



UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

**Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques**

**PROGRAMA DE DOCTORAT en
Investigació i Innovació en Educació**

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATERIA DE ECONOMÍA EN EL BACHILLERATO. El caso de las Islas Baleares

Tesis doctoral

Presentada por:

Margarita Alemany Hormaeche

Dirigida por:

Dr. Joan Jordi Muntaner i Guasp y Dra. Maria Rosa Rosselló Ramon

Palma, 2012

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis ha supuesto un largo camino y han sido muchas las personas que han contribuido, de una forma u otra, a su realización. La lista es larga y son muchos los que con su ayuda, sus consejos, escuchándome o dándome ánimos han contribuido a que este trabajo siguiera adelante. Por ello, con todos ellos, estoy en deuda y quiero manifestarles mi más sincero agradecimiento.

De manera muy especial me gustaría dar las gracias a mis directores de tesis, Joan Jordi y Rosa, por su confianza, guía, motivación y apoyo. Sin su empeño y conocimientos este trabajo no hubiese sido posible. Gracias por vuestros sabios consejos y correcciones y, por darme la oportunidad de trabajar con vosotros.

Dar las gracias a José Luis y a mis hijos, Marta y Juan Ramón, por su apoyo incondicional y cariño, por soportar con paciencia mis vaivenes y entender mis ausencias.

A mis padres, por su eterna ayuda, por el esfuerzo que han realizado para que tuviera una formación completa y, de quienes aprendí que el mejor legado que se puede dejar a los hijos es la educación.

Al resto de mi familia y amigos por todos esos momentos de aliento y por estar siempre ahí para compartir un rato juntos.

A mis compañeros, a Marga Payeras, María Antonia, Marta, Marga Aguiló, Vicente, Pedro y, un largo etcétera, por estar siempre dispuestos a prestarme su ayuda en este u otros trabajos y por los ratos de distensión tan necesarios para seguir adelante.

Agradecer la colaboración a todos los que me han ayudado en esta investigación y me han facilitado la obtención de la información necesaria. A todos los profesores que anónimamente me dedicaron su tiempo, participando en los cuestionarios, mi más profundo agradecimiento.

A todos, mi más sincera gratitud por estar ahí y ayudarme a alcanzar esta dura meta.

Índice

Introducción.....	3
Motivaciones personales y profesionales.	6
Estructura de la investigación.	7
<u>BLOQUE I. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</u>	11
CAPÍTULO 1. EL CURRÍCULO DE ECONOMÍA.....	13
1.1. Introducción.....	15
1.2. Importancia de la economía para los jóvenes y la sociedad.....	15
1.3. Antecedentes históricos de contenidos económicos en el sistema educativo español.....	19
1.3.1. Desde finales del siglo XVIII hasta las Cortes de Cádiz.....	20
1.3.2. El reinado de Fernando VII.....	23
1.3.3. Desde 1834 hasta 1939: un siglo de cambios.....	24
1.3.4. Desde la guerra civil hasta 1970.....	28
1.3.5. La ley General de Educación de 1970 (LGE).....	29
1.3.6. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).....	30
1.3.7. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).....	33
1.3.8. La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)	34
1.4. Marco legislativo estatal y autonómico vigente en las Islas Baleares.....	37
1.4.1. Marco legislativo en la educación secundaria obligatoria.....	40

1.4.2. Marco legislativo en la educación secundaria postobligatoria.....	42
1.5. La Economía y la ESO.....	47
1.5.1. Las competencias básicas de la ESO y la Economía.....	47
1.5.2. El papel de la Economía en la ESO.....	53
1.6. Conclusiones del capítulo.....	62
CAPÍTULO 2. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	67
2.1. Introducción.....	69
2.2. Conceptualización y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	69
2.3. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	74
2.3.1. Currículo de la materia.....	78
2.3.1.1. Los referentes para el currículo.....	78
2.3.1.2. Modelos de currículos.....	81
2.3.2. Modelos o enfoques didácticos.....	86
2.3.2.1. Modelo clásico o tradicional.....	89
2.3.2.2. Modelo participativo o constructivo.....	90
2.4. Desarrollo o implementación del currículo.....	94
2.4.1. La elección de los medios y recursos didácticos.....	98
2.4.1.1. Definición y tipologías.....	98
2.4.1.2. Selección de medios y recursos.....	103
2.4.1.3. El libro de texto.....	107
2.5. Conclusiones del capítulo.....	113

<u>BLOQUE II. MARCO PRÁCTICO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	117
CAPÍTULO 3. EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	119
3.1. Objetivos de la investigación.....	121
3.2. El plan de trabajo.....	122
3.3. Instrumentos utilizados en esta investigación.....	124
3.3.1. Análisis de contenido de textos legislativos. Los currículos de Economía y Economía de la Empresa propuestos en las comunidades autónomas.....	125
3.3.2. El análisis de contenido de los libros de texto.....	128
3.3.2.1. Referentes para nuestro modelo de análisis de contenido de los libros de texto.....	128
3.3.2.2. Modelo propio de análisis de contenido de libros de texto.....	139
3.3.3. El cuestionario.....	149
3.3.3.1. Concepto.....	149
3.3.3.2. Tipología de preguntas y escalas.....	151
3.3.3.3. Planificación e implementación del cuestionario.....	153
3.3.3.4. El cuestionario utilizado en nuestra investigación.....	157
3.4. Conclusiones del capítulo.....	158
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS DE ECONOMÍA EN ESPAÑA	161
4.1. Introducción.....	163
4.2. Análisis de los currículos de la materia de Economía.....	163
4.2.1. Análisis de la Introducción de los Currículos de la materia de Economía.....	163
4.2.2. Análisis de los Objetivos en los Currículos de la materia de	

Economía.....	170
4.2.3. Análisis de los Contenidos del Currículo de la materia de Economía.....	177
4.2.4. Análisis de los Criterios de Evaluación del Currículo de la materia de Economía.....	184
4.3. Análisis de los currículos de la materia de Economía de la Empresa.....	192
4.3.1. Análisis de la Introducción de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa.....	192
4.3.2. Análisis de los Objetivos de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa.....	200
4.3.3. Análisis de los Contenidos en los Currículos de la materia de Economía de la Empresa.....	207
4.3.4. Análisis de los Criterios de Evaluación de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa.....	216
4.4. Conclusiones del capítulo.....	225
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO.....	233
5.1. Introducción.....	235
5.1.1. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares.....	236
5.1.2. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares.....	238
5.1.3. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares.....	240
5.1.4. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de	

contenidos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares.....	242
5.2. Análisis de los libros de texto de Economía y Economía de la Empresa.....	244
5.2.1. Análisis del libro de texto de Economía de A. Penalonga.....	245
5.2.2. Análisis del libro de texto de Economía de F. Mochón.....	308
5.2.3. Análisis del libro de texto de Economía de J. Torres y C. Lizárraga.....	369
5.2.4. Análisis del libro de texto de Economía de la Empresa de J. Alfaro, C. González y M. Pina.....	419
5.3. Conclusiones del análisis de contenido de los libros de texto.....	472
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	485
6.1. La población, muestra, encuesta y la base de datos.....	487
6.1.1. La población.....	487
6.1.2. La muestra.....	489
6.1.3. La encuesta.....	489
6.1.4. La base de datos.....	496
6.2. Análisis descriptivo de los resultados de la encuesta.....	498
6.3. Análisis no paramétrico. Planteamiento.....	596
6.4. La prueba H de Kruskal-Wallis y el coeficiente Gamma.....	597
6.4.1. Metodología del análisis de la prueba H de Kruskal-Wallis.....	597
6.4.2. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis y del coeficiente Gamma.....	600
6.5. La prueba U de Mann-Whitney y comparación de medias.....	635
6.5.1. Recapitulando.....	635
6.5.2. Metodología del análisis de la prueba U de Mann-Whitey.....	637

6.5.3. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney y de la comparación de medias.....	639
6.6. Conclusiones del capítulo.....	658
<u>BLOQUE III. CONCLUSIONES, BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS.....</u>	669
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES.....	671
7.1. Introducción.....	673
7.2. Conclusiones de la investigación.....	673
7.2.1. Aspectos preliminares de la investigación.....	673
7.2.2. Conclusiones de la investigación.....	675
7.3. Reflexiones personales.....	679
7.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	685
BIBLIOGRAFÍA.....	687
ANEXOS.....	725
ANEXO 1. Currículo de la materia “Fundamentos de Administración y Gestión”	727
ANEXO 2. Currículo de la materia “Estada a la empresa”	733
ANEXO 3. Resumen de los trabajos relacionados con la evaluación y análisis de libros de texto.....	767
ANEXO 4. Objetivos generales de la etapa del Bachillerato para las Islas Baleares.	779
ANEXO 5. Tablas de los Estadísticos de las preguntas D59 a D68 del cuestionario a los docentes de economía.....	781

Índice de Figuras, gráficos y tablas.

Índice de Figuras

Figura 1. Comparativa competencias clave Unión Europea versus España.....	53
Figura 2. Interrelación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	77
Figura 3. Enfoque procesual del currículo	95
Figura 4. Esquema del plan de trabajo	123
Figura 5. Interacción entre los diferentes lenguajes en A. Penalonga (I)	276
Figura 6. Interacción entre los diferentes lenguajes en A. Penalonga (II)	276
Figura 7. Ejemplo de fotografía que se utiliza para sensibilizar al lector	343
Figura 8. Ejemplo de fotografía con matices sexistas.....	344
Figura 9. Ejemplo de fotografía que transmite valores	346
Figura 10. Ejemplo de obsolescencia del libro de texto.....	350
Figura 11. Ejemplo (I) de falta de actualidad en el libro de Alfaro, González y Pina.....	455
Figura 12. Ejemplo (II) de falta de actualidad en el libro de Alfaro, González y Pina.....	455

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Recursos visuales del libro de A. Penalonga	277
Gráfico 2. Tipología de las actividades del libro de A. Penalonga.....	303
Gráfico 3. Actividades individuales Vs. Actividades grupales en el libro de A. Penalonga	304
Gráfico 4. Vertiente de las actividades del libro de A. Penalonga	304
Gráfico 5. Otros aspectos sobre las actividades del libro de A. Penalonga	306
Gráfico 6. Tipología de las preguntas de los Textos de Apoyo en el libro de A. Penalonga...	307
Gráfico 7. Tipología de las preguntas de los Tribuna de Economía en el libro de A. Penalonga	308
Gráfico 8. Recursos visuales del libro de F. Mochón.....	339
Gráfico 9. Tipología de las actividades del libro de F. Mochón	365
Gráfico 10. Actividades individuales Vs. Actividades grupales en el libro de F. Mochón	366
Gráfico 11. Vertiente de las actividades del libro de F. Mochón.....	367
Gráfico 12. Otros aspectos sobre las actividades del libro de A. Penalonga	368
Gráfico 13. Tipología de las actividades de Técnicas de Selectividad en el libro de F. Mochón	369
Gráfico 14. Recursos visuales del libro de Torres y Lizárraga	397
Gráfico 15. Tipología de las actividades del libro de Torres y Lizárraga	415
Gráfico 16. Actividades individuales Vs. Actividades grupales en el libro de Torres y Lizárraga	416

Gráfico 17. Vertiente de las actividades del libro de Torres y Lizárraga.....	416
Gráfico 18. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Torres y Lizárraga.....	418
Gráfico 19. Tipología de las preguntas de los <i>Textos y Documentos</i> en el libro de Torres y Lizárraga.....	418
Gráfico 20. Recursos visuales del libro de Alfaro, González y Pina	446
Gráfico 21. Tipología de las actividades del libro de de Alfaro, González y Pina.....	468
Gráfico 22. Actividades individuales Vs. Actividades grupales del libro de Alfaro, González y Pina	469
Gráfico 23. Vertiente de las actividades del libro de Alfaro, González y Pina	469
Gráfico 24. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Alfaro, González y Pina	471
Gráfico 25. Tipología de las actividades de los Textos de Apoyo del libro de Alfaro, González y Pina	472
Gráfico 26. Conclusiones del análisis de la variable P1	661
Gráfico 27. Conclusiones del análisis de la variable P2_G	662
Gráfico 28. Conclusiones del análisis de la variable D18_G	663
Gráfico 29. Conclusiones del análisis de la variable D28_G	664
Gráfico 30. Conclusiones del análisis de la variable D30_G	666
Gráfico 31. Conclusiones del análisis de la variable D36_G	667

Índice de Tablas

Tabla 1. Evolución histórica de hechos relevantes para las enseñanzas de la materia económica	20
Tabla 2. Distribución de las materias comunes en el bachillerato.	43
Tabla 3. Distribución de las materias de modalidad en el bachillerato.	44
Tabla 4. Clasificación de los modelos didácticos según diversos autores	87
Tabla 5. Comparación entre modelos didácticos	93
Tabla 6. Recursos y medios didácticos.....	106
Tabla 7. Cronograma del Plan de Trabajo de esta investigación	124
Tabla 8. Taxonomía cognitiva de Bloom (1956)	148
Tabla 9. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de Economía (primer grupo).165	
Tabla 10. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de Economía (segundo grupo).	166
Tabla 11. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de Economía (tercer grupo).168	
Tabla 12. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de Economía (cuarto grupo).	170
Tabla 13. Comparativa de la sección <i>Objetivos</i> de la materia de Economía (primer grupo). ..	172
Tabla 14. Comparativa de la sección <i>Objetivos</i> de la materia de Economía (segundo grupo).173	
Tabla 15. Comparativa de la sección <i>Objetivos</i> de la materia de Economía (tercer grupo). ...	177

Tabla 16. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de Economía (primer grupo).	180
Tabla 17. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de Economía (segundo grupo).	182
Tabla 18. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de Economía (tercer grupo).	183
Tabla 19. Comparativa de la sección <i>Criterios de Evaluación</i> de la materia de Economía (primer grupo).	188
Tabla 20. Comparativa de la sección <i>Criterios de Evaluación</i> de la materia de Economía (segundo grupo).	189
Tabla 21. Comparativa de la sección <i>Criterios de Evaluación</i> de la materia de Economía (tercer grupo).	191
Tabla 22. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).	194
Tabla 23. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).	196
Tabla 24. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).	197
Tabla 25. Comparativa de la sección <i>Introducción</i> de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).	200
Tabla 26. Comparativa de la sección <i>Objetivos</i> de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).	202
Tabla 27. Comparativa de la sección <i>Objetivos</i> de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).	203
Tabla 28. Comparativa de la sección <i>Objetivos</i> de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).	205
Tabla 29. Comparativa de la sección <i>Objetivos</i> de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).	207
Tabla 30. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).	211
Tabla 31. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).	213
Tabla 32. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).	214
Tabla 33. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).	215
Tabla 34. Comparativa de la sección <i>Criterios de evaluación</i> de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).	219
Tabla 35. Comparativa de la sección <i>Criterios de evaluación</i> de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).	221

Tabla 36. Comparativa de la sección <i>Criterios de evaluación</i> de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).....	222
Tabla 37. Comparativa de la sección <i>Contenidos</i> de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).	225
Tabla 38. Correspondencia entre los objetivos específicos y bloques de contenidos del currículo de economía de las Islas Baleares	237
Tabla 39. Correspondencia entre los criterios de evaluación y bloques de contenidos del currículo de economía de las Islas Baleares	238
Tabla 40. Correspondencia entre los objetivos específicos y bloques de contenidos del currículo de economía de la empresa de las Islas Baleares	241
Tabla 41. Correspondencia entre los criterios de evaluación y bloques de contenidos del currículo de economía de la empresa de las Islas Baleares	242
Tabla 42. Tabla de frecuencias de la variable P6.....	244
Tabla 43. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto A. Penalonga	254
Tabla 44. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	255
Tabla 45. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	257
Tabla 46. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	258
Tabla 47. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	259
Tabla 48. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	261
Tabla 49. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	262
Tabla 50. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	263
Tabla 51. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga.....	264
Tabla 52. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Textos de apoyo” del libro de A. Penalonga	285
Tabla 53. Relación de las fuentes bibliográficas de las “Tribuna de Economía” del libro de A. Penalonga	286
Tabla 54. Tipología de las actividades del libro de A. Penalonga	302
Tabla 55. Actividades individuales vs. Actividades grupales en el libro de A. Penalonga.....	303
Tabla 56. Vertiente de las actividades del libro de A. Penalonga.....	305
Tabla 57. Otros aspectos sobre las actividades del libro de A. Penalonga.....	305

Tabla 58. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto F. Mochón.....	317
Tabla 59. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	318
Tabla 60. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	319
Tabla 61. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	320
Tabla 62. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	321
Tabla 63. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	323
Tabla 64. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	324
Tabla 65. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	325
Tabla 66. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.....	326
Tabla 67. Relación de títulos de “Técnica de selectividad”.....	347
Tabla 68. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Reportaje” del libro de F. Mochón	348
Tabla 69. Tipología de las actividades del libro de F. Mochón	365
Tabla 70. Actividades individuales Vs. actividades grupales en el libro de F. Mochón	366
Tabla 71. Vertiente de las actividades del libro de F. Mochón	367
Tabla 72. Otros aspectos sobre las actividades del libro de F. Mochón.....	368
Tabla 73. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto Torres y Lizárraga.....	375
Tabla 74. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	376
Tabla 75. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	378
Tabla 76. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	379
Tabla 77. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	380
Tabla 78. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	381
Tabla 79. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	382

