los medios de comunicación de masas. Area y Pessoa (2010) proponen que "la tecnología digital es un proceso más complejo que la mera capacitación en el manejo del hardware y software, y que lo relevante es la alfabetización ante los nuevos códigos y formas comunicativas de la cultura digital" (p. 17). De esta forma,

la idea de capacitación de usuario podría perfectamente reducirse a la educación no formal, ya que según señalan Gutiérrez y Tyner (2012), "para una alfabetización puramente instrumental y tecnológica no es imprescindible la escuela" (p. 32). Sin embargo, esta última es esencial para hacer la distinción entre lo meramente digital y la alfabetización mediática. Para Gutiérrez y Tyner (2012) es de especial importancia evitar dos grandes riesgos a los que puede ser propensa la implantación de educación mediática: "1) reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y 2) reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental, es decir, centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, y olvidar las actitudes y los valores" (p. 38).

- b) **Alfabetización audiovisual:** la alfabetización audiovisual es una sub-división de la alfabetización mediática, y se relaciona con el conjunto de conocimientos, habilidades, y competencias necesarias para usar e interpretar los medios audiovisuales, especialmente la televisión. Está recibiendo una atención cada vez mayor por la enorme influencia de este medio en todas las edades.

### 3.3. Niveles de desempeño de la alfabetización mediática:

- a) **Nivel funcional:** implica un nivel básico de alfabetización mediática. Específicamente, se relaciona con una comprensión de los medios masivos basada exclusivamente en su funcionamiento. Se trata de un consumo ingenuo e irreflexivo de los medios.
- b) **Nivel analítico:** implica un nivel medio de alfabetización mediática. Se basa en una comprensión de los medios que permite entender algunos procesos, como la producción o el consumo.
- c) **Nivel crítico:** Implica un nivel avanzado de alfabetización mediática. En este nivel se aprecia una reflexión profunda sobre los medios y su influencia, tanto en el entorno como en los sujetos, y una búsqueda activa por encontrar mecanismos que minimicen el impacto negativo de los medios y aprovechen al máximo su lado positivo. Permite reconocer no solo el poder de los medios, sino también el poder que ejercemos sobre los medios, y fortalecer la participación activa y responsable en la fiscalización de los medios como otra expresión de ciudadanía.

Figura 2. Relación entre niveles y desempeño

Nivel	Desempeño Bajo FUNCIONAL	Desempeño Medio ANALÍTICO	Desempeño Alto CRÍTICO
Productivo	Reconoce al autor o los autores de un mensaje, y distingue superficialmente algún tipo de propósito en el mensaje .	Reconoce los mecanismos básicos de producción del mensaje (autoría, propósito y economía), identificando a los principales afectados por el mensaje mediático .	Comprende los procesos de producción y recepción de los mensajes mediáticos y la influencia que ejercen, buscando activamente alternativas de acción para disminuir el impacto negativo de los medios en la sociedad.
Socio-Semiótico	Reconoce el tema central de los mensajes y sus contenidos explícitos.	Logra reconocer además los contenidos implícitos y las omisiones del mensaje. Analiza la técnica usada para la difusión del mensaje y sus posibles interpretaciones.	Comprende las motivaciones subyacentes al mensaje y a sus omisiones, y evalúa las diversas interpretaciones, reflexionando sobre sus propias interpretaciones y las decisiones tomadas en base a ellas.
Crítico-Social	Es capaz de reconocer el tipo de mensaje que es transmitido (hecho, opinión, ficción, entre otros).	Analiza el contexto en el que se genera este mensaje, enfatizando las condiciones históricas y culturales específicas que lo enmarcan. Además, analiza las fuentes usadas en los mensajes de los medios.	Es capaz de visualizar los cambios ocurridos en un mismo mensaje, o medio, a través del tiempo, reconociendo la influencia del contexto en los procesos de producción y recepción de los mensajes; fortaleciendo el empoderamiento como consumidor y productor de mensajes.

Fuente: Elaboración propia.



Para Kendall y McDougall, siguiendo a Laughey "la competencia clave de esta alfabetización sería el análisis crítico sobre cómo atribuimos el significado al material cultural, y cómo nos atribuimos significado a nosotros mismos" (2012, p. 23).

### 3.4. La lectura crítica de medios como marco operacional

La lectura crítica de medios como competencia, solo puede estudiarse en términos de la actuación, es decir, a través de procedimientos y aprendizajes concretos, "todos estos principios de actuación -chomskianos y habermasianos- se reducen en uno: potenciar una nueva competencia comunicativa" (Pérez Tornero, 1994, p. 34).

El propósito de este apartado, es abordar de manera comprensiva la lectura crítica de medios, de manera que se realizará una revisión de distintas aproximaciones. Asimismo, se verá cómo este concepto se relaciona con el de alfabetización mediática.

#### Aproximaciones a una definición

Ahora bien, antes de abordar el concepto de lectura crítica de medios, es pertinente desglosar el concepto para aproximarnos a las nociones que lo componen.

En primer lugar, se entiende que la lectura crítica es fundamental en los sistemas educativos, en tanto su propósito está íntimamente relacionado con la formación de una ciudadanía activa, autonomía y emancipación de los estudiantes. Para Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2008) la lectura crítica favorece la formación de "ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social" (p. 61).

Este concepto no es restrictivo, en lo absoluto, porque abarca todos los tipos de textos, de distintas intencionalidades, géneros, formatos, etc., lo que amplía la concepción tradicional de lectura, es decir, hay que considerar que se habla de lectura crítica, necesariamente se ha de considerar la idea de lectura o, más bien, de lecturas posibles. Del mismo modo, cuando hablamos de medios masivos de comunicación, han de considerarse en su complejidad y multimodalidad.

Ahora bien, la lectura crítica constituye una dimensión de la alfabetización crítica (Cassany, 2004; Fainholc, 2005; Luke y Freebody, 1997), pero con lo anterior surge la pregunta: ¿Qué entenderemos por crítica, lo crítico o criticidad? No es un asunto menor, considerando que además de definir qué es la crítica, se requiere reflexionar acerca de cómo se vincula esta noción con la alfabetización crítica, en el contexto educacional.

Pues bien, implica reflexionar acerca de lo que se presenta, sin aceptarlo como "verdad absoluta", sino más bien como una condición de posibilidad, un "mundo posible"; de tal manera que se puedan develar intencionalidades y relacionarlas con las visiones personales, para así adoptar posturas más conscientes. Para Cassany (2006) es central destacar el valor de la lectura para la vida en democracia, en la medida que "la democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos" (p.48).

Pensando en el contexto educativo, ¿por qué considerar la lectura crítica como una competencia formativa? Porque la lectura crítica se enmarca dentro de las competencias cognitivas y pragmático-culturales; esto último en tanto que dichas competencias "son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales" (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2008, p. 65).

Esto implica reflexionar acerca de las ideologías que subyacen en los discursos, representaciones sociales, etc., pero no de manera aislada, sino considerando el contexto de producción y recepción. Es decir, como competencia posee una finalidad funcional para los estudiantes, centrándose también en la praxis.

Por ejemplo, en la ciudad de Buenos Aires se han considerado ciertos principios de la lectura crítica para llevarlos a

la práctica, implementando talleres de lectura crítica para docentes y bibliotecarios, especialmente en su rol de mediadores institucionales, con el objetivo de lograr la autonomía de los lectores/audiencias. En este sentido según Ferreiro (2003) no hay manera de definir una democracia participativa sin lectores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales; que puedan cuestionar a las autoridades y entender las leyes que se votan.

En un sentido más general, el futuro de la civilización occidental, el sentido social de la vida y el porvenir de la democracia, son los que le están exigiendo a la educación hacerse capaz de formar ciudadanos que sepan leer tanto periódicos como noticieros de televisión, videojuegos, Video clips e hipertextos (Martín Barbero, citado en Sunkel, 2001).

Retomando la idea de lectura, se entiende como una relación de interacción entre el lector y el texto, en cuyo caso el sentido se co-construye en una compleja interacción entre autor, lector y texto. La argumentación, el discurrir lingüístico, la escritura resultan indispensables para la comprensión crítica de aquellas destrezas que los jóvenes han aprendido fuera de la escuela: la velocidad del feeling adquirida en el video-game; la capacidad de comprensión y respuesta frente a una superposición de mensajes en el clip; los contenidos familiares y exóticos proporcionados por los medios (Sarlo, citado en Sunkel, 2001).

De esta forma, una lectura comprensiva es fundamental para lograr una lectura crítica y práctica de los medios masivos de comunicación y sus procesos.

De hecho, Mar de Fontcuberta (2008) problematiza la idea de la criticidad de la lectura, incorporando la noción de lectura compleja. Esto resulta concordante con las sociedades actuales, en las que irrumpe el texto hipermedial, con una alta cantidad de información y, en consecuencia, con una complejización del proceso tradicional de lectura: "Nosotros no decimos que no hayan contenidos que no sean nefastos, lo que decimos es que el que lo tiene que decidir es el consumidor, que nosotros preferimos llamar usuario. Porque el consumidor es alguien pasivo y el usuario interactúa con el medio".

Por su parte, Rodrigo (2005) aborda la construcción de la noticia y desde aquí propone no solo los mecanismos de producción de noticias sino que propone una idea de lector crítico, señalando que es aquel que sabe interpretar la noticia. En definitiva, el lector crítico es el que sabe por qué los medios afirman lo que afirman y comprende, además, que estas afirmaciones no son verdades absolutas. En tal sentido, hay elementos claves que se deben considerar para lograr la criticidad en los lectores:

- Selección y jerarquización del contenido de un medio.
- Relación cotextual de las informaciones, es decir, no es lo mismo aparecer en una sección o en otra del periódico.
- Considerar las fuentes citadas.
- Comprender que el periodista construye la noticia a partir de un modelo interpretativo, por lo cual es importante leer en distintos diarios un acontecimiento, para descubrir los distintos modelos interpretativos presentes.
- Considerar que toda narración es una construcción retórica que el lector no tiene por qué aceptar sumisamente.

A lo anterior, debemos agregar con mayor énfasis el contexto social en el que se insertan las narraciones periodísticas. Por ello, es necesario complejizar los análisis y pasar de las posiciones inmanentistas al exoinmanentismo crítico (Abril, 2009), como una aproximación importante a la lectura crítica.

Por otra parte, Sánchez y Aguaded (2009) realizan un proceso de aprendizaje sobre la televisión, destinado a niños entre siete y once años para el cual definen una de las variables: la lectura crítica, precisando:

- a) **Definición conceptual.** Es la capacidad de descubrir la finalidad y la estructura de un documento audiovisual, llegando incluso a proponer cambios en dicho espacio.
- b) **Definición operacional.** Se podrá afirmar que un niño ha realizado una lectura crítica elemental de un documento audiovisual, si reconoce aspectos temáticos, técnicos y propone cambios en su estructura, según corresponda al género visualizado.

Si bien esta propuesta se aplica a la televisión, es pertinente como marco conceptual. Lo más rescatable se plantea a nivel de cambios posibles de manifestar por parte de los niños, es decir, la capacidad de transformar. Se trata no de descubrir las facetas tecnológicas del medio, sino más bien de revelar los aspectos del medio que repercuten en una mejora de la competencia, en su doble dimensión de lectura crítica y escritura creativa (Aguaded, 1977). Lo anterior, entonces, se relaciona con la concepción de la educación "sobre" y "en" los medios, planteando una interacción que implique, por un lado, su análisis y consiguiente reflexión; y por otro, un uso creativo de éstos, de manera de apropiarse de ellos y lograr ciertos niveles de transformación social.

Considerando que proponemos la lectura crítica de medios como competencia, la ubicamos dentro de la lectura crítica, como competencia genérica, que no se restringe solo al análisis y comprensión de los medios masivos de comunicación.

Por otra parte, Fontcuberta (1981), además de dar los lineamientos a periodistas para su labor, señala los aspectos esenciales para comprender al consumidor de medios, en el contexto de la lógica de economía de mercado. Para ello, establece que la información es fundamental, porque permite: a) Distinguir los elementos básicos para interpretar la realidad; b) darse cuenta de las omisiones claves para la misma; c) descubrir las tácticas y estrategias de persuasión empleadas en la emisión de los mensajes informativos, lo cual implica conocer los mecanismos de producción de la información; y d) aceptar o rechazar el mensaje, global o parcialmente, pero siempre desde una actitud crítica. De acuerdo a lo anterior, los consumidores de medios deben ser críticos e informados, "capaces de detectar y corregir los posibles abusos y disfunciones. "El consumidor educado sobre lo que quiere y cómo lo quiere, ha de ser capaz de reconocer un producto defectuoso" (p.157) y en este último caso, es decir, si es negativo, propone intervenir de dos formas: 1) a través de canales del propio medio, mediante los cuales los consumidores puedan retroalimentar; 2) vías externas al medio; y 3) dejar de consumir el medio.

El concebir a los consumidores, se plantea una idea de economía de mercado contrapuesta con la idea de ciudadanía activa, pues esta última busca cuestionar los modelos comunicacionales, económicos y culturales; en cambio la primera no critica el modelo imperante, sino que lo acepta y opta por "educar" a los consumidores.

Según Claudio Avendaño (2012), el concepto de lectura crítica de los medios masivos deviene con los dispositivos que forman el sistema infocomunicativo de modo tal que tengan una "caja de herramientas", tanto conceptual como metodológica, que les permita "desmontar" los mecanismos de construcción de realidad que proponen los medios masivos -digitales o analógicos- y que responden a ciertos intereses particulares de tipo sociopolítico y/o económico y que, en nuestra sociedad, detentan los propietarios o gestores de los medios masivos (comunicación personal, 10 de enero de 2012).

Ahora bien, Francisco Sierra (2012) plantea que rara vez ello comprende competencias socioculturales y políticas de deconstrucción del poder mediático y de la ideología del discurso informativo, pese a la influencia francesa y semiótica, se ha ignorado el tema ideológico que subyace a los discursos mediáticos, estudiándose elementos en abstracto, sin aplicación a situaciones concretas (comunicación personal, 10 de enero de 2012).

La lectura crítica de medios es una competencia para comprender la dimensión de contenidos, los que operan en dos niveles:

**1) Discursivo y de sentido**, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa "identificar este conjunto de presupuestos y poder, y confrontarlo con otras alternativas" (Cassany, 2006, p. 86).

**2) Material y de poder**, tal es el impacto que han tenido los medios, que se afirma que la racionalidad de las relaciones sociales se construye hoy en base a la lucha por dominar los medios de distinción simbólica sobre los medios de producción material (García-Canclini, 1995).

Pérez Tornero (1994), distingue entre la lectura crítica y la analítica. Para ejercitarnos en las operaciones y en los procesos de la lectura crítica, debemos ser capaces de: 1) reconocer la finalidad pragmática del programa; 2) discernir entre los niveles temáticos y narrativos; 3) percibir el nivel formal; 4) descubrir las relaciones cotextuales y contextuales; 5) proponer alternativas, y 6) hacer una recreación distanciada del sentido del programa.

Si se trata de una lectura analítica, las operaciones entonces deberán estar en otro orden: "1) realizar una lectura global del programa; 2) fragmentarlo o dividirlo en partes; 3) captar las diferentes dimensiones del programa; 4) reconocer las estructuras, y 5) hacer una interpretación global. Seguir esta línea de investigación es intentar que el niño inicie su formación como telespectador consciente, crítico y activo" (Pérez Tornero, 1994, p. 134).

La lectura crítica supera el nivel analítico, porque consiste, básicamente, en desmontar la aparente naturalidad de las imágenes, discutir la supuesta "transparencia" de los medios audiovisuales (Pérez Tornero, 1994).

De acuerdo con la concepción de Pérez Tornero (1994), entendemos por lectura crítica, en definitiva, "aquella que busca aprovechar la propuesta de sentido de la televisión como una oportunidad para la recreación, para la reinterpretación, para el juego inteligente del sentido. En unos casos esto se resolverá contra las propuestas del propio mensaje. Pero en otros caminará en su misma orientación y aprovechará lo que de positivo hay en él. La lectura crítica es aquella que lucha contra la univocidad y el monolitismo en la interpretación. La que no acepta la pretendida transparencia de su mensaje y se cuestiona, en cambio, la influencia en él de la mediación, es decir, del punto de vista del emisor" (p. 28).

### 3.5. Lectura crítica y pensamiento crítico

Pese a las diferencias entre los diversos programas de educación para los medios, existe un punto de convergencia: la naturaleza de los proyectos educativos tienen como objetivo la emergencia y consolidación del pensamiento crítico.

Definir el pensamiento crítico ha sido prolífero y se cuenta con vasta bibliografía al respecto. Un ejemplo representativo de lo anterior lo constituye la experiencia canadiense en su programa *La compétence médiatique*, desarrollado bajo los auspicios del Ministerio de Educación de la provincia de Ontario, cuyo propósito es el desarrollo del pensamiento crítico, siendo el objetivo final "la adquisición de un pensamiento crítico autónomo" (Ministerio de Educación de Ontario, 1989, p. 14). Es decir, se reafirma la idea de lectura crítica como competencia, pero acompañada del pensamiento crítico, como elementos indisolubles en el proceso cognitivo.

Asociado a estos procesos cognitivos, se encuentran las habilidades de análisis y reflexión vinculadas a lo crítico tal como se menciona en los programas británicos, australianos, americanos o los que se desarrollan en los países hispanoparlantes (Ministerio de Educación de Ontario, 1989).

En palabras de Piette (1996), "para conseguir desarrollarse de forma coherente y autónoma, la educación para los medios debe ofrecer una definición clara y precisa del concepto de pensamiento crítico y sugerir modos concretos de hacer operativo este concepto en unos modelos de enseñanza apropiados a distintos públicos y a distintos contextos escolares" (p. 4).

Si bien hay acuerdo acerca de la presencia del pensamiento crítico, no se ha logrado acuerdo en su definición; sin embargo, pueden distinguirse dos tendencias acerca de su concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, existen investigadores que consideran que no debe ser objeto de estudio, en tanto se desarrolla de manera natural como proceso de aprendizaje, lo cual implica que los estudiantes, al aprender ciertos contenidos sobre medios, están en condiciones de forjarse una visión crítica de los medios. Para Jacques Piette (1996), en cambio, "los programas confunden espíritu crítico y adquisición de conocimientos" (p. 12), pero los conocimientos no logran desarrollar la criticidad en los estudiantes. En síntesis, el pensamiento crítico no se desarrolla con más o menos conocimientos, sino desarrollando habilidades. El mismo autor, propone una clasificación de las habilidades en tres grandes categorías:

- 1) Habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema, de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes).
- 2) Habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de una argumentación).

- 3) Habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea).

## Bibliografía

- Abril, G. (2009). Se puede hacer semiótica y no morir de Inmanentismo? *IC*, 6, 127-147.
- Aguaded, A. (1977). Acercamiento a la tecnología de la educación. En Amar, V. (1977). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Area, M. y Pessoa T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, XIX, 13-20.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Del Valle, C. (2005). Pedagogía de la comunicación. Los medios en las escuelas. *Chasqui*, 89, 32-39.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, 26(2), 34-41.
- Ferreiro, E. (2003). *La escuela no forma buenos lectores*. Buenos Aires: La Nación.com.
- Fontcuberta, M. (1981). Estructura de la noticia periodística. ATE.
- Fontcuberta, M. (2008). Educación de medios. Participación en la I reunión ampliada del Comité de Medios y Salud Infanto Juvenil, Santiago, Chile.
- Fontcuberta, M. (2011). Educación de medios. Comunicación I Congreso de Comunicación y Educación, realizado los días 11, 12 y 13 de mayo, Barcelona, España.
- García-Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(XIX), 31-39.
- Kellner, D. y Share, J. (2007). *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*. En Macedo, D. y Stein Berg, S.R. (Eds.). *Media Literacy: A Reader*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kendall, A. y McDougall (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 38, XIX, 21-29.
- Laughey, D. (2011). *Media Studies 1.0: Back to Basics*. 3D, 16, 13-15.
- Livingstone, S. (1999). Young People and the New Media: On Learning Lessons from TV to Apply to the PC. *Réseaux*, 7(1), 59-81.
- Livingstone, S. (2004). What is Media Literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18-20.
- Livingstone, S. (2007). *Engaging with Media A Matter of Literacy?* Presentado en *Transforming Audiences*, September, 2007, University of Westminster, London.
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Further Notes on Four Resources Model. Consultado en <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Murphy, D. (2010). *Euromeduc: the Second Congress of Media Education Practitioners*. *Media Education Journal*, 47, 23-27.
- Ministry of Education Ontario (1989). *Media Literacy. Resource Guide*. Ontario: Ministry of Education. Queen's Printer
- Pérez Tornero, J. M. (1994). *La emergencia de la televisión educativa en España. Apuntes de la sociedad interactiva. Autopistas inteligentes y negocios multimedia*. Madrid: Fundesco.

- Piette, J. (1996). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En [www.lenguajedigitalyaudiovisual.cssm.ecathas.com](http://www.lenguajedigitalyaudiovisual.cssm.ecathas.com)
- Reia-Baptista (2007) hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contexto de habla portuguesa. *Comunicar*, N° 28, Pp. 25-31
- Rodrigo, M. (2005). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sánchez, J. y Aguaded, J. (2009). Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación, *Análisis* 39, 131-148.
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2008). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Sunkel, G. (2002). Una mirada otra. La cultura desde el consumo. En Mato, D. (Coord.). *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES.
- Zarandona, E., Basterretxea, J., Idoyaga, P. y Ramírez, T. (2008). La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención. *Nueva Época*, 9, 119-143.



# Capítulo 4

## Modelo formativo de educación económica en la formación inicial de profesores: etapas y actividades

Marianela Denegri Coria

Yéssica González Gómez

Manuel Mieres Chacaltana



## 4.1. Introducción

La educación económica y financiera debe estar presente desde muy temprano en la vida de los niños porque la reflexión sistemática sobre problemas económicos reales de la vida cotidiana 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 pasiva de la vida 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 costos y beneficios, y que ellos deben ser evaluados antes de actuar. Ambos aspectos requieren del 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, conductuales y valóricas necesarias para la instalación de una lógica ciudadana en contraposición con una postura pasiva frente a la realidad social (Denegri y Martínez, 2004).

En general, los resultados de nuestras investigaciones y de otras extranjeras indican que la educación económica y financiera debe iniciarse tempranamente, siendo muy importante la consideración del nivel de desarrollo cognitivo y social de los niños y sus propias concepciones en torno al mundo del dinero, la economía y el consumo.

En los pequeños, incluso desde el nivel pre-escolar pueden integrarse actividades y experiencias con la compra, reconocimiento de monedas y billetes y, especialmente, en el desarrollo de actitudes proclives a un consumo responsable y sostenible.

Es a partir del segundo ciclo educativo donde se observa que los estudiantes de 5° y 6° año de educación general básica son los que más se benefician de una educación económica más estructurada que integre conceptos, reflexión y aplicación a la resolución de problemas. Ello considerando que por su etapa evolutiva han desarrollado las estructuras cognitivas operacionales necesarias para relacionar eventos y procesos, poseen las bases del pensamiento matemático y una capacidad de memoria más flexible que les permite establecer relaciones entre experiencias pasadas y nueva información.

Por otra parte, nuestros estudios han comprobado que a estas edades 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, se concluye que la mayor parte de los escolares de 11 a 12 años de edad 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 (Denegri, Cabezas, Páez, Sanhueza, Vargas, Zapata y Sepúlveda, 2010).

En síntesis, nos encontramos con niños y adolescentes que poseen las competencias cognitivas básicas para poder aprovechar adecuadamente un proceso formal de educación económica y que requieren de mediaciones pedagógicas adecuadas que fomenten no solo el aprendizaje conceptual sino también el logro de un mayor nivel de razonamiento crítico frente al fenómeno del consumo y las características de nuestras actuales sociedades, así como el desarrollo de actitudes ciudadanas comprometidas con una economía sustentable y justa.

Sin embargo, en nuestros estudios con profesores en ejercicio de los subsectores de Comprensión del Medio Social, Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, áreas que están a cargo del abordaje curricular de los contenidos vinculados a la comprensión de la economía, hemos encontrado que este grupo presenta un nivel de alfabetización económica muy precario y ambivalencia entre actitudes racionales e irracionales hacia el consumo. Respecto al endeudamiento, manifiestan un estilo ambivalente, aceptándolo como una práctica propia del estilo actual de vida que presiona hacia el consumo, pero a la vez manteniendo una actitud de recelo y conservadurismo; además, es interesante discutir acerca de la sensación de no estar cumpliendo adecuadamente su rol como profesores con sus estudiantes, al no asumir en su enseñanza la educación de temas vinculados a la comprensión de la economía (González, Huerta e Inzunza, 2007; Denegri, Del Valle, Etchebarne, González, 2011).

En otro estudio complementario con profesores de educación de adultos, se observa la influencia directa del profesor tanto en la comprensión de conceptos económicos como en el modelamiento de pautas de consumo en sus estudiantes (Urrutia, 2007).

Frente a lo anterior, no extraña el bajo porcentaje en el abordaje de los contenidos relativos a la economía dentro del currículo que es realizado por los profesores en su ejercicio docente cotidiano, tal como señalan los informes de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), los que reportan que los contenidos específicos de economía son trabajados por solo el 18.6% de los profesores de educación básica que fueron encuestados mientras que en Educación Media los porcentajes variaban entre el 83% y 49% dependiendo de la complejidad de los conceptos económicos abordados.

Estos resultados son especialmente preocupantes si se considera que la evidencia empírica señala que la calidad docente y la capacidad de transferir los conocimientos es un determinante importante en la calidad de la educación económica recibida por los estudiantes, encontrándose una relación positiva entre el nivel de conocimientos económicos del profesor y los niveles de logro de los estudiantes (Allgoody Walstad, 1999; Becker, 2000; Gratton-Lavoie y Gill, 2009; Walstad, 2001; Walstad y Soper, 1989).

Por otra parte, existen estudios que señalan que la falta de formación sistemática en economía durante la formación inicial docente incide en el desarrollo de actitudes negativas de los profesores hacia la enseñanza de estos contenidos cuando ejercen profesionalmente (Becker, 2000; Becker y Watts, 2001; Kang, Pryor y Pryor, 2005). Schug et al., (2003) señalan que los profesores de ciencias sociales presentan fuerte resistencia para enseñar contenidos de economía a sus estudiantes mostrando una visión de la economía como densa, demasiado abstracta e incluso relacionando su aprendizaje con un aumento del materialismo en sus estudiantes. Concluyen señalando que es probable que las aprehensiones de los profesores frente a la enseñanza de la economía se relacionen con sus procesos previos y experiencias negativas de formación en estos temas durante su educación de pregrado.

De modo complementario, varias investigaciones señalan que un entrenamiento sistemático de profesores y estudiantes de pedagogía, 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 que alcancen tanto los participantes como los estudiantes con los cuales ellos se desempeñan en su labor docente (Kourilsky, 1996; Denegri, Del Valle, Gempp, Etchebarne y González, 2009; Gratton-Lavoie y Gill, 2009; Vargha, 2004; Viswanathana y Venkatesan, 2008; Walstad y Allgood, 1999; Walstad y Rebeck, 2001).

Particularmente, Allgood y Walstad (1999) fundamentan la relevancia que tienen los cursos de economía en el desarrollo académico de los docentes, demostrando que aquellos docentes que participan de un programa de educación económica logran un mayor desarrollo en su comprensión, conocimiento y manejo de la economía global y cotidiana, lo que tiene un efecto positivo tanto en su propia vida financiera como en el aprendizaje de temas económicos en sus estudiantes, de esta forma existe una rentabilidad a largo plazo.

A partir de estos resultados, nuestra propuesta de un programa sistemático de educación económica para la formación docente inicial. Para establecer la propuesta se consideraron elementos de varios programas que han mostrado ser exitosos, como Kinder Economy y Mini-Society de Kourilsky (1993; 1996) y la propuesta de Laney (1993). El programa incorpora tres aspectos interrelacionados: 1) evaluación inicial, 2) inmersión teórica y reforzamiento de competencias pedagógicas con seguimiento riguroso y tutoría durante el proceso formativo y 3) evaluación final centrada en la elaboración de un producto tangible por parte de los participantes.

En la etapa de evaluación inicial, debe considerarse la medición del nivel de alfabetización económica y financiera de los participantes, así como una caracterización de sus actitudes hacia el endeudamiento y hábitos de consumo para determinar sus perfiles de entrada al programa.

La fase de inmersión teórica y reforzamiento de competencias pedagógicas, debe permitir construir a partir de la reflexión conjunta sobre la práctica, una serie de conceptos comunes que posibiliten crear una estrategia de trabajo coordinado. Cada bloque temático debe desarrollarse considerando al menos cuatro tipos de actividades de aprendizaje (Laney, 1993):

1. **Experiencia:** los estudiantes analizan situaciones económicas de la vida cotidiana y deben determinar cómo actuarían frente a dicho problema.
2. **Cuestionamiento:** el profesor interroga y cuestiona a los estudiantes sobre su actuación económica cotidiana o sobre problemáticas presentes en el medio cercano y global. 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:** el profesor profundiza la reflexión y refuerza los conceptos entregando actividades complementarias donde cobran importancia el uso de los medios tecnológicos.
4. **Aplicación y ejercicio de competencias:** el programa debe contemplar la aplicación de los contenidos al futuro ejercicio profesional de los estudiantes. Para ello, deben planificar una unidad didáctica que se vincule al currículum vigente siguiendo procedimientos de planificación y determinación de actividades didácticas y evaluativas que integren adecuadamente en el proceso de enseñanza el desarrollo de competencias cognitivas, actitudes y valores y la instalación de habilidades y destrezas de ejecución. Esta unidad debe articularse en torno a los siguientes principios básicos que relacionen las experiencias de aprendizaje:
  - a. La importancia de la experiencia real para promover aprendizaje y retención de conceptos económicos; la que debe vincularse a la vida cotidiana e incorporar aspectos procedimentales y actitudinales.
  - b. 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.
  - c. El reconocimiento de los preconceptos y la construcción a partir de ellos de nuevos conceptos claves que potencien su incorporación a las estructuras preexistentes.
  - d. El uso de materiales producidos por el profesor y los estudiantes que incorporen elementos verbales, visuales y auditivos que potencien el aprendizaje y la retención. En este punto, el uso de tecnología y otros artefactos culturales que reflejen los intereses de los niños y jóvenes se constituye en un importante aporte a la significatividad del aprendizaje.