Tabla 80. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	383
Tabla 81. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga	384
Tabla 82. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Textos y documentos” del libro de Torres y Lizárraga	406
Tabla 83. Tipología de las actividades de libro Torres y Lizárraga.....	414
Tabla 84. Actividades individuales vs. Actividades grupales en el libro de Torres y Lizárraga	415
Tabla 85. Vertiente de las actividades del libro de Torres y Lizárraga	417
Tabla 86. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Torres y Lizárraga	417
Tabla 87. Fuentes bibliográficas (categoría páginas webs) en el libro de Alfaro, González y Pina	424
Tabla 88. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	426
Tabla 89. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	427
Tabla 90. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	429
Tabla 91. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	429
Tabla 92. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	430
Tabla 93. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	431
Tabla 94. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	433
Tabla 95. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	434
Tabla 96. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.	435
Tabla 97. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Textos de Apoyo” del libro de Alfaro, González y Pina	454
Tabla 98. Tipología de las actividades del libro de Alfaro, González y Pina	467
Tabla 99. Actividades individuales Vs. Actividades grupales del libro de Alfaro, González y Pina	468
Tabla 100. Vertiente de las actividades del libro de Alfaro, González y Pina.....	470
Tabla 101. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Alfaro, González y Pina.....	470
Tabla 102. Comparativa sobre la riqueza bibliográfica de los libros de texto analizados.	473

Tabla 103. Comparativa sobre los recursos visuales de los libros de texto analizados de la materia de Economía (1º bachillerato).....	474
Tabla 104. Comparativa sobre la tipología de las actividades de los libros de texto analizados de la materia de Economía (1º bachillerato)	475
Tabla 105. Población objeto de análisis.....	488
Tabla 106. Tabla de frecuencias de la variable P1	498
Tabla 107. Tabla de frecuencias de la variable P2.....	499
Tabla 108. Medidas de tendencia central de la variable P2	499
Tabla 109. Tabla de frecuencias de la variable P3.....	500
Tabla 110. Medidas de tendencia central de la variable P3	501
Tabla 111. Tabla de frecuencias de la variable P4.....	501
Tabla 112. Medidas de tendencia central de la variable P4	502
Tabla 113. Tabla de frecuencias de la variable P5.....	503
Tabla 114. Tabla de frecuencias de la variable P6.....	504
Tabla 115. Tabla de frecuencias de la variable D1	506
Tabla 116. Medidas de tendencia central de la variable D1	507
Tabla 117. Tabla de frecuencias de la variable D2.....	507
Tabla 118. Medidas de tendencia central de la variable D2	508
Tabla 119. Tabla de frecuencias de la variable D3.....	508
Tabla 120. Medidas de tendencia central de la variable D3	509
Tabla 121. Tabla de frecuencias de la variable D4.....	510
Tabla 122. Medidas de tendencia central de la variable D4	510
Tabla 123. Tabla de frecuencias de la variable D5.....	511
Tabla 124. Medidas de tendencia central de la variable D5	511
Tabla 125. Tabla de frecuencias de la variable D6.....	512
Tabla 126. Medidas de tendencia central de la variable D6	512
Tabla 127. Tabla de frecuencias de la variable D7.....	512
Tabla 128. Medidas de tendencia central de la variable D7	513
Tabla 129. Tabla de contingencia de la variable D6 y variable D7.....	513
Tabla 130. Tabla de frecuencias de la variable D8.....	514
Tabla 131. Medidas de tendencia central de la variable D8	515
Tabla 132. Tabla de frecuencias de la variable D9.....	515
Tabla 133. Medidas de tendencia central de la variable D9	516
Tabla 134. Tabla de contingencia entre la variable D9 y P7	516
Tabla 135. Tabla de frecuencias de la variable D10.....	517
Tabla 136. Medidas de tendencia central de la variable D10	517
Tabla 137. Tabla de frecuencias de la variable D11	518
Tabla 138. Tabla de frecuencias de la variable D12.....	519
Tabla 139. Tabla de frecuencias de la variable D13.....	519

Tabla 140. Tabla de frecuencias de la variable D14.....	520
Tabla 141. Tabla de frecuencias de la variable D15.....	522
Tabla 142. Medidas de tendencia central de la variable D15	522
Tabla 143. Tabla de frecuencias de la variable D16.....	523
Tabla 144. Medidas de tendencia central de la variable D16	523
Tabla 145. Tabla de frecuencias de la variable D17.....	524
Tabla 146. Medidas de tendencia central de la variable D17	524
Tabla 147. Tabla de frecuencias de la variable D18.....	525
Tabla 148. Medidas de tendencia central de la variable D18	525
Tabla 149. Tabla de frecuencias de la variable D19.....	526
Tabla 150. Medidas de tendencia central de la variable D19	526
Tabla 151. Tabla de frecuencias de la variable D20.....	527
Tabla 152. Medidas de tendencia central de la variable D20	527
Tabla 153. Tabla de frecuencias de la variable D21.....	528
Tabla 154. Medidas de tendencia central de la variable D21	528
Tabla 155. Tabla de frecuencias de la variable D22.....	529
Tabla 156. Medidas de tendencia central de la variable D22	529
Tabla 157. Tabla de frecuencias de la variable D23.....	530
Tabla 158. Medidas de tendencia central de la variable D23	531
Tabla 159. Tabla de frecuencias de la variable D24.....	531
Tabla 160. Medidas de tendencia central de la variable D24	531
Tabla 161. Tabla de frecuencias de la variable D25.....	532
Tabla 162. Medidas de tendencia central de la variable D25	532
Tabla 163. Tabla de frecuencias de la variable D26.....	533
Tabla 164. Medidas de tendencia central de la variable D26	533
Tabla 165. Tabla de frecuencias de la variable D27	534
Tabla 166. Medidas de tendencia central de la variable D27	534
Tabla 167. Tabla de contingencia de las variables D12 y D27	535
Tabla 168. Tabla de frecuencias de la variable D28.....	536
Tabla 169. Medidas de tendencia central de la variable D28	536
Tabla 170. Tabla de contingencia de las variables D27 y D28.....	537
Tabla 171. Tabla de frecuencias de la variable D29.....	538
Tabla 172. Medidas de tendencia central de la variable D29	538
Tabla 173. Tabla de frecuencias de la variable D30.....	539
Tabla 174. Medidas de tendencia central de la variable D30	539
Tabla 175. Tabla de frecuencias de la variable D31	540
Tabla 176. Medidas de tendencia central de la variable D31	540
Tabla 177. Tabla de frecuencias de la variable D32.....	541
Tabla 178. Medidas de tendencia central de la variable D32	541

Tabla 179. Tabla de frecuencias de la variable D33.....	542
Tabla 180. Tabla de frecuencias de D33 sólo para la asignatura de Economía	542
Tabla 181. Tabla de frecuencias de D33 sólo para la asignatura de Economía de la Empresa	543
Tabla 182. Tabla de frecuencias de la D34	544
Tabla 183. Tabla de frecuencias de la D34 solo para la asignatura de Economía	544
Tabla 184. Tabla de frecuencias de la D34 solo para la asignatura de Economía de la Empresa	545
Tabla 185. Tabla de frecuencias de la variable D35.....	546
Tabla 186. Medidas de tendencia central de la variable D35	546
Tabla 187. Tabla de frecuencias de la variable D36.....	546
Tabla 188. Medidas de tendencia central de la variable D36	547
Tabla 189. Tabla de frecuencias de la variable D37.....	548
Tabla 190. Medidas de tendencia central de la variable D37	548
Tabla 191. Tabla de frecuencias de la variable D38.....	548
Tabla 192. Medidas de tendencia central de la variable D38	549
Tabla 193. Tabla de frecuencias de la variable D39.....	549
Tabla 194. Medidas de tendencia central de la variable D39	550
Tabla 195. Tabla de frecuencias de la variable D40.....	550
Tabla 196. Medidas de tendencia central de la variable D40	551
Tabla 197. Tabla de frecuencias de la variable D41	551
Tabla 198. Medidas de tendencia central de la variable D41	552
Tabla 199. Tabla de frecuencias de la variable D42.....	553
Tabla 200. Medidas de tendencia central de la variable D42	553
Tabla 201. Tabla de frecuencias de la variable D43.....	553
Tabla 202. Medidas de tendencia central de la variable D43	554
Tabla 203. Tabla de frecuencias de la variable D44.....	554
Tabla 204. Medidas de tendencia central de la variable D44	555
Tabla 205. Tabla de frecuencias de la variable D45.....	556
Tabla 206. Medidas de tendencia central de la variable D45	556
Tabla 207. Tabla de frecuencias de la variable D46.....	556
Tabla 208. Medidas de tendencia central de la variable D46	557
Tabla 209. Tabla de frecuencias de la variable D47	557
Tabla 210. Medidas de tendencia central de la variable D47	558
Tabla 211. Tabla de frecuencias de la variable D48.....	558
Tabla 212. Medidas de tendencia central de la variable D48	559
Tabla 213. Tabla de frecuencias de la variable D49.....	559
Tabla 214. Medidas de tendencia central de la variable D49	560
Tabla 215. Tabla de frecuencias de la variable D50.....	560

Tabla 216. Tabla de contingencia de las variables D49 y D50	561
Tabla 217. Valor y significación del estadístico Gamma de las variables D49 y D50	561
Tabla 218. Medidas de tendencia central de la variable D50	562
Tabla 219. Tabla de frecuencias de la variable D51	562
Tabla 220. Medidas de tendencia central de la variable D51	563
Tabla 221. Tabla de frecuencias de la variable D52.....	563
Tabla 222. Medidas de tendencia central de la variable D52	564
Tabla 223. Tabla de frecuencias de la variable D53.....	564
Tabla 224 . Medidas de tendencia central de la variable D53	565
Tabla 225. Tabla de frecuencias de la variable D54.....	565
Tabla 226. Medidas de tendencia central de la variable D54	566
Tabla 227. Tabla de frecuencias de la variable D55.....	567
Tabla 228. Medidas de tendencia central de la variable D55	567
Tabla 229. Tabla de frecuencias de la variable D56.....	568
Tabla 230. Medidas de tendencia central de la variable D56	568
Tabla 231. Tabla de frecuencias de la variable D57	569
Tabla 232. Tabla de contingencia de las variables D56 y D57	569
Tabla 233. Valor y significación del estadístico Gamma de las variables D56 y D57	569
Tabla 234. Medidas de tendencia central de la variable D57	570
Tabla 235. Tabla de frecuencias de la variable D58.....	571
Tabla 236. Medidas de tendencia central de la variable D58	571
Tabla 237. Resultados de las preguntas D59 a D68 sobre conocimiento y uso de páginas web.	572
Tabla 238. Tabla de frecuencias de la variable D71	574
Tabla 239. Medidas de tendencia central de la variable D71	575
Tabla 240. Tabla de frecuencias de la variable D72.....	576
Tabla 241. Medidas de tendencia central de la variable D72	576
Tabla 242. Tabla de frecuencias de la variable D73.....	577
Tabla 243. Medidas de tendencia central de la variable D73	577
Tabla 244. Tabla de frecuencias de la variable D74.....	578
Tabla 245. Medidas de tendencia central de la variable D74	578
Tabla 246. Tabla de frecuencias de la variable D75.....	579
Tabla 247. Medidas de tendencia central de la variable D75	579
Tabla 248. Tabla de frecuencias de la variable D76.....	580
Tabla 249. Medidas de tendencia central de la variable D76	580
Tabla 250. Tabla de frecuencias de la variable D77.....	581
Tabla 251. Medidas de tendencia central de la variable D77	581
Tabla 252. Tabla de frecuencias de la variable D78.....	582
Tabla 253. Medidas de tendencia central de la variable D78	582

Tabla 254. Tabla de frecuencias de la variable D79.....	583
Tabla 255. Medidas de tendencia central de la variable D79	583
Tabla 256. Tabla de frecuencias de la variable D80.....	584
Tabla 257. Medidas de tendencia central de la variable D80	584
Tabla 258. Tabla de frecuencias de la variable D81	585
Tabla 259. Medidas de tendencia central de la variable D81	585
Tabla 260. Tabla de frecuencias de la variable D82.....	585
Tabla 261. Medidas de tendencia central de la variable D82	586
Tabla 262. Tabla de frecuencias de la variable D83.....	586
Tabla 263. Medidas de tendencia central de la variable D83	587
Tabla 264. Tabla de frecuencias de la variable D84.....	587
Tabla 265. Medidas de tendencia central de la variable D84	588
Tabla 266. Tabla de frecuencias de la variable D85.....	588
Tabla 267. Medidas de tendencia central de la variable D85	589
Tabla 268. Tabla de frecuencias de la variable D86.....	589
Tabla 269. Medidas de tendencia central de la variable D86	590
Tabla 270. Tabla de frecuencias de la variable D87	590
Tabla 271. Medidas de tendencia central de la variable D87	591
Tabla 272. Tabla de frecuencias de la variable D88.....	591
Tabla 273. Medidas de tendencia central de la variable D88	592
Tabla 274. Tabla de frecuencias de la variable D89.....	592
Tabla 275. Medidas de tendencia central de la variable D89	593
Tabla 276. Tabla de frecuencias de la variable D90.....	593
Tabla 277. Medidas de tendencia central de la variable D90	593
Tabla 278. Tabla de frecuencias de la variable D91	594
Tabla 279. Medidas de tendencia central de la variable D91	594
Tabla 280. Tabla de frecuencias de la variable D92.....	595
Tabla 281. Medidas de tendencia central de la variable D92	595
Tabla 282. Variables independientes seleccionadas para la prueba de Kruskal-Wallis.....	598
Tabla 283. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable Sexo (P1)	601
Tabla 284. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable P2	602
Tabla 285. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente P2	606
Tabla 286. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D18.....	608
Tabla 287. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D18	613
Tabla 288. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D28.....	616
Tabla 289. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D28	620
Tabla 290. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D30.....	623
Tabla 291. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D30	626
Tabla 292. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D36.....	629

Tabla 293. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D36	633
Tabla 294. Variables independientes seleccionadas para la prueba U de Mann-Whitney.....	638
Tabla 295. Resultado U de Mann Whitney para la variable Sexo (P1).....	640
Tabla 296. Resultado U de Mann Whitney para la variable P2G	641
Tabla 297. Resultado U de Mann Whitney para la variable D18G	644
Tabla 298. Resultado U de Mann Whitney para la variable D28G	648
Tabla 299. Resultado U de Mann Whitney para la variable D30G.	652
Tabla 300. Resultado U de Mann Whitney para la variable D36G	655

INTRODUCCIÓN

Introducción

En los últimos años, más que nunca, el interés por la educación ha trascendido más allá de la comunidad educativa. Los profesores¹ nos enfrentamos en múltiples y variadas ocasiones a debates improvisados, en los que salen a la palestra cuestiones educativas de muy diversa índole.

En la última década han coincidido dos reformas educativas. Por una parte, la Ley Orgánica de la Educación y, por otro lado, el proceso de adaptación al Espacio de Educación Europea Superior, han venido y vienen produciendo cambios normativos y de organización en el campo educativo. Estas reformas han ido inevitablemente acompañadas de debates en los que la sociedad española ejerce una reflexión sobre las necesidades y prioridades educativas, los ejes de actuación y los objetivos estratégicos que deben definirse en el campo educativo para la España del siglo XXI.

Los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo. Una de las cuestiones que se han debatido durante décadas en España es la formación inicial del profesorado de Secundaria. Desde la Ley General de Educación de 1970, la formación inicial del profesorado se había venido realizando a través del curso del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), hasta que en el curso 2009-2010² entró en vigor el Master de Profesorado en Enseñanza Secundaria dentro del marco del EEES³.

¹ De aquí en adelante, cuando queramos referirnos a los profesores y profesoras y, a los alumnos y alumnas, utilizaremos los términos *profesores* y *alumnos* respectivamente. La razón por la que optamos por hacer uso de los masculinos genéricos es simplemente para no recargar el texto.

² La resolución de 8 de octubre de 2010, de la Universidad de las Illes Balears, publica el plan de estudios de Master Universitario en Formación del Profesorado.

³ En el curso 2006/07 el CAP no llegó a ser sustituido por el TED tal y como estaba previsto en la LOCE (2002) debido a que, tras el cambio de Gobierno en 2004, el PSOE paralizó esta reforma.

Existe un claro consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. La puesta en marcha de este Master supone una reforma importante en la formación inicial del profesorado y una ocasión única para incluir en él las características necesarias de un programa de formación inicial para el profesorado de Secundaria del siglo XXI.

Por otro lado, el estudio PISA (Programme for International Student Assessment), que se concibe como una herramienta para contribuir al desarrollo del capital humano de los países miembros de la OCDE, establece que tal capital lo constituyen los conocimientos, destrezas, competencias y otros rasgos individuales, que son relevantes para el bienestar personal, social y económico. Es por todos conocidos, que en dicho informe, los resultados de nuestros alumnos, no están en las mejores posiciones.

No podemos perder de vista que la principal finalidad de la evaluación PISA consiste en establecer indicadores que muestren el modo en que los sistemas educativos de los distintos países preparan a los estudiantes de 15 años para desempeñar un papel activo como ciudadanos, dato relevante para expresar el desarrollo de una sociedad. El foco de esta evaluación se centra en cómo los estudiantes pueden utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana y no sólo, ni principalmente, en conocer qué contenidos del currículo han aprendido.

En los debates educativos formales e informales, son muchos los que han mostrado su preocupación y, con frecuencia se suscitan preguntas como: ¿Qué estamos haciendo mal? ¿Cómo podemos dar la vuelta a esta situación?

Para unos, la respuesta está en los profesores, para otros, está en las familias y, los más complacientes, reparten las culpas a partes iguales.

Nuestra finalidad, no es en ningún caso, reproducir ni rebatir las diferentes líneas argumentales de unos y otros, que presentan propuestas para *re-formar* al profesorado o *re-educar* a las familias, pero me resisto a creer, que nuestros

docentes son menos competentes que nuestros colegas europeos o nuestras familias sean más *irresponsables*. Me resisto a creer que los profesores y las familias sean las únicas responsables de los resultados académicos de nuestros jóvenes. Quizás olvidamos otros factores claves, quizás olvidamos el papel de nuestro modelo educativo y didáctico o quizás olvidamos el papel de liderazgo que deben tener las administraciones educativas.

Creemos que una coyuntura como la actual, en la que concurren un nuevo proyecto de formación inicial para el profesorado y una aceptación generalizada de las nuevas tecnologías en el campo de la Didáctica, conforma el escenario perfecto para romper tópicos. Siempre se ha mantenido que a pesar de los intentos de cambio, la enseñanza continúa atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, que los docentes reproducen el modelo didáctico que han recibido como alumnos y que, actualmente, los centros educativos continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional.

Efectivamente, en la actualidad numerosas instituciones académicas, expertos e investigadores, están reclamando abiertamente la necesidad de dar un salto en la formación del profesorado, un salto que sea no sólo cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo. Un cambio que logre superar la estrategia utilizada hasta ahora de “más de lo mismo, pero mejor”.

Reconocer debilidades y carencias, establecer medidas que ayuden a superar las actuales amenazas, potenciar las fortalezas y aprovechar las oportunidades de nuestro sistema educativo es el primer paso para mejorarlo.

Por ello, nuestra investigación quiere contribuir al análisis de la situación actual, queremos aportar un granito de arena al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Economía en el bachillerato que se imparte en las aulas de las Islas Baleares.

Motivaciones personales y profesionales

Son diversas las razones personales y profesionales que me han conducido a la realización de esta investigación.

Una de las razones que sin duda ha motivado mi interés por las cuestiones relacionadas con la didáctica, es mi experiencia docente a diferentes colectivos. A lo largo de mi trayectoria, he impartido docencia en un centro de adultos, en centros privados de formación, en cursos de formación ocupacional, en escuelas de negocio, en ponencias y congresos, universidades de verano, y, fundamentalmente, en la Universidad de las Islas Baleares.

Sin embargo, pese a haberme dedicado media vida a la enseñanza, nunca he recibido formación didáctica. Quizás por esta razón, una *siente* saber *algo* sobre la docencia, pero con la inseguridad que conlleva ser *autodidacta* en este campo.

A lo largo de mi actividad profesional, siempre he realizado un esfuerzo adicional en preocuparme por conocer qué saben los alumnos, qué cuestiones les gustaría saber responder cuando finalicemos el curso y, fundamentalmente, siempre he tenido una especial sensibilidad, para que las clases impartidas resultaran útiles, entretenidas, amenas, eficientes y eficaces. Asimismo, como consecuencia de los cambios que la adaptación al EEES exige a los profesores universitarios, he ido introduciendo diversos materiales y recursos en mis clases, he participado de los cursos de formación didáctica y, he introducido las TIC en mi tarea como docente. En mi opinión, de las distintas funciones que un profesor universitario tiene asignadas, la docencia ha ocupado, en mi caso, siempre el primer lugar.

Cuando en un determinado momento de mi vida, me planteo la realización de la tesis doctoral, debo confesar que se ponen encima de la mesa múltiples y variadas temáticas del ámbito económico y empresarial, pero recuerdo con una sorprendente lucidez, cómo surgió este tema. Una compañera me preguntó:

-pero a ti, ¿Qué es lo que te gusta?-, sin dudar respondí- la docencia-.

Fue entonces cuando surgió la idea de realizar una investigación sobre la docencia de la Economía. Pese a las dificultades que para un economista supone adentrarse en la investigación pedagógica, el binomio Docencia-Economía me parecía una idea apasionante. Este fue el punto de partida, de una larga tarea de formación e investigación, que bajo el título de "*El proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Economía en el bachillerato. El caso de las Islas Baleares*", presento en esta tesis doctoral.

Estructura de la investigación

El *leit motiv* de esta investigación es, por un lado, ofrecer un diagnóstico de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en Baleares de la materia de Economía y, por otra parte, realizar un análisis de contenido de los libros de textos que se usan en las aulas de nuestra comunidad.

Sin menospreciar el papel y la función que cada elemento tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendemos que la tarea docente y cómo ésta se desarrolla, es un pilar fundamental para conocer la realidad del acto educativo. Por ello, esta investigación que tiene como misión principal conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de economía en las Islas Baleares, también puede servir de herramienta a los responsables de administraciones educativas, a responsables de quienes diseñen los planes de formación, a los docentes o cualquier persona interesada en conocer *un poco más* sobre la docencia de las materias de Economía en el Bachillerato de las Islas Baleares.

Siguiendo a Alanís (2008) y sin entrar en valoraciones, el libro de texto está hoy quizás menos visible en los discursos sobre educación pero omnipresente en las aulas y es objeto esencial de análisis de las prácticas educativas. Alanís (2008) reconoce que otros materiales curriculares no encuentran especiales

resistencias, pero siempre con carácter complementario al libro de texto y de manera *puntual*.

Además, la investigación didáctica ha demostrado las virtudes que el profesorado concede al libro de texto: presenta la información de un modo sistemático, organizado supuestamente en progresión y adaptado al nivel del alumnado, permite la intervención de la familia para potenciar el aprendizaje escolar, se configura como un recurso eficiente, imprime seguridad, ahorra tiempo y otorga una alta consideración social (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008a).

En el lado opuesto, los detractores del libro de texto denuncian la parcialidad de los mismos, sumisos a la época y las políticas educativas, a ser los responsables del abandono, por parte de algunos profesores, de su rol de guía (Alzate, 1999), por conducirlos a ser meros retransmisores del libro de texto, más que para ser ejecutores de su visión del currículo (Cabero *et al.*, 1995). Además, el uso del libro de texto condiciona la autonomía profesional de los profesores conduciendo a la pérdida de dicha autonomía, de sus búsquedas personales y la reflexión crítica (López Hernández, 2007b).

Bien sea una u otra la posición que se tenga sobre el libro de texto, lo cierto es que el debate sobre ellos sigue vigente.

Para desarrollar y contextualizar nuestro análisis, hemos estructurado esta tesis en tres partes:

La primera parte se dedica al marco teórico y consta de dos capítulos. En el capítulo 1, se hace una revisión de cuál ha sido y cuál es la situación de la materia de Economía en el sistema educativo español. Y en el capítulo 2, se describen los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus principales etapas (de la planificación a la evaluación).

La segunda parte, el marco práctico de la investigación, lo constituyen cuatro capítulos. El capítulo 3 describe los objetivos de la investigación, el plan de trabajo y los instrumentos utilizados para desarrollar la misma. El capítulo 4

recoge el análisis comparativo de los currículos de las diferentes comunidades autónomas a partir del Real Decreto de mínimos intentando dar respuesta a preguntas como: ¿Hay muchas diferencias entre los currículos autonómicos? ¿Cómo plantean las comunidades autónomas sus concreciones a la realidad autonómica? ¿Qué valor añadido aporta cada administración educativa? En el capítulo 5, a partir de un modelo propio de análisis de contenido de libros de textos, revisamos tres libros de textos de Economía y uno de Economía de la Empresa, con el fin de conocer las características más relevantes de los libros de texto que más se utilizan para impartir tales materias en las Islas Baleares. El modelo que planteamos no atiende a todos los ámbitos que son susceptibles de ser analizados, sino que sólo contempla aquellos ámbitos que, desde nuestro punto de vista, aportan la información más relevante al docente que está reflexionando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las contribuciones que puede obtener del libro de texto. El capítulo 6 recoge los resultados de un cuestionario sobre la tarea docente aplicado al profesorado que imparte la materia de Economía y/o Economía de la Empresa, en la etapa de bachillerato en las Islas Baleares. En este cuestionario tratamos diversos aspectos de las diferentes etapas del proceso de enseñanza. Con el amplio análisis y tratamiento estadístico de los resultados del cuestionario se extraen los rasgos que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje que están siendo objeto de estudio.

Por último, la tercera parte de la tesis presenta las conclusiones de la investigación, la bibliografía utilizada y los anexos.

BLOQUE I

MARCO TEÓRICO

DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

EL CURRÍCULO DE ECONOMÍA

CAPÍTULO 1. El currículo de economía

1.1. Introducción

1.2. Importancia de la economía para los jóvenes y la sociedad

1.3. Antecedentes históricos de contenidos económicos en el sistema educativo español

1.3.1. Desde finales del siglo XVIII hasta las Cortes de Cádiz

1.3.2. El reinado de Fernando VII

1.3.3. Desde 1834 hasta 1939: un siglo de cambios.

1.3.4. Desde la guerra civil hasta 1970

1.3.5. La ley General de Educación de 1970

1.3.6. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990

1.3.7. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002

1.3.8. La Ley Orgánica de Educación. (LOE). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (BOE el 4 de mayo de 2006)

1.4. Marco legislativo estatal y autonómico vigente en las Islas Baleares

1.4.1. Marco legislativo en la educación secundaria obligatoria

1.4.2. Marco legislativo en la educación secundaria postobligatoria

1.5. La Economía y la ESO

1.5.1. La Economía y las competencias básicas de la ESO

1.5.2. El papel de la Economía en la ESO

1.6. Conclusiones del capítulo

1.1. Introducción

En este primer capítulo queremos esbozar el papel de la economía en la educación, en los jóvenes y en la sociedad. No cabe duda de que el lugar que ocupa la economía ha ido *in crescendo* en los últimos años y que, posiblemente, muchas personas piensen que actualmente vivimos inmersos en un *maremágnum* económico.

Sin embargo, en el campo educativo la presencia de la materia de Economía no ha experimentado la misma senda. En este capítulo analizaremos la evolución de los contenidos económicos en las aulas de los colegios españoles desde finales del XVIII hasta nuestros días.

1.2. Importancia de la economía para los jóvenes y la sociedad

Nunca antes había habido la percepción de que la sociedad civil y la economía interactuasen con tanta intensidad. El desconocimiento de una persona ante un lenguaje exclusivo (base imponible, retribuciones dinerarias, pérdida de poder adquisitivo...) y de cifras que no se sabe de dónde vienen ("el IPC interanual ha aumentado un 2%..."), de cálculos que no se sabe cómo se hacen (el TAE, el PIB per cápita) y que afectan directamente a toda la población, puede llevarnos a hablar de un *analfabetismo económico*. La economía cada vez está más presente en los medios de comunicación debido a la demanda y a la preocupación de los ciudadanos por los asuntos económicos, financieros y empresariales. Las actividades económicas, empresariales y financieras influyen en nuestro día a día aunque no nos percatemos de ello. Además, la actual crisis económica en la que se encuentran inmersos muchos países, sitúa la economía en el orden del día y, la prensa, la televisión e informativos radiofónicos abren con noticias económicas; por ello es importante tener un bagaje básico para entender la situación económica que se está viviendo.

Desde temprana edad, los niños y los jóvenes perciben fácilmente los asuntos económicos y financieros como una parte natural de sus vidas, sin embargo, ello no significa que tengan los conocimientos básicos para entenderlos. Siguiendo los ámbitos citados por González Álvarez (2004) y la Associació d'ensenyants d'Economía i Empresa (2003), la juventud y la sociedad en general, actualmente están inmersos en cuestiones económicas desde diferentes ámbitos:

- En la economía doméstica y como consumidores. Todos los jóvenes y adultos se enfrentan a diario al proceso de toma de decisiones, aunque sólo sean cuestiones cotidianas y diarias, relacionadas con la administración de la casa como: el consumo, decisiones de compras del hogar, contrataciones de seguros, etc. Para ello, conviene llevar un control de ingresos y gastos y, algunos conocimientos económicos básicos pueden ayudar a mejorar sus gestiones y a lograr un consumo responsable y sostenible.
- En el del mundo laboral. La mayoría de personas están en el mercado laboral: como alumnos en prácticas, becarios, trabajadores por cuenta ajena, como profesionales independientes o montando su propia empresa. Para afrontar las cuestiones y decisiones que deben tomar, resulta imprescindible conocer el abanico de opciones que todo trabajador tiene ante sí a lo largo de su camino profesional. Para recorrer este camino serán de gran ayuda todos los conocimientos acerca del mercado laboral, contratación, políticas laborales, etc.
- En el ámbito de relación con el sistema financiero. La educación financiera beneficia a los individuos en todas las etapas de la vida. Es importante que a los niños se les haga comprender el valor del dinero y del ahorro; a los jóvenes hay que prepararlos para vivir el día de mañana de manera independiente y responsable; y en los adultos, la educación financiera resulta imprescindible para planificar decisiones básicas como la compra de una vivienda, el

mantenimiento de una familia, la financiación de los estudios de sus hijos o preparar su jubilación. Asimismo, la educación financiera contribuye a que familias e individuos puedan ajustar sus decisiones de inversión y de consumo de productos financieros a su perfil de riesgo, a sus necesidades y a sus expectativas, a evitar situaciones indeseables derivadas de un endeudamiento excesivo o de posiciones de riesgo inadecuadas y, entre otras cosas, a prevenir el fraude. En definitiva, una cultura financiera favorece la confianza y estabilidad del sistema financiero, promueve el ahorro y, por ende, añade liquidez adicional a los mercados de capitales, lo cual es un aspecto clave para el crecimiento, el empleo y el bienestar social.

- Como ciudadano democrático. En los actuales sistemas democráticos nuestros representantes políticos, prometen y llevan a cabo actuaciones y decisiones de índole económica que nos afectan. Si no hay alfabetización económica, no pueden comprenderse las decisiones de los presupuestos públicos, ni los efectos de la integración en la Unión Europea, ni tener una opinión ante la reforma del sistema de pensiones o el papel de la inmigración. La participación y la cohesión social están fundamentadas en el conocimiento de las reglas del juego. Si la población no dispone de unos conocimientos básicos de economía nos encontramos con dos tipos de actitudes que pueden convivir simultáneamente: una actitud donde la incomprensión e incluso la buena intención de las personas implicadas acabe derivando hacia la intolerancia, hacia las políticas económicas que no signifiquen una mejora en el propio nivel de renta; o una actitud de pasividad y aceptación resignada por incomprensión, ante todo lo que tenga que ver con la economía o las decisiones de política económica. En última instancia, ambas actitudes pueden incluso llegar a debilitar el sistema democrático que tantos años costó conseguir en nuestro país. Es por ello que se plantea la alfabetización económica como

una prioridad, porque sólo desde la comprensión se puede mantener y reforzar la democracia.

- Como contribuyentes. Todas las personas, en nuestra faceta como ciudadanos, trabajadores o consumidores, somos contribuyentes. Es importante, para afrontar esta función con el respeto que se merece, que entendamos el funcionamiento del sistema tributario, sus objetivos y finalidades, las opciones de financiación que tiene un país, comunidad autónoma o municipio, las vías de recaudación y, cuál es el papel que jugamos como contribuyentes en el desarrollo de nuestra sociedad. Para que este sistema funcione es importante que sea conocido y comprendido.
- Como receptores de los medios de comunicación. En todos los informativos, (prensa, radio, televisión, Internet...) está presente una sección de Economía donde se abordan temas económicos de actualidad, desde cuestiones de política económica e indicadores macroeconómicos, hasta información empresarial muy específica. Disponer de un cierto nivel de cultura económica permitirá a los lectores oyentes disfrutar de herramientas adecuadas para comprender el mundo que nos rodea.
- En el ámbito propedéutico. Los contenidos de materia económica y empresarial forman parte de estudios que multitud de alumnos quieren iniciar en un futuro (formación profesional de las familias: administrativa, comercial o turismo, estudios universitarios como Empresariales, Economía, Administración y Dirección de Empresas, Sociología, Ciencias Políticas, entre otras...). Como en cualquier proceso de toma de decisiones, cuanta más información se dispone en el momento de tomar la decisión, más probabilidad hay de que ésta sea acertada. Por ello, es importante que cuando el alumno tenga que decidir en qué especialidad quiere continuar sus estudios, conozca los fundamentos y principales contenidos económicos.

- Como receptores de valores. En la sociedad actual, donde muchos denuncian la falta de valores de la juventud, la economía juega un papel decisivo. La transmisión de conocimientos económicos lleva implícito en la mayoría de casos, valores “*subyacentes*”, que están inherentes a los procesos de toma de decisiones, como pueden ser: solidaridad, cohesión social, responsabilidad intergeneracional, consumo responsable, compromiso con el entorno, respeto al medio ambiente,... Éstos y muchos otros valores y actitudes son importantes para las nuevas generaciones y tienen un lugar destacado en el campo económico.