El proceso formativo específico debería centrarse en la revisión de los conceptos económicos y financieros articuladores y la apropiación conceptual de ellos por parte de los futuros profesores, la reflexión sobre sus propias posturas frente al tema del consumo y la economía, 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.

Para ello, conviene reflexionar con los profesores acerca de las características de la etapa de desarrollo de sus alumnos y del creciente papel que juegan los niños y jóvenes como actores económicos. Como soporte pedagógico, y a partir de un marco conceptual constructivista, conviene abordar técnicas de elaboración y evaluación de mapas conceptuales, técnicas de trabajo cooperativo y los conceptos básicos de educación económica y financiera que deben ser articulados con los contenidos curriculares afines dentro de los planes y programas educativos vigentes en la educación básica y media. Ello orientado al desarrollo de competencias para la planificación de un proyecto de aula interdisciplinario orientado a la educación económica y financiera.

Durante toda esta etapa, es necesario que los participantes cuenten con una tutoría cercana que permita detectar vacíos de conocimiento y favorezca la apropiación de las estrategias y técnicas didácticas específicas. Un aspecto importante dentro del proceso formativo es la instalación de una actitud de reflexión permanente sobre su propia práctica como docente y la coherencia entre las experiencias de aprendizaje de sus futuros estudiantes y sus propias experiencias en la toma de decisiones como consumidor. Ello para aumentar la coherencia actitudinal, considerando que el profesor constituye 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.

En el cuadro siguiente se presentan las distintas temáticas que permitirían abordar la educación económica y financiera en la formación inicial docente.

Cuadro 1. Temáticas para la educación económica y financiera en la formación inicial docente

Contenidos específicos de educación económica y financiera	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Escasez y recursos limitados.</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 y los productos financieros.</li> <li>· La responsabilidad social y ciudadana en el ámbito de la economía.</li> </ul>
El consumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Los niños y jóvenes y el consumo: aspectos evolutivos.</li> <li>· El consumo como telón de fondo de la construcción actual de identidad.</li> <li>· Autoreconocimiento y reflexión sobre las actitudes personales hacia el consumo, endeudamiento y ahorro.</li> <li>· Socialización económica en la familia y la escuela</li> </ul>
Las fuentes de persuasión al consumo	<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>
Metodologías didácticas de soporte en educación económica y financiera	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Las aproximaciones a la educación económica y financiera.</li> <li>· Mapas conceptuales.</li> <li>· Estrategias de trabajo cooperativo.</li> <li>· La formulación de un proyecto de aula interdisciplinario. El que puede ser en el ámbito de emprendimiento social, cultural, empresarial u otro. Evaluación de Proyectos de Aula Interdisciplinarios.</li> <li>· Desarrollo de destrezas personales y de trabajo en equipo.</li> </ul>

Fuente: Denegri, Del Valle, Gempp y Lara (2006)

Durante la fase de evaluación, conviene que se oriente a los futuros profesores a la planificación de una unidad didáctica o proyecto de aula preferentemente interdisciplinario a partir de las temáticas revisadas y vinculadas con los contenidos curriculares de los distintos subsectores. La elaboración de la unidad didáctica o proyecto debe contar con la asesoría de un tutor que sirve de mediador y facilitador del proceso de construcción y desarrollo de la propuesta. Transversalmente, se debe trabajar la aceptación mutua, la cooperación para favorecer las buenas relaciones entre colegas, la coordinación de intereses, la tolerancia y la superación de problemas y mantener una reflexión constante sobre los propios estilos de consumo y el modelaje que desde ellos se podrían proyectar hacia sus futuros estudiantes.

Finalmente, es importante la evaluación cualitativa y cuantitativa del resultado del proceso formativo y su impacto en la educación económica y financiera de los futuros profesores y sus familias. Para ello, además de la evaluación de apropiación de contenidos, conviene medir nuevamente el avance en alfabetización económica y financiera y el cambio actitudinal a la vez que recoger sus percepciones y valoración de los aprendizajes desarrollados.

#### 4.2. Estrategias didácticas para la incorporación de la Educación Económica en la formación inicial docente

La propuesta que se describe a continuación se orienta y estructura en función de dos ejes claves: a) el desarrollo de una mirada crítica frente a las sociedades de consumo actuales, su impacto en los procesos de construcción de identidad y el rol que los futuros docentes tienen en el desarrollo de actividades educativas que permitan empoderar a los estudiantes como consumidores reflexivos, críticos y socialmente responsables, y b) el rol de las instituciones de educación superior en cuanto a la incorporación, dentro de sus diseños curriculares de ejes formativos que respondan al actual vacío de formación en estas áreas, en coherencia con los requerimientos sociales y las actuales demandas ministeriales respecto de pertinencia, calidad y resultados de impacto de los modelos de formación inicial docente.

El diseño de esta propuesta espera pasar desde la fase de la alfabetización económica de los futuros docentes al desarrollo de una conciencia crítica y con sentido de responsabilidad social frente a los temas económicos que permitan superar la brecha entre conocimiento, actitud y práctica profesional y personal. La apropiación de conceptos económicos articuladores, la reflexión sobre las propias posturas actitudinales, valóricas e instrumentales frente al tema del consumo y la economía y la organización de las finanzas personales y familiares y al desarrollo de estrategias básicas de planificación de actividades didácticas que permitan una transferencia inicial de educación económica a diversas audiencias forman parte de esta estrategia. A partir de esta estrategia se pretende contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad social, necesarias para el logro de un consumo racional y sustentable y la capacidad de aprender a aprender mediante el diseño de actividades autónomas.

#### a) Fundamentos del programa bajo un enfoque de competencias

Particularmente, Allgood y Walstad (1999) fundamentan la relevancia que tienen los cursos de economía en el desarrollo académico de profesores, demostrando que aquellos docentes que participan de un programa de educación económica logran un mayor desarrollo de competencias en su comprensión, conocimiento y manejo de la economía global y cotidiana. Los efectos positivos de esta estrategia no solo se demuestran a nivel de manejo de conocimientos y despliegue de estrategias didácticas de enseñanza, sino también en el desempeño personal frente a la toma de decisiones del docente en su propia vida financiera, por lo que programas con esta orientación reportan una rentabilidad profesional y personal a largo plazo.

La idea que subyace a este planteamiento es que la comprensión funciona como un verdadero trasfondo de lo que las personas cotidianamente hacen. Así lo que un sujeto aprende en el seno de sus interacciones sociales y prácticas dentro de una comunidad, es el filtro a través del cual percibe cómo es esa realidad. Por otro lado, el concepto de aprendizaje expansivo, implícito tras una propuesta de formación efectiva dentro de los procesos de formación profesional, implica que, a través de la adquisición de nuevos conocimientos los sujetos tienden a hacerse conscientes de la mediación de sus interpretaciones de la realidad, para avanzar a una condición de transformación de sus modos habituales de actuar dentro de contextos culturales determinados (Libaneo y Madeira, 2010). Trasladado esto al plano de la enseñanza de la economía, implicaría que un docente con formación consciente en el plano de los conocimientos económicos puede dar forma a prácticas de una pedagogía transformadora que impacte positivamente en su propio desempeño como en el de sus estudiantes a nivel de aula y en lo cotidiano, pasando del plano del saber a la acción.

La propuesta anterior se articula con el enfoque de competencias que, en el ámbito de la educación superior, propende a la búsqueda de pertinencia y calidad de la formación profesional y humana. El Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2002; citado en Javif, 2007) define el concepto de competencias como la combinación de capacidades y atributos que permiten un desempeño competente, como parte de un producto final del proceso educativo.

Por su parte, Le Bortef (2000) concibe la competencia como un conjunto de recursos y relaciones que una persona organiza y moviliza para conducir situaciones profesionales claves.

Javif (2007) considerando varias definiciones levantadas desde la educación y el ámbito laboral, distingue tres elementos comunes concurrentes que están en la base conceptual del término competencia, a saber: 1) combinación de conocimientos (generales, cognitivos, operativos y de relación), actitudes, valores y características de personalidad que se movilizan para el logro de desempeños eficientes en contextos diversos; 2) capacidad de interpretar y actuar de acuerdo al contexto; 3) conjunción de saberes distintos: "saber", "saber hacer", "saber ser" y "saber convivir".

Así, desde este enfoque se pretende promover el desarrollo de aprendizajes que le permitan al futuro docente situarse y actuar de manera consistente al insertarse en el sistema económico, no solo como agente productor y consumidor, sino que como ciudadano responsable que busca la satisfacción de sus necesidades, contribuyendo al bien común en el marco de un desarrollo sustentable.

#### b) Bases didácticas y metodológicas

En la actualidad, los procesos de formación inicial docente exigen y promueven el desarrollo de competencias asociadas



al dominio de conocimientos disciplinarios y didácticos que permitan transformar los saberes en conocimientos pedagógicos posibles de ser enseñados. Lo anterior, implica avanzar en la facilitación de la acción de educar, a través de la ampliación efectiva de los capitales culturales de los estudiantes, de acuerdo a la diversidad de sus estilos y contextos de aprendizaje (Sepúlveda, 2010). Esta perspectiva promueve una enseñanza centrada en la autonomía y el protagonismo del estudiante (Shulman, 2005), desafiando los modelos actualmente vigentes -y de orientación tradicional- de formación de los profesionales de la educación, los que suelen estar caracterizados por la permanente disociación entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento de las estrategias de enseñanza de dicho conocimiento (noción de acoplamiento suelto).

En términos generales, y desde el paradigma de la enseñanza para el desarrollo, el problema de las relaciones entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico o didáctico implica el reconocimiento de a lo menos tres fases que son objeto de tensión en los actuales programas de formación, y por cierto de las propias prácticas de los docentes en ejercicio. La primera, corresponde a intentos de formular teórica y prácticamente el problema didáctico. La segunda, apunta a la consolidación de las metodologías específicas de las ciencias enseñadas y la tercera fase, representa la búsqueda de la unidad entre la didáctica general y las didácticas disciplinares. El punto de confluencia de estas tres fases se expresa en la búsqueda de la articulación didáctica de saberes para el desarrollo del conocimiento pedagógico que permita superar la clásica noción de acoplamiento suelto que históricamente ha caracterizado a los programas de formación de profesores.

Dichas condiciones desafían a la docencia universitaria a generar propuestas que contribuyan al logro de aprendizajes significativos en su estudiantado, cuestión que cobra una importancia mayor en escenarios como el actual, fuertemente cruzado por la demanda de cambios en las formas y resultados obtenidos dentro del sistema educacional nacional.<sup>2</sup> Por otra parte, si la búsqueda de articulaciones efectivas entre el saber y el saber hacer resulta compleja, la enseñanza de contenidos disciplinarios en el ámbito de la economía se dificulta aún más como resultado de la complejidad asociada a la producción de conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales (Morales, 2010), grupo al que pertenece esta disciplina.

Así, la propuesta que se diseña en este documento apunta a robustecer el trabajo pedagógico de saberes disciplinarios (saberes sabios) para transformarlos en saberes objetos de enseñanza, en el área de economía, a partir de la transposición didáctica como alternativa epistemológica y metodológica.

Dicho proceso requiere de la definición de una secuenciación organizada y mediada de experiencias de aprendizaje (De Miguel-Díaz, 2005) orientadas a la construcción de un conocimiento didáctico del contenido, que se constituya como conocimiento pedagógico del mismo (Shulman, 2005), para el desarrollo de la enseñanza de todo docente. Un proceso como el anterior, incluye además el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento curricular, el conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación de los estudiantes, el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos (Shulman, 2005, citado en Acevedo, 2009), todas variables consistentes con los lineamientos que actualmente demandan atención por parte de las políticas públicas de educación en nuestro país (MINEDUC, 2012).

De acuerdo con Chevallard (1985), la transposición didáctica es aquella labor que convierte el objeto de saber en uno de enseñanza. Desde lo anterior, la base psicológica de la didáctica y por tanto, de la transposición didáctica, busca posicionar aquellos dispositivos que faciliten en los sujetos la internalización de las propiedades y rasgos del objeto disciplinar que se estudia, considerando, además, los niveles de desarrollo cognitivo que los capacitan para aprenderlo (Díaz, 2003). Así, la transposición didáctica pasa a ser un espacio para el desarrollo de las acciones de transformación, en la que el objeto de saber se reconstruye en el espacio educativo en una dimensión intersubjetiva representada, por un lado por el docente, que domina el saber disciplinario, y por otra parte, por los estudiantes que se aproximan al mismo desde sus propias experiencias. Lo interesante en este tránsito es que el objeto de enseñanza no siendo el mismo del cual se origina, mantiene, sin embargo, las cualidades que lo distinguen y que son aprendidas por los sujetos que participaron de su reconstrucción (Chevallard, 1985).

---

<sup>2</sup> De acuerdo a los lineamientos de la actual política pública en educación, manifestados a través de los Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media (MINEDUC, 2012), un profesional egresado de pedagogía debe estar preparado para enfrentar un entorno cambiante, dando cuenta de una serie de habilidades y actitudes que den cuenta de una sólida formación en el manejo de los contenidos a enseñar, pero también en la generación, diseño y puesta en práctica de aquellas estrategias asertivas que permitan garantizar resultados demostrables y de impacto positivo

### c) Estructura del trabajo didáctico del programa

En la definición de la estructura del programa que se propone en este trabajo, hemos considerado los siguientes elementos: a) los principios teóricos y metodológicos propios del paradigma de enseñanza didáctica del contenido o enseñanza para el desarrollo, b) el estudio de las nuevas orientaciones sugeridas desde el Ministerio de Educación en cuanto a los modelos formativos actualmente vigentes, c) los diagnósticos con orientación a los procesos de autorregulación institucional. A partir de la combinación de estos elementos surge nuestra propuesta de un programa sistemático de educación económica para la formación docente inicial que refuerce las actuales orientaciones del currículum y entregue respuesta a las demandas de formación para la generación de cambios entre los miembros de la sociedad.

En sí mismo, el programa incorpora tres aspectos interrelacionados: 1) evaluación inicial o diagnóstica que permita determinar el conjunto de concepciones previas de los estudiantes respecto de conceptos y procesos claves para el desarrollo del pensamiento económico, 2) la inmersión teórica y reforzamiento de competencias pedagógicas con seguimiento riguroso y tutoría durante el proceso formativo y 3) evaluación final, que dé cuenta, por una parte, del nivel de apropiación de conocimientos y dominio de conceptos y contenidos claves para la enseñanza de la economía y, por otra, del desarrollo de competencias pedagógicas orientadas a la utilización del conocimiento con fines didácticos. Esto último, expresable en la elaboración de productos tangibles para la enseñanza de la economía por parte de los participantes. Estas acciones fundamentales se complementan con los componentes del modelo de educación económica definido por Denegri, Del Valle, Gempp y Lara, (2006) que considera el desarrollo de contenidos conceptuales de investigación e interpretación de información, así como el desarrollo de valores y actitudes a través de las prácticas docentes.

Los componentes de la educación económica asociados a: 1) contenidos conceptuales; 2) habilidades de investigación e interpretación y 3) valores y actitudes, en la planificación del trabajo educativo establecido en esta propuesta, se desglosan en cuatro bloques temáticos o unidades que siguen la siguiente propuesta de secuenciación:

**1) Comprensión del sistema económico.** Esta sección considera una introducción al estudio de la economía, con énfasis en temáticas que relacionan la ciencia económica con la vida cotidiana, subordinando a esta condición la teoría y el análisis.

Los ejes relevados se vinculan con el problema de la escasez y las necesidades; el funcionamiento del sistema económico y el rol de los distintos agentes que lo constituyen, en un contexto de economía de mercado; los factores de producción, el crecimiento del factor capital y su relación con el ahorro y la inversión; el financiamiento de la economía y la estructura y el rol del sistema financiero; el crecimiento, la inflación y el desempleo.

**2) Responsabilidad frente al consumo.** Esta unidad pone su atención en el sujeto como consumidor y las implicancias asociadas a ese rol. Una de éstas, sitúa al consumo como telón de fondo de la construcción actual de identidad. Un segundo eje, aborda el proceso de socialización económica en la familia y la escuela, estudiando la figura de padres y profesores y su rol de modelaje. Enseguida, se busca la identificación y análisis de las variables psicológicas asociadas a los estilos de consumo, para luego pasar a la aplicación de los conceptos anteriores a la propia realidad individual, que el estudiante utiliza como campo de reflexión y estudio para la ampliación de su propio capital cultural, y la modificación de sus prácticas.

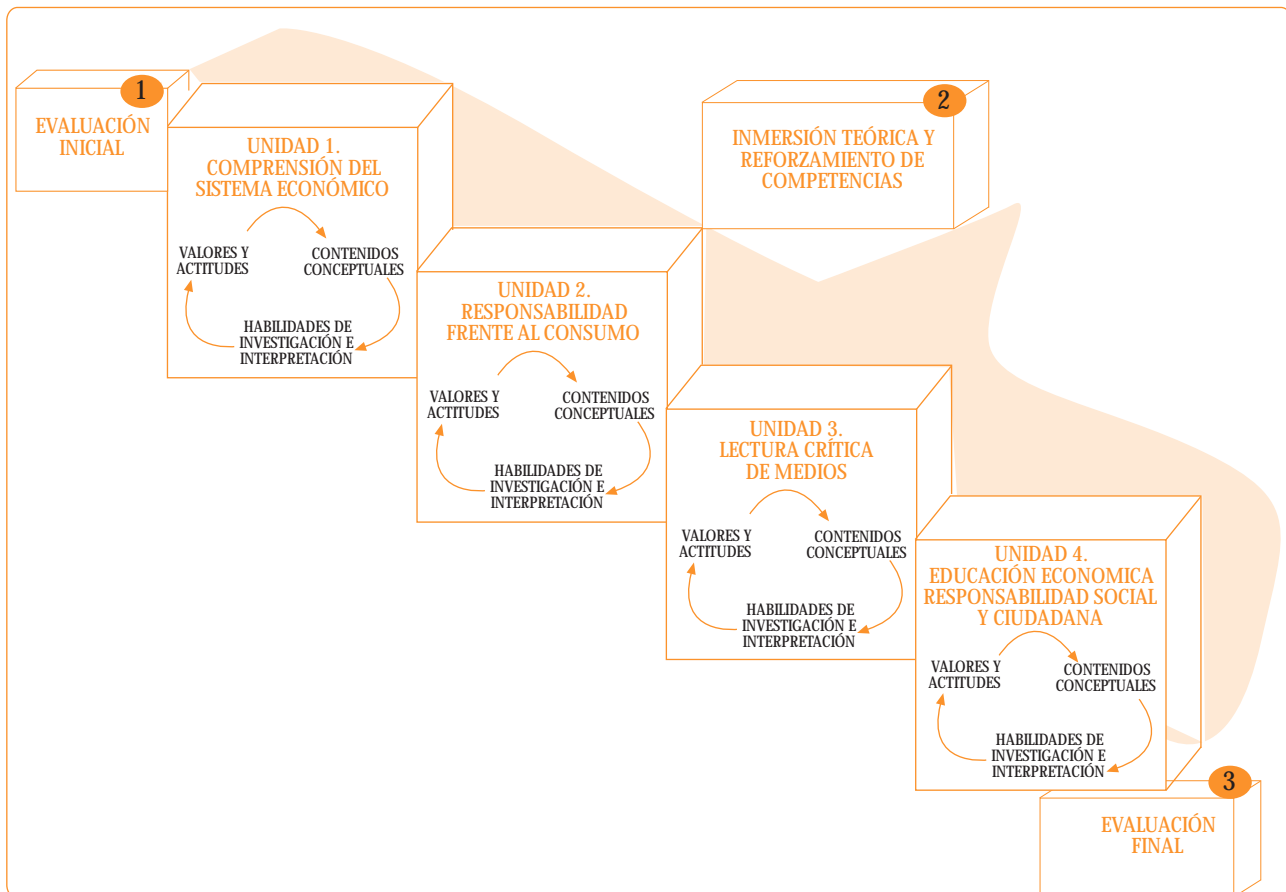
**3) Lectura crítica de medios.** En esta unidad se pretende revisar los principales modelos comprensivos de producción y difusión de los medios televisivos, desde una mirada crítica y contingente a la realidad nacional, con énfasis en el impacto de los mismos en la generación de pautas de comportamiento económico. Para ello, se revisa la política económica de los medios de comunicación y su funcionamiento en Chile, proponiendo un modelo pedagógico para evaluar críticamente los contenidos televisivos y las publicidades.

**4) Educación económica: responsabilidad social y ciudadana.** En este bloque se busca delimitar la problemática asociada a la relación entre economía y ciudadanía; sus expresiones desde el Estado, la comunidad y la individualidad. Ello, significa dirigir la reflexión a los conceptos de democracia y ciudadanía, en sus diferentes expresiones: como referencias teóricas, ideales políticos, realidades históricas y jurídicas, que se asientan y desenvuelven en un contexto económico que contribuye a su configuración y modelación, con tensiones y modalidades de continuidad y cambio que se sitúan en perspectiva histórica y que necesariamente impactan en la generación de la noción de bienestar social.

Desde esa mirada, el futuro docente formaliza una reflexión en la que aplica los conocimientos construidos en el curso al diseño de situaciones de aprendizaje-enseñanza de alfabetización económica, tomando como referencia los niveles de enseñanza en los que ejercerá su futura acción profesional.

De esta manera, el diseño y estructura de este modelo busca responder a las crecientes necesidades del mundo globalizado que es en esencia económico, que exige abordar de forma crítica y responsable las actitudes individuales y colectivas frente al mercado y el consumo, que requiere del desarrollo de competencias y habilidades para una lectura crítica a los medios de comunicación masivos para comprender su funcionamiento, impacto, y relevancia en nuestras vidas, especialmente en cuanto a la toma de decisiones económicas. Se espera así que los futuros profesores estén dotados de las herramientas esenciales básicas para transmitir una mirada fundada en el conocimiento y la comprensión del mundo económico, la posición del sujeto dentro de dicha dinámica y el impacto de la docencia en la generación de tensiones críticas que modifiquen los actuales comportamientos erráticos frente al mercado. La figura N° 1 muestra gráficamente la secuencia y componentes de la unidad.

Figura 1. Estructura didáctica del programa



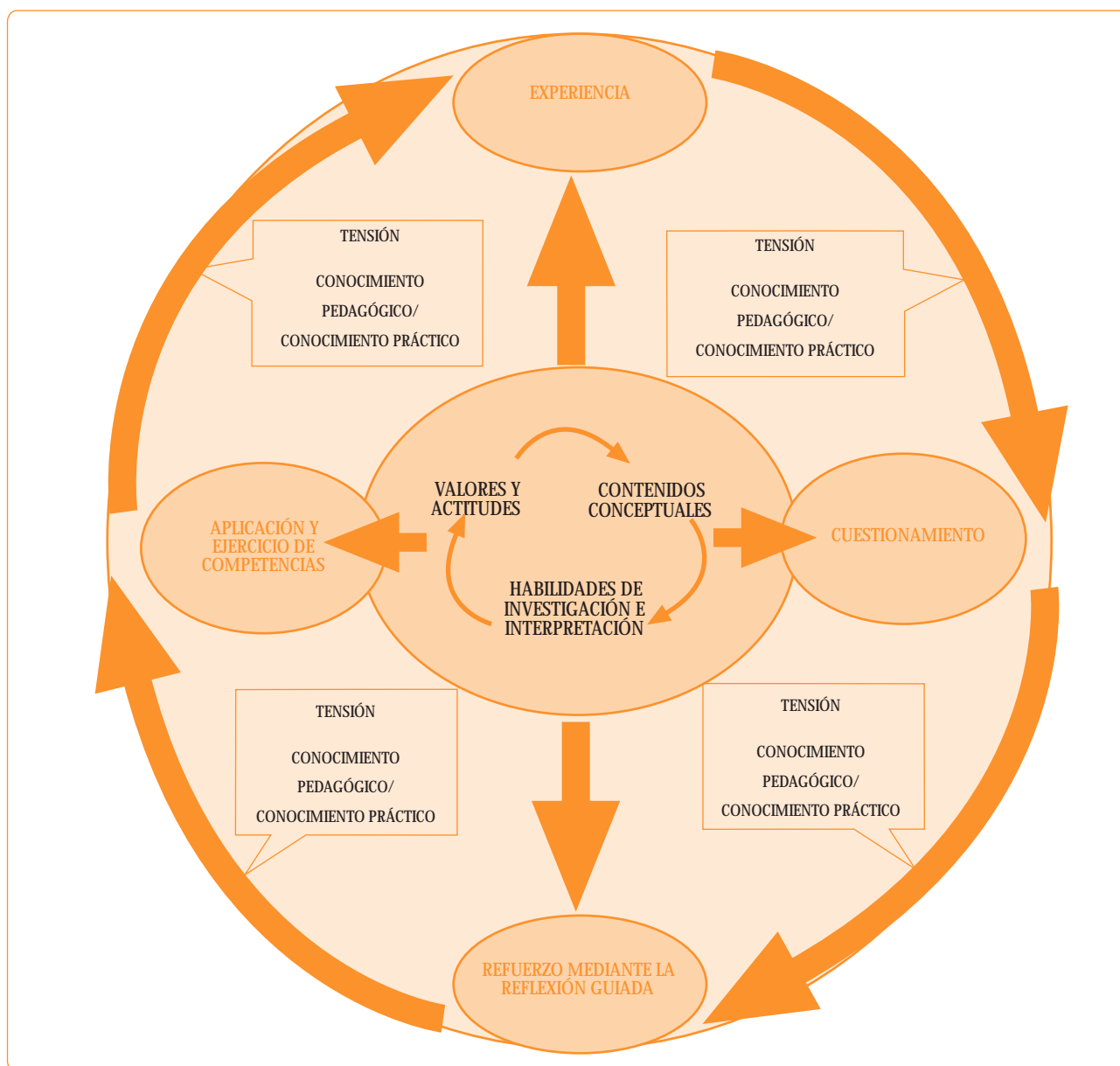
Fuente: Elaboración propia (González y Mieres, 2012)

En consonancia con el modelo propuesto, cada unidad incorpora cuatro situaciones destinadas a promover el aprendizaje, secuenciadas en el origen, pero interrelacionadas de manera simultánea una vez iniciado el proceso. Esta estructura no es azarosa, pues pretende que, a través de la tensión entre el conocimiento teórico y la experiencia pedagógica, el sujeto logre efectuar una reconstrucción crítica de su experiencia para dotarla de un sentido didáctico práctico.

En la misma lógica, el desarrollo de las secuencias no necesariamente siguen un orden lineal, pues debe responder al principio de comprensión y apropiación del saber para su puesta en acción (Edelstein, 2011). Esta es la misma lógica empleada en el diseño de programas de enseñanza de la economía aplicados con éxito dentro del sistema escolar y que parten de la base de que el aprendizaje respecto de los problemas socioeconómicos solo cobra importancia y pueden ser transformados en verdaderos ejes articuladores del currículum, si se los concibe como tramas o redes de relaciones vinculados al análisis de contextos reales de práctica y en función de un diagnóstico asertivo de la realidad social (Travé, 2006).

La labor didáctica desarrollada en cada unidad queda graficada en la siguiente figura:

Figura 2. Estructura de la labor didáctica en cada unidad



Fuente: Elaboración propia (González y Mieres, 2012)

### 4.3. Selección y presentación de los saberes y de las actividades

#### a) Competencias específicas y resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje están asociados a los contenidos conceptuales, valores, actitudes y habilidades de investigación e interpretación que deben desplegar los estudiantes para cumplir con los propósitos del curso, constituyen declaraciones que dan cuenta de lo que el estudiante está en condiciones de hacer con lo que sabe, vale decir, la puesta en acción de sus saberes. En tal sentido, el saber se entiende desde una perspectiva amplia que incluye cuatro dimensiones: conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 1996).

El cuadro que se expone a continuación determina, por una parte, la secuencia de resultados de aprendizajes esperados en el diseño de la unidad y que se presenta directamente relacionada al logro de las competencias específicas que intenta promover el curso.

Tabla N° 1. Competencias específicas y resultados de aprendizaje<sup>3</sup>

COMPETENCIA ESPECÍFICA	RESULTADO DE APRENDIZAJE
<p>CE1: COMPRENSIÓN DEL SISTEMA ECONÓMICO.</p> <p>Nivel 1: Maneja procesos cognitivos y metacognitivos, como teorías y conceptos de la economía para interpretar problemáticas cotidianas -globales e individuales- asociadas a la realidad económica.</p>	<p>RA1. Argumenta de manera oral y escrita para resolver problemáticas vinculadas a procesos económicos, el proceso de socialización económica y su vinculación con el comportamiento económico durante la vida, distinguiendo y relacionando correctamente afirmaciones, opiniones, juicios éticos y conceptos. [CE1 - CE2]</p>
<p>CE2: RESPONSABILIDAD FRENTE AL CONSUMO.</p> <p>Nivel 1: Manifiesta sentido de compromiso con problemas sociales e individuales asociados a los procesos de consumo de una economía de mercado.</p>	<p>RA2. Elabora un informe de investigación que incorpora un análisis crítico del proceso de socialización económica y transmisión intergeneracional de pautas de consumo en base a la revisión de su propia experiencia y la de otros y su relación con la literatura vinculada al tema. [CE2]</p>
<p>CE3: LECTURA CRÍTICA DE MEDIOS.</p> <p>Nivel 1: Cuestiona la producción y difusión de los medios televisivos, desde una mirada crítica y contingente a la realidad nacional, con énfasis en el impacto de los mismos en la generación de pautas de comportamiento económico.</p>	<p>RA3. Elabora un informe con un análisis crítico de medios y publicidad, a través de material audiovisual, aplicando teorías y procesos de análisis de discurso, con los que identifica las influencias persuasivas presentes en la publicidad y los medios de comunicación masivos. [CE3]</p>
<p>CE4: EDUCACIÓN ECONÓMICA</p> <p>Nivel 1: Planifica acciones de enseñanza asociadas a procesos de alfabetización económica en aquellos niveles en los que ejercerá su futura acción profesional.</p>	<p>RA4. Produce un ensayo académico de algún eje clave de las bases temáticas del curso, aplicando críticamente teorías y conceptos económicos en su relación con las dinámicas sociales, ciudadanas y educativas que se presentan en Chile actualmente, promoviendo la reflexión y acción racional y ética frente al consumo y el comportamiento económico en general. [CE1 - CE2]</p> <p>RA5. Produce la planificación de una unidad de aprendizaje asociada a contenidos de educación económica para audiencias diversas (niños, adolescentes, adultos), promoviendo el análisis crítico y la reflexión ética sobre la importancia de actuar como consumidores racionales frente a los estímulos del mercado y su relación con la ciudadanía. [CE4]</p>

Fuente: Elaboración propia (González y Mieres, 2012)

<sup>3</sup> Al final de cada resultado de aprendizaje se presentan abreviadas y entre corchetes las competencias específicas que se le asocian.