Estas dimensiones formativas son imprescindibles para formar ciudadanos críticos e informados y desarrollar el espíritu emprendedor. Al escribir estas líneas, lamentablemente hemos comprendido y compartimos las palabras de Marco y Molina (2011, 17) “cuando participamos en diferentes foros resaltando la importancia de la formación económico-empresarial, tenemos que utilizar argumentos demasiado obvios pues no existe la adecuada sensibilidad ni entre los gestores políticos ni entre la opinión pública.”

1.3. Antecedentes históricos de contenidos económicos en el sistema educativo español

Existe la opinión más o menos generalizada, de que en España la enseñanza de contenidos económicos en estudios no universitarios llegó de la mano de la LOGSE (1990). Sin embargo, este convencimiento es incorrecto, ya que si bien es cierto, que las enseñanzas de Economía en los niveles no universitarios han sufrido un tratamiento muy marginal a lo largo de la historia del sistema educativo español, para encontrar los orígenes de la enseñanza de Economía hay que remontarse al siglo XVIII. En este epígrafe, concretaremos algunos de los hechos y aspectos más relevantes para la enseñanza de la materia económica acaecidos en los últimos dos siglos y, para facilitar su lectura, les adjuntamos la tabla 1.

Tabla 1. Evolución histórica de hechos relevantes para las enseñanzas de la materia económica

Período Político	Año	Hecho relevante
Período de la Ilustración (de Felipe V a Carlos IV)	1765	Se funda la primera Sociedad Económica de amigos del país (Bascongada)
	1784	La SEAP de Aragón crea la primera Cátedra de Economía.
1808-1814: Guerra de la Independencia	1812	Constitución de Cádiz
1814-1833 Fernando VII: 1814-1820 = Sexenio absolutista 1820-1823= trienio liberal 1823-1833 = década ominosa	1813	Informe Quintana
	1821	Plan Metódico de Primera Enseñanza
	1822	Proyecto Reglamento General 1ª Enseñanza
	1825	Plan Calomarde
	1836	Plan General de Instrucción Pública
	1838	Plan de Instrucción Primaria
1833-1868 : Isabel II	1845	Plan Pidal
	1857	Ley Moyano
	1868	Plan 1868
1873-1874 : 1ª República	1873	Plan 1873
1874-1885 : Alfonso XII	1876	ILE
	1880	Plan 1880
1886-1923 : Alfonso XIII 1923-1930: dictadura de Primo de Rivera	1901	Plan de Romanones: que por razones económicas creó las escuelas Anejas fusionando las Escuelas Normales Elementales con los Institutos Generales y Técnicos y las Escuelas de comercio y las de Artes y Oficios e industrias. Se atribuye a esta época la creación de las Cajas escolares de ahorro.
	1926	Plan Callejo
1931-1936 : 2ª República	1934	Plan de Enseñanza Media
1936-1939 : Guerra Civil		
1936-1975: Dictadura General Franco	1937	Plan de estudios primarios
	1949	Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional
	1970	LGE
Consolidación democrática	1990	LOGSE
	2002	LOCE
	2006	LOE

Fuente: Elaboración propia

1.3.1. Desde finales del siglo XVIII hasta las Cortes de Cádiz

En España, las reflexiones sobre los problemas económicos llegaron de la mano de los Ilustrados a finales del siglo XVIII cuando apuntaban la necesidad de una formación teórica y promovieron la creación de escuelas de comercio. Durante estos años, esta labor corrió de la mano de las Sociedades Económicas de Amigos del País, las cuales en el marco de las ideas de la Ilustración representaban los círculos culturales (organismos no estatales) que tenían como finalidad extender toda clase de conocimientos útiles y aunque no

consta que en sus sedes hubiese enseñanzas de Economía, sin duda, ésta estuvo presente en sus lecturas y discusiones (Martín Rodríguez, 1999). Las Sociedades Económicas de Amigos del País promovían el desarrollo de España, estudiaban la situación económica de cada una de las provincias y buscaban soluciones a los problemas que hubiere. Asimismo, impulsaban la traducción y publicación de las obras extranjeras que apoyaban las ideas de la fisiocracia y el liberalismo. La primera Sociedad Económica en constituirse fue la Sociedad Bascongada de Amigos del País, fundada por el Conde de Peñaflorida en 1765; sin embargo, de acuerdo con Blanco Canales (1976) la mención especial la merece la Sociedad Económica Aragonesa, por ser la que creó la primera Cátedra de Economía de España en 1784, que tenía por objeto crear una escuela pública para enseñar los principios y las operaciones de la economía civil y del comercio y, con todo ello, fomentar los intereses nacionales contribuyendo así a la felicidad general.

Sin embargo, uno de los pasos más importantes se da en las Cortes de Cádiz. El 19 de marzo de 1812 fue proclamada nuestra primera Constitución, que dedica un título entero, el IX, a la Instrucción Pública. En él se mandaba abrir una escuela de primeras letras en todos los pueblos de la Monarquía, para enseñar a leer, escribir y contar, a la vez que las verdades cristianas del Catecismo y una síntesis de las obligaciones civiles.

Además, se creaba un organismo nacional para todos los ramos de la enseñanza, la Dirección General de Estudios. El Gobierno encomendó a una comisión de sabios, presidida por Manuel José Quintana, un documento sobre la organización de los estudios públicos y, de esta comisión, nació el *“Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de diversos ramos de instrucción pública (de fecha 9 de septiembre de 1813)”*. En él se parte de que la nación ha recobrado su soberanía y ello exige un sistema de instrucción pública digno y propio de un país libre. Se debía organizar una instrucción igual y completa, universal (*a todos y de todo*), uniforme, pública, gratuita y libre, e impartirse en castellano. Para esta enseñanza se contemplan tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza.

Además, habrá una enseñanza profesional y técnica, a impartirse en las Escuelas particulares y se instituye una Universidad Central en la que se cursarán todos los conocimientos en su máximo grado. En la cúspide del edificio del saber figuraría la Academia Nacional y, al frente de toda la instrucción pública estaría la mencionada Dirección General de Estudios. Sin embargo, quizás lo más destacable, por el interés de la materia que nos ocupa, es que en el propio Informe Quintana se declara:

“ (...) y la Junta ha creído que debía terminar esta tabla de los estudios preparatorios de la juventud española por una cátedra en que bajo la dirección de un solo profesor se estudien principios sistemáticos de las dos ciencias conocidas con el nombre de estadística y de economía política” (Quintana, 2003,15).

La inclusión de esta materia en los planes de estudio para el último curso de la segunda enseñanza, es un hito importante cuando se analiza la enseñanza de la economía en los sistemas educativos españoles.

Travé González (1999b) también reconoce el avance que representa el Informe Quintana para la materia económica: “(...) el Informe Quintana propone que junto a la enseñanza de la escritura, lectura, ortografía, aritmética y religión católica, se impartan algunas nociones de Geografía y conocimientos de Historia de España. Esta incorporación de la Geografía y la Historia supondría, con el paso del tiempo, la inclusión de algunas nociones económicas, sobre todo del campo de la Geografía Económica, en el currículum escolar.” (Travé González, 1999b, 15).

No obstante, a los dos años de la aprobación por las Cortes del Reglamento general de Instrucción Pública y, con la instauración del reinado de Fernando VII, se impidió que las ideas de la Constitución y del Informe pudieran llevarse a la realidad.

1.3.2. El reinado de Fernando VII

Comenzaba una época absolutista que duraría hasta 1820. En este periodo todos los que habían elaborado la Constitución fueron considerados *non gratos* y peligrosos para el bien público; se vuelve a la antigua ideología, al desequilibrio político y en el aspecto educativo se vuelve a la situación legislativa del antiguo régimen, volviendo la enseñanza primaria a manos de la Iglesia (Murillo Torrecilla, 1997).

En 1820 se da un cambio de rumbo cuando se inicia el Trienio Liberal y se retoma la senda pautada en el Informe Quintana, el cual constituye las bases y el punto de partida para los debates y decisiones posteriores sobre el desarrollo del sistema y de la administración escolar que concluyeron con el primer Reglamento general de instrucción pública, que se aprobó en junio de 1821. En este primer reglamento y, citando a Martín Rodríguez (1999) “la economía política y estadística se sitúa de nuevo en el último año de la segunda enseñanza y sólo se exigía obligatoriamente a los alumnos que fuesen a dedicarse a jurisprudencia.” (Martín Rodríguez, 1999, 609)

En marzo de 1822 se presentó un Proyecto de Reglamento General de primera enseñanza, que se ha de observar en todas las escuelas de primeras letras de la Monarquía Española y, que supone un claro paso adelante hacia la consecución del principio de igualdad en la educación, al recoger en su artículo 78 de su capítulo VII la siguiente declaración: “[...] *en las escuelas de niñas se seguirá en un todo un mismo plan, sistema y orden que en la de los niños*” (Fernández Poza, 2007).

Sin embargo, tras el trienio liberal, se inicia la denominada década ominosa de Fernando VII, en la que Francisco Tadeo de Calomarde presenta su propuesta educativa, que será aprobada por Real Orden firmada en El Escorial el 14 de octubre de 1824. Es un plan de estudios estrictamente escolástico, con estricta censura bibliográfica, un control casi policial de los estudiantes y con la sumisión de los profesores a las imposiciones del absolutismo. Además, como apunta Martín Rodríguez (1999), con el decreto Calomarde, la economía

política desaparecía como disciplina de los planes de estudio durante toda la década.

1.3.3. Desde 1834 hasta 1939: un siglo de cambios

El fallecimiento de Fernando VII, propició que a partir de 1834, los gobiernos liberales se preocuparan por el desarrollo del sistema escolar en España, para lo que fueron dictando o aprobando diversos planes de estudio, reglamentos, nuevas instituciones docentes, organigramas de la administración escolar...

De toda esa literatura legislativa merece la pena recordar tres planes por diversas singularidades:

- El primero fue el Plan General de Instrucción Pública de 1836. Según Ruiz Berrio (2002) es en este plan en el que se define la segunda enseñanza como los estudios que son necesarios para completar la educación de las clases acomodadas. Además, se introduce el término *Instituto* para designar al centro donde se imparten tales estudios, se fundan las Escuelas Normales para maestros, una Normal específica para profesores de secundaria y se crea un Consejo de Instrucción Pública.
- En 1838 se ordenó el segundo, un Plan de instrucción primaria planteado provisionalmente en donde, se sientan las bases de institucionalización de la enseñanza primaria, se legalizan a las escuelas de adultos y se crean las escuelas de párvulos.
- El tercer plan que merece una mención expresa es el Plan General de Estudios de 1845 (Plan Pidal), ocupado de regular solamente la enseñanza media y la universitaria y, por el que su autor Antonio Gil de Zárate, representante típico de los afanes burgueses, caracterizó definitivamente nuestro sistema escolar como secular, centralista y uniforme, dejando su administración y control de una vez para

siempre en manos del Estado. Declara la libertad de enseñanza, permitiendo la creación de centros privados, pero entiende que el permiso correspondiente lo debe otorgar el Estado. Martín Rodríguez (1999), señala que el Plan Pidal divide la segunda enseñanza en elemental y de ampliación. En cuanto a los contenidos y a la materia económica, resalta que es en la segunda enseñanza, ampliación de este plan de estudios, en el que se reintroduce con carácter voluntario la asignatura *Economía Política*.

Finalmente, tras toda esta actividad legislativa en el ámbito escolar, en 1857 se consiguió articular una ley que fuera aceptada por las Cortes. Lo logró el ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego y, el 9 de septiembre de 1857 pudo promulgarse la conocida como Ley Moyano. Su proyecto de ley de Bases organiza la enseñanza en tres niveles (primera y segunda enseñanza y enseñanza superior y enseñanzas profesionales):

- En cuanto a la primera enseñanza se declara obligatoria entre seis y nueve años, aunque se permite la enseñanza doméstica.
- La segunda enseñanza podía seguirse también en el hogar doméstico y comprendía dos ramas paralelas, “*estudios generales*” y “*estudios de aplicación*”. Los estudios generales, comúnmente llamados Bachillerato, se comenzaban a los diez años y hasta los dieciséis, impartían algún tipo de enseñanza de carácter económico, no obstante, en la práctica estos estudios quedaban reservados a las clases dirigentes.
- En el nivel académico más alto se situaron las Universidades, la enseñanza superior y las enseñanzas profesionales.

Llegado a este punto y dada la trascendencia que tuvo la Ley Moyano, nos interesa destacar cual es el papel que tienen los contenidos económicos durante el período en que está vigente dicha ley.

Refiriéndonos al nivel de Segunda Enseñanza (alumnos de 10 a 16 años) en la Ley Moyano los contenidos económicos tienen diferente tratamiento según los planes de estudio que se van aplicando. Siguiendo a Capel y Urteaga (1986) y Travé González *et al.* (2001), podemos vislumbrar cuál fue el papel de la enseñanza de contenidos de economía a finales del siglo XIX:

“En el plan de 1868, las nociones económicas se impartían bajo la denominación de *Elementos de Agricultura, Industria Fabril y Comercio*. En el 1873 estaba asociada, al derecho, en *Nociones de Derecho Político Penal y Procesal y Economía*, pero en el 1880 (rama de aplicación) aparece ya una asignatura específica que lleva el nombre de *Economía Política y Legislación Mercantil e Industrial* junto a una *Geografía y Estadística Comercial*. En 1900 vuelve a encontrarse asociada al derecho y a la ética...” (Capel y Urteaga, 1986, 26).

Sin embargo, en el nivel de educación elemental, de acuerdo con lo que expone Travé González, *et al.* (2001) y citando a Freire Rubio (2007) “(...) hay que esperar hasta 1899 para encontrar el primer referente legislativo donde se pone de manifiesto la preocupación por la enseñanza de contenidos de carácter económico. Esto sucederá con la promulgación del Reglamento de Escuelas Graduadas Anejas a las Normales, en donde se propone una serie de innovaciones al amparo de la renovación pedagógica auspiciada por la Institución Libre de Enseñanza. El objetivo era inculcar la idea del ahorro y del control de gastos entre los estudiantes, para lo cual se indicaba la creación de las cajas escolares de ahorro, en cuya contabilidad intervendrían los niños de mayor edad, lo que constituiría un aprendizaje pragmático de los conceptos económicos, o más bien contables.” (Freire Rubio, 2007, 44)

A pesar de lo indicado anteriormente, es necesario añadir que desde 1876 hasta la guerra civil de 1936, la Institución Libre de Enseñanza, fundada por Giner de los Ríos, se configuró en España como un referente cultural y, entre otras finalidades, contribuyeron firmemente a la introducción de las nuevas teorías pedagógicas y científicas que se desarrollaban fuera de nuestro país. En materia económica, uno de los más firmes defensores fue Giner de los

Ríos, que creía en el valor de los conocimientos económicos para crear una opinión pública, solvente e informada, así nos lo recuerdan Domínguez Martínez y Foj Candel (2007). Por un canal paralelo al oficial, la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, desarrolló su tarea educativa al margen del Estado. Fundó centros privados laicos de enseñanza en los que se desarrolló la enseñanza de la economía, primero en las enseñanzas universitarias y posteriormente en la educación primaria y secundaria.

Ya en la dictadura de Primo de Rivera, en 1926 se pone en marcha una controvertida reforma en la enseñanza secundaria denominada Plan Callejo. En su plan de estudios, de acuerdo con Díaz de Laguardia Bueno (1988), encontramos contenidos económicos en las asignaturas: *Nociones Generales de Geografía e Historia Universal* (en el primer año de Bachillerato Elemental), *Nociones de Geografía e Historia de América* (en el segundo año), *Geografía e Historia de España* (en el tercer curso) y *Geografía Política y Económica* (en el cuarto curso, que es un año común a las secciones de Ciencias y Letras).

En opinión de González Medina (2011) y Marco y Molina (2010), la Economía se incorpora al programa educativo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) para los estudios de Bachillerato, pero esta institución actuaba en una reducida red de centros privados, pero además Marco y Molina (2010) añaden: “Los contenidos económicos pasaron tardíamente a la enseñanza oficial a través del Plan de Enseñanza Media de 1934 por la influencia de los seguidores de la ILE, que la incorporan a los cursos sexto y séptimo de Bachillerato, donde permanecen hasta 1936. La materia “Principios de Técnica Agrícola e Industrial y Económica” no aparece en la primera versión de la ley (Decreto 30-08-1934), sino en una revisión de 1935 (Decreto 26-03-1935). Esta denominación y su corta vida dan idea de que prevaleció el criterio de que este tipo de contenidos debían permanecer asociados a las enseñanzas profesionales y no aparecer en el Bachillerato, que estaba más sesgado en España hacia una formación generalista de carácter más humanística. Esta tradición fuertemente arraigada entre los gestores políticos en educación, en la actualidad, parece difícilmente modificable a pesar de los diferentes referentes europeos que aconsejan, como

en tantos otros campos, corregirla hacia otra más científica y económica.” (Marco y Molina, 2010, 20)

Siguiendo a Travé González (1999b) el gobierno republicano no fue muy prolífero en legislación educativa y no es hasta 1937 “(...) cuando el gobierno republicano publica el nuevo Plan de Estudios Primarios definiendo en su artículo 1º las enseñanzas que se impartirán, entre otras: Lenguaje, conocimiento de los números, estudio de naturaleza (...) En este sentido, debido a la importancia para nuestro estudio, nos interesa reseñar el punto IV, dedicado al “Conocimiento de los valores humanos” que se concreta en a) Historia, b) Conocimientos económicos y sociales, c) Geografía Humana. Es, como podemos comprobar, la primera ocasión que en nuestro ordenamiento legislativo aparece, explícitamente, el conocimiento de nociones económicas y sociales (...)” (Travé González, 1999b, 16)

1.3.4. Desde la guerra civil hasta 1970

Concluida la guerra civil, se va construyendo una reordenación del sistema educativo, del cual nos interesa destacar que en 1949 sale a la luz la ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional y la Ley de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media. Esta ley crea un bachillerato laboral (elemental y superior), distinto del llamado bachillerato universitario. Las bases de la ley perfilan un bachillerato técnico con un año de carácter formativo general y cuatro de especialización profesional. En las especializaciones impartidas se recoge la materia *Contabilidad y Nociones de Organización de Empresas*.