**b) De los saberes y actividades**

La selección de saberes y la definición de las actividades asociadas a cada unidad de trabajo se realizaron considerando la definición de contenidos conceptuales, habilidades de investigación e interpretación, valores y actitudes asociadas al curso. La siguiente tabla define dichas secuencias.

Tabla N° 2. Matriz de saberes-actividades y resultados de aprendizaje asociados

UNIDAD	DESCRIPCIÓN DE SABERES Y ACTIVIDADES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS
<p>Unidad 1. Comprensión del sistema económico</p>	<p>Discusión sobre el concepto de economía, el carácter científico de ésta, los rasgos de la investigación económica y sus instrumentos de análisis. El problema de la escasez. Necesidades ilimitadas vs bienes limitados.</p> <p>Actividades en grupos de trabajo colaborativo, mediante la cual se abordan una serie de preguntas relacionadas con el concepto de escasez y el mercado.</p> <p>Discusión -focalizada en grupos de trabajo colaborativo y luego en plenaria- sobre los problemas económicos fundamentales de toda sociedad, el mercado y el intercambio; las familias y la demanda individual.</p> <p>Discusión y participación dialógica sobre el proceso de financiamiento de la economía y las instituciones financieras.</p> <p>Identificación y registro de ideas centrales y confrontación con las tesis que aparecen producto de la lectura de los textos asignados.</p> <p>Debate referido al rol del Estado y la generación de políticas de equidad social frente a la lógica del mercado.</p> <p>Definición y aplicaciones de los conceptos de presupuesto, consumo, ahorro y endeudamiento, sus expresiones individuales y macroeconómicas.</p> <p>Reflexión y debate guiado, aplicando teorías y conceptos económicos en su relación con las dinámicas sociales, ciudadanas y educativas que se presentan en Chile actualmente.</p>	<p>RA1. Argumenta de manera oral y escrita para resolver problemáticas vinculadas a procesos económicos, el proceso de socialización económica y su vinculación con el comportamiento económico durante la vida, distinguiendo y relacionando correctamente afirmaciones, opiniones, juicios éticos y conceptos.</p> <p>RA4. Produce un ensayo académico de algún eje clave de las bases temáticas del curso, aplicando críticamente teorías y conceptos económicos en su relación con las dinámicas sociales, ciudadanas y educativas que se presentan en Chile actualmente, promoviendo la reflexión y acción racional y ética frente al consumo y el comportamiento económico en general.</p>
<p>Unidad 2. Responsabilidad frente al consumo.</p>	<p>Discusión y reflexión crítica referida a los procesos de construcción de identidad y su relación con el consumo.</p> <p>Análisis crítico y discusión socializada referida al proceso de socialización económica en la familia y la escuela y sus efectos en el individuo.</p> <p>Identificación y análisis de las variables psicológicas asociadas a los estilos de consumo. Aplicación de estos conceptos a la realidad individual.</p>	<p>RA5. Elabora un informe de investigación que incorpora un análisis crítico del proceso de socialización económica y transmisión intergeneracional de pautas de consumo en base a la revisión de su propia experiencia y la de otros y su relación con la literatura vinculada al tema.</p>

<p>Unidad 3. Lectura crítica de medios.</p>	<p>Conceptualización sobre los medios, la manipulación y el consumo.</p> <p>Operacionalización de los conceptos a través de modelos de comunicación, manipulación y consumo.</p> <p>Revisión de modelos de análisis crítico de los medios y la publicidad.</p> <p>Realización de análisis crítico de medios y publicidad, a través de material audiovisual.</p>	<p>RA3. Elabora un informe con un análisis crítico de medios y publicidad, a través de material audiovisual, aplicando teorías y procesos de análisis de discurso, con los que identifica las influencias persuasivas presentes en la publicidad y los medios de comunicación masivos.</p>
<p>Unidad 4. Educación económica. Responsabilidad social y ciudadana.</p>	<p>Discusión dialógica referida a la relación entre economía y ciudadanía; sus expresiones desde el Estado, la comunidad y la individualidad.</p> <p>Reflexión guiada referida a la relación entre economía y ciudadanía; sus expresiones desde el Estado, la comunidad y la individualidad.</p> <p>Revisión de los procesos de educación económica: justificación y estudios.</p> <p>Debate y reflexión ética sobre la importancia de actuar como consumidores racionales frente a los estímulos del mercado y su relación con la ciudadanía.</p> <p>El rol del sistema de educación formal en los procesos de alfabetización económica. Identificación y descripción de experiencias.</p>	<p>RA2. Produce la planificación de una unidad de aprendizaje asociada a contenidos de educación económica para audiencias diversas (niños, adolescentes, adultos), promoviendo el análisis crítico y la reflexión ética sobre la importancia de actuar como consumidores racionales frente a los estímulos del mercado y su relación con la ciudadanía.</p>

Fuente: Elaboración propia (González y Mieres, 2012)

### c) Organización de las sesiones

Cada sesión se ha concebido para ser desarrollada en un periodo de tiempo que incluye entre 4 y 6 horas cronológicas (240 a 360 minutos). Dicho margen se desagrega en dos fases. La primera incluye mediación presencial del docente (fase presencial), en tanto que la segunda, incluye la labor autónoma del estudiante (fase autónoma).

1. **Fase presencial.** En esta fase los estudiantes inician el proceso de aprendizaje-enseñanza con la mediación del profesor que, en calidad de facilitador, va proporcionando antecedentes y orientaciones para acceder a los distintos saberes disciplinarios, por medio de la activación de experiencias que movilicen los conocimientos previos necesarios, el planteamiento de preguntas apropiadas para abrir opciones de generación de conocimiento y aprendizaje, el refuerzo de lo aprendido por medio de procesos de reflexión y sus correspondientes aplicaciones.
2. **Fase autónoma.** En esta fase los estudiantes inician el proceso de auto aprendizaje que deberá materializarse en la elaboración de definiciones propias, el diseño, planificación y puesta en práctica de estrategias didácticas que darán cuenta de los niveles de apropiación de los conocimientos, conceptos, habilidades y destrezas promovidas en la fase anterior. Esta etapa corresponde a la verificación de aprendizajes que luego, en una fase siguiente de evaluación debieran ser evidenciados a través del diseño de una matriz de valoración.



## Bibliografía

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 41-6.
- Allgood, W. y Walstad, S. (1999). The Longitudinal Effects of Economic Education on Teachers and Their Students. *Journal of Economic Education*, 30(2), 99-111.
- Becker, W. E. (2000). Teaching economics in the 21st century. *Journal of Economic Perspectives*, 14, 109-119.
- Becker, W. E. y Watts, M. (2001). Teaching economics at the start of the 21st century: Still chalk and talk. *American Economic Review*, 91, 446-452.
- Comisión de Formación Ciudadana. (2004). Informe Final. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Chevallard, Y. (1985). La transposición didáctica. Del saber sabido al Saber enseñado. 1ª Ed. Buenos Aires: Aique.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México DF.: UNESCO.
- De Miguel-Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Denegri, M. (1995). El desarrollo de las ideas acerca del origen y la circulación del dinero: Un estudio evolutivo en niños y adolescentes. Colección Tesis en Microficha. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 84 - 7477 - 555 - 8.
- Denegri, M., Delval, J., Ripoll, M., Palavecinos, M. y Keller, A. (1998). Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. *Boletín de Investigación Educativa*, 13, 291-308.
- Denegri, M. y Martínez, G. (2004). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*, 37, 101-116.
- Denegri, M., C. Del Valle, R. Gempp y M. Lara. (2006). Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención. *Estudios Pedagógicos* 22, (2), 103-120.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gempp, R., Etchebarne, S. y González, Y. (2009). Informe final. Proyecto Fondecyt n° 1060303. Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera.
- Denegri, M., Cabezas, D., Páez, A., Sanhueza, O., Vargas, M., Zapata, L., y Sepúlveda, J. (2010). Actitudes hacia el Endeudamiento en Adolescentes de Educación Municipal y Particular-Subvencionada de la ciudad de Temuco. *Educación y Humanidades*, 2(1), 46-63.
- Denegri, M., Del Valle, C., Etchebarne, S. y González, Y. (2011). Informe final Proyecto FONDECYT N° 1090179. Alfabetización económica y patrones de consumo y endeudamiento en estudiantes de pedagogía: hacia un modelo explicativo. Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT).
- Díaz, T. (2003). La Interpretación Histórico-Cultural de la Transposición Didáctica como Puente de Emancipación del Aprendizaje y de la Enseñanza. *Revista Praxis*, 3, 37-56.
- Edelstein, G. (2011). Formar y Formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- González, J., Huerta, A. e Inzunza, C. (2007). Estilos de consumo, alfabetización económica y construcción de identidad en profesores de educación básica en la ciudad de Temuco. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- González, Y. y Mieres, M. (2012). La enseñanza de nociones básicas de economía en la formación docente. Una propuesta desde la experiencia de dos instituciones de educación superior regional. Manuscrito no publicado. Universidad de La Frontera, Chile.
- Gratton-Lavoie, Ch. y Gill, A. (2009). A Study of High School Economic Literacy in Orange County, California. *Eastern*

- Economic Journal, 35, 433-451.
- Jabif, L. (2007). La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Kang, R., Pryor, C. R. y Pryor, B. W. (2005). Using the theory of reasoned action (TORA) to examine K-12 preservice social studies teachers' intentions to teach economics. Artículo presentado en el Annual conference of College and University Faculty Assembly, National Council for Social Studies, Kansas City, MO.
- Kourilsky, M. (1993). An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy of Primary Teachers. Paper presentado en 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.
- Laney, J. (1993). Economics for elementary school students: Research -supported principles of teaching and learning that guide classroom practice. *Social Studies*, 99-103.
- Le Boterf, G. (1998). Ingeniería de las Competencias. Paris: D'organization.
- Libaneo, J.C y Madeiro, R. (2010). La elaboración de planes de enseñanza conforme a la teoría de la educación (enseñanza) para el desarrollo. Brasil: Ediciones Universidad Católica de Goias.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media. Santiago: Impresos Gráfica LOM.
- Morales, L. (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales, *Revista Educación* 34(2), 61-74.
- Schug, M. C., Lopus, J. S., Morton, J. S., Reinke, R., Wentworth, D. R. y Western, R. D. (2003). Is economics your worst nightmare? *Social Education*, 67, 73-78.
- Sepúlveda, G. (2010). ¿Qué es el aprendizaje expansivo?. Grupo Innova T. Manuscrito no publicado. Universidad de la Frontera.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-31.
- Travé, G. (2006). Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular. Investigando nuestro mundo (6-12). Sevilla: Diada Editora.
- Urrutia, J. (2007). Caracterización de los niveles de alfabetización económica en la educación básica de adultos. Tesis de Magister en Desarrollo Local y Regional. Universidad de La Frontera.
- Vargha, L. (2004). Buyer Beware! Economics Activities for Middle School Students. *The Social Studies*, 95(1), 27-32.
- Viswanathana, M. y Venkatesan, G. (2008). Understanding and enabling market place literacy in subsistence contexts: The development of a consumer and entrepreneurial literacy educational program in South India. *International Journal of Educational Development*, 28, 300-319.
- Walstad, W. (2001). Improving Assessment in University Economics, *Journal of Economic Education*, 32(3), 281-294.
- Walstad, W. y Allgood, S. (1999). What do college know about economics? *American Economic Review*, 89(2), 350-354.
- Walstad, W. B. y Soper, J.C. (1989). What is high school economics? *Journal of Economic Education*, 20, 53-68.
- Walstad, W. y Rebeck, K. (2001). Teacher and Student Economic Understanding in Transition Economies. *Journal of Economic Education*, 32(1), 58-67.

# Anexo 1

## Mapas Conceptuales: Una Guía Amigable

Marianela Denegri Coria



## I. MAPAS CONCEPTUALES: UNA GUIA AMIGABLE

Un Mapa conceptual es una estrategia gráfica de representación de las relaciones que pueden establecerse entre diferentes conceptos.

Esta metodología favorece que los alumnos establezcan relaciones entre los distintos contenidos (aprendizaje significativo), facilita el aprendizaje y el recuerdo de lo aprendido y permite organizar lo aprendido. Ayuda al desarrollo de habilidades de pensamiento como clasificar, evaluar, relacionar y sintetizar porque representa la forma en que se organiza la información en el cerebro a través de estructuras y asociaciones conceptuales.

Resulta muy útil para planificar unidades de aprendizaje porque permite que el profesor o equipo de profesores, logren una panorámica global de las relaciones conceptuales y la estructuración lógica de los contenidos a tratar.

También puede ser útil para evaluar los aprendizajes, especialmente cuando en el tratamiento de la unidad se ha utilizado esta metodología.

### Elementos básicos que deben estar presentes en un Mapa Conceptual:

Los elementos fundamentales que componen un mapa conceptual son:

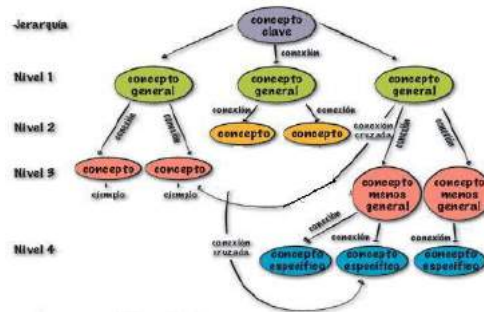
- **Los conceptos:** regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designa a través de un término. «Libro», «mamífero», o «atmósfera» son ejemplos de conceptos. Un concepto sólo puede ser incluido una vez en un mapa, si se requiere de varias relaciones pueden utilizarse conexiones cruzadas.
- **Para su representación,** los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. Pueden utilizarse también: rectángulos, cuadrados, círculos.
- **Palabras de enlace:** se utilizan para unir los conceptos y para indicar el tipo de relación que se establece entre ellos. Por ejemplo, si relacionamos los conceptos «edad» y «experiencia», mediante las palabras de enlace «proporciona» o «modifica», las proposiciones que genera son parecidas pero no idénticas.
- Esta palabra puede ser un artículo, un verbo una conjunción o una preposición pero nunca un sustantivo porque ello implica otro concepto. Como enlaces se sugiere un máximo de tres palabras, si necesita utilizar más palabras como enlace es un indicador que es necesario introducir otro concepto intermedio. Las palabras enlace pueden ser repetidas.
- Las proposiciones: dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. «La ciudad tiene una zona industrial» o «el ser humano necesita oxígeno» son ejemplos de proposiciones.

### Características de la representación gráfica del mapa conceptual

- Los Conceptos van encerrados en un óvalo o una elipse. Los conceptos generales se ubican en la parte superior de la estructura gráfica, luego los específicos y así sucesivamente hasta llegar a los ejemplos.
- El concepto general que se ubica al inicio debe ser inclusivo de los que le siguen en la jerarquía. Cada concepto incluido puede ser a su vez inclusivo de los que le siguen en jerarquía.
- La palabra enlace se escribe sobre la línea que une los conceptos.
- Las líneas de conexión deben ser directas en las conexiones jerárquicas. En las conexiones cruzadas deben utilizar flechas que indiquen la dirección de la conexión.
- Los ejemplos no deben encerrarse en óvalo o elipse. Se señalan con guiones al inicio y se incluyen en un listado. Los ejemplos deben ir al final de una jerarquía.
- Debe cuidarse la claridad y simplicidad en su elaboración. Para facilitar la comprensión de las conexiones cruzadas, se pueden utilizar elementos destacadores, por ejemplo, colores.

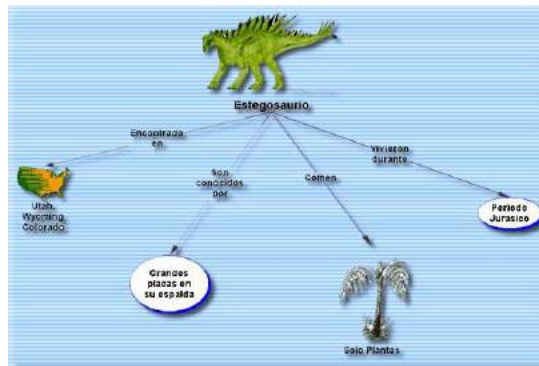
### Niveles de inclusión en un mapa

En el desarrollo de la jerarquía podemos encontrar distintos niveles de inclusión que van desde el concepto clave que comanda la jerarquía hasta los conceptos más específicos.



### Formas de representación en el Mapa Conceptual

Los mapas conceptuales pueden incluir palabras o imágenes o ambas, dependiendo del objetivo y los contenidos que se deseen representar.



Ejemplo de Mapa Combinado sobre los dinosaurios

### La mediación del profesor en la elaboración del mapa conceptual

1. Seleccionar los elementos que servirán de base para el mapa conceptual. Pueden ser definiciones, resumen de una lectura, organización de una exposición, etc.

2. Ayudar a los alumnos a buscar los conceptos más relevantes en el material seleccionado o en sus estructuras cognitivas.

3. Ayudar a los alumnos a construir proposiciones entre los conceptos que se proporcionan y los que ya se conocen. Para ello es necesario que el profesor actúe como mediador facilitando la elección de palabras enlace y ayudando a reconocer entre conceptos más generales e inclusivos y otros más específicos.

4. Estimular la distinción entre acontecimientos concretos (que pueden servir de ejemplos) y los conceptos más inclusivos que representan estos acontecimientos

5. Guiar a los alumnos en la representación gráfica del mapa conceptual, revisando la calidad de las relaciones y ayudando a los alumnos a reflexionar. Los mapas conceptuales deben dibujarse varias veces, ya que el primero que se construye tiene, casi con toda seguridad, algún defecto: puede que haya sido difícil mostrar relaciones jerárquicas importantes entre conceptos, o puede que algunos conceptos con significados íntimamente ligados estén situados en posiciones opuestas del mapa, de tal modo que aparezcan conexiones cruzadas que atraviesen todo el papel. En general, en un segundo mapa se muestran las relaciones claves de una forma más explícita porque la propia revisión del mapa obliga al estudiante a reordenar sus propios esquemas cognitivos.

### Los pasos para enseñar a elaborar un mapa conceptual

- Oriente a sus alumnos y alumnas a que seleccionen los conceptos más importantes en relación al material que quieren representar en el mapa. Una vez que estos conceptos hayan sido identificados, prepare con ellos una lista en la pizarra y apoye a los estudiantes para reconocer cuál es el concepto más importante o más inclusivo.
- Coloque el concepto más inclusivo al principio de una nueva lista ordenada de conceptos y vaya incluyendo en ella los restantes conceptos hasta que todos queden ordenados de mayor a menor generalidad e inclusividad.
- Una vez elaborada esta lista, puede comenzar a elaborar un mapa conceptual en la pizarra. Estimule a sus estudiantes a elegir las palabras de enlace apropiadas para formar las proposiciones que muestran las líneas del mapa. Una buena forma de que practiquen la construcción de mapas conceptuales es hacer que escriban conceptos y palabras de enlace en unos pequeños rectángulos de papel y que los reordenen a medida que van descubriendo nuevas formas de organizar el mapa.
- Busque en conjunto con los estudiantes, las relaciones cruzadas que pueden existir entre los conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del mapa conceptual.
- Muestre a los estudiantes que los primeros intentos de realizar el mapa pueden resultar en una mala simetría o desorganización. Por ello es importante que reflexione con sus estudiantes acerca de la necesidad de rehacer el mapa hasta conseguir una buena representación de los significados proposicionales, tal como ellos los entienden.
- Discuta los criterios de puntuación de los mapas conceptuales y demuestre con ejemplos distintos tipos de puntuación, estimulando a sus estudiantes a reconocer el por qué de ella. Luego puntúe los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes.

### Criterios de evaluación de un mapa conceptual

Los Mapas Conceptuales también pueden ser utilizados como instrumentos de evaluación inicial, formativa y sumativa del aprendizaje. Para ello se deben considerar una serie de aspectos a los cuales se les puede otorgar puntaje:

#### 1. Propositiones

Para evaluar la existencia de proposiciones se debe considerar:

1. Relación de significado entre los conceptos mediante líneas y palabras. Una proposición está compuesta por un concepto, palabras enlace y otro concepto.
2. Validez de la relación. Esta se verifica de acuerdo al contenido que debe representar el mapa y su adecuación a lo que se quería enseñar.

Algunas preguntas que el mapa debe responder: ¿Se indica la relación de significado entre dos conceptos mediante la línea que los une y mediante la(s) palabra(s) de enlace correspondiente(s)? ¿Es válida esta relación?

Califique con puntaje por cada proposición válida y significativa que aparezca.



## 2. Jerarquía

Para evaluar la jerarquía considere:

1. La presencia clara de una estructura jerárquica.
2. Los conceptos subordinados deben ser más específicos y menos generales que el precedente.

Preguntas orientadoras: ¿Presenta el mapa una estructura jerárquica? ¿Es cada uno de los conceptos subordinados más específico y menos general que el concepto que hay dibujado sobre él (en el contexto del material para el que se construye el mapa conceptual)?

Califique con puntaje cada nivel jerárquico válido.

## 3. Conexiones cruzadas

Las conexiones cruzadas indican una elaboración de mayor complejidad y pueden indicar capacidad creativa. Por ello, hay que prestar una atención especial para identificarlas y reconocerlas. Las conexiones cruzadas creativas o singulares pueden ser objeto de un reconocimiento especial o recibir una puntuación adicional.

Para evaluar las conexiones cruzadas hay que considerar:

1. Existencia de conexiones significativas entre distintos segmentos de la jerarquía que señalen una vinculación más allá de la inclusión.
2. Grado de validez y significancia de la conexión.
3. Creatividad de la conexión.

Preguntas orientadoras: ¿Muestra el mapa conexiones significativas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual? ¿Es significativa y válida la relación que se muestra?

Califique con mayor puntaje a cada conexión cruzada válida y significativa y asigne un puntaje menor a cada conexión cruzada que sea válida pero que no ilustre ninguna síntesis más compleja entre grupos relacionados de proposiciones o conceptos.

Para aprender más puede consultar el texto: Joseph Novack y Bob Gowin (2002). *Aprendiendo a aprender*. Editorial Martínez Roca. Barcelona

## ¿Y los Mapas Mentales?



Un mapa mental es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas, u otros conceptos ligados y dispuestos radialmente alrededor de una palabra clave o de una idea central. Se utiliza para la generación, visualización, estructura, y clasificación taxonómica de las ideas, y como ayuda interna para el estudio, organización, solución de problemas, toma de decisiones y escritura manteniendo un concepto o idea compleja y también para buscar nuevas conexiones.

Se sabe que las imágenes conectan rápidamente con otras ideas afines, por lo que parte de la potencia del mapa mental está en su capacidad visual de generar nuevas conexiones y retener las ideas con el hemisferio visual del cerebro.

### Diferencias respecto al Mapa conceptual

El mapa mental es un diagrama que se construye de manera personal o grupal, sistematizada utilizando palabras clave, colores, lógica, ritmo visual, números e imágenes. El mapa mental reúne solo los puntos importantes de un tema e indica de forma sencilla la manera en que estos se relacionan entre sí.

El mapa conceptual se centra en conceptos, se estructura de manera jerárquica, iniciando con el-los conceptos generales a los particulares, con conectores específicos (proposiciones). Un mapa mental no tiene una estructura o un orden preestablecido, puede constar de una palabra o imagen central o concepto, en torno a la palabra central se dibujan de 5 a 10 ideas principales que se refieren a aquella palabra. Entonces a partir de cada una de las palabras derivadas, se dibujan a su vez de 5 a 10 ideas principales que se refieren a cada una de esas palabras.

El mapa mental busca y exige imágenes para su construcción. Las imágenes y dibujos tienen varias funciones, algunas nemotécnicas, otra para reducir las palabras.

El mapa mental puede usarse como primer paso antes de la elaboración del mapa conceptual porque sirve para rescatar las vinculaciones primarias y los conceptos que pretendemos incluir en el mapa conceptual. Puede ser un excelente organizador previo para una unidad o conjunto de contenidos antes de su organización jerárquica.

### ¿Cómo hacer un mapa mental?

La forma más básica de empezar a usar los mapas mentales como herramienta es la siguiente. Los materiales requeridos son: una hoja blanca colocada horizontalmente, por lo menos 3 colores y pluma.

1. Se escribe o dibuja una imagen central (Casa, comprar auto, Proyecto "X", etc.) que es la idea que se quiere estructurar. Se escribe una palabra por rama; es más un diagrama de conceptos que una redacción.
2. A partir de la imagen central, se desprenden entre 5 y 7 ramas que sean los aspectos importantes que permiten clarificar la idea central. Pueden ser: funciones, partes que los componen, preguntas (qué, cómo, cuándo, dónde, porqué).
3. De las ramas principales, se pueden desprender sub-ramas que permiten jerarquizar y estructurar la idea.



# Anexo 2

## El Aprendizaje Cooperativo

Marianela Denegri Coria



## EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es una forma distintiva de trabajo grupal que se caracteriza porque los grupos abordan la resolución de una misma tarea o problema trabajando en conjunto

Esta tarea es abordada por compañeros que se encuentran en un nivel similar de conocimiento o discretamente diferente y debido a la acción conjunta, los resultados logrados son distintos a los que se lograrían si cada uno de sus miembros trabajara individualmente, es por esto que en el trabajo cooperativo el aporte de cada uno de sus miembros es relevante puesto que “el éxito o el fracaso personal es tan importante como el éxito o el fracaso del grupo”.



A través de los grupos cooperativos se potencia un tipo particular de conflicto cognitivo que surge en la interacción social, al cual se le ha llamado conflicto socio cognitivo, el que se gatilla al confrontar distintos puntos de vista al plantearse ante una misma situación de aprendizaje.

En el aprendizaje cooperativo hay cuatro elementos básicos que permiten que un grupo se transforme en un equipo cooperativo. Para ello se estructura cuidadosamente para asegurar:

- |    |                                    |
|----|------------------------------------|
| 1. | Interacción cara a cara            |
| 2. | Responsabilidad individual         |
| 3. | Interdependencia positiva          |
| 4. | Desarrollo de estrategias sociales |

### Características de un buen equipo de trabajo cooperativo.

Para que haya un buen equipo de trabajo cooperativo debe darse una productividad conjunta, donde se requiere de una serie de características tales como:

#### 1. Organización

Un equipo no es algo inorgánico, requiere que se explicita la forma de organización la cual variará según sean los objetivos propuestos.

#### 2. Estructura y toma de decisiones participativas

La actividad personal de cada participante contribuye a la realización de los objetivos propuestos por el grupo, es por ello que las decisiones deben tomarse participativamente.

#### 3. Delimitación, Distribución de Funciones y Aceptación de responsabilidades

Para el logro de los objetivos cada uno de los participantes debe realizar una serie de funciones, actividades y tareas

que no son iguales para todos, ésta es una de las primeras decisiones que debe tomarse al formar un equipo.

Es necesario que cada miembro del equipo acepte esta responsabilidad que corresponde a su función, procurando que sus tareas confluyan con los objetivos generales del equipo.

#### 4. Conducción, Coordinación y Liderazgo

Un trabajo en equipo no puede darse con una dirección autocrática pero tampoco puede realizarse sin que haya alguien que tenga una responsabilidad en la dirección, coordinación y liderazgo. Esta tarea puede irse alternando entre sus miembros de acuerdo a las tareas ha desarrollar y el momento de trabajo del grupo

#### 5. Complementación Humana Interpersonal

La acción conjunta y la ayuda mutua que presupone el trabajo en equipo, exigen e implican que cada uno comprenda y que sobre todo practique la complementariedad. Un equipo cumple con su razón de ser cuando cada uno, por pertenecer a él se realiza y completa más plenamente gracias a los otros.

#### 6. Comunicación Fluida y Transparente

En cada grupo se da un conjunto de actividades, interacciones y comunicaciones, sin las que no puede existir un grupo de trabajo, por tanto es importante que exista una buena comunicación. La información debe ser por lo menos de tres tipos:

- 1) Información General en torno a los propósitos de la tarea
- 2) Información Operativa acerca de los procedimientos a realizar
- 3) Información Motivadora que retroalimente y apoye el trabajo del grupo.



#### 7. Atención Personal y Búsqueda del espíritu de equipo

Es importante lograr que cada uno de los miembros dentro del grupo se sienta “alguien”, que sea aceptado y apreciado y acogido en su libertad y en sus peculiaridades de tal forma que las relaciones de grupo le permitan desarrollar sus potencialidades.

El sentido gratificante y satisfactorio de participación en un grupo, por la atención que él recibe es lo que desarrolla el sentimiento de “nosotros”.

El papel del profesor en el aprendizaje cooperativo

La mayoría de los procedimientos de aprendizaje cooperativo, incluyen

los tres pasos siguientes:

1. Se divide a la clase en equipos de aprendizaje (máximo de seis miembros) generalmente heterogéneos en rendimiento y estilos de aprendizaje que suelen permanecer estables a lo largo de todo el trabajo o la tarea a cumplir.
2. Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
3. Se evalúa individual y grupalmente por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo del grupo.

El control de las actividades deja de estar centrado en el profesor y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio implica que el profesor debe realizar otras actividades – aparte de las habituales de explicar, preguntar y evaluar – orientadas a la interacción con el grupo y su papel de mediador del aprendizaje.



### Tareas específicas

1. Decidir la composición de los grupos y las tareas y situaciones apropiadas para generar cierta controversia que favorezca el replanteamiento de las ideas de cada uno de los miembros del grupo.
2. Dedicar tiempo a “actividades de iniciación” en las que se presenta el tema a los alumnos en forma conceptualmente organizada y se informa acerca de los objetivos del trabajo. En estas sesiones se deberían explorar las representaciones e ideas previas de los alumnos.
3. Enseñar a cooperar de forma positiva, es decir, discutir con los alumnos las normas que deberán ser respetadas por todos los miembros del grupo.

### Normas básicas

- Una vez conformado un grupo, su estructura no puede ser cambiada
  - Se debe aprender a escuchar sin interrumpir ni hablar hasta que la otra persona expone sus ideas
  - No descalificar ninguna idea a priori hasta que sea argumentada
  - Evitar las descalificaciones personales
  - Buscar el consenso cuando sea posible
  - Dar a cada miembro la oportunidad de aportar de acuerdo a sus fortalezas y debilidades
4. Supervisar los grupos con el objetivo de observar si los diálogos que se producen entre los miembros del grupo son adecuados, si los alumnos son permeables a las ideas de cada uno y para verificar el avance en la tarea de aprendizaje encomendada. En caso de dificultades, intervenir proporcionando comentarios y sugerencias, pero son los alumnos quienes deciden finalmente las estrategias y buscan la solución correcta
  5. Atender a las peticiones de información y aclaración de conceptos, interpretación de datos, manejo de material bibliográfico, etc.
  6. Evaluar el trabajo en forma inicial, formativa y sumativa y utilizando las modalidades de autoevaluación y co-evaluación según corresponda.

### Algunos procedimientos específicos de trabajo cooperativo

#### 1. Equipos cooperativos y juegos de torneos

- a) Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos y cada miembro se prepara para competir en el torneo por su grupo.
- b) La función primaria del equipo es enseñar a sus miembros y asegurarse de que todos están preparados para el torneo.
- c) En el torneo, cada alumno compite con compañeros de su mismo nivel de rendimiento o de habilidades con los que se sienta en una misma mesa, representando al equipo que le ha entrenado. Lo que se pretende al homogeneizar las “mesas de torneo”, es que todos los alumnos tengan la misma probabilidad de puntuar para su equipo, lo que contribuye a reforzar su autoestima.
- d) El profesor propone tareas o preguntas a las distintas mesas, estableciéndose una competencia entre los componentes de cada una de ellas. Una posibilidad es que el profesor proponga tareas de diferente dificultad en cada mesa de torneo, para que los alumnos resuelvan problemas de acuerdo a sus capacidades.
- e) La puntuación final de cada equipo depende de la actuación que haya tenido cada uno de sus miembros en las distintas mesas de torneo.

- f) La evaluación puede ser formativa o sumativa. En este último caso, la nota final del grupo es la sumatoria de los puntos obtenidos por cada miembro del equipo.

#### Elementos a tener en cuenta:

- La importancia de situar la competencia intergrupal como una parte menor dentro de un contexto general de cooperación. Debe ser mayor el tiempo dedicado a la actividad cooperativa.
- Establecer las bases de la competencia intergrupal basándose en la igualdad de oportunidades para obtener cualquier tipo de resultados.
- Favorecer la motivación y el esfuerzo dedicado a la preparación como la forma de inclinar los resultados en una dirección deseada dando a la competencia intergrupal un carácter lúdico, enfatizando la importancia de prepararse y participar y relativizando la de ganar o perder.

### 2. Rompecabezas o grupos de expertos

1. Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos.
2. El material académico es dividido en tantas secciones como miembros tiene el equipo, cada alumno estudia su sección y se reúne para profundizar en su “ grupo de expertos” con miembros de los otros grupos que tienen la misma sección. Además de revisar los contenidos, acuerdan las mejores estrategias para retransmitirlos a sus grupos de origen.
3. Posteriormente cada estudiante vuelve a su grupo de origen y aporta a sus compañeros de equipo el trabajo realizado realizando un traspaso de conocimientos. Lo mismo realizan cada uno de los miembros del equipo rotándose el papel de experto. El propósito es que todos los estudiantes logren una información de conjunto
4. Se pretende que en cada equipo se establezca una discusión que lleve a los alumnos a reflexionar acerca de los distintos elementos del problema y a relacionarlos e integrarlos.
5. La calificación que es individual, incluye todos los contenidos o secciones en que fue dividido el tema. Además es recomendable incluir autoevaluación y coevaluación que recoja las impresiones tanto del propio desempeño como del grupo en su conjunto.

### 3. Grupos de investigación

1. Se sugiere que esta modalidad de trabajo cooperativo se realice una vez que los alumnos han tenido la oportunidad de trabajar con la mayoría de sus compañeros en grupos seleccionados por el profesor.
2. El profesor propone un tema general de estudio y los alumnos eligen subtemas.
3. La distribución de alumnos por equipos (dos a seis miembros) se realiza según las preferencias de los propios alumnos.
4. Los componentes de cada equipo, junto con el profesor, discuten las metas concretas que persiguen y los procedimientos más adecuados para aprender cada tema.
5. En cada equipo se distribuyen las tareas específicas y planifica la forma en que será presentada la información al resto de la clase.
6. El profesor anima y asesora la tarea de formular este plan y presta la ayuda necesaria en los casos en que sea requerida.
7. Los alumnos y el profesor evalúan conjuntamente el trabajo de cada grupo, por lo que cada alumno participa tanto de la evaluación de su grupo como de la de los otros (evaluación de pares y auto evaluación).

#### 4. Relaciones tutoriales

Una relación tutorial es aquella en la que un alumno (tutor) instruye a otro u otros alumnos en ciertos contenidos. En estas relaciones, el alumno tutor (experto) posee una mayor competencia en esos contenidos concretos que la que poseen los tutoriados (novatos), por lo que su acción se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P) mediante el andamiaje que proporciona a sus compañeros tutoriados.

Se sugiere utilizar la tutoría cuando el objetivo es que los alumnos lleguen a dominar determinadas habilidades o conocimientos que el profesor ha enseñado en el aula pero que están todavía sin perfeccionar y que requieren de mayor práctica.

Este tipo de relación puede ser espontánea o puede ser dirigida por el profesor quien la utiliza como herramienta pedagógica. A continuación analizaremos en detalle las relaciones tutoriales dirigidas por profesor.

En las relaciones tutoriales dirigidas por el profesor, este es responsable de:

1. Seleccionar a los participantes (tutores y tutoriados) y a los contenidos de aprendizaje con los cuales se trabajará en las sesiones de tutoría.
2. Entrenar al tutor en aquellas estrategias pedagógicas que optimicen su acción de andamiaje con los tutoriados.
3. Evaluar en forma inicial, formativa y sumativa la adquisición de conocimientos y habilidades que se desarrollaron mediante la acción tutorial.

La elección del alumno tutor, por parte del profesor, se hace de acuerdo a las necesidades del aula y a las características de los alumnos, por ello no siempre las notas son un buen indicador para la selección. La relación tutorial resulta mas adecuada cuando el tutor representa cierta autoridad o prestigio para el tutoriado o cuando hay vínculos afectivos positivos.

El tutor puede ser de la misma edad que los tutoriados, ligeramente mayor o pertenecer a uno o dos cursos superiores, por la tanto es una buena forma de integrar a los distintos cursos.

La relación tutorial debe partir de una aceptación personal mutua y de una aceptación de roles de cada participante. Ello debe ser especificado por el profesor al organizar la relación tutorial.

Por las ventajas que representa el aprendizaje tutorial, tanto en términos cognitivos como afectivos y sociales, es recomendable que todos los alumnos tengan acceso a la oportunidad de ser tutores y tutoriados en distintos subsectores de aprendizaje y dependiendo de sus fortalezas y debilidades.

Una vez elegido al tutor, por parte del profesor, debe ser minuciosamente instruido acerca de las nociones o conocimientos pertinentes y las estrategias para llevar a cabo la acción tutorial. Ello no significa que sustituye en su función al profesor sino que constituye un soporte pedagógico para el proceso de aprendizaje de sus compañeros y de su propio aprendizaje.

Durante las sesiones de instrucción del tutor que realice el profesor, es importante incluir las siguientes condiciones:

1. El tutor debe ser capaz de organizar verbalmente la instrucción de forma estructurada, incluyendo instrucciones generales y explicaciones específicas. Este punto debe ser enfatizado y practicado en la instrucción del tutor.
2. La organización interna de las sesiones de instrucción debe incluir la explicación del problema, la demostración de la tarea y la práctica asistida para que luego de la acción del tutor, el tutoriado realice la tarea por sí solo. Por ello se debe orientar al tutor sobre como organizar cada sesión con los tutoriados.
3. Se debe prestar especial atención a la forma de relación que establezcan los tutores con los tutoriados de modo de evitar abusos de poder. Ello es un aspecto importante para la formación transversal.

### Para aprender más

JOHNSON, ROGER T.; JOHNSON, DAVID W.; HOLUBEC EDYTHE J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós Educador.

MONEREO, C. Y DURAN, D. (2002). Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Edebé.

OVEJERO, A. (1990): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU

# Anexo 3

## Los Proyectos de Aula Interdisciplinarios

Marianela Denegri Coria



## LOS PROYECTOS DE AULA INTERDISCIPLINARIOS

Un proyecto de aula interdisciplinario es una metodología que permite organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera flexible, considerando la diversidad en las formas de abordar un tema o problema.

El énfasis del proyecto está en la relación de los diferentes contenidos disciplinares en torno a un tema eje que sirve de organizador y articulador de los distintos aspectos y disciplinas que componen el proyecto.

Este tema eje es seleccionado en consenso por el equipo de trabajo docente y articula sus intereses pedagógicos con los intereses de los alumnos. Para ello recoge preguntas formuladas tanto por los alumnos como por el equipo de profesores y estimula la búsqueda de respuestas también en conjunto (Hernández y Ventura, 1992; Zabala, 1995; Denegri, 2000). Cuando se trata de proyectos interdisciplinarios, un elemento central es la congruencia entre los diversos contenidos curriculares de las asignaturas involucradas. Esta relación debe ser fluida y no forzada y debe respetar los contenidos mínimos de cada asignatura de forma de no producir vacíos o lagunas en el aprendizaje de los alumnos.



En un proyecto de aula pueden utilizarse una gran variedad de metodologías pedagógicas como grupos cooperativos, mapas conceptuales, salidas a terreno, construcción de maquetas, trabajos de laboratorio, técnicas informáticas y audiovisuales, entre otros.

Antes de iniciar un Proyecto en el aula, se requiere de una secuencia general de los objetivos, contenidos y actividades principales que oriente el progreso en el aprendizaje de los alumnos, esta planificación debe ser realizada por el profesor o equipo de profesores en forma previa a la presentación del proyecto a los alumnos. Debe ser lo suficientemente flexible para acoger las sugerencias e intereses específicos de los alumnos. Es necesaria una actitud abierta y flexible del equipo de profesores hacia los alumnos; el profesor es más el "director de orquesta" que el instructor del grupo.

### FASES DE DESARROLLO DEL PROYECTO DE AULA

Dentro del desarrollo del proyecto se distinguen tres fases: 1) formulación, 2) puesta en marcha y ejecución y 3) evaluación



#### 1. Formulación

Esta etapa está centrada en la organización del equipo de trabajo interdisciplinario, su consolidación y la formulación del proyecto que será ejecutado en conjunto. Requiere que los profesores realicen docencia en el curso seleccionado y que se destine algún tiempo conjunto para la planificación de actividades.

El número óptimo de participantes por equipo interdisciplinario no debería exceder de cuatro subsectores, ello con el propósito de facilitar la coordinación de intereses y de espacios comunes de trabajo.



## Actividades

- Formación de la “sociedad” de trabajo entre profesores y selección del tema eje.
- Selección del curso-objetivo, caracterización y recogida inicial de intereses de los alumnos en términos de preguntas directrices.
- Justificación de la relevancia del proyecto para profesores y alumnos y vinculación con el perfil del alumno y con la misión del colegio.
- Formulación de objetivos y selección de contenidos curriculares. Esta formulación debe incorporar objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales expresados en aprendizajes esperados.
- Articulación de contenidos en un mapa conceptual interdisciplinario realizado en conjunto por el equipo de profesores
- Selección de actividades y su calendarización.
- Diseño de estrategias de evaluación.

## Formato básico del documento de Formulación

1. Tema y título
2. Subsectores involucrados
3. Curso de destino y descripción de las características de sus estudiantes: sexo, edad, estilos de aprendizaje, problemas especiales
4. Justificación del proyecto: considerar la importancia del desarrollo del proyecto tanto desde la perspectiva docente como de los estudiantes ¿Por qué los alumnos querrían participar en este proyecto? y ¿Cómo potenciará o desarrollará el emprendimiento?
5. Conductas, conocimientos y experiencias previas: describir qué requerimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben tener adquiridos los estudiantes para asegurar el éxito del proyecto.
6. Preguntas directrices: indicar las preguntas básicas que pretenderá responder el proyecto. En una primera etapa serán las preguntas de los docentes, luego habrá que incorporar las preguntas de los estudiantes.
7. Aprendizajes esperados: son los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, qué se espera que logren los alumnos con el proyecto.
8. Contenidos: señalar los principales contenidos, y expresarlos gráficamente en un mapa conceptual jerárquico.
9. Actividades centrales a desarrollar en el proyecto: deben estar vinculadas a los objetivos y contenidos. Se deben dimensionar en tiempo e incorporar los materiales e insumos básicos para desarrollarlas. Es importante considerar que se deben privilegiar actividades que potencien los distintos aspectos involucrados en la educación económica enfatizando el desarrollo de competencias para la toma de decisiones y la capacidad de resolución de problemas.
10. Estrategias de evaluación y productos: señalar estrategias e indicadores de rendimiento para las etapas de inicio, proceso y final. Se debe señalar explícitamente los productos intermedios y finales que se obtendrán con el proyecto.
11. Cronograma: Carta Gantt del proyecto.

## 2. Puesta en marcha y ejecución

Durante esta etapa, el proyecto es puesto en marcha conjuntamente por el equipo de profesores en cada uno de sus espacios horarios de asignatura o subsector.

Requiere de la coordinación permanente del equipo de trabajo para ir evaluando su desarrollo e incorporando los ajustes que se estime convenientes.

El trabajo de investigación, documentación, tratamiento de la información, realizado a lo largo del proyecto, debe plasmarse en un producto concreto: un mural, una maqueta, un trabajo monográfico, una obra de teatro, una exposición, una actividad de venta de productos, entre otros.



### Actividades

- Presentación y lanzamiento del proyecto por todo el equipo de trabajo
- Desarrollo del programa de aula del proyecto que se inicia con la presentación de las interrogantes iniciales planteadas por el equipo docente y su contextualización y ampliación incorporando las preguntas de los alumnos
- Organización de los equipos cooperativos de alumnos que se mantendrán estables para todas las actividades del proyecto
- Coordinación y supervisión formativa de actividades de los equipos cooperativos de alumnos en cada asignatura o subsector incluyendo revisión regular de bitácoras y portafolios de cada equipo
- Reuniones de coordinación de equipo docente
- Autoevaluación e incorporación de ajustes necesarios
- Presentación colectiva de productos del proyecto y reflexión compartida sobre la práctica.

## 3. Evaluación



Etapa permanente, organizada en torno a una serie de preguntas que permiten organizar cada momento evaluativo:

a) Evaluación inicial: ¿qué saben los alumnos sobre el tema?, ¿cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje? ¿qué preguntas se formulan? ¿Cómo se organizan inicialmente para responderlas?

b) Evaluación de proceso: ¿qué están aprendiendo?, ¿cómo están siguiendo el sentido del proyecto?, ¿cómo están organizando sus bitácoras?, ¿cómo resuelven los problemas y conflictos al interior de cada equipo?, ¿cómo estamos funcionando y coordinándonos el equipo de profesores? ¿cómo se está potenciando la reflexión crítica a través del proyecto?

c) Evaluación de producto: ¿qué han aprendido los alumnos en relación con las propuestas iniciales?, ¿son capaces de establecer nuevas relaciones?, ¿qué han logrado reflejar en el informe final?

¿qué refleja la autoevaluación y la coevaluación? ¿qué hemos aprendido como equipo de trabajo docente? ¿cuál ha sido nuestro avance en el desarrollo o afianzamiento de actitudes y competencias económicas más eficientes en nuestros alumnos y en nosotros como equipo docente?

## Actividades

- Formulación de las preguntas evaluativas
- Desarrollo de etapas de la evaluación y aplicación de instrumentos y estrategias de evaluación
- Análisis al interior del equipo de trabajo y formulación de medidas correctivas
- Autoevaluación del equipo de trabajo docente y elaboración de informes finales de proyecto
- Presentación colectiva de productos del proyecto y reflexión compartida sobre la práctica

## SEGUIMIENTO DEL PROYECTO: LINEAMIENTOS PARA EL PORTAFOLIO Y BITÁCORA.

### Portafolios o carpeta grupal de proyecto

El portafolio o carpeta de proyecto constituye la herramienta ideal para el seguimiento y evaluación formativa y sumativa de los proyectos de aula. Se requiere que cada grupo de estudiantes posea un portafolio donde se registren y archiven todas las actividades y productos del proyecto. El portafolio permite además que los alumnos desarrollen valores transversales como la autocrítica, el orden y responsabilidad y la capacidad de diferenciar lo esencial de lo accesorio.

El Portafolios debe incluir a lo menos:

a) **Guión del proyecto:** es el documento de organización general que debe incluir:

Objetivos y metas para cada etapa

Actividades

Recursos necesarios

Asignación de responsabilidades

Cronograma de actividades

b) **Materiales:** registros de investigación, reportes de lecturas, dibujos y diseños, borradores, documentos de trabajo, mapas conceptuales, borradores, etc.

c) **Registros:** tanto de evaluación formativa como sumativa, autoevaluación y coevaluación.

d) **Productos intermedios y finales**

Al comienzo recoge borradores y documentos de planeación.

En el intermedio recoge los primeros reportes de progreso y sugerencias derivadas de la evaluación formativa.

En la etapa final predominan los informes de productos terminados y la Auto evaluación y coevaluación.

Los portafolios deben demostrar maduración tanto personal como del producto.

## Recomendaciones para el profesor



Para iniciar a los alumnos en el uso del portafolio de proyecto, es necesario que el profesor realice una serie de acciones específicas:

1. Discutir con los alumnos la importancia y formas que puede adoptar el portafolio.
2. Señalar la periodicidad de revisión del portafolio.
3. Señalar a los alumnos que el portafolio debe reflejar y cumplir diversas funciones en la medida que avanza el proyecto:

### Criterios de evaluación del portafolio

Se pueden sugerir algunos criterios generales que permiten al profesor ir evaluando el avance en el portafolio y que facilitan su calificación final:

- a) Cumplimiento de metas del proyecto claramente observables en el avance del portafolio, para ello conviene chequear el guión del proyecto y el avance del portafolio.
- b) Calidad de los enfoques, estrategias y procedimientos seleccionados para la búsqueda y tratamiento de la información.
- c) Cambios del portafolio como resultado de la retroalimentación o la evaluación de proceso: este es un punto especialmente interesante porque refleja la capacidad de los alumnos para integrar los resultados de la retroalimentación del profesor en los distintos momentos del proyecto.
- d) Capacidad de sistematización de ensayos, hallazgos y conclusiones del avance del proyecto.
- e) Claridad y organización de la presentación del portafolios

### Bitácora de registro de actividades

La bitácora es personal y debe ser llevada por cada alumno para registrar sus avances y dificultades y permitir la actividad meta cognitiva sobre su aprendizaje.

Es conveniente que el profesor también lleve su propia bitácora para ir evaluando el avance del proyecto, las respuestas de los alumnos frente a las actividades y las dificultades encontradas. La bitácora posee una estructura básica que permite organizar la información y observar los avances de la actividad meta cognitiva del estudiante:

### Estructura de bitácora del alumno

FECHA	ACTIVIDAD	RESULTADOS	REFLEXIONES PERSONALES
Se indica la fecha en que se realiza la actividad.	Registra la actividad planificada para esa fecha.	Debe señalar qué resultados tuvo esa actividad en cuanto a cumplimiento de sus objetivos o metas	Se incluye la reflexión sobre lo que se aprendió, lo que no se aprendió, las dificultades específicas encontradas y el análisis de los resultados obtenidos: logros y fracasos.

Para asegurar que la bitácora se encuentre constantemente actualizada, es conveniente que en cada clase se destinen algunos minutos para ello. En ese momento, tanto el profesor como los alumnos deben dedicarse a escribir su bitácora.

## CRITERIOS QUE DEBEN GUIAR EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE UN PROYECTO

### 1. Contextualización de la información

Clarificar al alumno el sentido del trabajo a realizar y los momentos y formas de evaluación.

Orientar la discusión hacia el aporte que puede tener tanto el desarrollo del proyecto como su evaluación para el desarrollo personal y profesional de cada alumno.

Hacer explícitos los criterios de evaluación en cada momento de desarrollo del proyecto.

## 2. Proceso de recogida de información

Lo realiza el propio alumno en la medida que va organizando sus materiales en su portafolio y que va llenando su bitácora. Se le insiste que debe ir manteniendo todos los materiales no sólo los productos finales.

El profesor también recolecta información mediante la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos, la revisión de los portafolios de cada grupo, el chequeo de su propia bitácora y otras actividades evaluativas del proceso que estén incorporadas en la formulación del proyecto.

## 3. Evaluación sumativa del proyecto

Para la evaluación sumativa y calificación del proyecto, se deben considerar los siguientes insumos:

### 3.1 Para calificaciones individuales

- a) Autoevaluación y coevaluación: estas deben realizarse según criterios preestablecidos al inicio del proyecto. Se debe solicitar que el alumno califique cada aspecto y además justifique dicha calificación.
- b) Evaluación de apreciación del profesor: esta debe realizarse considerando los mismos criterios incluidos en la Autoevaluación del alumno. Toma como bases objetivas de comparación a la bitácora del alumno y la propia bitácora del profesor.

### 4.2 Para calificaciones grupales

a) Proceso: registros y pautas de observación y de cotejo que ha realizado el equipo de profesores durante el desarrollo del proyecto.

b) Producto: para evaluar el producto se considera el avance en el portafolio del grupo y la calidad final del trabajo realizado.

La ponderación final que tenga cada aspecto será decidida por el profesor al inicio del proyecto. En el caso de proyectos interdisciplinarios o donde participan varios profesores, cada disciplina evalúa y califica el aspecto específico que se realizó en su sección y el equipo de profesores en conjunto determina además una nota general que se denominará "Nota de proyecto".

## LAS RESPONSABILIDADES DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE PROYECTO

Un elemento central para el logro de las metas del proyecto es lograr instalar una actitud y una ética de trabajo colaborativo, donde todos los miembros del equipo tienen la misma importancia y donde su aporte es vital para el desarrollo de las actividades. Desde el momento del lanzamiento del proyecto, el equipo de trabajo lo constituye todo el grupo curso, subdividido en grupos colaborativos y sus profesores.

### Responsabilidades de los alumnos

1. Participar en la elaboración de las preguntas guía para orientar el desarrollo del proyecto.
2. Organizarse en equipos de trabajo que pueden responder a algunas o todas las preguntas seleccionadas de acuerdo a la modalidad del proyecto.
3. Responsabilizarse en conjunto con su grupo de las actividades del proyecto que han elegido o les han sido asignadas.



4. Realizar, en conjunto con su grupo, un guión de orientación de su trabajo en el proyecto que debe incluir: objetivos para cada etapa, actividades, fuentes de información, procedimientos para acceder a ella, recursos necesarios, responsables y cronograma.
5. Mantener una bitácora personal para ir registrando sus propios avances en el proyecto y procurar que el portafolio grupal del proyecto se encuentre actualizado y organizado.
6. Llevar a cabo el tratamiento de la información tanto a nivel individual como grupal, ello implica:
  - a. Seleccionar la información relevante y distinguirla de la accesoría
  - b. Organizar la información en relación con los objetivos del proyecto: clasificar, jerarquizar, establecer prioridades
  - c. Plantear nuevas preguntas si es necesario
  - d. Incorporar todos los materiales al portafolio del proyecto
7. Ejecutar los productos establecidos para cada etapa del índice o guión del proyecto de acuerdo a las responsabilidades preestablecidas.
8. Realizar un informe de síntesis del proyecto, incluyendo los aspectos tratados y los que se deberían incluir en un futuro proyecto:
  - a. Reelaborar el índice o guión inicial
  - b. Ordenar las fuentes de información utilizadas, las observaciones realizadas y los trabajos ejecutados
  - c. Diseñar la presentación de este informe
  - d. Evaluar lo que se aprendió

### Responsabilidades de los profesores



1. Responder a la pregunta ¿Qué pretendo o pretendemos que los alumnos aprendan con este proyecto?
2. Establecer los objetivos iniciales (hilo conductor del proyecto) expresados en aprendizajes esperados de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.
3. Llevar a cabo una primera previsión de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y actividades y seleccionar las fuentes de información que permitan iniciar y apoyar el desarrollo del proyecto.
4. Plantear una secuencia de preguntas de evaluación que permita seguir el avance del proyecto.
5. Estudiar y actualizar sus propios conocimientos en torno al tema del proyecto y mantener una relación evaluativa constante con el grupo interdisciplinario que está orientando el proyecto.
6. Procurar las sesiones expositivas que sean necesarias para el avance del proyecto y realizarlas ya sea personalmente o con la colaboración de especialistas invitados.
7. Crear y mantener un clima de implicación e interés participativo en el grupo que realiza el proyecto:
  - a. Observando el avance de cada grupo y registrándolo en su propia bitácora general.
  - b. Realizando reuniones de evaluación formativa para verificar los avances en la bitácora personal y grupal del proyecto.
8. Apoyar las gestiones de búsqueda de recursos por parte de cada grupo para realizar el proyecto.

9. Recapitular el proceso llevado a cabo en el proyecto en una memoria final que sirva de evaluación del proceso y de intercambio con otros grupos y como punto de partida para otros proyectos.

### PARA APRENDER MÁS



1. Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T. y otros (1993). El constructivismo en el aula. Editorial Grao. Barcelona

2. Denegri, M. (1996) Desarrollo y aprendizaje: las ideas de Piaget y Vigotsky en el aula. Editorial La Salle. Santiago.

3. Dubreucq-Choprix, F. y Fortuny, M.: "La escuela Decroly de Bruselas", Cuadernos de Pedagogía, nº 163, octubre 1988. Barcelona.

4. Hernández, F., Ventura, M. (1992) La organización del curriculum por proyectos de trabajo. Editorial GRAO. Barcelona

5. Hernández, F.: "La globalización mediante proyectos de trabajo", Cuadernos de Pedagogía, nº 155, enero 1988. Barcelona.

6. Novack, J. y Godwin, B... (1990) Aprendiendo a aprender. Ediciones Martínez Roca. Barcelona

# ANEXO 4

## Glosario de conceptos económicos básicos





## GLOSARIO 1

### Economía, escasez y recursos limitados

Soledad Etchebarne y Yéssica González

Revisión: Manuel Mieres

#### ABUNDANCIA:

Situación en la que se pueden satisfacer las necesidades humanas de bienes y servicios. Sólo existe verdadera abundancia en aquellos bienes que son llamados libres, o no económicos. Ej. Aire que respiramos se encuentra en abundancia.

#### ACTIVIDADES ECONÓMICAS:

Conjunto de labores y actividades productivas destinadas a satisfacer necesidades, por medio de la utilización y explotación de la tierra, capital y trabajo.

#### AGENTES ECONOMICOS:

Son todas las personas, grupos de personas o entidades responsables de la actividad económica. Están constituidos por las familias o economías domésticas que consumen bienes y servicios y ofrecen sus recursos de trabajo, capital y tierra a las empresas y el gobierno; las empresas o unidades de producción que demandan insumos como materias primas, maquinaria y trabajo y ofrecen bienes con un valor agregado; el gobierno que consume bienes y servicios necesarios para su administración y ofrece ciertos bienes y servicios que a la iniciativa privada no le interesa producir, pero que son necesarios e importantes para la sociedad.

#### ANÁLISIS DE MERCADO:

Diagnóstico y estudio del conjunto de transacciones o acuerdos entre compradores y vendedores. El análisis de mercado implica observar y determinar aquellas ventajas y relaciones existentes en el comercio regular, determinando eventuales ganancias o pérdidas para vendedores y compradores, permitiendo articular el mecanismo de la oferta y demanda a intereses previamente establecidos. Ej. En el caso de que se quiera instalar un minimarket en una población, los dueños, al evaluar el lugar en que se ubicará el negocio, la cantidad de potenciales clientes o la existencia de locales que compitan con él, están desarrollando un análisis de mercado.

#### BIEN:

Objeto o cosa que proporciona un valor o utilidad a quien lo utiliza o consume; todo objeto o medio que satisface una necesidad. Ej. Un computador, una pelota de fútbol, un libro.

#### BIENES COMPLEMENTARIOS:

Son aquellos bienes que deben obligatoriamente ser utilizados en forma conjunta para satisfacer una necesidad. Ej. En el caso de transportarse en un automóvil a bencina, ambos bienes -automóvil y bencina- deben ser utilizados conjuntamente para satisfacer la necesidad de transporte. También, se definen los bienes complementarios como aquellos en que el aumento del precio de uno, disminuye la demanda del otro.

#### BIENES DE CONSUMO:

Son aquellos que se destinan a la satisfacción directa de necesidades. Los bienes de consumo se clasifican en durables (o duraderos) y no durables. Ej. Los primeros son los que rinden al consumidor un flujo de servicios durante un tiempo relativamente largo, como los muebles, los automóviles, la vivienda, etc.; los segundos son los que se agotan o consumen, como la vestimenta o los alimentos.

**BIEN ESCASO:**

Es aquel cuya abundancia o disponibilidad es limitada. No existe escasez de aire, por ejemplo, puesto que este bien está disponible en forma irrestricta para sus consumidores, llamándosele por lo tanto un bien libre. En cambio, todos los bienes y servicios que se comercian por un precio son bienes escasos, pues ellos se ofrecen en cantidades más o menos restringidas. La mayoría de los bienes son escasos. Ej. El petróleo. La existencia de reservas limitadas y situadas sólo en algunas regiones del planeta, hace que se transforme en un bien escaso cuya tasación en el mercado afecta a la economía en todo el mundo.