Asimismo, señalar también la presencia desde los años 40 de la denominada *Economía Doméstica* que, establecida para el Bachillerato femenino, es un caso singular que refleja una visión del papel de las personas en la sociedad y del reparto de las tareas entre hombres y mujeres claramente discriminatorio y no tiene nada que ver con el enfoque científico de estas materias del que nos estamos ocupando ahora.

1.3.5. La ley General de Educación de 1970 (LGE)

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, estableció un esquema en el que después de la Educación General Básica (EGB) (6-14 años), se abría una doble vía posterior:

- Una formación preparatoria para la Universidad, centrada en torno al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) (14-17 años) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) (17 años) que prosiguió en parte con los contenidos y la vieja tradición elitista de la secundaria anterior. En BUP los contenidos económicos se hallaban presentes exclusivamente en algunos temas de cálculo mercantil dentro de la asignatura de Matemáticas y en elementos de estructura económica recogidos en el tratamiento que desde la Geografía se realizaba en la resurgida Geografía Económica que había venido teniendo larga tradición descriptiva de los sectores económicos y la distribución geográfica de las actividades productivas en la mayor parte de las versiones anteriores del Bachillerato.
- Una formación preparatoria para la inserción más inmediata en el mercado de trabajo centrada en torno a la Formación Profesional de Primer (2 años) y Segundo Grado (3 años). La Formación Profesional (FP) supuso una vía para la escolarización de un amplio sector de la juventud que incluía, además de una formación específica para la adquisición de competencias profesionales, una formación básica prácticamente común a todas las especialidades, estructurada en áreas que se subdividían en materias, con contenidos menos academicistas y disciplinares que el Bachillerato Unificado Polivalente. Se pretendía además de formar para una profesión, continuar con la formación integral de la persona (este objetivo alcanza especial relevancia en la formación profesional de Primer Grado). De las múltiples ramas de formación profesional, nos interesa

mencionar la rama Administrativa y Comercial, la más afín a la materia que nos ocupa y, en la que surgen por primera vez múltiples asignaturas de contenido económico, financiero, contable, comercial, de organización, etc.

1.3.6. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)

A finales de la década de los años 80, en pleno debate sobre la reforma de las enseñanzas medias, empezó a plantearse la necesidad de incluir los estudios de *Economía y Economía y Organización de Empresas* en el Bachillerato, incorporando estas materias a la formación general preuniversitaria tal y como se venía haciendo en el resto de Europa. Es conocida la intervención en su favor de Ramón Trías Fargas en el Senado, en el año 1988, cuando interpeló al entonces Ministro de Educación y Ciencia José María Maravall, pidiendo una materia de Economía en la enseñanza obligatoria⁴:

“(…) A mí me parece (…) que se excluye de los conocimientos de Economía a muchos ciudadanos como químicos, arquitectos, etcétera y, no solo a ellos sino, a los simples ciudadanos sin estudios mayores que, en definitiva, tienen que saber esas cosas. (…)

“(…) En estos días se ha podido decir que los protagonistas del año 2000 llevarán a cabo infinidad de actos económicos complejos y difíciles de entender y que, por lo tanto, si no hay un mínimo de conocimientos teóricos, serán intelectualmente inasequibles para la mayoría de los ciudadanos y, estos señores también llevarán a cabo en la sociedad del año 2000 esas actividades económicas que la caracterizan sin los conocimientos mínimos para ello. (…)”
(Diario de Sesiones del Senado, 1988,3033)

Además, añadía Trías Fargas “(…) Todos los ciudadanos deben saber un mínimo de reglas económicas (después, los que tengan vocación de

⁴ Extraído de las interpelaciones de Ramón Trías Fargas publicadas en Cortes Generales. Diario de Sesiones del Senado núm. 71 sesión plenaria del 12 de abril de 1988.

investigadores o los que quieran dedicarse a las enseñanzas, etcétera, ya seguirán su curso) y tendrán interlocutores a todos los niveles sociales con un mínimo de conocimientos económicos.” (Diario de Sesiones del Senado, 1988, 3038)

Con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo) se produce un cambio radical en el sistema educativo español y en la organización de la enseñanza. El sistema educativo de la LOGSE comprende enseñanzas de régimen general y de régimen especial.

Las enseñanzas de régimen general se ordenan de la siguiente forma:

- Educación Infantil (3-6 años, no obligatoria).
- Educación Primaria (6-12 años).
- Educación Secundaria, que comprenden :
 - La Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años).
 - El Bachillerato (16-18 años).
 - La Formación Profesional de Grado Medio (de 1 año o 2 de duración, según el ciclo).
- Formación Profesional de Grado Superior (generalmente de 2 años).
- Educación Universitaria.

Respecto a la etapa de bachillerato, que es la etapa educativa en la que centramos nuestra investigación, en la LOGSE se establece que pueden acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión de título de Graduado en Educación Secundaria y tendrán diferentes modalidades que permitirán una preparación especializada de los alumnos.

El bachillerato se organiza en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.

Las modalidades de bachillerato son:

- Artes.
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
- Humanidades y Ciencias Sociales.
- Tecnología.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las materias propias de cada modalidad.

En el *artículo 11*, del Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato, sentencia que las materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales son:

- “Para primer curso: Economía, Griego, Historia del Mundo Contemporáneo, Latín I, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I.
- Para segundo curso: Economía y Organización de Empresas, Geografía, Historia del Arte, Historia de la Filosofía, Latín II, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II.”

Este artículo marca un hito histórico en la educación moderna y podemos afirmar que finalmente, en 1990, la LOGSE permitió ese ansiado retorno por muchos y, solucionó de paso la marginación histórica sufrida en materia económica con la irrupción de las materias *Economía* y *Economía y Organización de Empresas* como asignaturas de modalidad. Además estas materias podían eventualmente ser cursadas como materias optativas por el

alumnado del resto de los bachilleratos existentes; aunque ésta es una posibilidad escasamente elegida en la práctica.

Con la LOGSE, la economía se estrena como la última de las ciencias en incorporarse a la Educación Secundaria postobligatoria.

No obstante, esta nueva situación y reaparición en el sistema educativo no acalla algunas voces que siguen viendo insuficiente el papel de la Economía y que consideran que debería ser materia común para bachillerato y materia independiente de la enseñanza secundaria obligatoria. En la LOGSE, en los currículos de Ciencias Sociales y Tecnología de ESO se aborda superficialmente y de forma fragmentada algún aspecto económico, pero estos contenidos son, para muchos, claramente insuficientes para garantizar el aprendizaje de unos conocimientos económicos básicos, que permita al alumnado su desarrollo ante las exigencias de la sociedad actual.

1.3.7. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE)

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) mantiene el Bachillerato como una etapa dentro del nivel de la Educación Secundaria, organizado en dos cursos académicos..

En la etapa de Bachillerato, la LOCE marcó dos diferencias importantes respecto a la LOGSE:

- Las cuatro modalidades previstas en la LOGSE se convierten en tres modalidades en la regulación de la LOCE:
 - Artes
 - Ciencias y Tecnología (refunde en una única modalidad las dos modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y la de Tecnología, de la LOGSE)

o Humanidades y Ciencias Sociales.

El Bachillerato se organiza en asignaturas comunes⁵, asignaturas específicas de cada modalidad y asignaturas optativas⁶. En las asignaturas específicas de la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales⁷, se mantienen (en la misma línea que la LOGSE), las asignaturas de “Economía” y “Economía y Organización de Empresas”

- Como novedad más destacada en la regulación del Bachillerato, hay que mencionar el establecimiento de una prueba general, cuya superación constituye un requisito para la obtención del título de Bachiller.

Por lo tanto, por lo que se refiere a las materias de Economía, no supone ningún cambio ni variación respecto a la LOGSE.

1.3.8. La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)

Como hechos significativos, hay que citar que tras un borrador en el que Economía se presentaba como materia común en primer curso del bachillerato de todas las especialidades, definitivamente volvería a mantener la misma situación que en la LOGSE, para ofrecerse sólo en la modalidad de Ciencias Sociales.

⁵ Educación Física, Filosofía, Historia de España, Historia de la Filosofía y de la Ciencia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso, Lengua extranjera. A estas asignaturas se debe añadir el área de Sociedad, Cultura y Religión, con sus dos opciones: confesional y no confesional.

⁶ Las asignaturas optativas serán organizadas por cada Administración educativa.

⁷ Para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, se establecen como asignaturas específicas de esta modalidad: Economía, Economía y Organización de Empresas, Geografía, Griego I, Griego II, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de la Música, Latín I, Latín II, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II y Segunda Lengua extranjera.

Es por ello que se afirma que la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) ha supuesto pocos cambios respecto a la LOGSE y LOCE, por lo que respecta a la materia de Economía. La LOE ha mantenido la asignatura de “*Economía*”, para primer curso y ha cambiado la denominación de “*Economía y Organización de Empresas*” por “*Economía de la Empresa*” para el segundo curso del nuevo Bachillerato del RD 1467/2007.

Por lo que se refiere a las materias optativas, como “*Fundamentos de Administración y Gestión*”, tienen una suerte tan variada como quieran los responsables educativos de las Comunidades Autónomas. Como única novedad significativa del desarrollo de la LOE que pueda afectar a la formación económica aparecen los “*Proyectos Integrados*” en cuarto de ESO y primero y segundo de Bachillerato. Su currículo es abierto y se pueden programar elementos de economía y de empresa.

En el momento de escribir estas líneas, ha sido publicado el Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los RD 1834/2008, de 8 de noviembre y RD 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones (...)

“Artículo 5.2. Además de las materias enumeradas en el apartado anterior (materias obligatorias), los alumnos deberán cursar tres materias más. Podrán elegir las tres materias de una de las opciones siguientes o dos materias de una de las opciones y una tercera de las materias comunes a todas las opciones o de las otras materias que oferte el centro de las otras dos opciones.

- Opción 1:
 - Educación Plástica y Visual.
 - Latín.
 - Música.
- Opción 2:

- Biología y Geología.
- Física y Química.
- Tecnología.
- Opción 3:
 - Alimentación, nutrición y salud.
 - Ciencias aplicadas a la actividad profesional.
 - Tecnología.
- Materias comunes a todas las opciones:
 - Informática.
 - Orientación Profesional e Iniciativa emprendedora.
 - Segunda Lengua Extranjera.

3. Los centros deberán ofrecer las tres opciones, con un mínimo de dos materias de cada opción y al menos una de las materias comunes a todas las opciones. Solo se podrá limitar la elección del alumnado cuando haya un número insuficiente de estudiantes para alguna de las materias u opciones a partir de criterios objetivos establecidos previamente por las Administraciones educativas.

(...)

5. El alumnado deberá poder alcanzar el nivel de adquisición de las competencias básicas establecido para la Educación Secundaria Obligatoria por cualquiera de las opciones.

6. Los centros deberán informar y orientar al alumnado con el fin de que la elección de las opciones y materias a las que se refiere el apartado 2 sea la más adecuada para sus intereses y su orientación formativa posterior.”

Las repercusiones que el RD1146/2011 tiene en materia de formación económica son importantes. Se introduce la asignatura “*Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora*” y, con la nueva organización del curso de 4º de la

ESO, pasa a ser mucho más accesible para los alumnos una materia que los inicie en contenidos del ámbito empresarial y emprendedor. Sin embargo, algunas voces críticas están descontentas con los contenidos y otros siguen denunciando que la redacción definitiva del artículo 5.2. del RD 1631/2006 no garantiza la educación económica y financiera, que quedará en manos de cómo finalmente configuren los centros la oferta final y la elección de los propios jóvenes. Se necesitarán algunos años, posiblemente a partir del curso 2012-2013 para poder evaluar la penetración e impacto de esta nueva materia.

1.4. Marco legislativo estatal y autonómico vigente en las Islas Baleares

En esta sección vamos a profundizar en el papel que ocupa la materia de Economía y Economía de la Empresa en el sistema educativo actual, especialmente en el caso de las Islas Baleares.

El primer paso para realizar este análisis es definir y acotar la normativa revisada. El marco legal común es la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el BOE el 4 de mayo de 2006).

Además, en el ámbito de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), la normativa que regula su desarrollo es:

- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05/01/07 núm. 5).*
- *Orden 2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria (BOE 21/07/2007 núm. 174).*
- *Decret 67/2008, de 6 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària,*

i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB núm. 83, de 14 de juny de 2008).

▪ *Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB núm. 92, de 2 de juliol de 2008).*

▪ *Annex del Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.*

▪ *Decret 95/2010, de 30 de juliol, pel qual es modifica el Decret 73/2008, de 27 de juny, que estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB núm. 116, de 7 d'agost de 2010).*

▪ *Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

Para los estudios de bachillerato, las normas específicas de esta etapa son:

▪ *Real decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 06/11/2007 núm. 266).*

▪ *Corrección de errores del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 07/11/2007 núm. 267).*

▪ *Orden 1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato (BOE 18/06/2008 núm. 147).*

- *Decret 82 /2008, de 25 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura i el currículum del batxillerat a les Illes Balears (BOIB 01/08/2008 núm.107 EXT).*
- *Resolución de 25 de agosto de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se organiza la oferta de materias optativas en el Bachillerato (BOE 11/09/2008 núm. 312).*
- *Resolución de 10 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se publica el anexo V de la de 25 de agosto de 2008, por la que se organiza la oferta de materias optativas en el Bachillerato (BOE 27/12/2008 núm. 312).*
- *Ordre de la consellera d'Educació y Cultura de dia 27d'abril de 2009, sobre el desenvolupament del batxillerat a les Illes Balears (BOIB 12/05/2009 núm. 69).*

Ya hemos avanzado el tratamiento que la LOE, vigente en el momento de redacción de esta tesis, da a los contenidos económicos, pero nos parece interesante dedicarle un poco más de atención, para conocer en profundidad el contexto en el que se desarrolla esta investigación.

En el artículo 2 de la LOE, se establece cuáles son los fines que debe perseguir el sistema educativo español. Nos interesa destacar, por su proximidad con los contenidos que se trabajan en economía, los siguientes:

“e) (...) como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente (también presente en los principios de la LOGSE), en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f) (...) así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural (la LOGSE también lo preveía),

con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.”

Encontramos, por tanto, entre los fines que establece la LOE para el sistema educativo español, tres referentes que indudablemente se trabajan desde la economía.

1.4.1. Marco legislativo en la educación secundaria obligatoria

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su introducción:

“(…) deberá capacitar a los alumnos y alumnas (...) la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.”

Asimismo, en el artículo 1, se señala que “cuarto curso tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral” y en el artículo 2, “que la finalidad de la Educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos (...) para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.”

De los Objetivos de la Educación secundaria obligatoria, que se establecen en el artículo 3, la Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan, de acuerdo con el punto g) de este artículo, “Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”.

También en el artículo 3, en su punto k), se establece “(...) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.”

Son todas estas menciones y referencias, las que a los profesionales de la economía les recuerda que los contenidos económicos están presentes en el desarrollo de la LOE y que dichos contenidos deben tener su lugar en las aulas de secundaria, ya que, si bien no se establece ninguna materia en los tres primeros cursos de la ESO (artículo 4) ni de cuarto curso (artículo 5), esta posibilidad queda abierta con el artículo 4.6⁸. para los tres primeros cursos de la ESO y con el Artículo 5.6⁹. para los alumnos de cuarto.

Para concluir, podemos aseverar que la realidad es que no existe en la ESO ninguna materia preparatoria de los contenidos económicos del Bachillerato, lo cual es realmente sorprendente ya que el Bachillerato de Ciencias Sociales, el más cursado por el alumnado¹⁰ (durante el curso 2008-2009 fue elegido por el 50,1% del alumnado) se haya configurado como el único al que se le niegue una fundamentación académica previa que sí se concede a todos los demás.

Solamente algunas Comunidades Autónomas (como Asturias, Extremadura, Murcia o Andalucía), han salvado esta carencia y han incluido en 3º o en 4º de ESO la materia optativa “Empresa Joven Europea” con una carga horaria legalmente regulada y una dotación de profesorado para impartirla.