**BIENES LIBRES:**

Son los bienes que no son escasos con relación a su demanda y por lo tanto no tienen precio. No son propiedad de nadie. Son pocos los ejemplos de bienes libres: Ej. El aire.

**BIENES PUBLICOS:**

Son bienes o servicios a los que pueden acceder todas las personas, sin tener que pagar por ello. Ej. Una plaza, la playa.

**BIENES SUSTITUTIVOS:**

Son aquellos bienes capaces de satisfacer una misma necesidad y, por lo tanto, compiten entre sí. También, se definen dos bienes como complementarios cuando el aumento en el precio de uno produce el aumento de la demanda del otro. Ej. Café y Té.

**BIENES INFERIORES:**

Son aquellos cuyo consumo disminuye cuando se incrementa el ingreso del consumidor. Ej. la compra de zapatillas chinas disminuye en la medida que los consumidores, que tradicionalmente las adquirirían, aumentan sus ingresos.

**BIENES NORMALES:**

Son aquellos cuyo consumo aumenta cuando se incrementa el ingreso del consumidor. Ej. El consumo de carne de vacuno se incrementa cuando suben los ingresos.

**COMERCIO:**

Es el intercambio de bienes que puede ser por medio del dinero, del intercambio o del trueque. Ej. Cuando se adquiere una revista en el quiosco de la esquina, cuando se cambia a un amigo de la universidad una entrada a un concierto por una clase de repaso.

**CONSUMIDOR**

Es quien consume bienes y servicios que se ofrecen en el mercado. Todas las personas, sin excepción, son consumidores, pues necesitan satisfacer sus necesidades a lo largo de toda su vida. Ej. Los adolescentes son consumidores de música y video juegos.

**CONSUMO:**

Podemos entenderlo como el acto o proceso de adquisición de un servicio o una mercadería que se considera tiene utilidad en la satisfacción de una o más necesidades. También, podemos entenderlo como la cantidad que se gasta en la adquisición o compra de un determinado bien o servicio. La capacidad de consumo debe ser administrada racionalmente. Ej. Una familia al mes consume cierta cantidad de gas, según sus necesidades y presupuesto familiar.

**COSTO DE OPORTUNIDAD:**

Es el costo alternativo de una inversión de recursos o el beneficio que se deja de percibir como resultado de una elección o decisión económica. Ej. Cuando se decide la edificación de un hospital, pudiendo haberse construido un colegio con los mismos recursos, el costo de oportunidad pasa a ser el colegio que no se erigió.

**DEMANDA:**

La entenderemos como la cantidad de un bien o servicio que los consumidores están dispuestos a comprar a diferentes precios. La demanda de un producto o servicio será efectiva sólo si se dan tres criterios: una necesidad, el deseo de satisfacerla y el dinero para hacerlo. Ej. La demanda de gas en la ciudad de Temuco es la cantidad que la gente desea y puede consumir en un determinado mes. En el mes de julio la demanda de gas es mayor que en el mes de enero, producto de la necesidad de calefaccionarse.

**DINERO:**

El dinero es todo medio de cambio y medida de valor generalmente aceptado por una sociedad para efectuar transacciones de bienes, servicios y obligaciones en un lugar y tiempo determinado. Sus funciones son servir de medio de cambio de bienes y servicios, medida de valor para establecer precios y depósito de valor para poder adquirir bienes a futuro. Ej. La tarjeta de crédito sustituye al dinero y cumple su misma función y es utilizada y aceptada por todos a nivel nacional denominándose dinero plástico.

**DINERO MERCANCÍA:**

Es aquel que tiene un valor intrínseco, es decir, por su condición, vale por sí mismo. Ej. Cuando las expectativas económicas son difíciles o inestables, las personas compran oro como una forma de protegerse contra riesgos.

**DINERO FIDUCIARIO:**

Es aquel que no posee valor intrínseco y se utiliza en un país o zona geográfica por designación gubernamental y por la confianza o fe de las personas en el organismo que lo emite. Ej. El dólar en Estados Unidos, el peso chileno, el euro en la Unión Europea.

**DIVISA:**

Es el nombre que se da a la moneda extranjera que un gobierno mantiene como parte de sus reservas. Debe cumplir las siguientes características: tener valor estable, pertenecer a un país que tenga un papel significativo en el comercio mundial, existir un mercado de divisas viable en que pueda ser intercambiada y gozar de libre convertibilidad. Ej. El dólar o el Euro son divisas.

**ECONOMIA:**

Puede ser entendida de tres formas:

- a) Como una ciencia que se preocupa de estudiar cómo se toman las decisiones económicas;
- b) Como una forma de designar la economía de una región o país o;
- c) Como la administración recta y prudente de los bienes, el ahorro de tiempo, materiales o trabajo. En este sentido, economía es sinónimo de eficiencia.

**ECONOMIA DE MERCADO:**

Llamada también economía de libre mercado, es la que se desenvuelve a través de empresas privadas sin el control directo de parte del gobierno. En una economía de mercado los intercambios entre los individuos son libres y voluntarios y las leyes existen para favorecer y garantizar su adecuado funcionamiento. Ej. La de nuestro país es una economía de libre mercado pues existe libre competencia y el Estado a través de la normativa de las leyes protege el normal desarrollo de la misma.

**EQUILIBRIO:**

Es cuando en un mercado de bienes o servicios, la cantidad ofrecida es la misma demandada, lo cual produce un precio de equilibrio. Ej. Si un curso organiza un paseo a la playa y se fija de común acuerdo con los dueños del camping una cuota máxima por cada persona que ocupará las instalaciones. En este caso la oferta corresponde a las instalaciones del camping y la demanda al número de estudiantes que requerirán de las mismas.

**ESCASEZ:**

El concepto de escasez, en economía, no designa la falta absoluta de un bien, sino la relativa insuficiencia del mismo con respecto a las necesidades, deseos o requerimientos de los consumidores. La escasez es un problema al cual las personas se enfrentan cotidianamente ya que las necesidades son ilimitadas y los recursos económicos son limitados. Ej. La falta de reservas propias de gas, hace que Chile dependa del establecimiento de tratados con otros países para poder satisfacer sus necesidades.

**INTERCAMBIO:**

La podemos entender como el acto a través del cual una persona transfiere un bien o servicio a cambio por otro, con otra persona. Ej. Cuando una persona quiere ir a ver una película, va al cine y está dispuesto a cambiar su dinero por ver una película con una persona u organización que está dispuesta a ofrecerle ese servicio a cambio de cierta cantidad de dinero.

**LEY DE LA OFERTA:**

Establece básicamente que cuanto mayor sea el precio, mayor será la cantidad de bienes y servicios que los oferentes están dispuestos a llevar al mercado, y a la inversa. Ej. Cuando sube el precio de las papas, muchos agricultores estarán dispuestos a ofrecer más papas por ese precio mayor.

**LEY DE LA DEMANDA:**

Establece que a un mayor precio, menor será la cantidad demandada por los consumidores y a un menor precio, mayor será esta cantidad demandada. Ej. Si sube la carne de vacuno, los consumidores disminuyen su consumo o la sustituyen por otra, por ejemplo, pollo.

**MERCADO:**

Es una organización social en la que interactúan oferentes y demandantes, estableciendo acuerdos sobre bienes y servicios a transar y los precios de los mismos. También, puede definirse como un lugar -físico o virtual- donde se realizan las compras y ventas de bienes y servicios, donde se juntan los que quieren comprar con los que quieren vender. Por lo tanto es un concepto amplio ya que hay muchas partes donde uno puede comprar o vender. Ej. Está el mercado de bienes de consumo (supermercados, multitiendas, malls, feria libre), el mercado financiero (bancos, financieras, multitiendas), el mercado de las telecomunicaciones (Cable, telefonía).

**MERCADO DE FACTORES:**

En este se intercambian factores productivos que por definición son la tierra, el trabajo, el capital y la capacidad empresarial. Ej. Las empresas demandan trabajo y los individuos ofrecen su trabajo.

**MERCADO FINANCIERO:**

Lugar físico o virtual donde se concilian las necesidades de financiamiento con los recursos disponibles, en otros términos, es donde deudores y acreedores acuerdan las condiciones de los préstamos directamente como a través de intermediarios.

**MERCADO DE BIENES Y SERVICIOS:**

Es donde se intercambian los satisfactores necesarios (objetos y acciones) para todos los agentes económicos.

**MICROECONOMIA:**

Rama de la ciencia económica que realiza una abstracción teórica del comportamiento de todos los agentes económicos a nivel de agregados, como las familias o unidades económicas de consumo y las empresas como unidades de producción y sus relaciones a través del mercado. Analiza la teoría del consumidor, la teoría de la demanda, los costos y la producción lo que implica la asignación de los recursos de manera más eficiente.

**MACROECONOMÍA:**

Es el estudio de los grandes agregados económicos en los que se resumen la actividad económica de una nación, como

son el producto nacional, la tasa de inflación, el empleo y la oferta monetaria, el nivel general de precios y la inflación y el déficit o superávit comercial que tiene un país.

**MONEDA:**

Es la representación material que se utiliza como instrumento de cambio comercial, por ejemplo, las monedas, los billetes, las tarjetas de crédito, las letras, etc. Ej. En la máquina de bebidas se pueden utilizar billetes o monedas, mientras que en una multitienda se puede utilizar una tarjeta de crédito.

**NECESIDAD:**

En economía, la necesidad es la carencia o falta de algo y que se expresa en el deseo que tengan los consumidores de una mercancía o servicio. El gran problema de la economía es que las necesidades son múltiples y los recursos o bienes son escasos, por lo que se genera un desequilibrio. Ej. Para satisfacer la necesidad de transporte, las personas pagan un precio por ocupar la locomoción colectiva.

**OFERTA:**

Lo podemos entender como la cantidad de una mercancía o servicio que uno o más oferentes están dispuestos a ofrecer a diferentes precios posibles. La oferta expresa la relación entre los precios y las cantidades de un bien que los productores están dispuestos a ofrecer. Ej. En el periodo de verano las tiendas ofrecen o colocan a la venta trajes de baño y poleras, para satisfacer las necesidades de los consumidores de vestir cómodamente en las vacaciones.

**PRECIOS:**

Es la cantidad de dinero dada a cambio de una mercancía o servicio. El precio es el valor de un bien expresado en términos monetarios, ya sea que éste se fije en unidades monetarias, o que se determine según la equivalencia con cualquier otra mercancía que desempeñe el papel de medio de cambio.

**RECURSOS:**

También se denominan factores de producción y constituyen un conjunto de capacidades humanas (trabajo y capacidad empresarial), elementos naturales (tierra) y bienes de capital, escasos en relación a su demanda, que se utilizan casi siempre conjuntamente para producir bienes y servicios.

**RECURSOS NATURALES:**

Son aquellos que provienen directamente de la naturaleza y de sus características específicas en un lugar o una zona determinada: puertos naturales, saltos de agua, minerales, flora y fauna, etc. Los recursos naturales se dividen en renovables - entendiéndose por tales a la fauna y la flora- y no renovables, que se agotan paulatinamente con su explotación, como ocurre con el petróleo y los yacimientos de toda clase de minerales.

**RECURSOS HUMANOS:**

Constituye el conjunto de aptitudes y conocimientos que poseen las personas que trabajan en una actividad o región determinada. Ej. Los mineros del cobre se han especializado en su extracción, así como los artesanos en madera, se han especializado en la fabricación de muebles en nuestra región.

**RIQUEZA:**

La riqueza es el conjunto de bienes capaces de satisfacer necesidades. En términos más exactos el concepto de riqueza debe incluir también los derechos sobre servicios de que dispone una persona o institución. La riqueza de un individuo comprende todos los bienes que posee y los otros activos de que pueda disponer: ahorros, derechos sobre inversiones, sobre patentes o propiedad intelectual, etc. La riqueza de un país está constituida por la suma de la riqueza de los individuos -después de cancelar las deudas que tengan entre sí- más la riqueza colectiva, conformada por el conjunto de los bienes públicos existentes y los otros activos de propiedad pública. Ej. Se dice que Chile posee una gran riqueza en sus recursos naturales y paisajes.

**SERVICIO:**

Es un satisfactor de una necesidad humana pero que puede definirse más como una acción, o conjunto de acciones, que como un objeto. Ej. La educación, la salud, el transporte son servicios.

**TIERRA:**

La tierra es uno de los factores productivos básicos (junto al Trabajo y el Capital). Se diferencia del trabajo y del capital porque su oferta es fija, es decir no se puede aumentar. El factor productivo tierra incluye tanto las actividades que se pueden realizar en ella (por ejemplo: siembra, cría de ganados, instalación de fábricas) como los recursos que se pueden obtener (disponibilidad de agua, existencia de bosques, minerales)

**TRUEQUE:**

Forma de intercambio de bienes y servicios sin la intermediación del dinero. El trueque es la forma corriente de intercambio en aquellas sociedades donde no hay una mercancía especial que funcione como dinero, aunque también puede aparecer en períodos de hiperinflación en las sociedades modernas, cuando el dinero en circulación se devalúa aceleradamente y las personas no lo quieren conservar o aceptar.

**VALOR DE CAMBIO:**

Corresponde al valor que tiene un bien o servicio en el mercado y que está expresado a través de un precio determinado. Ej. El precio de un par de zapatillas en el mercado es de \$10.000, y quien quiera adquirirlas deberá pagar \$10.000.

## GLOSARIO 2

### Mercado, Producción de Bienes y Servicios y Trabajo

Soledad Etchebarne, Yéssica González  
Manuel Mieres

#### ACTIVO:

Conjunto de propiedades o derechos que tienen valor económico. Es todo lo que una persona o empresa posee o le deben, éstos se pueden clasificar en tangibles, financieros e intangibles. Ej. Los activos tangibles de una empresa pueden ser sus oficinas, maquinarias, muebles; los activos financieros pueden ser cuentas por cobrar a los clientes, depósitos en el banco; y los intangibles pueden ser la marca, la imagen, el conocimiento que posee.

#### AÑO BASE:

Es el año al que se le asigna un valor de 100, cuando se constituye un número índice. Ej. Cuando se calcula el IPC, está expresando el valor de un periodo con relación a un año base previamente determinado.

#### ARANCEL:

Impuesto que grava una determinada proporción del precio de un bien importado.

#### AVAL:

Garantía de carácter comercial, ejecutada por un tercero, que lo obliga a responder de un pago en caso de no efectuarlo la persona que está principalmente vinculada a éste.

#### BENEFICIO:

Ganancia que le queda a una empresa luego de descontar los egresos de los ingresos. Ej. Si yo produzco 10 helados, me cuesta \$ 1.000 pesos producirlos (leche, saborizante, luz, tiempo) y luego los vendo a \$ 150 pesos cada helado, mi beneficio es de \$50 pesos por helado.

#### BIENES DE CAPITAL:

Son bienes que sirven para producir otros bienes. Ej. Una máquina de masajes en un gimnasio es un bien de capital.

#### CAPITAL:

Puede ser entendido como un factor de producción –capital físico o real constituido por edificios, equipos y otros materiales utilizados en el proceso de producción. También, puede hablarse de capital financiero, cuando se alude a fondos disponibles para la adquisición de capital real o activos financieros como las acciones; capital humano, para identificar la capacidad de producción del trabajo incorporando aspectos cualitativos como la educación. Por último, capital puede ser entendido como una relación social de producción.

#### CAPITALISMO:

Sistema social que surge como resultado de la libertad económica y la propiedad privada del capital como herramienta de producción.

#### CICLO ECONÓMICO:

Periodo caracterizado por ascensos y descensos de la producción real en una economía. Por lo general, consta de cuatro fases: recesión, depresión, expansión y auge.

#### CLIENTE:

Es la persona que está dispuesta a comprar los bienes y/o servicios que una empresa produce. Ej. Los clientes de la señora que vende bebidas en el kiosco son los estudiantes, profesores y o traspersonas que le compran sus productos.



**COMERCIALIZACIÓN:**

Son todas las actividades que hace una empresa para llevar los bienes que produce hasta el consumidor. Ej. Parte de la comercialización es la publicidad (TV, radio, afiches, volantes) que la empresa realiza para que las personas conozcan su producto.

**COMPETENCIA:**

Situación en la que agentes económicos rivalizan en el mercado ofreciendo y demandando bienes y servicios. La competencia es esencial en la economía de mercado, tanto que puede decirse que ambos términos son, en realidad, inseparables: no existe economía de mercado sin competencia y la existencia de competencia produce como resultado un tipo de economía que es de mercado. Cuando existe una cantidad suficiente de compradores y vendedores, de manera tal que ninguno puede influir sobre los precios, hablamos de competencia perfecta. Cuando no es plena y un comprador o vendedor es lo suficientemente fuerte como para incidir en el precio al que se transa un bien, hablamos de competencia imperfecta. La competencia expresa la soberanía del consumidor, dotándolo del poder de decidir por cuáles productos está dispuesto a pagar. Ej. Que exista más de un supermercado en un barrio hace que éstos compitan con ofertas para atraer a sus clientes.

**COMPETIDOR:**

Es todo aquel agente que desarrolla una actividad de competencia en el contexto de mercado, ya sea ofreciendo o demandando bienes, aunque el término se aplica comúnmente para referirse a la primera de estas actividades. Por ello, se identifica como competidores a las empresas que producen los mismos bienes y/o servicios que otra empresa determinada, orientados a los mismos clientes. Ej. Son competidores la Farmacia Ahumada con la Farmacia Cruz Verde.

**COMPRA:**

Intercambio por el cual un comprador adquiere un bien o servicio a cambio de entregar dinero. Estas pueden ser al contado, cuando se paga inmediatamente o al crédito, cuando se establece un pago posterior. El crédito genera intereses, donde tiene que pagarse un monto adicional. Ej. Comprar unos jeans al contado o pagarlos con la tarjeta de una casa comercial; en el segundo caso, al costo del producto se agregan los intereses de la tarjeta y otros costos asociados a la transacción.

**COSTO:**

Es el valor medido en términos monetarios, del dinero pagado o demás bienes transferidos, acciones de capital emitidas, servicios hechos o la adquisición de un pasivo, a cambio de bienes o servicios recibidos o que se espera recibir. En la empresa, están relacionados directamente con los gastos que demanda la producción y se denominan fijos, variables, totales, medios y marginales.

**COSTOS FIJOS:**

Son aquellos cuyo total no varía a lo largo de un gran tramo de producción, como la renta de instalaciones, el pago de intereses por el crédito o los sueldos de los empleados.

**COSTOS VARIABLES:**

Son los que se incrementan al aumentar la producción. Pueden ser la materia prima, energéticos necesarios para producir o los trabajadores extras que se contraten.

**COSTO TOTAL:**

Es la suma del costo fijo y el costo variable e incluye todos los insumos que se utilizan en el proceso productivo y los factores de la producción: tierra, trabajo y capital.

**COSTOS DIRECTOS:**

Son aquellos cargados al producto, fácilmente identificables y que no requieren ser prorrateados.

**COSTOS INDIRECTOS:**

Costos de materiales, mano de obra indirecta y otros gastos de fabricación que no están incorporados directamente a un producto, por lo tanto, no son fácilmente identificables en éste y requieren ser prorrateados. Por ejemplo, el costo de calefacción utilizada y la luz utilizada en la producción de bebidas constituye costos indirectos.

**COSTO MEDIO:**

Es el resultado de dividir el costo total entre la producción, es decir, el promedio de los costos.

**COSTO MARGINAL:**

Es el aumento en el costo total al producir una unidad adicional. Ej. Cualquier empresa antes de decidir aumentar la producción debe conocer el costo marginal de las unidades extras que produce para ver si le es rentable.

**COSTES DE TRANSACCION:**

Son los costos que se producen al hacer una compra de un bien o servicio, ya sea en tiempo o dinero. Ej. El pago de movilización para ir a comprar un regalo al centro comercial.

**DIVISION DE TRABAJO:**

Forma de trabajar en las economías modernas cuyo rasgo fundamental es la especialización de personas y máquinas en la realización de algunas tareas específicas con la finalidad de lograr más eficacia y eficiencia en la producción de bienes y servicios, situación que ha permitido que las organizaciones sean más productivas y que las personas se especialicen según sus habilidades. Ej. En una fábrica de pasteles hay personas que se dedican a comprar la harina y los insumos, los pasteleros preparan los pasteles y los vendedores venden los pasteles, el administrador se encarga de pagar sueldos y hacer que las personas cumplan sus funciones adecuadamente.

**EFICIENCIA:**

Capacidad de producir algún bien o servicio en forma más barata, es decir utilizando menos recursos; más rápida, es decir, utilizando menos tiempo; y de mejor calidad, es decir que sea mejor que los competidores.

**EMPRESA:**

Unidad económica de producción dedicada a las actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios. Es una organización donde se producen los bienes y/o servicios que las personas y/o otras empresas demandan. Pueden ser de propiedad pública, privada o mixta. Ej. Una empresa privada es el supermercado Líder, el negocio de la esquina o la fábrica de muebles de Don José; ejemplos de empresas públicas los constituyen Codelco, Ferrocarriles del Estado y Correos de Chile.

**EMPRESARIO:**

Es la persona que realiza actividades dirigidas a crear, dirigir y controlar una empresa que producirá bienes y/o servicios. Es quien pone en marcha una empresa, contrata a las personas, toma las decisiones importantes, y finalmente recibe los beneficios de la empresa y/o asume las pérdidas en caso de que ésta fracase.

**EMPRENDEDOR:**

Es una persona que reúne ciertas características distintas a otros, que genera ideas innovadoras y las pone en práctica asumiendo los riesgos que conlleva, utilizando sus redes de apoyo, generando emprendimientos exitosos que contribuyen a generar riqueza para él y la sociedad en la que está inserto. Frente al fracaso se muestra persistente y manifiesta mucha autoconfianza en sus capacidades. Ej. En Chile, encontramos muchos emprendedores empresariales y también emprendedores sociales (Padre Hurtado), emprendedores deportistas (Iván Zamorano) y culturales (Isabel Allende).

**ESCALA ECONOMICA:**

Se refiere a los diferentes niveles en los cuales se desarrollan, relaciones de intercambio que permiten articular la oferta y la demanda a intereses previamente establecidos a las necesidades de intercambio. Ej. A escala local, puede ser las ventas de manzanas que se desarrollan en la ciudad; a escala nacional, las ventas que desarrollan a lo largo y ancho del

país; a escala internacional, las exportaciones de manzanas que se envían a otros países.

#### EXPORTACIONES:

Son los bienes y servicios que se venden a otros países. Ej. Chile exporta fruta a Estados Unidos y Europa.

#### FACTORES DE PRODUCCION:

Son los diferentes recursos escasos que contribuyen a la creación de un producto. Algunos bienes libres que contribuyen también a la producción, como el aire o la fuerza de gravedad, no son considerados factores de la misma puesto que no entran en transacciones económicas y su precio es nulo. Ej. Para producir una mesa de comedor de madera hay muchos factores productivos involucrados, desde la madera, las máquinas, el pegamento, así como también la mano de obra que participó en su elaboración.

#### IMACEC O INDICADOR MENSUAL DE ACTIVIDAD ECONÓMICA:

Índice representativo de la actividad económica de Chile, abarcando alrededor del 90% de los bienes y servicios que componen el PIB del país y emulando por lo tanto parte de su comportamiento; lo anterior permite acceder con mayor frecuencia que aquella con la cual se hace entrega de las cifras de producto a información sobre el comportamiento de la economía. El índice es publicado por el Banco Central de Chile usualmente alrededor del día 5 de cada mes y de manera previa a la reunión mensual de política monetaria del Consejo de dicha entidad, que utiliza el dato como referencia fundamental para su toma de decisiones.

#### IMPORTACIONES:

Son los productos y/o servicios que se pueden traer de otros países para cubrir necesidades internas o ampliar la oferta en el mercado nacional. Ej. Los dulces Garotto son importados de Brasil.

#### ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR (IPC):

Mide la variación de los precios de una canasta de bienes y servicios, consumida por un hogar urbano del Gran Santiago. Su propósito es estimar la inflación (o deflación según sea el caso) doméstica. Se usa el IPC con dos propósitos: a) Monitorear la evolución del costo de vida. Aunque técnicamente no es un índice de costo de vida, suele considerarse una medida aproximada de ello. El IPC se usa también en la indexación de diversos tipos de contratos, es decir, se usa para corregir los efectos de la inflación en el valor de los contratos y b) Monitorear la evolución de los precios de consumo de los hogares a lo largo del tiempo. El curso del IPC impacta en: la política monetaria definida por la autoridad pertinente, la evolución de la Unidad de Fomento (UF), Unidad Tributaria Mensual (UTM), las fluctuaciones en las tarifas de servicios regulados, y la deflactación del consumo de los hogares en las cuentas nacionales, entre otros usos.

#### INDUSTRIA:

Es el conjunto de empresas que se dedican a producir bienes o servicios similares y compiten por los mismos clientes. Ej. La Industria de los helados en Chile está formada por las grandes fábricas que están en Chile (Bresler, Chamonix) y las fábricas más pequeñas o artesanales (Fruna, Panda).

#### INNOVACIÓN:

Es la capacidad de modificar para utilizar creativamente un bien o recurso que ya existe. Ejemplo: en la industria vitivinícola chilena se ha innovado en la introducción de nuevas cepas que han permitido entregar nuevos productos al mercado mundial.

#### INSUMO:

Es cualquier factor de producción que se necesite para crear un bien o servicio. Ej. Para producir helados se necesita leche, huevos, una heladera, un envoltorio.

#### INVESTIGACION DE MERCADO:

Es una actividad que realiza la empresa, que tiene por objeto investigar y conocer las características del mercado en el

cual desea vender sus productos. Ej. Si alguien desea vender verduras en su barrio, puede antes hacer una investigación de mercado recogiendo información de quiénes venden verduras y pudieran ser sus competidores, qué precio cobran, qué gustos tienen las familias del barrio que podrían comprar verduras y cuánto estarían dispuestos a pagar por las verduras, con qué frecuencia comprarían, etc.

#### MARKETING:

Conjunto de técnicas utilizadas para la comercialización y distribución de un producto entre los diferentes consumidores. Ejemplo: Parte del marketing es preocuparse del precio del producto, el envase, la publicidad, etc.

#### OPORTUNIDADES:

Son las posibilidades de que se puede disponer para acceder o adquirir un determinado bien o servicio. Éstas, pueden estar radicadas en el consumidor, como capacidad de demanda efectiva, es decir, como poder adquisitivo, o bien, en el entorno, como posibilidades de disponer de una mayor o menor oferta de los bienes o servicios que se están demandando. Ej.: Un consumidor quiere comprar un equipo de DVD, y por las múltiples ofertas que tiene en el mercado, puede elegir entre distintos precios, calidades y también distintas formas de pago (al contado, en cuotas, con interés o sin interés).

#### PRODUCTOS:

En su sentido más directo, producto es todo aquello que ha sido producido, es decir, el resultado de la acción de producir. También, se llama producto a lo que se obtiene de una renta o inversión. Ej. El producto del panadero es el pan y sus derivados; el producto de un horticultor son sus verduras, el producto de una inversión en acciones es el dividendo de las mismas.

#### PRODUCCIÓN:

Debe ser entendida como cualquier actividad que sirve para crear, fabricar o elaborar bienes y servicios. El concepto económico de producción es, por lo tanto, suficientemente amplio como para incluir casi todas las actividades humanas: es producción el trabajo del artista y del artesano, la provisión de servicios personales y educacionales, la actividad agrícola y la de la industria manufacturera.

#### SECTORES PRODUCTIVOS:

Son las áreas o ámbitos en las cuales se clasifican las distintas actividades económicas. Se distinguen básicamente tres sectores productivos: primario (agricultura, minería), secundario (industria manufacturera) y terciario (servicios y comercio).

#### SECTOR PRIMARIO:

Son todas las actividades que se realizan vinculadas a la obtención de productos de la tierra. Ej. La agricultura, la pesca, la minería.

#### SECTOR SECUNDARIO:

Son todas las empresas y organizaciones que se dedican a producir bienes en una economía. Ej. Las fábricas de muebles, las fábricas de tallarines, las empresas constructoras.

#### SECTOR TERCIARIO:

Son todas las empresas y organizaciones que se dedican a producir servicios. Por ejemplo, los bancos, el transporte, las comunicaciones, la salud, la educación.

#### SECTOR PRIVADO:

Son todas las instituciones y/o empresas que son de propiedad de personas distintas al Estado y que se encargan de producir los bienes y servicios que la comunidad necesita. Ej.: Universidad Mayor, Clínica Alemana, Sodimac, Movistar, etc.

#### SECTOR PÚBLICO:

Son todas las empresas y/o instituciones que dependen del gobierno y entregan bienes y servicios a las personas. Ej. La

municipalidad, el hospital, las escuelas municipales, el correo, las universidades estatales.

**SERVICIOS:**

Son actividades o tareas que producen las empresas y que alguna persona desea adquirir para satisfacer una necesidad determinada. También, se les llaman bienes intangibles porque no son mercadería que se puedan comprar y acumular sino que acciones que otras personas realizan y que deben ser consumidas en el momento. Ej. Ir al cine a ver una película, el consumo de electricidad en la casa, ir al médico.

**TECNOLOGIA:**

Es el conjunto de métodos y procedimientos que tiene una empresa de producir y vender sus bienes y servicios. Hay empresas que utilizan más tecnología y otras menos. Ej. Una fábrica de tejidos artesanales utiliza menos tecnología que una fábrica de tejidos industrializados.

**VALOR AGREGADO:**

Adición neta de Valor que se incorpora a las materias primas o Bienes Intermedios en las distintas etapas del proceso productivo, hasta que ellos se convierten en Bienes de consumo final. Así, la diferencia entre el valor total de los bienes que produce una empresa y el valor de los insumos que ella utiliza para producirlos. Ej. Producir un lápiz cuesta \$10 y en el mercado se vende a \$50. La diferencia entre ambos valores es lo que denominamos valor agregado.