Con la misma idea “*Iniciativa emprendedora*” se incorpora como optativa en algunas comunidades autónomas con el fin de dar cumplimiento a la recomendación del Parlamento y Consejo Europeo que el 18 de diciembre de 2006 acordó una serie de competencias claves para el aprendizaje permanente

⁸ “Artículo 4. 6. Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos podrán cursar alguna materia optativa de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas. (...)”

⁹ Artículo 5.6. “Los alumnos podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas.”

¹⁰ Según el Ministerio de Educación en su publicación Datos y Cifras. Curso escolar 2010/2011

y, entre ellas, está la iniciativa emprendedora que según la LOE se tendría que incluir dentro de competencias básicas a alcanzar por los alumnos de la ESO.

Como hemos indicado anteriormente, una nueva asignatura entrará en vigor en el curso 2012-2013, al amparo del *Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio*, en el que se introduce la materia Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora, sin embargo, en las fechas de redacción de esta tesis no se puede todavía valorar la implementación de la misma en las aulas¹¹.

1.4.2. Marco legislativo en la educación secundaria postobligatoria

Atendiendo al nivel de educación secundaria postobligatoria, la LOE introduce pocos cambios respecto a la ley anterior. En el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, se establece que “Esta etapa tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y destrezas que les permitan progresar en su desarrollo personal y social e incorporarse a la vida activa y a la educación superior.” (citado en la exposición de motivos del RD1467/2007).

De los objetivos del bachillerato que se enumeran en el artículo 3, la materia económica contribuye a desarrollar un gran parte de los mismos. No obstante, la economía tiene un papel relevante y contribuye decididamente a desarrollar las siguientes capacidades:

“h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

¹¹ En estos momentos, el cambio de gobierno central ha despertado ciertas dudas sobre la continuidad del calendario que fija la entrada en vigor de la materia de Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora para el curso 2012-2013.

- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.”

No obstante, pese a la aportación que puede hacerse desde la economía a la consecución de estas capacidades, los planes de estudio no le brindan a la economía esta oportunidad.

En este mismo RD 1467/2007 se establece cuáles son las materias comunes, entre las que no se encuentra ninguna del ámbito económico (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de las materias comunes en el bachillerato.

Estructura: Distribución de las materias en el Bachillerato	
Materias comunes	1º Ciencias para el mundo contemporáneo Educación física Filosofía y ciudadanía Lengua castellana y literatura I Lengua catalana y literatura I Lengua extranjera I Religión
	2º Historia de España Historia de la filosofía Lengua castellana y literatura II Lengua catalana y literatura II Lengua extranjera II

Fuente: RD 1467/2007

Exclusivamente el alumnado que elige la modalidad de bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (Tabla 3) cursará, entre otras:

- Economía
- Economía de la empresa.

Creemos que es de justicia también, aunque rara vez se hace mención a ello, señalar que al margen de algunos contenidos económicos que obviamente forman parte del currículo de Historia del Mundo Contemporáneo¹², también aparecen algunos de ellos, en los contenidos de Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I y II.

Tabla 3. Distribución de las materias de modalidad en el bachillerato.

Modalidad	Artes	Ciencias y tecnología	Humanidades y ciencias sociales	
Materias de modalidad	1r	<ul style="list-style-type: none"> Vía Artes plásticas, diseño y imagen: <ul style="list-style-type: none"> - Cultura audiovisual - Dibujo artístico - Dibujo técnico I - Volumen Vía Artes escénicas, música y danza: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis musical I - Anatomía aplicada - Cultura audiovisual - Lenguaje y práctica musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Biología y geología - Dibujo técnico I - Física y química - Matemáticas I - Tecnología industrial I 	<ul style="list-style-type: none"> - Economía - Griego I - Historia del mundo contemporáneo - Latín I - Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I
	2n	<ul style="list-style-type: none"> Vía Artes plásticas: <ul style="list-style-type: none"> - Dibujo artístico II - Dibujo técnico II - Diseño - Historia del Arte - Técnicas de expresión gráficoplástica. Vía Artes escénicas: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis musical II - Artes escénicas - Historia de la música y de la danza - Literatura universal 	<ul style="list-style-type: none"> - Biología - Ciencias de la tierra y medioambientales - Dibujo técnico II - Electrotécnica - Física - Matemáticas II - Química - Tecnología industrial II 	<ul style="list-style-type: none"> - Economía de la empresa - Geografía - Griego II - Historia del Arte - Literatura universal - Latín II - Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II

Fuente: RD 1467/2007

Concretamente, en los contenidos de *Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I* se cita:

“(…)

12 De acuerdo con lo establecido en el anexo y del RD, los contenidos mínimos para Historia del mundo contemporáneo son, entre otros, “El proceso de construcción de la Unión Europea. Objetivos e instituciones. Cambios en la organización política de Europa. La era del desarrollo desigual. Diferencias entre sistemas económicos y entre países y regiones del mundo.”

- Interés simple. Capital inicial y capital final. Tasa de interés.
- Interés compuesto. Tasa de interés anual equivalente (TAE). Procesos de capitalización y de amortización.
- Resolución de problemas de matemática financiera en los que intervengan interés simple y compuesto y se utilicen tasas, amortizaciones, capitalizaciones y números índice. Aplicación a la amortización de préstamos en general y de hipotecas en particular.
- Estadística descriptiva unidimensional. Parámetros estadísticos de localización, de dispersión y de posición. Estadística descriptiva bidimensional. Diagramas de dispersión. Coeficiente de correlación lineal. Regresión lineal.”

Y en los contenidos de *Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II*, se establece: “(...) Aplicación de las derivadas al estudio de las propiedades locales de funciones habituales y a la resolución de problemas de optimización relacionados con las ciencias sociales y la economía. (...)”

Por lo que hace referencia a las materias optativas, el artículo 8.2. del RD 1467/2007, establece que serán reguladas por las administraciones educativas.

En Baleares, atendiendo a lo dispuesto en el anexo 3, de la “Ordre de la consellera d’Educació y Cultura de dia 27 d’abril de 2009, sobre el desenvolupament del batxillerat a les Illes Balears”, la cual desarrolla el “Decret 82/2008, de 25 de juliol, pel qual s’estableix l’estructura y el currículum del batxillerat a les Illes Balears (BOIB núm. 107 d’1 d’agost)”, se establece como asignaturas optativas, entre otras:

- “*Fundamentos de administración y gestión*” (como optativa vinculada a la modalidad, para segundo curso), que será impartida preferentemente por el profesorado de la especialidad de Economía. (Consultar currículo en el Anexo 1).

-“*Estancia en la empresa*” como optativa general de primer curso, que será impartida por el profesorado de todos los departamentos. (Consultar currículo en el Anexo 2).

Pese a que en la LOE la Economía ha logrado mantener la posición conseguida con la LOGSE y pese a que en Bachillerato hay una mayor presencia que en la ESO, siguen las reivindicaciones (Marco y Molina, 2011) y algunos profesores, responsables educativos y asociaciones defienden *la propuesta de los Decanos de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales en su conferencia anual celebrada en Valencia en abril de 2009.*

“(...) pese a la aceptación social generalizada de la importancia de los conocimientos económicos empresariales para la formación cívica de los ciudadanos y el fomento del espíritu emprendedor, puede constatarse cómo la realidad de los diseños curriculares sigue muy distante de las pretensiones y objetivos de las instituciones, (...)”

Por todo ello proponemos (...)

a) la creación de un itinerario de administración y gestión en el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. (...) La mayoría de los países europeos cuentan con una modalidad de bachillerato de tipo económico-jurídico (...)

En consecuencia, parece necesario, al menos:

- El mantenimiento como materias de modalidad organizadas expresamente en un itinerario diferenciado de “Economía General” en 1º de Bachillerato y “Economía de la Empresa” en 2º de Bachillerato, ambos con su actual carga horaria de 4 horas semanales.
- La inclusión en el catálogo de materias optativas de la asignatura “Fundamentos de Administración y Gestión” organizada en dos niveles, correspondientes a 1º y 2º de Bachillerato.
- La inclusión de la optativa “Proyecto emprendedor”

b) La propuesta de cursar Economía General y Economía de la Empresa, como materias de modalidad en el Bachillerato de Ciencias y Tecnología.”

Estas propuestas también planteadas por las Asociaciones de Profesores de Economía y las Facultades de Económicas y Administración y Dirección de Empresas, se incluyeron en el proyecto inicial del nuevo Bachillerato, en los primeros borradores de la LOE, pero finalmente fracasó ante las presiones de los especialistas de materias tradicionales y de sus colegios profesionales y asociaciones. Como residuo testimonial de aquel borrador queda la materia “*Economía para la vida cotidiana*” propuesta como optativa por el Ministerio de Educación en su ámbito de gestión (Ceuta y Melilla), pero ausente en el resto de las Comunidades Autónomas que suponen el grueso de la población del Estado.

1.5. La Economía y la ESO

En este epígrafe revisaremos, por un parte, las competencias básicas que se han establecido para la ESO y expondremos cómo desde el campo de la Economía se puede contribuir a lograr estas competencias. En segundo lugar, reflexionaremos y expondremos diferentes puntos de vista sobre el papel que, desde una perspectiva más amplia, puede tener la Economía en la etapa de la educación secundaria obligatoria.

1.5.1. Las competencias básicas de la ESO y la Economía

Las sociedades actuales cambian a un ritmo vertiginoso y cada vez más la comunidad educativa es consciente de la necesidad de adaptar los modelos educativos a la nueva sociedad de la que forma parte, de atender al desarrollo integral (personal y social) de la persona, así como de buscar enfoques y estrategias que contribuyan a la mejora de los resultados del alumnado. Pero no es suficiente que las leyes educativas se vayan adaptando, lo mismo debe

sucedan con nuestra forma de enseñar, de utilizar los recursos y de presentar los conocimientos y experiencias.

La incorporación de las competencias básicas¹³ en la LOE, responde a la necesidad de ajustar los modelos educativos a los requerimientos de un mundo y de una sociedad como la actual, cada vez más compleja y cambiante. Hoy, las personas deben comprender un mundo cada día más global e interconectado y se deben mover con facilidad. Por tanto, se hacen necesarios perfiles diferentes de alumnos que aprendan a afrontar situaciones reales desde los inicios de la escolaridad y de docentes que guíen estos aprendizajes.

La LOGSE de 1990 ya nos presentó los contenidos separados en tres grupos: “*Conceptos, hechos y principios*” (referidos al “*saber*”), “*Procedimientos*” (referidos al “*saber hacer*”) y “*Actitudes, valores y normas*” (referidos al “*saber ser*”). Desgraciadamente, a los únicos contenidos o a los que en mayor medida, los docentes y familias dimos importancia, fue a los primeros. Quizás por seguir la inercia de la institución educativa, quizás por miedo a estrategias diferentes e innovadoras; el caso es que en algunas ocasiones se dejaron dos tercios del trabajo sin hacer.

La LOE recoge las propuestas internacionales e incluye las competencias básicas entre los componentes básicos del currículo. Los RRDD de enseñanzas mínimas de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria instan a las Administraciones educativas a facilitar el desarrollo de las competencias básicas a través de los currículos que establezcan, así como también deben hacerlo las concreciones curriculares de los centros educativos.

Con este nuevo planteamiento de la LOE, el profesorado se ve obligado a enseñar una serie de contenidos y además a hacer que el alumnado adquiera las competencias básicas incluidas en el currículo.

¹³ Definimos la competencia clave o básica como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Aunque en un principio pueda parecer más de lo mismo, la LOE y el trabajo en competencias supone un cambio metodológico importante. La LOE deja claro que los conocimientos están bien y son necesarios, pero siempre que tengan una aplicación práctica en un contexto real. Ya no es el saber por el saber, sino saber para resolver un problema o hacer frente a una nueva situación que se nos propone.

Siguiendo la información publicada por la *Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears*, en su web específica para promover el conocimiento de las competencias,¹⁴ se incide en que a corto plazo el enfoque por competencias tiene repercusiones directas en la metodología que se lleva a cabo en el aula y el centro y, por tanto, también en la evaluación y en la programación de los aprendizajes. Además, cambia el rol del profesorado, que ya no es considerado única o principalmente transmisor de información, para convertirse en guía y orientador de las necesidades del alumnado y, el papel del centro educativo, que pasa a ser entendido como una comunidad de aprendizajes organizada y dirigida a la consecución de las competencias básicas.

A largo plazo, el enfoque por competencias implica cambios de fondo, cambios de paradigma educativo, cuyos resultados se perciben al cabo de varios años.

Para enseñar por competencias, es importante trabajar a partir de proyectos y tareas. Estas tareas no pueden ser ajenas al propio alumnado, sino que deben partir de sus conocimientos previos, deben estar dentro de un contexto de la vida cotidiana, deben tener aplicación fuera del entorno escolar y deben favorecer una posterior generalización de los aprendizajes.

No hay correspondencia directa entre áreas o materias y competencias básicas. Todas las áreas y materias contribuyen a lograr varias competencias, aunque algunas áreas o materias contribuyen más directamente al logro de una determinada competencia (como es el caso de las matemáticas y la competencia matemática). Sin embargo, hay otras competencias que se trabajan desde todas las áreas y materias curriculares (es el caso, por ejemplo,

¹⁴ Ver <http://cbib.caib.es>

de la competencia para aprender a aprender), son las que suelen denominarse competencias transversales.

La Orden 2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, en su artículo 6, enumera como competencias básicas (fijadas en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre,) que el alumnado deberá haber adquirido al final de esta etapa:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

En la web de competencias básicas de la *Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears*¹⁵, se detallan, además, las diferentes dimensiones que implica cada competencia básica. De las ocho competencias básicas que se establecen, por la afinidad con la temática que nos ocupa en este trabajo nos interesa centrarnos en la competencia *social y ciudadana* y en la competencia *autonomía e iniciativa personal*.

Analizando la competencia social y ciudadana, no pasa por alto el papel que la Economía puede tener para explicar la dimensión “*comprender la realidad social*”, ayudando a entender los rasgos de las sociedades actuales, así como, a tener conciencia de las distintas perspectivas para analizar la realidad histórica y social del mundo.

¹⁵ <http://cbib.caib.es/>

Desde la dimensión “*conocer y comprender las características y valores del sistema democrático*”, se debe hacer un esfuerzo para poner en valor las contribuciones que se pueden hacer desde el campo de la economía. En la dimensión “*ejercer la ciudadanía activa*”, es indudable que el estudio de la materia económica y el análisis de las decisiones económicas y empresariales contribuirán a que el alumnado se responsabilice de las elecciones y decisiones tomadas, ayudará a que los alumnos trabajen actitudes constructivas, solidarias y responsables, así como a que aprendan a comunicarse en diferentes contextos, expresen sus ideas y respeten las de sus compañeros y practiquen el diálogo y la negociación.

Sin embargo, la competencia que sin duda más atrae la atención de los profesionales del campo económico-empresarial es la competencia de la *autonomía e iniciativa personal*. Esta competencia alcanza diferentes dimensiones, una de ellas es “adquirir y aplicar valores y actitudes personales”. A pesar de que esta dimensión se puede enfocar desde diversas perspectivas, el campo económico, también puede tener su papel en aspectos como: tener capacidad de escoger, de calcular y asumir riesgos, afrontar problemas o para trabajar con el fin de lograr que los alumnos tengan una actitud positiva hacia el cambio y la innovación y, entiendan que estos cambios son oportunidades.

Para que los alumnos sean capaces de afrontar la dimensión “transformar las ideas en acciones”, deberán conocer las fases de desarrollo de un proyecto: planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar y autoevaluarse, sacar conclusiones y posibilidades de mejora. Siguiendo la propuesta de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, para adquirir la competencia de autonomía e iniciativa personal, en su dimensión “transformar las ideas en acciones”, el alumno deberá ser capaz, entre otras cuestiones, de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos, analizar las posibilidades y limitaciones propias y de los proyectos, reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades, etc.

La tercera dimensión a la que se hace referencia al analizar esta competencia es “liderar proyectos”, para lo que es imprescindible que los alumnos se relacionen, cooperen y trabajen en equipo de manera cooperativa y flexible. Además, los alumnos deben tener empatía, capacidad de diálogo y negociación, expresar y comunicar sus ideas y valorar las de los demás, así como, saber organizarse el tiempo y las tareas, etc.

Cuando un profesional en materia económica y empresarial analiza los ámbitos expuestos para la *competencia social y ciudadana* y la *competencia de autonomía e iniciativa personal* (especialmente cuando analizamos las dimensiones “transformar las ideas en acciones” y “liderar proyectos”) no puede dejar de pensar en todas las cuestiones que desde su campo puede aportar con el fin de contribuir a que el alumnado alcance eficazmente dichas competencias que los jóvenes del siglo XXI deberían tener.

Una de las críticas que muchos profesores y profesionales de la economía han vertido y que el profesor Sande (2012) recoge recientemente, es que han tenido que pasar más de veinte años para que se establezca una asignatura asignada a la especialidad de Economía en cuarto curso de la ESO para todo el territorio español. Además, añade, la decepción ha venido al verse publicadas las competencias básicas en España, frente a las europeas, ya que si bien Europa contempla como competencia básica nº7 *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, en España, esta competencia ha sido sustituida por la competencia básica nº8 *Autonomía e iniciativa personal* y los motivos de este cambio se recogen en Sande (2012): “este problema se trató el pasado mes de marzo en una reunión de Ministros de Educación de la UE en Budapest, argumentando nuestro Secretario de Estado que, a pesar de la importancia con la que esta competencia se aborda en el resto de la UE, en nuestro país “se ha englobado en una competencia más global denominada autonomía e iniciativa personal, que posee además una visión social, cultural e individual” (nota de prensa del MEC, de 29 de marzo de 2011)” (Sande, 2012, 117).

Figura 1. Comparativa competencias clave Unión Europea versus España



Fuente: (Sande, 2012, 118)

Ésta sea posiblemente, entre otras, una de las razones por las que en España se ha abierto un intenso debate acerca de la conveniencia o no, de incluir en la enseñanza secundaria obligatoria la materia o disciplina económica como materia propia y diferenciada del resto de materias sociales.

1.5.2. El papel de la Economía en la ESO

Histórica y tradicionalmente, la enseñanza de los contenidos económicos en la enseñanza secundaria obligatoria, se ha venido impartiendo desde las ciencias sociales. Recordando lo que hemos expuesto en el apartado “1.2. *Antecedentes históricos de los contenidos económicos en el sistema educativo español*” esta situación de marginalidad de la materia económica-empresarial no sorprende, ni al lector, ni al profesor ni a la sociedad.

Sin embargo, a cualquier persona le parecería inaudito si sucediese algo similar a lo que está ocurriendo con la disciplina de economía, en cualquiera de las materias tradicionales del bachillerato. No nos podríamos imaginar que un

alumno cursara las carreras de Historia, Filología Inglesa, Ciencias Químicas, Exactas,... sin haber estudiado alguna materia inicial en el bachillerato.

Por otra parte, en el sistema educativo actual, un estudiante puede terminar sus estudios obligatorios, e incluso el Bachillerato, sin tener formación básica en Economía. Esta carencia aflora cuando los jóvenes quieren desarrollar proyectos como emprendedores, como miembros de asociaciones u organizaciones sociales o cuando quieren continuar sus estudios posteriores, ya sea en el Bachillerato, en la Universidad o en Formación Profesional.

Como hemos apuntado anteriormente, en los últimos tiempos se ha suscitado el debate de si la *Economía* debe aparecer en los planes de estudio como materia independiente para la ESO. Las opiniones que se han manifestado al respecto, mantienen posturas contrapuestas.

Son muchos los especialistas que creen que en la Secundaria Obligatoria se puede dar respuesta a las demandas actuales de conocimientos económicos sin necesidad de crear una nueva asignatura con horario y contenido específico. Concretamente, Prats (2000) y Travé González (1999a), ambos autores de peso y relevancia en el campo de la didáctica de la economía, mantienen esta línea argumental y opinan que si bien paradójicamente hay una relación inversa entre la enorme fascinación que suscita entre la opinión pública la problemática económica y la importancia curricular de la misma, su propuesta y apuesta es la integración de estas enseñanzas en el currículo del área social. Travé González (1999a) explica, que reta a olvidarse de un planteamiento disciplinar de la economía, incluso de un tratamiento transversal y, defiende su propuesta para darle a las enseñanzas económicas un enfoque transdisciplinar. Así pues, concluye su exposición argumentando que *“no tendría sentido la creación de una nueva asignatura de Economía para la Educación Obligatoria que, en todo caso, fragmentaría aún más el currículum de Ciencias Sociales, ni por otra parte, debería dejarse al arbitrio de la transversalidad, ya que su consideración académica estaría relegada a contingencias profesionales”* (Travé González, 1999a, 81). No obstante, pese al posicionamiento de Travé sobre la integración de los contenidos sociales en las

Ciencias Sociales, él mismo asevera en Travé González y Pozuelos Estrada (2008b, 118) que “los datos obtenidos muestran la ausencia de formación económica básica que posee el profesorado participante y que incide directamente en el desinterés existente por la enseñanza de la economía en la etapa obligatoria. Dicha carencia formativa, denunciada por numerosos autores, fomenta, en definitiva, el analfabetismo económico del alumnado.”

Sin embargo, desde otros focos como por ejemplo la Asociación Estatal de Docentes de Economía en Secundaria (AEDES), en el documento “*Enmiendas al Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Septiembre 2005*”, se solicitaba:

“*Primera Enmienda*: que el artículo 24 de la LOE, sobre la Organización de los cursos primero, segundo y tercero, en su punto 5, quede redactado de la siguiente manera:

5. Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos podrán cursar alguna materia optativa. La oferta de materias optativas deberá incluir una segunda lengua extranjera, espíritu emprendedor y cultura clásica. Las Administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera entre las materias a las que se refiere el apartado 1.”

Una de las razones de esta petición es contribuir a lo que se establece en la exposición de motivos de la LOE: “(...)Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica, (...) el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.” (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 17160*)

En la segunda enmienda, el interés se centra en el artículo 25 sobre la Organización del cuarto, en su punto 2:

“2. Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de las siguientes:

- Biología y geología
- Economía
- Educación plástica y visual
- Física y química
- Informática
- Latín
- Música
- Segunda lengua extranjera
- Tecnología”

Esta enmienda lo que hace es introducir *Economía* como materia optativa para cuarto curso de la ESO.

En este documento, la AEDES reclama que el trato a la economía en la ESO, se sitúe en el mismo plano que otras materias o disciplinas que se imparten de forma individualizada o segregada de sus raíces históricas.

En la misma posición se manifiesta Foj Candel (2006), quien afirma que son muchos los que piensan que la inexistencia o muy limitada formación económica de la mayoría de nuestros ciudadanos requiere que se amplíe la oferta educativa plasmada en la enseñanza secundaria. En su opinión, sería muy adecuado establecer como materia obligatoria una Economía en 4º curso de ESO, ya que dotaría a los alumnos de conocimientos suficientes para comprender su entorno económico-social y les permitiría sentar las bases de un consumo consciente y responsable.

Análogamente, a raíz de la presentación del borrador de la “Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial”, la Asociación Andaluza de

Docentes de Economía en Secundaria (AEDES), entrega a la Consejería de Educación sus aportaciones al desarrollo de lo establecido en relación al carácter orientador de 4º de ESO en el artículo 25 de la Ley Orgánica 4/2011. Estas aportaciones concluyen con la siguiente petición:

“Por todo lo expuesto, les adjuntamos dos propuestas curriculares básicas referidas a la incorporación de sendas materias que respondan a este sentido orientador que se pretende dar al curso 4º de ESO:

-Economía y Empresa en 4º ESO, destinada al alumnado que estudiará Bachillerato.

-Empresa e Iniciativa Emprendedora en 4º ESO, destinada al alumnado que opte por la F.P.

Esta iniciativa se adopta en colaboración con las siguientes asociaciones integrantes de la Confederación Estatal de Asociaciones de Profesorado de Economía en Secundaria (CEAPES)”¹⁶(AEDES, (2011,3)

Atendiendo, a estas voces que reclaman un mayor papel de la materia económica, algunas comunidades autónomas han desarrollado actualmente algunos proyectos pioneros que tratan de otorgar a los contenidos económicos un lugar propio dentro de los estudios de la ESO.

Es el caso, por ejemplo, de Andalucía, que ha puesto en marcha a través del denominado Proyecto Integrado una asignatura en 4º curso de la ESO (o puede ser también en Bachillerato), con asignación temporal de una hora semanal, que deberá ser propuesta al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica para su aprobación y pueden contener elementos de economía (están regulados por la Orden de 10-08-2007 que desarrolla el currículo de la ESO, publicado en BOJA 30-08- 2007, 65)

¹⁶ Dicha confederación la componen: la Asociación Andaluza de Docentes de Economía en Secundaria (AADES), Asociación Galega de Ensinantes de Economía en Secundaria (AGAEDES), Associació de Professors d'Administració, Comerç i Economia del País Valencià (APACEPV), Asociación de Profesores de Economía de la Secundaria de Extremadura (ECONODOCENTES), Associació d'Ensenyaments d'Economia i Empresa (eee).

Este debate sobre la conveniencia o no de incluir la Economía en la educación obligatoria sigue en estos momentos en los programas de multitud de congresos, seminarios y cursos de verano,... planteándose el papel que tiene y/o debería tener la educación económica-financiera en nuestro país¹⁷.

Con el fin de introducir el espíritu emprendedor en las aulas de secundaria, las comunidades autónomas han optado por diversas vías. Unas, han apostado por proponer asignaturas optativas para trabajar el espíritu empresarial, mientras que en otras autonomías es la vía de los proyectos específicos promovidos por diferentes instituciones públicas o privadas, lo que permite cubrir esta laguna formativa curricular.

Las comunidades autónomas que han introducido asignaturas optativas para trabajar el espíritu emprendedor, son entre otras: Asturias, Castilla y León, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana. Algunas de las asignaturas más consolidadas son:

- El programa "*Empresa Joven Europea*" (EJE). Es un programa educativo dirigido a alumnos y alumnas de 3º y 4º curso de Educación Secundaria, Bachillerato, ciclos de Formación Profesional y Programas de Cualificación Profesional. Durante el curso los alumnos y alumnas aprenden a crear y gestionar sus propias empresas cooperativas, así como a comercializar sus productos - que serán propios de su entorno o territorio- con cooperativas socias en otras regiones españolas y países europeos, así como del continente americano. Luego, venden en el mercado local los productos que han adquirido. Finalmente, los cooperativistas reparten los beneficios obtenidos igual que cualquier empresa real. Han sido pioneros en la implantación de este programa, el Principado de Asturias (que ha incorporado al

¹⁷ Véase el Primer Congreso Internacional de Economistas de la Educación organizado por la Organización de Economistas de la Educación (OEE), del 9-10 de septiembre en 2010 en Santiago de Compostela, o bien el curso de verano denominado "Los jóvenes y la Economía. Educación financiera en la ESO" de la Universidad Complutense de Madrid, para los días de 17 a 22 de julio de 2011, que debatirá, entre otras cuestiones, sobre el futuro de la educación financiera en España y las propuestas para su inclusión en el currículo de la ESO.

sistema educativo asturiano como materia optativa de iniciación profesional en 4º de ESO), al que le ha seguido la Junta de Andalucía y, finalmente se han sumado otras comunidades, como Navarra o Canarias y, con una participación más modesta, Islas Baleares, Madrid, Castilla y León, País Vasco, Cataluña y Valencia. Los centros colaboran, a su vez, con otros colegios en México, Ecuador, Colombia, Nicaragua, Honduras, Estados Unidos, Canadá, Alemania, Reino Unido, Hungría, Suecia, Bielorrusia, Polonia y Portugal.

- La Comunidad de Castilla y León, con su Orden EDU/1170/2004, de 13 de julio, por la que se establece la asignatura optativa de Educación Secundaria Obligatoria «Iniciativa emprendedora» y se aprueba su currículo, tiene por finalidad desarrollar en los alumnos el espíritu emprendedor a través del conocimiento de las cualidades emprendedoras y de la evolución en la percepción y actitud ante el cambio, a la vez que contribuye a que el alumno consiga los objetivos generales de la E.S.O. Los contenidos de la asignatura «Iniciativa Emprendedora» se estructuran en dos bloques. El primero de ellos comprende el conjunto de cualidades y habilidades que potencian las habilidades del alumno que luego podrá aplicar en el trabajo diario y se le estimula para afrontar en las mejores condiciones los retos que plantea la sociedad actual. En el segundo bloque, se pretende relacionar al alumno y su entorno con iniciativas emprendedoras y empresariales a través de la elaboración de un proyecto que genere participación, comunicación y potencie valores, aptitudes y actitudes orientadas al trabajo en equipo.
- La comunidad de Madrid, mediante su *RESOLUCIÓN de 27 de junio de 2007, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, establece en su artículo 6.2. que las materias

optativas en el cuarto curso de la Educación Secundaria que podrán ofrecer los centros son, entre otras, Iniciativa Emprendedora.

- La Comunidad Valenciana, en su *Orden 64/2010, de 16 de junio, de la Conselleria de Educació, por la que se modifica parcialmente la Orden de 27 de mayo de 2008*, de la Conselleria d'Educació, por la que se regulan las materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria (DOCV de 29 de junio de 2010), establece que se podrán ofrecer en cuarto curso como materia optativa, entre muchas otras, Empresa e Iniciativas Emprendedoras.

No obstante, otras comunidades autónomas optan por trabajar el espíritu emprendedor a través de las iniciativas que desarrollan las instituciones públicas o privadas con el fin de impulsar el espíritu emprendedor tales como:

- En Mayo de 2008, la CNMV y el Banco de España, presentan el Plan de Educación Financiera dentro de la estrategia global del Gobierno en el ámbito de la educación financiera, las recomendaciones y principios de la Comisión Europea y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) de contribuir a la mejora de la cultura financiera de los ciudadanos, dotándoles de herramientas, habilidades y conocimientos para adoptar sus decisiones financieras informadas y apropiadas. Sus actuaciones se distribuyen por grupos de población con necesidades formativas homogéneas que, en algunos casos, comparten además los canales de acceso.
 - *Estudiantes.* El sistema educativo facilita el acceso al grupo de población que abarca a los jóvenes integrados en la enseñanza secundaria, la formación profesional o la universidad. En el entorno educativo, los esfuerzos se centrarán en:

- ✓ Colaboración con las autoridades educativas para incluir la educación financiera en el sistema docente.
- ✓ Formación del profesorado y líneas de apoyo permanente.
- ✓ Elaboración de materiales pedagógicos.
- *Población adulta*. Las actuaciones van dirigidas a diferentes colectivos en función de la edad, actitud inversora, vulnerabilidad y necesidades específicas:
 - ✓ Padres con hijos menores.
 - ✓ Empleados / profesionales / empresarios.
 - ✓ Jubilados.
 - ✓ Otros colectivos con necesidades especiales: inmigrantes, discapacitados, personas dedicadas a las labores del hogar, jóvenes no incluidos en el sistema educativo, desempleados,

Otras iniciativas que no están especialmente dirigidas a los escolares sino al público en general, son:

- DOLCETA (*Development of On Line Consumer Education Tools for Adults*), iniciativa de alcance europeo, puesto en marcha por la Comisión Europea y desarrollada por la Dirección General de Sanidad y Consumo. Utiliza una página web (www.dolceta.eu) organizada en dos módulos: “*Derechos básicos del consumidor*” y los “*Servicios financieros*”. Se dirige tanto a los ciudadanos como a las autoridades, asociaciones de consumidores y formadores de los Estados miembros.
- El portal web Red Española de Educación Financiera, desarrollado por la confederación española de cajas de ahorro, quien también ha apostado por la creación de una plataforma web

que pretende recoger todos los proyectos que en materia de educación financiera se estén realizando en España. (<http://www.rededucacionfinanciera.es/>)

- El Proyecto “*Educación y Asesoramiento Financiero*”, iniciativa que comenzó en el año 2008 de la mano de la Fundación Laboral WWB en España (Banco Mundial de la Mujer) a raíz del grave problema de sobreendeudamiento que estaban empezando a sufrir las familias (subvencionado por la Dirección General de Familias y la Infancia del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte). (<http://www.educacionfinanciera.es/index.asp>)

Una amplia recopilación de las iniciativas desarrolladas en España, para fomentar el espíritu emprendedor, las tenemos en la publicación “*El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo en España. Recopilación de políticas y prácticas (Junio 2010)*”, publicada por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Según esta publicación, las Islas Baleares no han desarrollado ninguna iniciativa para fomentar el espíritu emprendedor en la etapa de la enseñanza secundaria. Todas las iniciativas puestas en marcha van dirigidas a los estudiantes de formación profesional, lo cual no deja de sorprender si pensamos en el contexto económico que caracteriza a nuestra comunidad.

1.6. Conclusiones del capítulo

Es indudable el papel que la economía juega en la sociedad. Los niños, jóvenes y adultos interactúan con ella, ya sea directa o indirectamente, voluntaria o involuntariamente y, las decisiones económicas que los ciudadanos tomamos suelen ser de gran calado para nuestras vidas.

Hemos analizado el papel que la Economía ha tenido en los programas educativos formales desde finales del siglo XVIII y no podemos decir que haya sido una materia relevante ni haya gozado de un lugar destacado en el sistema

educativo español. Su papel y presencia en las aulas ha estado sujeto siempre a los vaivenes y cambios políticos y ha sido recientemente, con la implantación de la LOGSE en 1990, cuando se establece definitivamente en los planes de estudios españoles. La cuestión que se debate estos días es el grado de intensidad de la implantación que esta materia debe tener en las enseñanzas.

En estos últimos años, la consideración de los contenidos económicos ha avanzado notablemente y, además de los contenidos propios de las materias de *Economía* y *Economía de la Empresa*, previstas para primero y segundo de bachillerato respectivamente, también encontramos algunas nociones de economía y empresa en las materias de *Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales*. Además, se han mantenido como optativas *Fundamentos de Administración y Gestión* y *Estancia en la empresa* (en Baleares). Algunas comunidades autónomas (aunque no en Baleares), fieles al espíritu de la LOE (2006), han impulsado el emprendedurismo y han optado por ofrecer asignaturas como *Iniciativa Emprendedora* o *Empresa Joven Europea*, en los cursos de 4º de la ESO o bachillerato. Otras comunidades y centros educativos trabajan el espíritu emprendedor desde los múltiples proyectos extracurriculares que han liderado instituciones públicas y privadas.