**VENTA:**

Intercambio a través del cual una persona o empresa, denominada vendedor, cede a otro (el comprador) un bien o servicio a cambio de dinero. Las ventas pueden ser a crédito o al contado. Las empresas suelen poseer departamentos o gerencias de Venta que se encargan de las variadas actividades que implica la Oferta concreta de productos y que resultan parte esencial de la Comercialización.

## GLOSARIO 3

### Mercado del Trabajo e Ingresos

Soledad Etchebarne, Yéssica González  
Manuel Mieres

#### AFP:

(Administradoras de Fondos de Pensiones) son instituciones financieras privadas encargadas de administrar los fondos y ahorros de pensiones. Fueron creadas en Chile en noviembre de 1980 por el DL N° 3500 que reforma el sistema previsional transformándolo en un sistema de capitalización individual de las pensiones de vejez, invalidez y sobrevivencia. La cobertura del sistema es obligatoria para todos los trabajadores dependientes (con contrato de trabajo) y opcional para los trabajadores independientes.

En ambos casos la cotización es de un 10% de las remuneraciones y rentas imposables mensuales. La imposición de los trabajadores dependientes las efectúa el empleador y es obligatoria (sin aportes del empleador para la cotización), mientras que en los independientes es individual y voluntaria. Actualmente funciona un máximo imponible de 67,4 UF. Todo monto superior es un ahorro previsional voluntario.

#### CONTRATO DE TRABAJO:

Es el documento por medio del cual se estipulan las condiciones del trabajo, deberes y derechos del trabajador y del empleador, las cuales deben estar en comunión con las normativas legales vigentes en cada país. Este vínculo entre empleador y trabajador debe ser respetado por ambas partes, pudiendo poner fin a la relación en el caso de incumplimiento de una de las partes o por acuerdo previamente establecido.

#### DEMANDA LABORAL:

Está dada en el mercado por los trabajadores, quienes ofrecen su mano de obra, conocimientos especializados, o calificación laboral o destrezas técnicas para ser articuladas en la producción de un bien o satisfacción de una necesidad.

#### DESEMPLEO:

Ausencia de empleo u ocupación: están desocupadas o desempleadas aquellas personas que, deseando trabajar, no encuentran quien las contrate como trabajadores. Ej. En épocas de crisis económicas aumentan los niveles de desempleo en sectores como el de la construcción.

#### DESEMPLEO ESTACIONAL:

Se produce por la oferta fluctuante que existe en ciertas actividades, como la agricultura, por ejemplo. En este caso, existen periodos del año económico que requieren de mucha mano de obra -como la temporada de cosecha, por ejemplo- y otros en que la demanda se reduce notablemente. Ej. Las temporeras, trabajan sólo la estación de cosecha, en el verano y el resto del año permanecen desempleadas.

#### DESEMPLEO TECNOLÓGICO:

Se genera por los cambios en los procesos productivos que hacen que las habilidades que poseen los trabajadores no resulten ya útiles, en tanto que puede no haber suficientes personas entrenadas en las nuevas técnicas como para satisfacer la demanda. Ej. Cuando una empresa se moderniza y reemplaza a parte de su personal por máquinas.

#### EMPLEADOR:

Persona o institución que posee los medios de producción y que contrata la mano de obra de los trabajadores con el fin de entregar un producto o satisfacer un servicio.

**EMPLEO:**

El empleo es la concreción de una serie de tareas a cambio de una retribución en dinero denominada sueldo o salario. En las sociedades actuales, los trabajadores comercian sus capacidades en el denominado mercado laboral, que está regulado por las potestades del estado para evitar conflictos. La empresa sería el lugar donde las facultades de los distintos trabajadores interactúan con la finalidad de percibir una ganancia.

**FONDO DE PENSION:**

es el capital del afiliado que lo invierte una AFP en el mercado de valores. Desde el 2002 hay cinco tipos de fondos de pensiones que elige cada afiliado, se han llamado con letras: A, B, C, D y E. Estos se diferencian por la composición de sus instrumentos de inversión (variable y fija), siendo A el que cuenta con mayor componente de renta variable (mayor riesgo, mejores retornos en largo plazo) y el E el que cuenta con mayor componente de renta fija (menor riesgo, menores retornos en largo plazo). Las AFP sólo pueden invertir en aquellos instrumentos autorizados por el Banco Central de Chile, la Superintendencia de AFP y los señalados expresamente en la ley. Estos se dividen en instrumentos de renta fija o variable tanto nacionales como extranjeros. Los primeros corresponden a títulos del Banco Central, Tesorería General de la República, depósitos a plazo, pagares, letras hipotecarias y similares. Los de renta variable son acciones, bonos de empresas, cuotas de fondos de inversión o fondos mutuos, certificados negociables emitidos por bancos depositarios extranjeros (ADR) y similares. Además las AFP pueden suscribir operaciones de cobertura de riesgos y préstamos de activos. Por medio de un sistema de clasificación de riesgo se distingue entre instrumentos no elegibles y elegibles por las AFP y el monto de inversión de estos últimos.

**LEYES LABORALES:**

Conjunto de normas y leyes que establecen los márgenes legales y normativos expresados en deberes y derechos de trabajadores y de empleadores. Ej. En nuestro país la normativa laboral es determinada por el Código del Trabajo, en el cual se establece que las personas mayores de 18 años pueden libremente elegir cualquier trabajo. Aquellas personas entre 15 y 18 años pueden ejercer actividad remunerada, siempre y cuando sus padres las autoricen y no comprometa sus obligaciones educacionales ni ponga en riesgo su salud.

**LEYES PREVISIONALES:**

Conjunto de leyes destinadas a establecer las garantías de los trabajadores y sus familias una vez que jubilen o dejen de desarrollar labores productivas. Ej. En el caso de Chile existe el sistema de Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) que son empresas privadas que administran los recursos que acumula cada trabajador en sus años laborales.

**MANO DE OBRA:**

Corresponde al capital que posee el trabajador. Expresado de otro modo, es el conjunto de conocimientos especializados, calificación laboral o destrezas técnicas, que posee el trabajador y que es ofrecido por éste al empleador.

**MANO DE OBRA CALIFICADA:**

Grado de instrucción o de conocimiento que posee el trabajador y que le capacita y especializa en una función determinada.

**MERCADO DE TRABAJO:**

Mercado en el que se ofrece y se demanda trabajo. La oferta de trabajo está conformada por las personas que, en un momento dado, desean trabajar a los salarios corrientes; la demanda de trabajo la realizan las empresas, que requieren de este factor productivo para realizar sus actividades. Ej. La web ha contribuido a agilizar y transparentar el mercado del trabajo con sus sitios web de ofertas y demandas laborales.

**OFERTA LABORAL:**

Es ofrecida en el mercado por el empleador, el cual cuenta con los medios de producción pero carece de la mano de obra o de los trabajadores para elaborar un producto u ofrecer un servicio.



**POBLACIÓN DESEMPLEADA:**

Total de personas que, perteneciendo a la población económicamente activa, no se encuentran trabajando pero están buscando empleo. Ej. El indicador de la tasa de desempleo en estos momentos en el país representa al total de personas que están en edad de trabajar y no encuentran trabajo. Quien busca trabajo por primera vez no se considera desempleado.

**RAMA DE ACTIVIDAD ECONÓMICA:**

Se entiende como el tipo de actividad en la que una persona, económicamente activa, trabaja habitualmente o en la que trabajó por última vez, si está cesante.

**RECURSOS HUMANOS:**

Conjunto de conocimientos, entrenamiento y habilidades poseídos por las personas, que las capacita para realizar labores productivas con distintos grados de complejidad y especialización. El recurso humano constituido por los trabajadores y su mano de obra, genera capital humano que en las personas requiere de un período de tiempo para adquirir ciertas destrezas, permitiéndoles incrementar sus ingresos. La inversión en capital humano se realiza a través de los gastos en educación, especialización laboral, nutrición y salud.

**RENDA VITALICIA:**

Modalidad de Pensión que implica que el afiliado a una AFP en el momento de jubilarse, celebre con una Compañía de Seguros de Vida de su elección, un contrato por el cual la Compañía de Seguros se obliga al pago de una Renta Vitalicia al Afiliado, y a pagar Pensiones de Sobrevivencia a sus beneficiarios en caso de fallecimiento del titular. Esta opción tiene el carácter de Contrato Irrevocable, en ambos sentidos. La Renta Vitalicia es pagada en U.F. o en cualquier otra unidad reajutable autorizada por la Superintendencia de Valores y Seguros. Al fallecer el afiliado, y no existiendo Beneficiarios de Pensión de Sobrevivencia, cesa la obligación de la Compañía de Seguros. No existe saldo que pase a constituir Herencia, a menos que la Renta Vitalicia haya sido contratada con Períodos Garantizados, en donde el afiliado puede designar libremente al o a los beneficiarios del saldo insoluto.

**RENDA TEMPORAL CON RENTA VITALICIA DIFERIDA:**

Modalidad de pensión que es una mezcla de renta Vitalicia y Retiro Programado. Consiste en que el afiliado contrata con una Compañía de Seguros de Vida, el pago de una Renta Vitalicia mensual a contar de una fecha futura, determinada en el Contrato. Para esta parte de los Fondos son retenidos en la cuenta de capitalización individual para obtener de la A.F.P. una Renta Temporal durante el período que medie entre la fecha en que se ejerce la opción por esta modalidad y la fecha en que comienza el pago de la Renta Vitalicia Diferida.

**RETIRO PROGRAMADO:**

Modalidad de Pensión donde el afiliado mantiene los fondos en la A.F.P., con el fin de efectuar retiros anuales pagaderos en doce mensualidades expresadas en U.F. Esta alternativa tiene el carácter de revocable, es decir, en cualquier momento el afiliado puede optar por seleccionar otra de las modalidades de Pensión, ya sea Renta Vitalicia Inmediata, o una Renta Temporal con Renta Vitalicia Diferida. El inconveniente principal que presenta esta modalidad es que la Pensión es recalculada año a año, y el nuevo monto de Pensión será de acuerdo al saldo que reste en la cuenta individual, expresada en Cuotas de A.F.P., la rentabilidad del sistema y la nueva expectativa de vida del afiliado y su grupo familiar. De esta forma, existe una alta posibilidad que a medida que los fondos disminuyan, también disminuya la Pensión. Agotado el Fondo Previsional en esta modalidad, se puede postular a la Garantía Estatal, siempre y cuando se cumplan los requisitos de la Ley.

**SALARIO:**

En un sentido restringido salario es la remuneración otorgada a una persona en función del trabajo que realizan. El salario se paga usualmente en dinero, pero puede incluir una parte más o menos considerable de pagos en especie. Ej. El sueldo que recibe una secretaria al final de un mes de trabajo o el sueldo más alimentación y vivienda que recibe una asesora del hogar en régimen puertas adentro.



**SEGURO DE CESANTIA:**

El seguro de cesantía es un instrumento de protección social destinado a proteger a las personas que quedan cesantes, ya sea por causas voluntarias o involuntarias. En Chile, fue creado el Seguro de Cesantía el año 2002.

**SUELDO MÍNIMO:**

Corresponde a la remuneración base que los gobiernos determinan para los trabajadores de un país. Ej. En Chile, el sueldo mínimo se fija por ley y se incrementa anualmente en acuerdo con los trabajadores (CUT).

**SINDICATO:**

Asociación de trabajadores cuyo fin es mejorar las condiciones económicas y sociales de éstos. El sindicato representa los intereses de sus afiliados, negociando con el empresario los incrementos salariales y las condiciones laborales durante la negociación colectiva. Si no es posible llegar a un acuerdo, el sindicato podrá convocar una huelga o llevar a cabo cualquier otro tipo de acción sindical parapsioner al empresario.

**SEGURIDAD LABORAL:**

Sector de la seguridad y la salud pública que se ocupa de proteger la salud de los trabajadores, controlando el entorno del trabajo para reducir o eliminar riesgos. Los accidentes laborales o las condiciones de trabajo poco seguras pueden provocar enfermedades y lesiones temporales o permanentes e incluso causar la muerte. También, ocasionan una reducción de la eficiencia y una pérdida de la productividad de cada trabajador. En Chile, hay entidades que se encargan de educar y fiscalizar a las empresas en materia de seguridad laboral, por ejemplo, la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS).

**TRABAJO:**

Uno de los factores productivos básicos, junto con la tierra y el capital, que se combina con ellos para la producción de bienes y servicios.

## GLOSARIO 4

### Toma de Decisiones y Consumo

Soledad Etchebarne y Yéssica González

Revisión: Manuel Mieres

#### AHORRO:

Aquella parte de los ingresos que no es gastada en los bienes y servicios que forman parte del consumo corriente. Ahorran las personas o unidades familiares cuando reservan parte de su ingreso neto para realizar inversiones o mantenerlo como fondo ante eventualidades diversas. Se habla también, a veces, del ahorro de las empresas, para hacer referencia a la parte de los beneficios que no es pagada en impuestos ni distribuida como dividendos entre los accionistas. El dinero ahorrado generalmente se deposita en cuentas bancarias que ganan cierto interés; la banca utiliza tales depósitos para otorgar préstamos, con lo que las cantidades ahorradas quedan así disponibles para la inversión. Ej. Una familia ahorra parte de sus ingresos para comprarse una casa. Ese dinero lo deposita en una cuenta de ahorro que le da un interés, el cual lo retira cuando decide comprar su casa.

#### ANUNCIANTE:

Proveedor de bienes, prestador de servicios o entidad que, por medio de la publicidad, se propone ilustrar al público acerca de la naturaleza, características, propiedades o atributos de los bienes o servicios cuya producción, intermediación o prestación constituye el objeto de su actividad, o motivarlo a su adquisición.

#### ASOCIACIÓN DE CONSUMIDORES:

Según la Ley 19955, Art. único N° 6, D.O. 14.07.2004 se define como la organización constituida por personas naturales o jurídicas, independientes de todo interés económico, comercial o político, cuyo objetivo sea proteger, informar y educar a los consumidores y asumir la representación y defensa de los derechos de sus afiliados y de los consumidores que así lo soliciten, todo ello con independencia de cualquier otro interés.

#### BENEFICIO:

Ganancia económica que se obtiene de un negocio, inversión u otra actividad mercantil. Ej. Una persona que arrienda una casa, obtiene un beneficio que es el dinero que le pagan por el uso de la casa.

#### CLIENTE:

(del Latín *cliens*, -entis), es el receptor de un bien, servicio, producto o idea, obtenida de un vendedor a cambio de dinero u otro artículo de valor. La noción suele estar asociada a quien accede al producto o servicio en cuestión con asiduidad, aunque también existen los clientes ocasionales. Los clientes activos son aquellos que en la actualidad, están realizando compras o que lo hicieron dentro de un periodo corto de tiempo. En cambio, los clientes inactivos son aquellos que realizaron su última compra hace bastante tiempo atrás, por tanto, se puede deducir que se pasaron a la competencia, que están insatisfechos con el producto o servicio que recibieron o que ya no necesitan el producto.

#### COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR:

Comportamiento que desarrollan los individuos, familias, grupos y organizaciones en tanto consumidores cuando compran, usan, evalúan y desechan productos y servicios que esperan que satisfagan sus necesidades. El estudio del comportamiento del consumidor es el estudio de cómo toman decisiones para gastar sus recursos disponibles (tiempo, dinero y esfuerzo) en asuntos relacionados con el consumo.

#### CONSUMIDORES O USUARIOS:

Personas naturales o jurídicas que, en virtud de cualquier acto jurídico oneroso, adquieren, utilizan, o disfrutan, como destinatarios finales, de los bienes o servicios adquiridos.

**CONSUMO:**

Es el uso o disfrute de los bienes y servicios que son puestos en el mercado para satisfacer las necesidades de la población. Ej. El consumo de bloqueadores aumenta en verano.

**CONSUMISMO:**

Se refiere tanto a la acumulación, compra o consumo de bienes y servicios considerados no esenciales, como al sistema político y económico que promueve la adquisición competitiva de riqueza como signo de status y prestigio dentro de un grupo social.

**CONTRATO DE ADHESIÓN:**

Aquel contrato cuyas cláusulas han sido propuestas unilateralmente por el proveedor sin que el consumidor, para celebrarlo, pueda alterar su contenido. Un ejemplo son los contratos que se debe suscribir para acceder a tarjetas de crédito bancarias o comerciales.

**COSTO:**

En un sentido general, costo es lo que hay que entregar para conseguir algo, lo que es preciso pagar o sacrificar para obtenerlo, ya sea mediante la compra, el intercambio o la producción. Ej. Si se compra un cuaderno, el costo es el dinero que se paga por el cuaderno más otros gastos, como pudiera ser el transporte para ir a la tienda a comprarlo. En el caso de una empresa que produce esos mismos cuadernos, el costo corresponde a lo que se incurre en insumos para su producción: papel, tinta, el trabajo de las personas que los elaboraron, transporte, publicidad, entre otros.

**COSTO-BENEFICIO:**

Proceso de análisis basado en el principio de obtener los mayores y mejores resultados al menor esfuerzo invertido, tanto por eficiencia técnica como por motivación humana. Se supone que todos los hechos y actos pueden evaluarse bajo esta lógica, aquellos dónde los beneficios superan el coste son exitosos, caso contrario fracasan.

**COSTO DE OPORTUNIDAD:**

El costo de oportunidad se refiere a lo que se renuncia por consumir, hacer o producir algo. En la base de este concepto está la idea de escasez, ya que sólo tiene sentido valorar las diversas alternativas de acción que se presentan cuando los recursos disponibles -tiempo, dinero, materias primas, etc.- resultan escasos. Ej. Si se va al cine y la entrada cuesta \$2.500, hay un costo de oportunidad de haber comprado otras cosas con ese dinero o haberlo ahorrado, y también hay un costo de oportunidad de haber hecho otra cosa en esas dos horas (estudiar, por ejemplo).

**DERECHOS DEL CONSUMIDOR:**

Conjunto de derechos establecidos legalmente que protegen a los consumidores en su relación con el mercado. Estos son: elegir libremente un determinado bien o servicio; acceder a información oportuna y veraz; no ser discriminado arbitrariamente por los proveedores; seguridad en el consumo de bienes y servicios; reparación e indemnización; educación para un consumo responsable; a retracto o terminar un contrato sin voluntad del proveedor y derecho a garantía, cambio o devolución del dinero. Los derechos citados y los otros contenidos en las leyes de consumo son irrenunciables anticipadamente para los consumidores.

**GANANCIA:**

Es la utilidad, provecho o beneficio obtenido por una empresa en el transcurso de sus operaciones. La palabra, también sirve para designar, en un sentido más concreto, la diferencia entre el precio al que se vende un producto y el costo del mismo. La ganancia es el objetivo básico de toda empresa que debe hacer uso, por lo tanto, de la combinación óptima de factores productivos.

**INFORMACIÓN BÁSICA COMERCIAL:**

Datos, instructivos, antecedentes o indicaciones que el proveedor debe suministrar obligatoriamente al público consumidor, en cumplimiento de una norma jurídica. De acuerdo a la Ley del Consumidor, la información comercial básica deberá ser suministrada al público por medios que aseguren un acceso claro, expedito y oportuno. Respecto de los instructivos

de uso de los bienes y servicios cuyo uso normal represente un riesgo para la integridad y seguridad de las personas, será obligatoria su entrega al consumidor conjuntamente con los bienes y servicios a que acceden.

**INTERMEDIARIO:**

Persona o empresa que en la comercialización de mercancías media entre el productor y el consumidor. Habitualmente la actuación de los intermediarios encarece los productos.

**INVERSIÓN:**

Es un gasto que se hace para obtener un beneficio que no es inmediato sino en el futuro, como, por ejemplo, el gasto para aumentar los bienes de capital necesarios para emprender proyectos nuevos de producción. En un sentido amplio la inversión es el flujo de dinero que se encamina a la creación o mantenimiento de bienes de capital y a la realización de proyectos que se presumen lucrativos. Ej. La compra de un auto para el uso diario no se considera inversión, en cambio, si se considera inversión la compra de un auto para utilizarlo como taxi.

**LEY DE PROTECCION AL CONSUMIDOR:**

Es una legislación de carácter esencialmente tutelar que busca romper el desequilibrio natural que existe entre los dos principales agentes del mercado: proveedor y consumidor. Tiene por objeto normar las relaciones entre proveedores y consumidores, establecer las infracciones en perjuicio del consumidor y señalar el procedimiento aplicable en estas materias. La primera Ley de Derechos del Consumidor del país (Ley N° 19.496) entró en vigencia en 1997, después de seis años de debate, esta fue modificada mediante la LEY-19955 del 14.07.2004. La legislación dio al Servicio Nacional del Consumidor (SERNAC) la responsabilidad de mediar cada vez que estos derechos supuestamente se infringieran.

**MAXIMIZAR BENEFICIOS:**

Implica generar estrategias productivas para aumentar los ingresos de la empresa. Toda empresa o compañía debe ajustar su producción para maximizar sus beneficios, es decir, la diferencia entre lo que ingresa por sus ventas y los costes que ha de cubrir para producir la cantidad de bienes vendidos.

**MINIMIZAR COSTOS:**

Acción consistente en acudir a técnicas productivas para obtener un producto o prestar un servicio disminuyendo su valor de producción, para de esta forma aumentar la ganancia y rentabilidad de la empresa. Ej. A comienzos de siglo, Chile era un exportador de salitre, Alemania crea el salitre sintético de similar calidad que permitió a empresas alemanas disminuir el costo de compra del salitre chileno ya que de esa forma se evitaban los costos de envío del producto a Europa entre otros.

**OFERTA COMERCIAL:**

Práctica comercial consistente en el ofrecimiento al público de bienes o servicios a precios rebajados en forma transitoria, en relación con los habituales del respectivo establecimiento.

**PERDIDA:**

Cuando los costos de producir un bien o servicio son mayores que los ingresos percibidos por sus ventas.

**PROMOCIONES:**

Prácticas comerciales, cualquiera sea la forma que se utilice en su difusión, consistentes en el ofrecimiento al público en general de bienes y servicios en condiciones más favorables que las habituales, con excepción de aquellas que consistan en una simple rebaja de precio.

**PROVEEDORES:**

Personas naturales o jurídicas, de carácter público o privado, que habitualmente desarrollen actividades de producción, fabricación, importación, construcción, distribución o comercialización de bienes o de prestación de servicios a consumidores, por las que se cobre un precio o tarifa.

**PUBLICIDAD:**

Comunicación que el proveedor dirige al público por cualquier medio idóneo al efecto (visual, audiovisual o impreso), para informarlo y motivarlo a adquirir o contratar un bien o servicio, entendiéndose incorporadas al contrato las condiciones objetivas contenidas en la publicidad hasta el momento de celebrar el contrato.

**RENTA:**

En el sentido moderno, renta designa los cobros de los individuos, de las sociedades o del gobierno que derivan del trabajo de las personas o de la propiedad de los factores de producción. La renta implica frecuentemente un cobro monetario. Por ejemplo, una familia puede percibir renta desde diversas fuentes: el salario del padre y la madre, el arriendo de una propiedad familiar, intereses de un depósito en el banco, entre otros.

**UTILIDAD:**

En economía se llama utilidad a la capacidad que tiene una mercancía o servicio de dar satisfacción a una necesidad. En un sentido más amplio, utilidad es equivalente a bienestar, satisfacción, etc. Ej. La utilidad de una pelota de fútbol no es la misma para alguien que le apasiona el fútbol que para otra persona que le gusta más jugar al tenis.

**TOMA DE DECISIONES:**

Corresponde a un conjunto de procesos cognitivos, actitudes y conductas, a través de la cual una persona evalúa los costos y beneficios que le pueden significar distintas alternativas, lo que ayuda a tener más información para elegir la opción más conveniente. El proceso de toma de decisiones del consumidor tiene los siguientes pasos: 1. Reconocimiento del deseo o necesidad. 2. Búsqueda de información sobre productos que pueden satisfacer las necesidades del comprador. 3. Selección de alternativas. 4. Decisión de compra y 5. Comportamiento posterior a la compra. En el proceso de toma de decisiones operan variables cognitivas, afectivas y culturales por lo que no siempre la decisión se ajusta a un análisis racional de las distintas opciones, estando mediada por lo que el individuo puede considerar más relevante psicológicamente en un momento determinado. Ej. Decidir invertir los ahorros en comprar una casa o pagar por la fiesta de matrimonio de tu hija.

## GLOSARIO 5 FUNCIONAMIENTO BANCARIO

Soledad Etchebarne, Yéssica González  
Manuel Mieres

### ACCIÓN:

Título que representa una parte de la propiedad de una sociedad o corporación.

### BANCA:

Conjunto de instituciones bancarias, o sistema bancario existentes en un país. La banca, en sentido general, es una rama de la actividad económica que pertenece al sector servicios de la economía. Ej. En Chile los bancos comerciales y las financieras pertenecen a la Banca.

### BANCA ONLINE O E-BANKING:

Es la banca a la que se puede acceder mediante internet. Pueden ser entidades con sucursales físicas o que solo operan por internet o teléfono. Ej. Esta banca presenta ventajas, como la comodidad y servicios de conveniencia las 24 horas del día, 7 días de la semana desde operaciones desde la casa, acceso global, ahorro en el tiempo, ahorro de los coste del banco, transparencia en la información, capacidad de elección de los clientes, oferta de productos y servicios personalizados.

### BANCO CENTRAL:

Banco de reserva o banco de emisión. Institución que, en cada país, se encarga de controlar el sistema bancario y monetario. Sus funciones precisas varían de acuerdo a las regulaciones legales de cada nación pero, en general, incluyen las siguientes: a) fijar la política monetaria, realizando operaciones de mercado abierto, fijando la tasa de interés o de descuento para los papeles de los otros bancos, determinando el encaje legal que deben tener los bancos particulares y controlando diversos aspectos de las operaciones de éstos; b) actuar como prestamista de última instancia, entregando dinero a los bancos comerciales para que éstos puedan hacer frente a sus eventuales necesidades y compromisos; c) emitir moneda nacional; d) recibir y manejar las reservas internacionales del país. Ej. El Banco Central de Chile se encuentra físicamente ubicado en la capital Santiago y cumple el rol de controlar el sistema bancario y monetario.

### BANCO:

Los bancos son entidades que se ocupan de comerciar con el dinero, considerado como mercancía, y por ello reciben y custodian depósitos y otorgan préstamos. Los bancos toman fondos de los privados y del gobierno y los utilizan para efectuar préstamos a los clientes que los solicitan. De esta manera, los bancos cumplen la función de permitir la circulación del dinero en la economía, proveyendo la custodia de las cantidades que los depositantes no necesitan de modo inmediato y entregándolo a quienes requieren de capital para el desarrollo de sus actividades. Así obtienen sus ingresos, con los que costean sus gastos operativos y obtienen ganancias. Ej. En Chile hay bancos de capitales chilenos (Banco de Chile, Banco del Estado, Banco de Crédito e Inversiones, Banco Falabella) y bancos de capitales internacionales (Banco Santander, Banco Scotiabank)

### BOLSA DE VALORES:

Organización privada que brinda las facilidades necesarias para que sus miembros, atendiendo los mandatos de sus clientes, realicen negociaciones de compra venta de valores, tales como acciones de sociedades o compañías anónimas, bonos públicos y privados, certificados, títulos de participación y una variedad de instrumentos de inversión. Los participantes en la operación de las bolsas son básicamente los demandantes de capital (empresas, organismos públicos o privados y otros entes), los oferentes de capital (ahorradores, inversionistas) y los intermediarios. La negociación de valores en las bolsas se efectúa a través de los miembros de la Bolsa, conocidos usualmente con el nombre de corredores, agentes o comisionistas, sociedades de corretaje de valores y casas de bolsa, de acuerdo a la denominación que reciben en las leyes de cada país, quienes hacen su labor a cambio de una comisión. Las bolsas de valores son reguladas,

supervisadas y controladas por los Estados nacionales, aunque la mayoría de ellas fueron fundadas en fechas anteriores a la creación de los organismos supervisores oficiales.

#### **BONOS:**

Es una de las formas de materializarse los títulos de deuda, de renta fija o variable. Son títulos que normalmente son colocados a nombre del portador y que suelen ser negociados en algún mercado de bolsa de valores. El emisor se compromete a devolver el capital principal junto con los intereses, también llamados cupón. Ej.: Estos títulos pueden ser emitidos por una institución pública, un Estado, un gobierno regional, un municipio o por una institución privada, empresa industrial, comercial o de servicios.

#### **CAJERO AUTOMÁTICO:**

Es una máquina expendedora usada para extraer dinero utilizando una tarjeta de plástico con una banda magnética o chip (tarjeta de débito, por ejemplo), sin necesidad de personal del banco.

#### **CHEQUE:**

Documento, normalmente impreso y emitido por un banco, que ordena a éste transferir fondos desde la cuenta corriente de quien lo emite a la persona a nombre de la cual se hace el cheque. Es una autorización para retirar una determinada cantidad de dinero de su cuenta la cual se expresa en el documento, prescindiendo de la presencia del titular de la cuenta bancaria. Ej.: se utilizan frecuentemente para pagar a plazo (30, 60, 90 días) o como garantía.

#### **CIRCULANTE:**

La palabra tiene dos acepciones corrientes: a) Es el monto de billetes, monedas y depósitos a la vista que existe en la economía de un país; b) Es la parte del activo de una empresa que se considera como líquida, y está, por lo tanto, constituida por el efectivo en caja, los depósitos bancarios que no son a plazo fijo, las cuentas por cobrar y otros activos semejantes. Ej. En una empresa es aquel activo líquido a la fecha de cierre del ejercicio, o convertible en dinero dentro de los doce meses.

#### **COLOCACIÓN:**

El término se usa para indicar que se deposita una suma a préstamo en una institución financiera para obtener un interés determinado. Ej. Si yo voy al Banco y abro una libreta de ahorro con \$10.000 estoy haciendo una colocación de dinero.

#### **CRÉDITO:**

Se llama así a las distintas maneras en que los bancos prestan dinero a sus clientes por un tiempo determinado. En un sentido estricto, crédito es la concesión de un permiso dado por una persona a otra para obtener la posesión de algo perteneciente a la primera sin tener que pagar en el momento de recibirlo; dicho en otros términos, el crédito es una transferencia de bienes, servicios o dinero efectivo por bienes, servicios o dinero a recibir en el futuro. Ej. Si se compra una casa y el Banco presta el dinero a 20 años, es un crédito a largo plazo.

#### **CUENTA CORRIENTE:**

La cuenta corriente bancaria es un contrato en virtud del cual un banco se obliga a cumplir las órdenes de pago de otra persona (llamada "cuentacorrentista") hasta el límite de la cantidad de dinero que estuviere depositado en dicha cuenta, o del crédito que se haya estipulado entre las partes. La cuenta corriente es un instrumento básico en el negocio bancario pues permite a los bancos captar dinero del público, con lo que se obtienen fondos para préstamos y otras actividades, ofreciendo a los clientes la seguridad de la custodia de su dinero y un medio de pago ágil y ampliamente aceptado. Ej. Si abrimos una cuenta corriente, el banco nos da una chequera o talonario de cheques, con los que podemos pagar, ya que el cheque es una orden que se da al banco para que pague con nuestro dinero la cantidad que anotamos en él.

#### **CUENTA DE AHORRO:**

Es un servicio que ofrecen los bancos para guardar dinero. El banco nos paga un interés y además nos da una libreta en la que anota lo que depositamos o sacamos. Esto implica firmar un contrato similar al de la cuenta corriente pero

en el que los depositantes no pueden movilizar sus fondos mediante cheques, y sólo pueden retirar su dinero en las oficinas del banco. Las cuentas de ahorro siempre pagan interés a los depositantes. Ej., Los intereses que se abonen a la cuenta de ahorro pueden ser mensuales, trimestrales o anuales. Cabe señalar que este tipo de cuentas pueden estar sujetas a comisiones, aunque desde la popularización de la banca online la tendencia es a suprimir el pago de comisiones en los productos de ahorro.

#### DEPÓSITO:

Acción de poner algún valor bajo la custodia de una persona que se hace responsable del mismo; aquello que se deposita. Existen diversos tipos de depósitos según las características del valor depositado y las condiciones que se hayan fijado para realizarlo.

Los depósitos más usuales son los que efectúan los clientes o depositantes en los bancos, que asumen en este caso el papel de depositarios. Los depósitos recibidos por los bancos son acreditados de inmediato en las cuentas respectivas pero no son físicamente mantenidos por éstos, sino tomados, previa reserva del encaje legal, para efectuar préstamos y otras transacciones. Corresponde, en resumen, a una operación financiera.

#### DEPÓSITOS A PLAZO O IMPOSICIÓN A PLAZO FIJO (IPF):

Es una operación financiera por la cual una entidad Financiera, a cambio del mantenimiento de ciertos recursos monetarios inmovilizados un periodo determinado, reporta una rentabilidad financiera fija o variable, en forma de dinero o especie. Ej. Una persona al mantener depósitos a plazo en término de este puede retirar todo el dinero o parte del mismo. Si las condiciones que se pactaron lo permiten, podría también renovar la imposición por un periodo suplementario.

#### DEUDA:

Vínculo en virtud del cual una persona, denominada deudor, se compromete a pagar a otra, denominada acreedor, una suma determinada de dinero o ciertos bienes y servicios específicos. Las deudas se originan normalmente cuando los acreedores otorgan préstamos a los deudores, que éstos entonces se comprometen a devolver en cierto plazo y bajo determinadas condiciones. Ej. Es la obligación que alguien tiene de pagar o reintegrar algo a otra persona.

#### DIVISAS:

Se refiere a toda moneda utilizada en una región o país ajeno a su lugar de origen. Ejemplo: Las divisas más comunes que circulan en los mercados internacionales son: dólar estadounidense, euro, libra esterlina y franco suizo.

#### EFFECTIVO:

Cualquier forma de dinero ampliamente aceptado, generalmente bajo la forma de billetes de banco y monedas acuñadas de curso legal. Ej. En los negocios pequeños de barrio a veces sólo reciben dinero en efectivo y no aceptan tarjetas de crédito o cheques.

#### EMISIÓN:

Acto por el cual una empresa pone en circulación -ofrece en venta- obligaciones o títulos que se compromete a pagar o a honrar mediante el pago de dividendos o intereses. Los bancos centrales también emiten títulos de la deuda pública y, además, emiten los billetes que circulan como medios de pago. En términos corresponde a la cantidad de dinero puesta en circulación. Ej. Algunas políticas cambiarias, consisten en la emisión de títulos de deuda que apuntan a la estabilidad económica del país.

#### ENCAJE:

En general, garantía de un valor circulante y transmisible. El encaje bancario se determina como una proporción del dinero recibido por el banco que debe ser mantenido para atender los retiros del público; el resto de los depósitos puede ser usado por el banco para otorgar préstamos o realizar otras operaciones. Ej.: En Chile el porcentaje de encaje bancario es fijado por el Banco Central.



**ENTIDAD FINANCIERA:**

Son intermediarios del mercado Financiero. Por ejemplo: Estos pueden ser, Bancos, Cajas de Ahorro, que administra y presta dinero y empresas financieras, que son otro tipo de intermediarios financieros, que sin ser bancos ofrecen préstamos o facilidades de financiamiento de dinero.

**FONDO DE GARANTÍA DE DEPÓSITOS BANCARIOS:**

Fondo especial que se constituye para proteger los depósitos del público ante la eventualidad de insolvencia de alguna institución bancaria. En varios países del mundo existen fondos de este tipo, que se integran con aportes de las instituciones bancarias privadas y, en ocasiones, de los bancos centrales. Los fondos de garantía -por lo general- cubren sólo cierto tipo de depósitos, por ejemplo, los de ahorro, hasta una determinada cantidad.

**FONDOS MUTUOS:**

Es una institución de inversión colectiva que consiste en reunir fondos de distintos inversores, naturales o jurídicos, para invertirlos en diferentes instrumentos financieros, responsabilidad que se delega a una sociedad administradora que puede ser un banco o institución financiera. Ej. Al invertir en un fondo se obtiene un número de participantes, las cuales diariamente tienen un precio o valor liquidativo, obtenido por la división entre el patrimonio valorado y el número de participaciones en circulación.

**INFLACIÓN:**

Es la continua y persistente subida del nivel general de precios; se mide mediante un índice del coste de diversos bienes y servicios. Los aumentos reiterados de los precios erosionan el poder adquisitivo del dinero y de los demás activos financieros que tienen valores fijos, creando así serias distorsiones económicas e incertidumbre. La inflación es un fenómeno que se produce cuando las presiones económicas actuales y la anticipación de los acontecimientos futuros hacen que la demanda de bienes y servicios sea superior a la oferta disponible de dichos bienes y servicios a los precios actuales, o cuando la oferta disponible está limitada por una escasa productividad o por restricciones del mercado. Estos aumentos persistentes de los precios estaban históricamente vinculados a las guerras, hambrunas, inestabilidades políticas y otros hechos concretos. Ej. Si existe inflación en una economía hay efectos positivos y negativos. Dentro de los efectos negativos la disminución del valor real de la moneda a través del tiempo, el desaliento en el ahorro y de la inversión debido a la incertidumbre sobre el valor futuro del dinero.

**INTERÉS:**

Es la cantidad que pagan o cobran los bancos a sus clientes, por guardarles o prestarles dinero. Ej. Si por tus ahorros, un banco paga el 10% de interés anual, pondrá 10 pesos al año, por cada 100 que se depositen. Entonces, si abriste tu cuenta con 10.000 pesos, al cabo de un año, además de los 10.000, tendrás 1.000 pesos de ganancias, lo que hace un total de 11.000 pesos. Al porcentaje mencionado se le denomina tasa de interés.

**MERCADO BURSÁTIL:**

Conjunto de actividades de mercado primario y secundario de transacción y colocación de emisiones de valores de renta variable y renta fija en la Bolsa de Valores.

**MERCADO FINANCIERO:**

En economía Mercado financiero es un mecanismo que permite a los agentes económicos el intercambio de activos financieros. Por ejemplo: Cualquier mercado de materias primas podría ser considerado como un mercado financiero si el propósito del comprador no es el consumo inmediato del producto, sino el retraso en el tiempo.

**PRÉSTAMO:**

Contrato o convenio según el cual una de las partes entrega a otra cierta cantidad de dinero bajo el compromiso de que éste sea restituido luego de un cierto plazo, adicionándole los intereses correspondientes. Todo préstamo se efectúa entre un prestamista, quien da a préstamo el dinero, y un prestatario, quien lo recibe, originando una deuda de este último ante el primero. También, pueden prestarse bienes físicos entre las partes, aunque en este caso suele hablarse por lo regular de un contrato de arrendamiento, donde el pago del alquiler correspondiente sustituye a los intereses.

**PRÉSTAMOS:**

En finanzas, la cesión de una cantidad de dinero. En sentido amplio, hace referencia a la cesión de cualquier tipo de propiedad. La devolución del préstamo se puede garantizar (hipotecando una casa, por ejemplo) o puede no estar respaldada por ningún bien o documento. Por lo general, los préstamos están regulados por una serie de condiciones que establecen, entre otros, el plazo de devolución y los tipos de interés. Cualquier persona puede conceder o solicitar un préstamo; sin embargo, existen algunas limitaciones legales en ciertos casos, por ejemplo, cuando una empresa concede un préstamo a uno de sus directivos.

**RENTABILIDAD FINANCIERA O ROE:**

Relaciona el beneficio económico con los recursos necesarios para obtener ese lucro. A nivel empresa, muestra el retorno para los accionistas de la misma, que son los únicos proveedores de capital que no tienen ingresos fijos. Por ejemplo, si se coloca en una cuenta un millón de pesos y los intereses generados son cien mil, la rentabilidad es del 10%.

**RENTA FIJA:**

Inversiones en donde se conoce de antemano (o al menos en un nivel de predicción aceptable) cuáles serán los flujos de renta que generarán. Por lo general, las inversiones de renta fija generan una menor rentabilidad que las inversiones de renta variable, pero presentan un menor riesgo. Generalmente, estas inversiones se realizan a largo plazo y un ejemplo de inversiones de renta fija son los activos financieros o títulos valores tales como los bonos, las obligaciones, las letras, y los pagarés; los bienes raíces en alquiler, y los sistemas de ahorros tales como los depósitos a plazo y las cuentas de ahorro.

**RENTA VARIABLE:**

Conjunto de valores cuyos flujos futuros no son fijos ni conocidos con certeza de antemano. La renta variable se da en las inversiones en donde no se conoce de antemano cuáles serán los flujos de renta que generarán (los cuales incluso pueden llegar a ser negativos), pues éstos dependen de diversos factores tales como el desempeño de una empresa, el comportamiento del mercado, la evolución de la economía, etc. Por lo general, las inversiones de renta variable generan una mayor rentabilidad que las inversiones de renta fija, pero presentan un mayor riesgo. Generalmente, estas inversiones se realizan a corto o mediano plazo. Ejemplo de inversiones de renta variable son las acciones, las participaciones en fondos de inversión, y los bonos y obligaciones convertibles.

**SEGUROS:**

El contrato de seguro es el acuerdo por cual una de las partes, el asegurador, se obliga a resarcir de un daño o a pagar una suma de dinero a la otra parte, tomador, al verificarse la eventualidad prevista en el contrato, a cambio del pago de un precio, denominado prima, por el tomador. El contrato de seguro puede tener por objeto toda clase de riesgos si existe interés, salvo prohibición expresa de la ley. Ej.: El contratante o tomador del seguro, que puede coincidir o no con el asegurado, por su parte, se obliga a efectuar el pago de esa prima, a cambio de la cobertura otorgada por el asegurador, la cual evita afrontar un perjuicio económico mayor, en caso de que el siniestro se produzca.

**SUPERINTENDENCIA DE BANCOS E INSTITUCIONES FINANCIERAS DE CHILE:**

(Mejor conocida como SBIF), es la encargada de que los bancos e instituciones financieras con oficina en Chile cumplan las normas locales referidas a ellas. Ej.: Algunas instituciones que rige la SBIF en Chile: Banco Estado, Banco de Chile, Banco Santander, Banco de Crédito de Inversiones, Banco Itaú, Banco Falabella, etc.

**TARJETA DE CRÉDITO BANCARIA:**

Instrumento de crédito que permite diferir el cumplimiento de las obligaciones dinerarias asumidas con su sola presentación, sin la necesidad de previamente provisionar fondos a la entidad que asume la deuda, que generalmente son Bancos u otra empresa del Sistema Financiero. Tarjeta plástica con una banda magnética, un microchip y un número en relieve. Es emitida por un banco o entidad financiera que autoriza a la persona a cuyo favor es emitida, utilizarla como medio de pago en los negocios adheridos al sistema, mediante su firma y la exhibición de la tarjeta. Es otra modalidad de financiación, por lo tanto, el usuario supone asumir la obligación de devolver el importe dispuesto y de pagar los intereses,

comisiones bancarias y gastos pactados.

#### **TARJETAS DE CRÉDITO COMERCIAL:**

Son emitidas por un establecimiento comercial para el uso exclusivo en el mismo, es decir, el crédito que se les proporciona está supeditado a que se utilice en el consumo de productos o servicios que el mencionado establecimiento ofrezca. Tiene como particularidad que las relaciones obligacionales que se desprenden son únicamente entre el Establecimiento y el Usuario de la tarjeta, siendo esta relación un mutuo entre las partes, es decir este tipo de Tarjeta de Crédito es bipartita pues solo son dos partes que intervienen en las relaciones obligatorias generadas.

#### **TASA LIBRE DE RIESGO:**

También llamada la tasa de cero riesgos, en un concepto teórico que asume que en la economía existe una alternativa de inversión que no tiene riesgo para el inversionista. Este ofrece un rendimiento seguro en una unidad monetaria y en un plazo determinado, donde no existe riesgo crediticio ni riesgo de reinversión ya que, vencido el periodo, se dispondrá del efectivo. Ej. Los bonos del tesoro de Alemania o EE.UU se pueden tomar como inversión libre de riesgo, ya que se considera que la probabilidad de no pago de un bono emitido por estos países es cercano a cero.

#### **TIPO DE CAMBIO:**

Tasa de Cambio entre dos divisas es la tasa o relación de proporción que existe entre el valor de una y la otra. Dicha tasa es un indicador que expresa cuántas unidades de una divisa se necesitan para obtener una unidad de la otra. Por ejemplo, si la tasa de cambio entre el euro y el dólar estadounidense (EUR/USD) es de 1,342, ello significa que el euro equivale a 1,3242 dólares. Del mismo modo, si la tasa se calcula a la inversa (USD/EUR), ello resulta en una tasa de 0,7552, lo cual significa que el dólar equivale a 0,7552 euros.

#### **TRANSACCIÓN:**

Relación entre dos partes que implica la firma de un contrato, establecimiento de un convenio, o apertura y acuerdo de un negocio. Ej., La compra de un departamento, un vehículo, etc., son acciones que implican una transacción de por medio.

## GLOSARIO 6

### IMPUESTOS Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

Soledad Etchebarne, Yéssica González  
Manuel Mieres

#### ARANCELES:

Es un pago en dinero que deben hacer al Estado las empresas que traen bienes de otros países. Por ejemplo, en Chile, si una empresa importa ropa desde China debe pagar un arancel o impuesto de un 6% a las importaciones.

#### AUDITORÍA ECOLÓGICA:

La aplicación de criterios ecológicos no financieros a las decisiones de inversión.

#### AUDITORÍA SOCIAL:

Evaluación sistemática del impacto social de una empresa en relación con ciertas normas y expectativas.

#### BONOS VERDES:

Son un mecanismo desarrollado para reducir la emisión de gases. Efecto Invernadero (GEI) mediante el cual, en un esquema de mercado, empresas de países industrializados pagan a otras, la mayoría naciones en desarrollo, por su reducción en las emisiones de GEI, por lo cual se expiden certificados. Ejemplo: Estos certificados se conocen como certificados de emisiones reducidas (CERs), por lo que referirse a bonos verdes es equivalente a hablar de CERs. Ej. El sistema ofrece incentivos económicos para que empresas privadas contribuyan a la mejora del sistema operativo de WALAS de la calidad ambiental y se consiga regular la emisión, generada por sus procesos productivos.

#### CAPITAL SOCIAL:

Conjunto de valores y expectativas comunes de una comunidad determinada. El capital social es una condición previa para la cooperación y la organización de actividades humanas, incluidos los negocios. El capital social puede transformarse, consumirse o reponerse, al igual que el capital financiero.

#### CIUDADANÍA CORPORATIVA:

La gestión de todas las relaciones entre una empresa y sus comunidades a nivel local, nacional y mundial.

#### CÓDIGO DE CONDUCTA:

Declaración formal de los valores y prácticas comerciales de una empresa y algunas veces, de sus proveedores. Un código enuncia normas mínimas y el compromiso de la empresa de cumplirlas y de exigir su cumplimiento a sus contratistas, subcontratistas, proveedores y concesionarios. Puede ser un documento complejo que requiera el cumplimiento de normas precisas y prevea un mecanismo coercitivo complicado. Ej. Los códigos de conducta de las empresas están relacionados con los acuerdos marco internacionales (a los que a veces se denomina códigos de conducta bilaterales) que varias EMN han firmado con sindicatos mundiales, así como con los códigos de conducta multilaterales que han firmado las empresas, con sindicatos, ONGs, organizaciones ambientales, de consumidores, etc.

#### COMERCIO ÉTICO:

Tiene por objeto garantizar que las condiciones de trabajo en las grandes cadenas de producción cumplan las normas mínimas fundamentales y erradicar las formas de explotación de mano de obra tales como el trabajo infantil y el trabajo forzado, y eliminar los talleres de economía sumergida. Los criterios fundamentales se basan en los criterios de la OIT.

#### COMERCIO JUSTO Y EQUITATIVO:

Se define como una solución alternativa al comercio internacional tradicional. Se trata de una asociación comercial que favorece el desarrollo sostenible de los productores excluidos o desfavorecidos garantizando mejores condiciones comerciales, aumentando la sensibilización y realizando campañas al efecto. Los criterios que deben cumplir los productos

de este comercio varían según el producto, pero incluyen aspectos tales como la garantía de precios, el pago previo y el pago directo a los productores y sus cooperativas.

#### **CONTRIBUCIONES:**

Clase de tributo cuya base para gravarlo es la obtención por el sujeto pasivo (ciudadano receptor) de un beneficio o de un aumento de valor de sus bienes como consecuencia de la realización de obras públicas o del establecimiento o ampliación de servicios públicos. Ej.: En Chile, las contribuciones se deben pagar en cuatro cuotas al año y consideran las propiedades tanto urbanas como rurales. También existen propiedades que por su valor están exentas del pago de contribuciones.

#### **CONTRIBUYENTE:**

Persona que paga impuestos y que, con ello, contribuye al mantenimiento del Estado. En la práctica todos los individuos de una sociedad son contribuyentes: dado que existen impuestos indirectos, que se cargan sobre las mercancías o las transacciones, toda persona, en tanto consumidor, contribuye con una parte de su dinero a los ingresos fiscales. Ej., Es quien está obligado a soportar patrimonialmente el pago de los tributos (impuestos, tasas o contribuciones especiales) con el fin de financiar al Estado.

#### **DECLARACIÓN DE RENTA:**

Manifestación formal de las rentas percibidas que se realiza, por lo general, para cumplir con compromisos de tributación. La declaración de renta anual debe ser presentada por empresas y personas para cumplir con las obligaciones tributarias que establece la ley sobre impuesto a la renta. Ej.: En Chile se debe realizar durante el mes de abril del año siguiente a aquel en que se efectuaron las actividades que originaron renta.

#### **DESARROLLO SOSTENIBLE:**

Desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

#### **EFICIENCIA ECOLÓGICA:**

La noción de que mediante la mejora del modo en que se utilizan los recursos es posible reducir el deterioro medioambiental y los costos.

#### **ESTADO:**

El Estado es la institución en que se concentra el poder político de una sociedad, es decir, el poder de tomar las decisiones que afectan al conjunto de la población. Además de ello, el Estado desarrolla un conjunto de funciones que lo convierten en un agente económico de suma importancia: por una parte cobra impuestos, que constituyen su fuente de ingresos, y por otra parte realiza gastos, que incluyen el pago de los funcionarios que prestan servicio en sus distintas dependencias y las adquisiciones de los bienes que requiere para desempeñar sus actividades; además, provee a los ciudadanos de diversos bienes públicos y, en muchos casos, realiza funciones de empresario, pues es poseedor y/o administrador de empresas públicas. Por ejemplo, el Estado recibe ingresos por el pago de impuestos (al consumo, a la renta, al tabaco, etc.), y los utiliza en financiar la construcción de escuelas.

#### **EVALUACIÓN DEL IMPACTO MEDIOAMBIENTAL:**

Análisis del impacto de un proyecto u operación empresarial sobre el medio ambiente.

#### **EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL:**

Análisis sistemático del impacto de un proyecto u operación empresarial sobre la situación social y cultural de las comunidades afectadas.

#### **GOBERNANZA DE LA EMPRESA:**

Conjunto de relaciones entre la dirección de una empresa, su consejo de administración, sus accionistas y otras partes interesadas. La Gobernanza de la empresa facilita también la estructura para establecer los objetivos de la empresa,

establecer los medios alcanzarlos y controlar los resultados-Código de la OCDE, 1999.

#### IMPUESTOS DIRECTOS O IMPOSICIÓN DIRECTA:

Es el impuesto que grava directamente las fuentes de riqueza, la propiedad o la renta. Por ejemplo: Son el impuesto sobre la renta, el impuesto sobre el patrimonio, el impuesto de sucesiones, la contribución rústica y urbana, los impuestos sobre la posesión de vehículos, animales, etc.

#### IMPUESTOS INDIRECTOS:

Tributos que gravan la producción nacional, la venta, y el consumo de bienes concretos. Los impuestos indirectos pueden ser, bien de cuantía fija, aumentando en una misma cantidad el precio de todos los bienes que gravan, o bien un porcentaje del precio inicial, por lo que aumentará más el precio de los bienes más caros. En definitiva, el peso del impuesto lo sufre el consumidor final, que es el que está obligado a pagar los bienes más caros. Se trata, por tanto, de un impuesto sobre el consumo. Ej. El impuesto indirecto más importante es el impuesto al valor agregado o IVA el cual constituye una parte importante de los ingresos tributarios en muchos países del mundo.

#### IMPUESTOS:

Tributo exigido en correspondencia a una prestación que se concreta de modo individual por parte de la administración pública y cuyo objeto de gravamen está constituido por negocios, actos o hechos que ponen de manifiesto la capacidad contributiva del sujeto pasivo (sujeto económico que tiene la obligación de colaborar), como consecuencia de la posesión de un patrimonio, la circulación de bienes o la adquisición de rentas o ingresos.

#### INGRESOS FISCALES:

Ingresos que percibe el sector público, y que normalmente se consolidan en el presupuesto nacional, con los que se hace frente a los gastos del gobierno central y sus diferentes organismos. Los ingresos fiscales provienen, fundamentalmente, de los impuestos que se cobran a la población. Tales impuestos pueden ser recaudados por el gobierno central o por los gobiernos regionales y locales, correspondiéndoles a estos últimos una mayor o menor proporción de los mismos según lo estipule el ordenamiento legal vigente.

#### INVERSIÓN SOLIDARIA O A FAVOR DE LA COMUNIDAD:

Apoyo a una causa o actividad particular mediante una inversión para financiarla. A diferencia de una donación, este tipo de inversión requiere la devolución mediante reembolso-en el caso de los préstamos-o de transacción-en el caso de las acciones.

#### IVA IMPUESTO AL VALOR AGREGADO:

Es un impuesto al valor agregado de los bienes que cobra el Estado, y lo pagan los consumidores finales del bien. Se calcula como un porcentaje del precio final del bien, en Chile es del 19%. Por ejemplo, si te compras un libro y pagas \$1000, el comerciante recibe \$ 840 y debe entregar al estado \$160 por concepto de impuestos.

#### MEDIO AMBIENTE:

Es el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas. Ej. La contaminación y la congestión vehicular en Santiago afectan el medioambiente de las personas que viven allí.

#### NORMA:

Conjunto de procedimientos, prácticas y especificaciones aceptadas ampliamente. Marco de referencia compartido cuya función es ordenar nuestra percepción de la realidad social.

#### PRODUCCIÓN LIMPIA:

Procesos productivos que contaminan menos que los procedimientos normales y generalizados en un momento dado. Ej. Si se piensa en una empresa que mantenga esta estrategia se tienen diferentes pasos que han implementado: Revisión de los procesos y operaciones unitarias que conforman la actividad, identificación de las entradas y las salidas (flujo de

materiales y de energía) en los procesos y operaciones, identificación de otros recursos que se requieren en los procesos y operaciones.

#### **RENTA:**

Designa los cobros de los individuos, de las sociedades o del gobierno que derivan del trabajo de las personas o de la propiedad de los factores de producción. La renta implica frecuentemente un cobro monetario, pero en sentido estricto existe una diferencia conceptual de importancia: los cobros monetarios representan la forma en que se liquida la renta, intercambiándola por el dinero, que es un título general de valor. Pero la renta en sí puede consistir en una utilidad específica, como la que obtiene la persona que vive en la casa de la cual es propietaria, o en un ingreso que se suma al que proviene de otros factores productivos, como en el caso de un propietario rural que vende sus productos obteniendo a la vez beneficios y rentas.

#### **RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EMPRESA:**

Se entiende más allá de la capacidad de las empresas de entregar puestos de trabajo, ya que esto solo se enmarca en una relación económica. También, incluye la responsabilidad por el ambiente y la comunidad en la cual se encuentra inserta la empresa. Por ejemplo, una empresa con responsabilidad social colabora con recursos para el desarrollo de las escuelas más pobres de una comunidad. Ej. Es una contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental por parte de las empresas, de esta manera, mejorar la posición competitiva y valorativa y su valor añadido.

#### **SERVICIO DE IMPUESTOS INTERNOS: (conocido también por su sigla SII)**

Es el servicio público que tiene a su cargo la aplicación y fiscalización de todos los impuestos internos de Chile (es decir, quedan excluidos los impuestos externos, como, por ejemplo, típicamente los aranceles) fiscales, o de otro carácter en que tenga interés el Fisco y cuyo control no esté especialmente encomendado a un organismo distinto. El ámbito de su competencia delimita, a su vez, el ámbito de aplicación de la normativa tributaria chilena.

#### **SOCIEDAD CIVIL:**

Diversidad de personas con categoría de ciudadanos que actúan generalmente de manera colectiva para tomar decisiones en el ámbito público que conciernen a todo ciudadano fuera de las estructuras gubernamentales. La existencia de una sociedad civil diferenciada de la sociedad política es un prerequisite para la democracia. La sociedad civil tiene dos componentes principales: por un lado, el conjunto de instituciones que definen y defienden los derechos individuales, políticos y sociales de los ciudadanos y que propician su libre asociación, la posibilidad de defenderse de la acción estratégica del poder y del mercado y la viabilidad de la intervención ciudadana en la operación misma del sistema; por otra parte estaría el conjunto de movimientos sociales que continuamente plantean nuevos principios y valores, nuevas demandas sociales, así como vigilar la aplicación efectiva de los derechos ya otorgados.

#### **SOCIEDAD:**

La sociedad es el conjunto de personas que comparten fines, preocupaciones y costumbres, y que interactúan entre sí constituyendo una comunidad. También, es una entidad poblacional o hábitat, que considera los habitantes y su entorno, todo ello interrelacionado con un proyecto común, que les da una identidad de pertenencia.

#### **SUBSIDIO:**

Trasferencias unilaterales que una persona o institución da a otras. El término se usa, generalmente, para designar las transferencias de los gobiernos a los particulares. Los subsidios son lo contrario a los impuestos, que implican transferencias del sector privado hacia el sector público de la economía. Los subsidios se suelen clasificar en directos, cuando consisten en donaciones que se dan a las personas para mejorar sus ingresos, o indirectos, cuando se dan a las empresas para que puedan vender sus productos a precios menores que los resultantes de los equilibrios de mercado. Por ejemplo, el Estado otorga subsidios, que son transferencias de dinero, a las familias más pobres para la compra de su casa. Ej., También suele otorgarse desde el Estado a las empresas privadas con el fin de evitar que posibles aumentos de tarifas lleguen a los consumidores finales de los productos o servicios que ellas proveen.

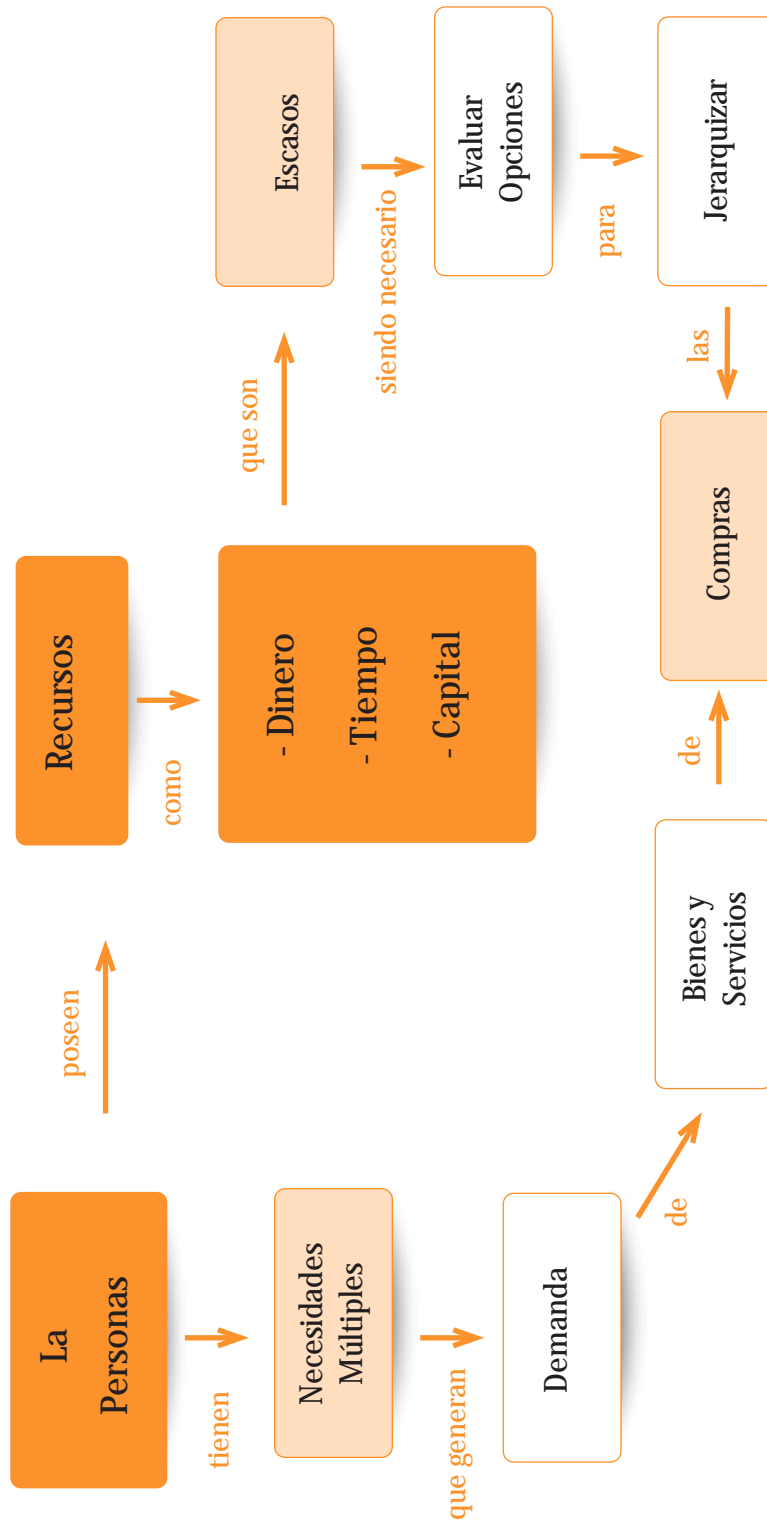
# ANEXO 5

## Mapas conceptuales de apoyo

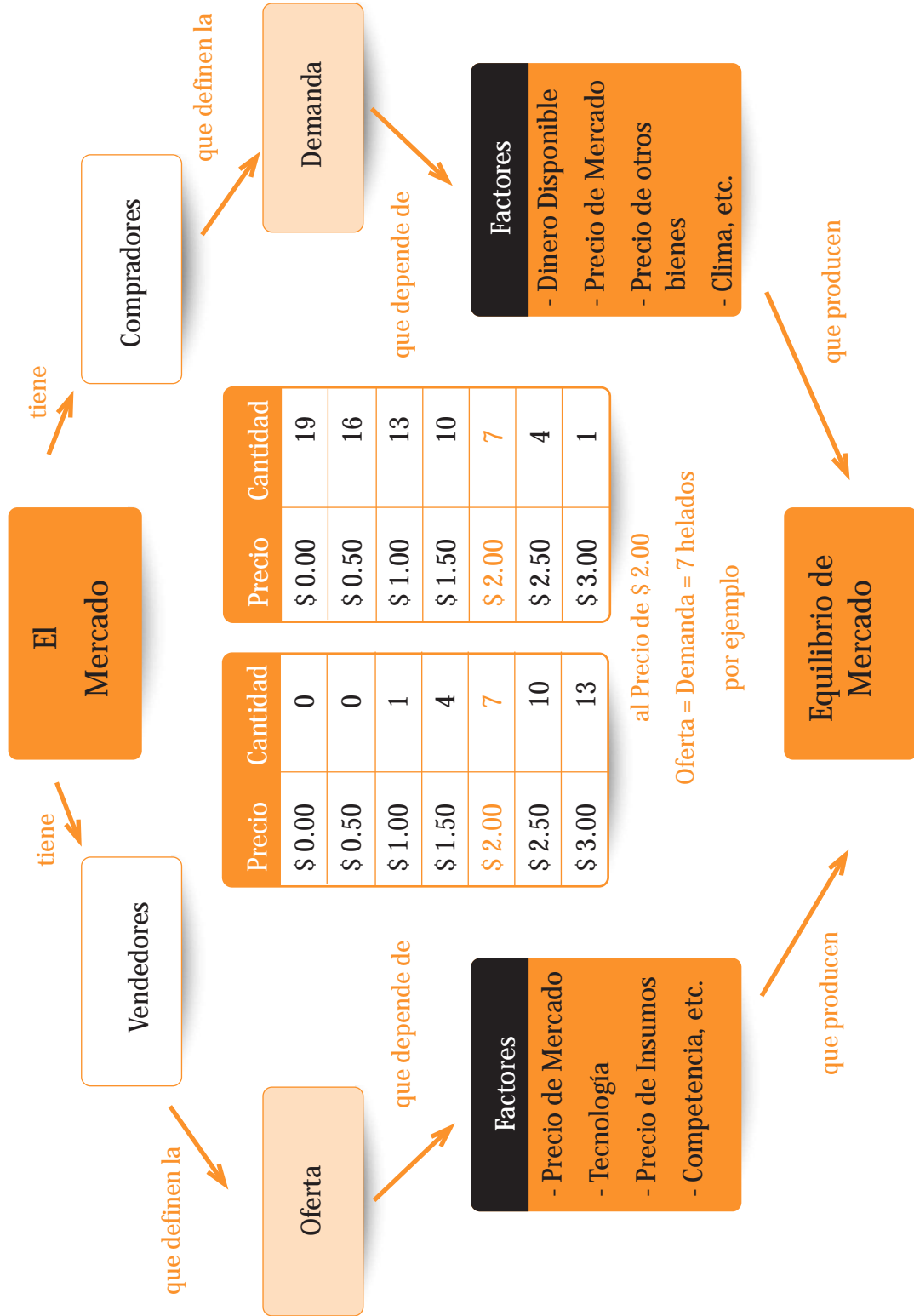




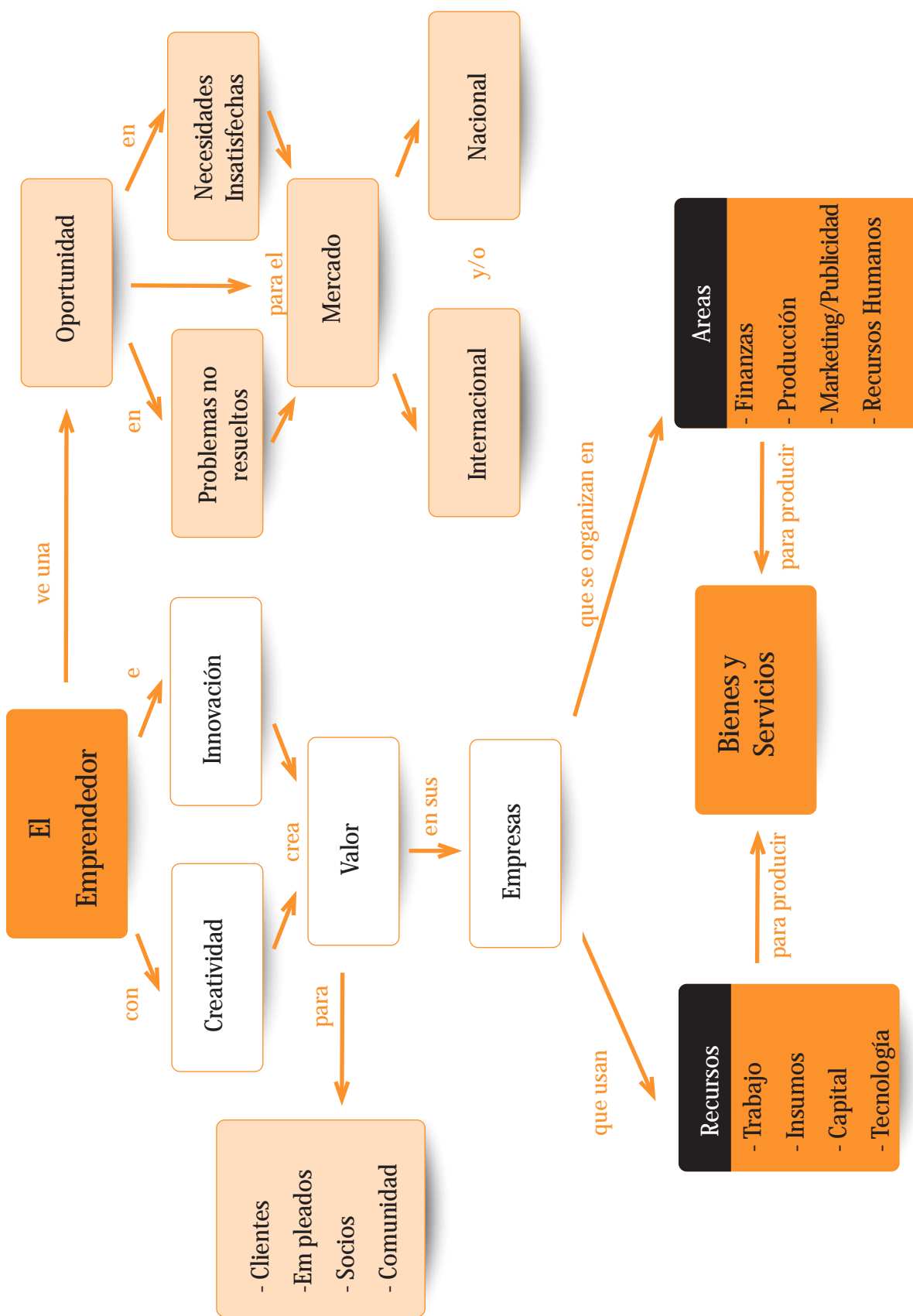
Mapa 1a “Escasez y Recursos Limitados”



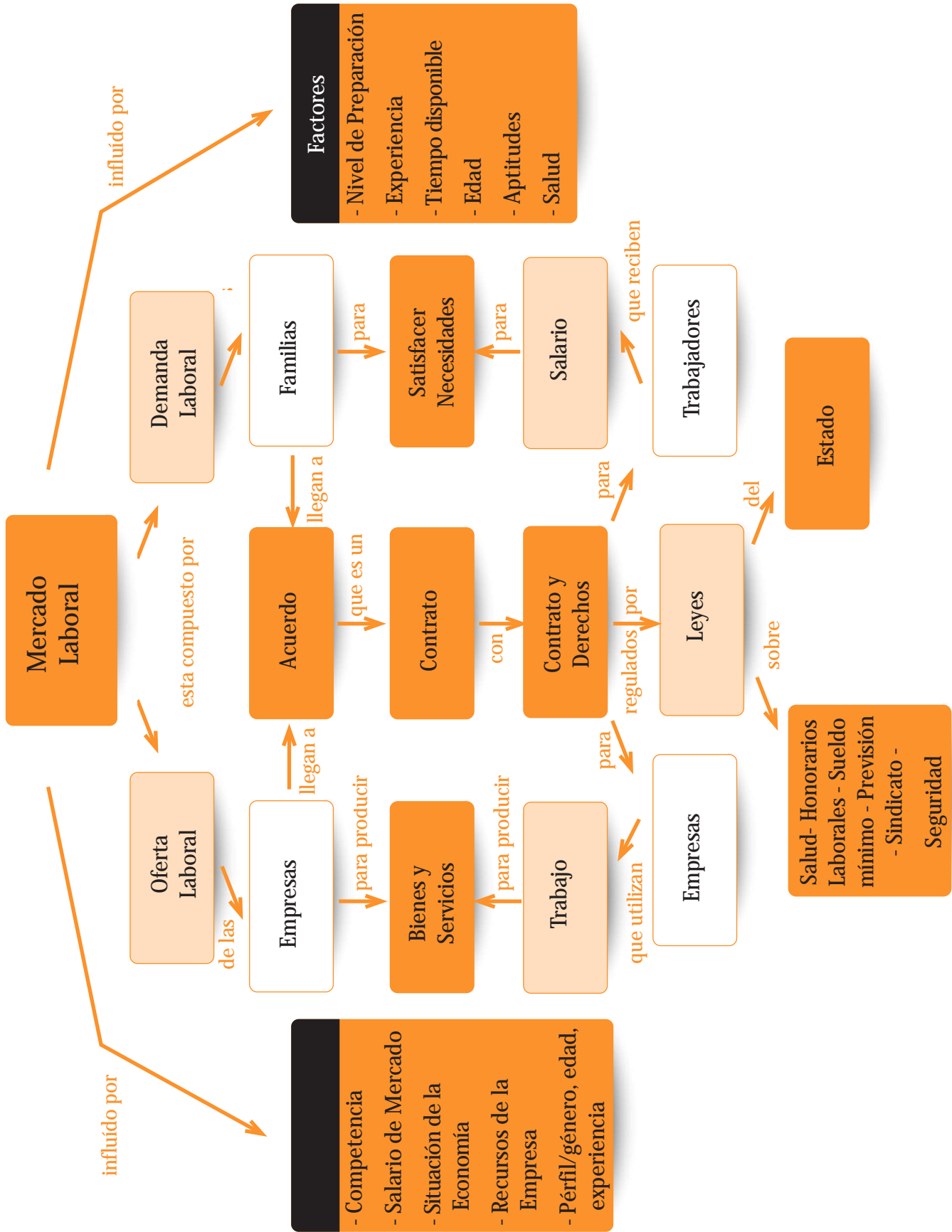
Mapa 1b “Mercado: Oferta y Demanda”



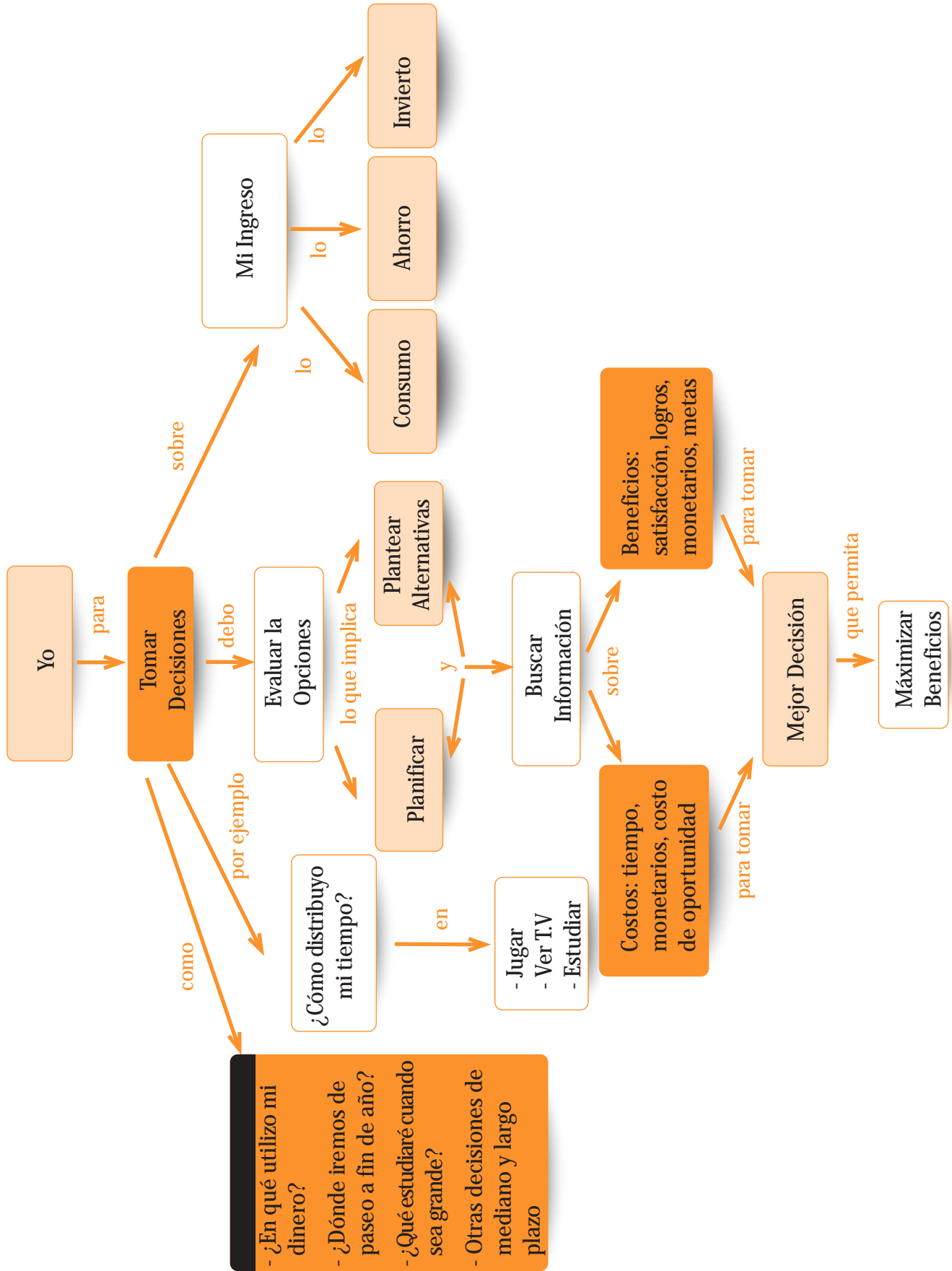
Mapa 2: “El Emprendedor y la Producción de Bienes y Servicios”



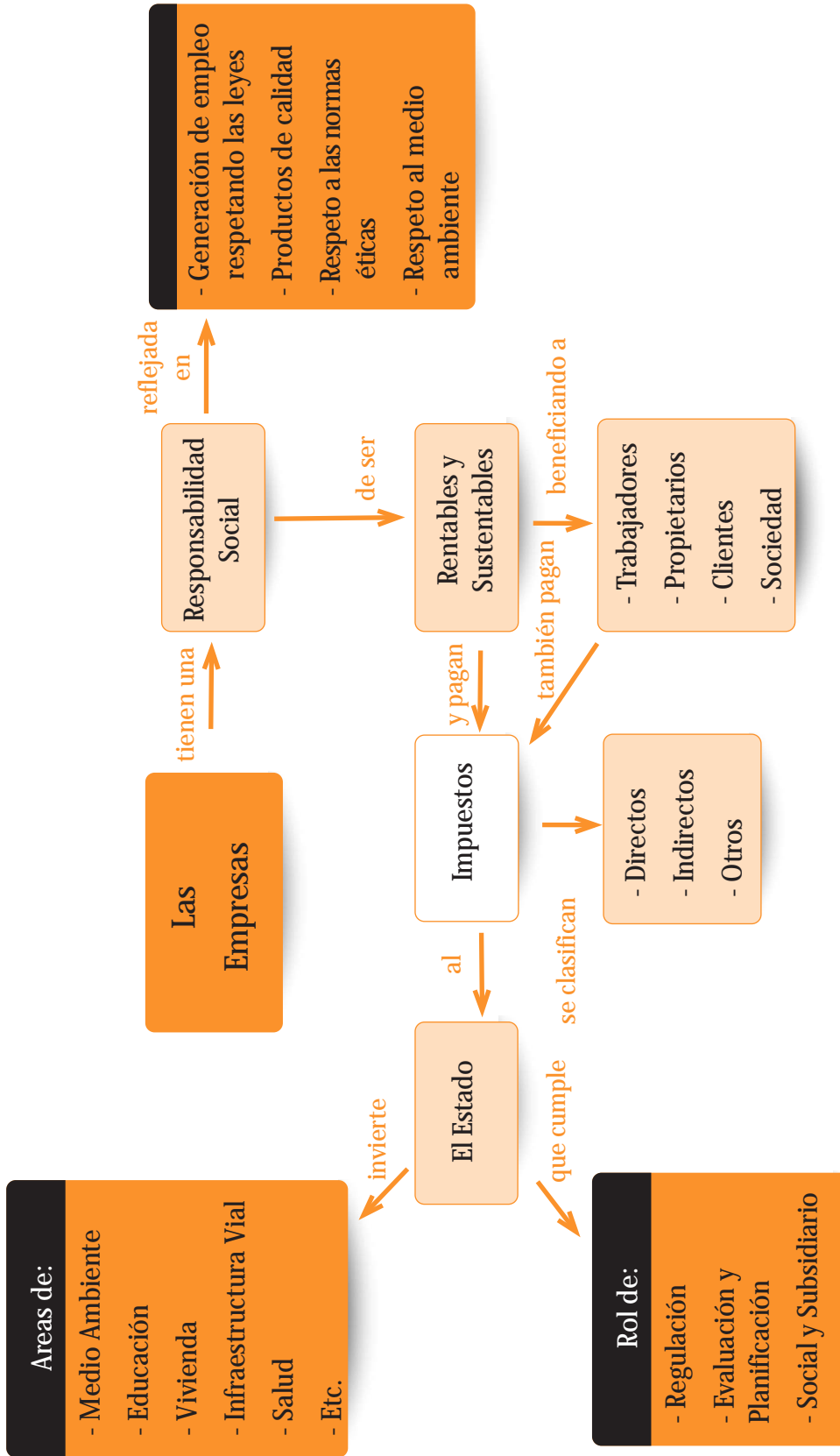
Mapa 3: “Mercado del Trabajo”



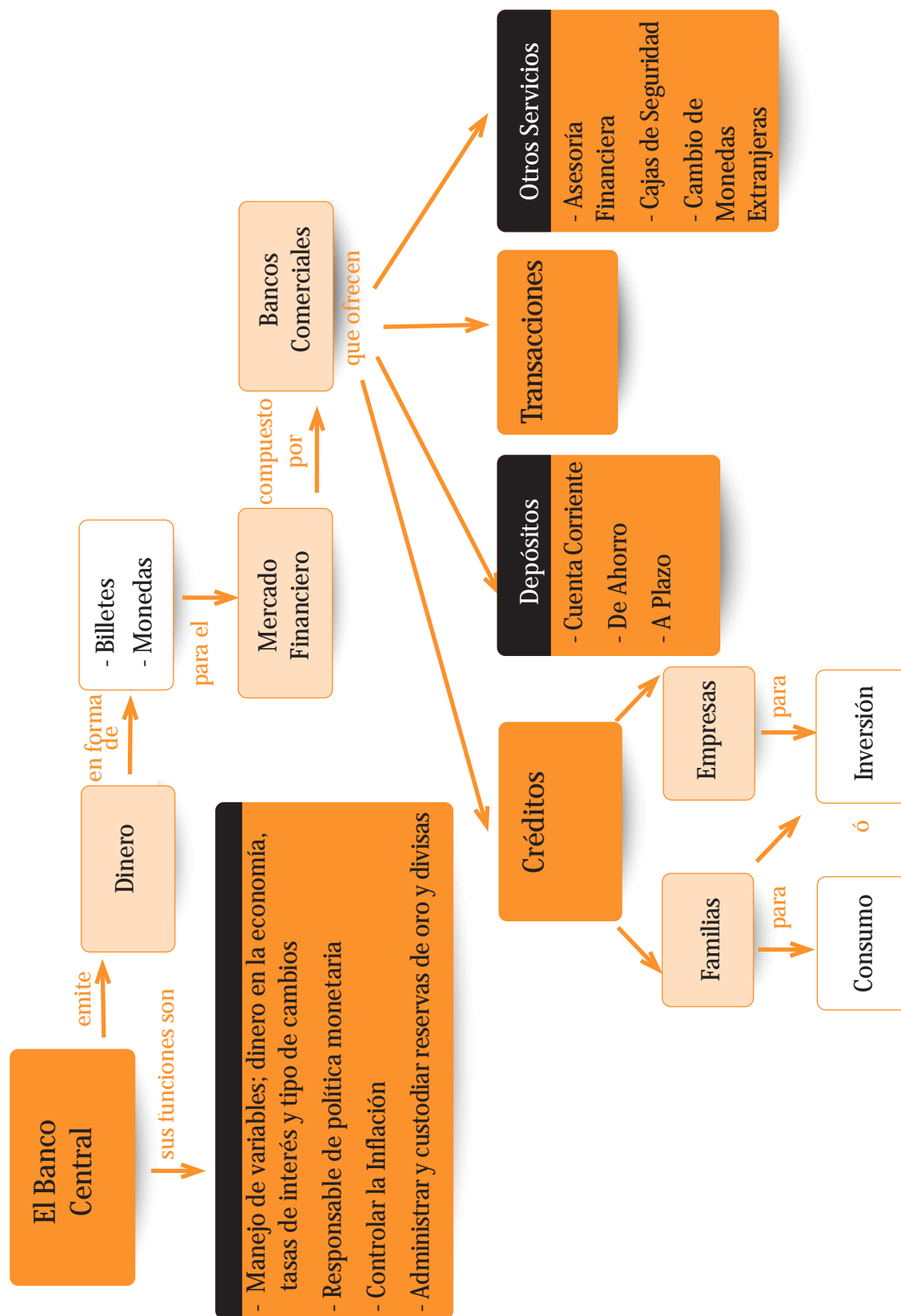
Mapa 4: "Toma de Decisiones y Consumo"



Mapa 5: "Impuestos y Responsabilidad Social"



Mapa 6: “El Funcionamiento Bancario”







## Breve Descripción Autores

### Libro Educación Económica

#### Dra. Marianela Denegri Coria

Profesora Titular, Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Titulada de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el año 1995 recibe el grado de Doctor en Psicología, por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente se desempeña como Directora del Núcleo Científico-Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades, y del Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC). La Dra. Denegri es investigadora responsable y corresponsable de proyectos FONDECYT (Fondo de Ciencia y Tecnología - CONICYT- Chile) y la autora de variados trabajos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales en el área de la Psicología Económica.

#### Dr. Carlos del Valle Rojas

Académico del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación y Decano de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de La Frontera. Periodista, Licenciado en Comunicación Social y Magister en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Frontera. Doctor en Comunicación por la Universidad de Sevilla, España. Posdoctorado en el Programa Avanzado de Cultura Contemporánea, Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Con una Investigación Posdoctoral en la Universidad de Oklahoma, Estados Unidos. Inicia el 2014 una Estancia de Investigación Posdoctoral en Comunicación, Medios y Cultura de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigador en FONDECYT de Chile y acreditado en CNPq de Brasil y SICA de España; y es parte del equipo de investigadores del Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC).

#### Dra. Yéssica González Gómez

Profesora Asistente. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Titulada de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, en el año 2004 recibe el grado de Magister en Ciencias Sociales en la Universidad de La Frontera, y en el año 2010 obtiene el grado de Doctor en Historia Iberoamericana por la Universidad de Huelva. Actualmente se desempeña como docente de la Universidad e investigadora del Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC). La Dra. González ha desarrollado una línea de investigación en historia económica, social, de la familia y de género, a partir de la cual ha publicado variados trabajos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales.

#### Dra. María Soledad Etchebarne López

Profesora Asociada, Departamento de Administración, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Titulada de Ingeniería Comercial en la Universidad de Concepción, en el año 2007 recibe el grado de Doctor en Administración, por la Universidad de Sevilla. Actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile y es investigadora asociada al Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC). La Dra. Etchebarne ha sido investigadora de proyectos Alfa de la Unión Europea, FONDECYT y proyecto Anillos en Ciencias Sociales (Fondos de Ciencia y Tecnología - CONICYT- Chile), y la autora de variados trabajos científicos en la línea de emprendimiento y educación financiera, los cuales han sido publicados en revistas nacionales e internacionales.

#### Mg. Manuel Mieres Chacaltana

Académico de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Titulado de Profesor en Historia, Geografía y Educación Cívica e Ingeniero en Administración, mención finanzas, Universidad de La Frontera. En el año 2008, obtiene el grado de Magister en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de La Frontera y el grado de Master en Sciences de la Societé por la Universidad de Paris XII. Actualmente, se desempeña como Director de la Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y es investigador asociado en el Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC). El autor ha participado en diversas publicaciones en la línea de Educación Económica.

#### Ps. Diego Sandoval Gatica

Titulado de Psicología, Universidad de La Frontera, actualmente es candidato a Magister en Psicología en la Universidad de La Frontera. Investigador asociado al Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC).

#### Ps. David Chávez Herting

Titulado de Psicología, Universidad de La Frontera, Magister en Psicología en la Universidad de La Frontera (2013). Investigador asociado al Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC).

**Mg. Ximena Ojeda Sánchez**

Titulada de Pedagogía en Castellano y Comunicación, Magíster en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de La Frontera (2013). Investigadora asociada al Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC).

**Lic. Jocelyne Sepúlveda Aravena.**

Psicóloga, titulada en el año 2005 de la Universidad de La Frontera. Recibe en el año 2010 el grado de Magíster en Psicología por la Universidad de La Frontera. Investigadora asociada al Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC), a través del cual ha participado en proyectos FONDECYT (Fondo de Ciencia y Tecnología - CONICYT- Chile), integrando la línea de investigación de Alfabetización Económica.

El libro Educación Económica y Financiera para la formación inicial de profesores: herramientas conceptuales y didácticas, es una obra colaborativa que forma parte de las publicaciones del Centro de Investigación en Psicología Económica y del Consumo (CEPEC), financiado a través del proyecto FONDECYT n° 1110711, titulado "Diseño, validación y evaluación de un modelo pedagógico de Alfabetización Económica en la formación inicial de profesores".

El CEPEC es un grupo de alta productividad científica, perteneciente al Núcleo Científico-Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, constituido por investigadores, docentes y estudiantes de pre y postgrado, provenientes de distintas disciplinas del quehacer académico y científico y orientado a generar conocimiento científico responsable, que sustente la comprensión de las lógicas y dinámicas subjetivas del comportamiento económico en sus manifestaciones individuales, grupales y colectivas y en sus componentes interactivos, simbólicos y estructurales.

La presente publicación es parte de la producción de la línea de investigación Socialización y Alfabetización Económica y Financiera, orientada al desarrollo de modelos teóricos y de intervención en los procesos cognoscitivos, afectivos y comportamentales relacionados con la comprensión de la economía y el impacto de los procesos económicos en diferentes segmentos de la población. Al mismo tiempo, incorpora el estudio de las variables y estrategias que resultan más eficientes para promover la alfabetización económica y financiera en el ámbito escolar y comunitario. Es en este último propósito donde se enmarca este libro, que presente ser un aporte en la reflexión teórica y práctica didáctica para la formación inicial docente que permita a los futuros profesores y profesoras adquirir competencias pedagógicas y posturas fundamentadas para abordar en sus aulas, la alfabetización económica y financiera de niños y jóvenes.