Señalar también que recientemente, como consecuencia de la aprobación de la Ley de Economía Sostenible (Ley 2/2011, de 4 de marzo), se han modificado las asignaturas optativas de 4º de la ESO y se ha introducido *Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora*¹⁸.

Sin embargo, estos avances no consiguen acallar las voces que reclaman un mayor papel de la Economía en los planes de estudio actuales, así como una introducción más temprana de esta materia y su obligatoriedad en etapas educativas obligatorias. Son muchas las razones que los defensores de esta tesis sostienen para presentar sus alegaciones, que parten de la conocida

¹⁸ Al redactar este trabajo, hay algunas dudas sobre la implantación para el curso 2012-13 de la materia Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora, debido a que el nuevo gobierno central, ha anunciado una posible paralización del calendario de implantación que afectaría a esta materia.

defensa de la Economía que Sampedro argumentó en 1968: “Porque es el caso que, en nuestro país y en otros, el bachiller o alumno de enseñanza media y preuniversitaria sale de las aulas conociendo, por ejemplo, lo que es la calcopirita, pero sin haber recibido la menor información de lo que es un Banco. A pesar de que indudablemente (sin la menor intención por mi parte de menospreciar la calcopirita) es casi seguro que el flamante bachiller habrá de recurrir a algún Banco durante su vida, siendo, en cambio, poco probable que le afecte algo relacionado con la calcopirita. Y hasta me atrevo a añadir que, de afectarle, puede que sea únicamente por motivos económicos en la mayoría de los casos” (Luque y Foj, 2009, 2).

Desde otra posición, cabe mencionar la postura de Travé González (1999a) que no cree que la línea de actuación deba ser incrementar el número de asignaturas de los alumnos para defender nuestra parcela de conocimiento, sino que aboga por la integración de la Economía en las Ciencias Sociales y porque se trabaje ésta desde la interdisciplinariedad de las diferentes materias sociales.

Aunque inicialmente ambas tesis puedan parecer contradictorias, ambas comparten el interés por la materia económica, pero difieren en la instrumentalización de la misma en las enseñanzas. Ahondaremos en estas dos posturas y retomaremos este debate una vez presentemos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el capítulo 2.

CAPÍTULO 2

EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

CAPÍTULO 2. El proceso de enseñanza-aprendizaje

2.1. Introducción

2.2. Conceptualización y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

2.3. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

2.3.1. Currículo de la materia

3.1.1. Los referentes para el currículo

2.3.1.2. Modelos de currículos

2.3.2. Modelos o enfoques didácticos

2.3.2.1. Modelo clásico o tradicional

2.3.2.2. Modelo participativo o constructivo

2.4. Desarrollo o implementación del currículo

2.4.1. La elección de los medios y recursos didácticos

2.4.1.1. Definición y tipologías

2.4.1.2. Selección de medios y recursos

2.4.1.3. El libro de texto

2.5. Conclusiones del capítulo

2.1. Introducción

De acuerdo con los objetivos propuestos al inicio de este trabajo, una de las finalidades que se persigue con esta investigación es conocer cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Economía en los estudios de bachillerato en las Islas Baleares.

En este capítulo, establecemos como punto de partida y elemento clave, objeto de estudio de este trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez conceptualizado el proceso enseñanza-aprendizaje, desgranamos cómo éste se planifica y cómo se implementa y desarrolla el currículo. Acabamos el capítulo con unas conclusiones generales.

Aunque se trata de una aproximación limitada, hemos intentado ofrecer al lector el bagaje necesario y suficiente para poder comprender los contenidos expuestos en este estudio y establecer las interrelaciones que se dan entre los diferentes capítulos de esta investigación. Para ello, creemos que es preciso acotar y exponer la parte del campo de la pedagogía y la didáctica que nos ayudará y facilitará la lectura de esta tesis.

2.2. Conceptualización y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Como acabamos de exponer, en este capítulo nuestra finalidad es clarificar el uso que daremos en este estudio a una serie de términos de naturaleza pedagógica. En ningún caso, pretendemos abordar en profundidad la riqueza conceptual de todos los términos que expondremos.

Etimológicamente, *enseñanza* procede del vocablo *insignare*, que significa *señalar hacia o mostrar algo*, por ello, por *enseñar* se ha entendido comunicar un saber mediante la utilización de un sistema de signos o de símbolos, mostrar algo a alguien para que se apropie intelectualmente de ello. Así, podemos considerar que el proceso de enseñar es el acto mediante el cual

profesor muestra o suscita contenidos educativos a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto.

Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor o por cualquier otra fuente de información. Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto. El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Pese a que los conceptos de enseñanza y aprendizaje han sido presentados separadamente, en realidad, se trata de un binomio; es por ello, que se entiende al proceso de enseñanza-aprendizaje como “el resultado de la interacción entre lo que hacen los alumnos (aprendizaje) y lo que hace el profesor (enseñanza)” (Cabrera *et al.*, 1993,22).

Sin entrar en el amplio debate sobre el tipo de relación que se da entre la enseñanza y el aprendizaje, hoy en día sabemos que no se trata de una relación causal. Autores como Bolívar (1995) o Fenstermacher (1986) afirman que “la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje” (Fenstermacher, 1986, 39), defendiendo por tanto una relación de tipo ontológica entre la enseñanza y el aprendizaje. En la misma línea se sitúa Contreras Domingo (1990), que entiende a la enseñanza como una acción desarrollada con la intención de provocar un aprendizaje, convirtiéndose en un proceso interactivo en el que participan tres elementos básicos: profesor, alumno y contexto.

Como ha señalado Zabalza (1984) “resulta obvio que la idea sobre qué es realmente enseñar ni se ha mantenido constante a lo largo de los años, ni presenta hoy día un contenido uniforme en la literatura didáctica. Más bien, la concepción que de ella se tenga depende, en cada caso, del modelo teórico que sustente cada autor o de la corriente científica en la que se posicione...”

(Zabalza, 1984,12). Cuando revisamos el concepto de enseñanza-aprendizaje nos encontramos con este mismo maremágnum, pero debemos aclarar, que existe un amplio consenso en presentar y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de comunicación.

Así pues, es importante, al definir el proceso enseñanza-aprendizaje, tener presente que el núcleo de este proceso es la comunicación y que el objetivo fundamental es la orientación o guía para influenciar en el comportamiento de los alumnos (destinatarios) para producir un cambio en ellos, ya sea en los conocimientos o en las habilidades.

Para Contreras Domingo (1990), el proceso de enseñanza-aprendizaje es el “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras Domingo, 1990, 23).

Benedito (1987), enfatiza que “la intencionalidad está en el fundamento de la racionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero no sólo desde el punto de vista de la institución y del profesor. Se ha de lograr lo que yo llamo comunidad intencional entre el profesor y los alumnos, o al menos acercarse todo lo posible a ello, sobre todo en el proceso, pero también en la propuesta inicial y en el resultado formativo final.” (Benedito, 1987, 112).

Para Amat (2000) el proceso de enseñanza-aprendizaje “es algo más que una simple emisión de información por parte de un profesor, ya que se trata de un proceso de comunicación interactivo” (Amat, 2000, 25).

Cabrera *et al.* (1993) dan una definición más precisa del proceso enseñanza-aprendizaje, presentándolo como “un proceso comunicativo –tanto desde el punto de vista de la pedagogía más clásica como de la más moderna-, en el cual se pone en relación una fuente con unos receptores, a través de diversos canales: oral, escrito...” (Cabrera *et al.*, 1993,117). En este caso se concibe la comunicación como un instrumento cognitivo que facilita la captación de un mensaje y la organización de unos conocimientos relacionados con él. Consiste

en la decodificación de la información, conocimientos o emociones de una fuente o emisor que hace el receptor. En la situación instructiva, la comunicación es un proceso destinado a suscitar un aprendizaje. El objetivo del emisor o fuente será la reorganización de la conducta o del conocimiento del receptor. La manera cómo se realiza este cambio y los métodos empleados para ello varían de un sistema a otro de enseñanza.

Según Marqués (2001b) “las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.”

Por tanto, los nuevos planteamientos sobre la enseñanza-aprendizaje, consideran que el elemento fundamental de estos procesos es la comunicación y además, han supuesto una “reconceptualización del papel didáctico del profesor. Éste ya no es el que enseña, sino el que facilita, promueve y guía el aprendizaje del alumno. La enseñanza no se entiende tanto como un logro o resultado, sino más bien como el proceso de enseñar a aprender al alumno” (Fandos, 2003, 48). Por ello, la actuación del profesor debe focalizarse a facilitar los aprendizajes de los estudiantes, utilizando para ello diversas estrategias de enseñanza que deben concretarse en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Además se debe determinar el uso de los medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveer a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación. Tales actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento y la transferencia de conocimientos.

A partir de esta definición podemos extraer como los elementos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje:

- El o la discente. Sin duda, son los auténticos protagonistas del proceso comunicativo, en el sentido que justifican tanto la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (que se produzca el aprendizaje) como su papel en la (re)construcción del conocimiento.
- El o la docente. Es aquella persona que se dedica a la enseñanza de una determinada ciencia o arte. Para desplegar la profesión de profesor resulta ser condición *sine qua non* poseer, además de unos conocimientos de la disciplina, habilidades pedagógicas para convertirse en agentes efectivos del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Los objetivos. Son los aprendizajes a alcanzar por parte de los alumnos, es decir, las metas que se establecen. Son formulados al inicio de la programación docente y condicionarán y determinarán los contenidos de la materia. Además, los objetivos sirven de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, e iluminan el trabajo que hay que llevar a cabo para desarrollar las competencias del alumnado.
- Los contenidos. Constituyen el conocimiento que es necesario transmitir de profesor a alumno y que debe ser asimilado por éste. Estos contenidos pueden ser de tres tipos: conceptuales, procedimentales o actitudinales.
- El contexto. Es el entorno social, cultural y económico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El entorno condiciona en gran medida el proceso, ya que según cuál sea se puede disponer de más o menos medios, habrá determinadas restricciones (tiempo, espacio...), etc.
- Las estrategias y técnicas de enseñanza. La estrategia didáctica está integrada por una serie de actividades que

contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos y debe proporcionar a los estudiantes motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes.

- Medios y recursos. Los medios didácticos son cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que los recursos educativos son cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.
- Evaluación. Entendida como una actividad sistemática y continua, tiene como función principal recoger información variada y plural, para aportar información en los diversos momentos del proceso (inicial, formativa o procesual, final o sumativa), utilizando para ello un conjunto amplio y variado de instrumentos (detección de conocimientos previos, exámenes, portafolios, etc.)

2.3. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una garantía de eficacia, el profesor debe preparar una planificación general o estratégica, que implica realizar un esquema de trabajo con anterioridad a la iniciación del curso y que requiere una programación del mismo. Esta actividad de planificar, orientar y dirigir el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje es una responsabilidad del profesor. Con la planificación, el profesor organiza las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el fin de producir los estímulos necesarios que propicien la motivación suficiente para que el aprendizaje se realice con el mínimo esfuerzo y la máxima eficacia.

La planificación se concreta en un proyecto educativo-didáctico, conocido como la programación didáctica de la materia.

El proceso de planificación precisa un cuidadoso análisis y la toma en consideración de unos principios para su aplicación eficaz. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo a Valverde Martínez (1990) debe poseer, entre otras, las siguientes características:

- Flexible. Todo plan debe ser posible adaptarlo a las circunstancias y prever alternativas.
- Realista. Debe ser adecuado a las restricciones materiales, temporales, capacidades de los estudiantes y a las condiciones concretas en las que se desarrolla la enseñanza.
- Preciso. El plan ha de ser detallado, incluyendo indicaciones exactas sobre el modo de proceder. Las líneas generales de actuación y los objetivos generales deben ser precisados en una secuencia de acciones concretas.

Este proceso de planificación didáctica es un proceso sistemático de carácter secuencial, que se desarrolla en las siguientes fases:

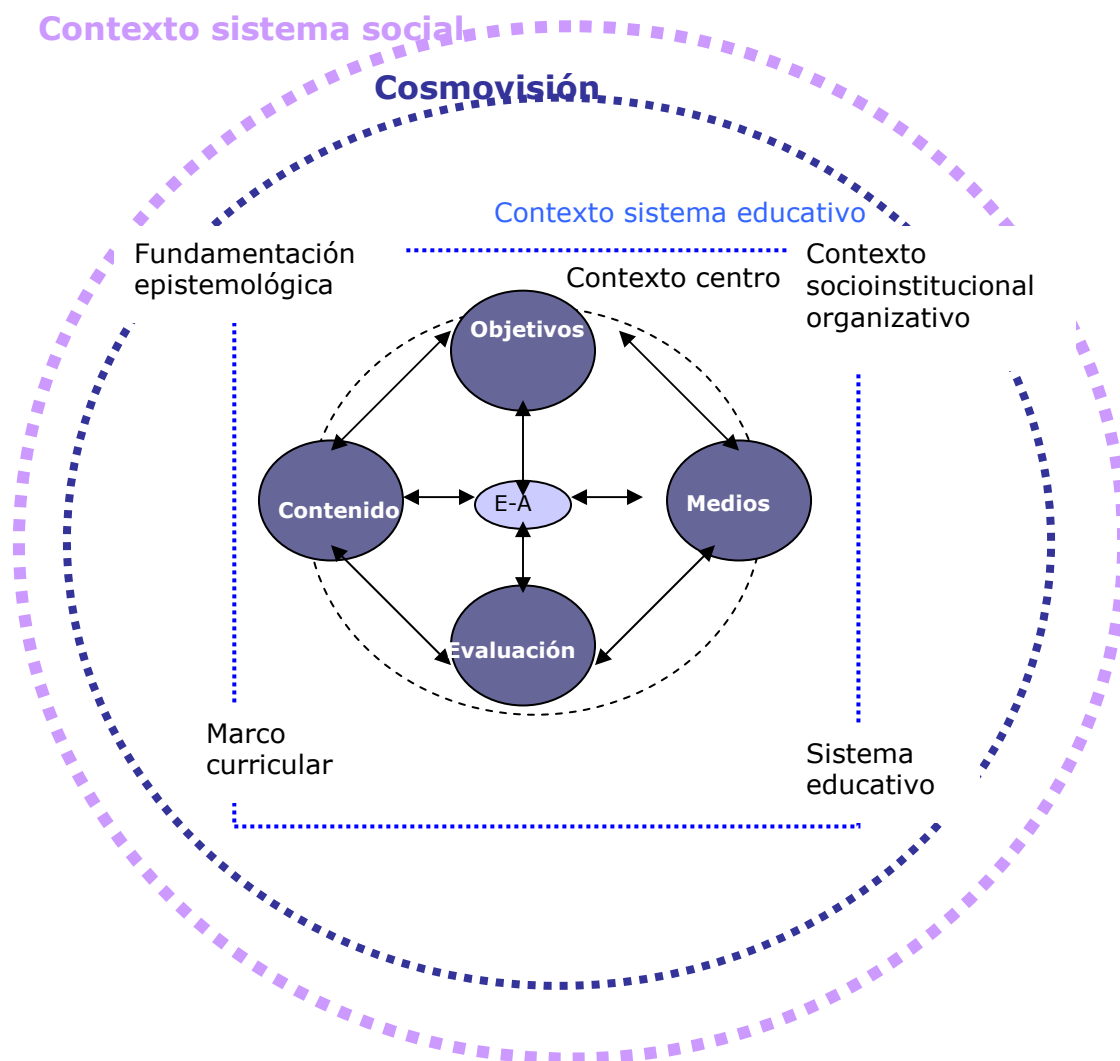
- *Análisis de la situación.* Es imprescindible antes de desarrollar la programación docente, analizar los conocimientos previos con que cuentan los alumnos, sus deficiencias formativas, las limitaciones de tiempo, espacio, medios materiales y personal docente, que afectan tanto al profesorado como a los estudiantes.
- *Establecimiento de objetivos.* La formulación de objetivos es una tarea fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiéndose distinguir entre objetivos generales y unos más específicos. Tanto unos como otros, deben estar bien delimitados y darse a conocer a los alumnos.
- *Contenidos de la materia.* El profesor deberá concretar los contenidos, atendiendo a los objetivos y competencias que se

han fijado previamente y, de acuerdo con el análisis de situación realizado.

- *Elección de los modelos o enfoques didácticos.* El profesor definirá su enfoque didáctico, con el fin de que éste constituya el marco de referencia para definir las estrategias, medios y recursos didácticos,... ya que todos estos elementos deben amalgamarse y mostrar coherencia entre sí.
- *Diseño de las actividades.* Supone planificar el conjunto de actividades y tareas que se desarrollaran en la interacción profesor-alumno, así como la secuencia en la que éstas se realizan y las técnicas o recursos que emplean en su realización.
- *Selección de medios didácticos.* El profesor determinará los medios y recursos didácticos que va utilizar, atendiendo a las características de los mismos, al análisis de situación realizado, los objetivos establecidos, el contenido programado, el enfoque definido y la estrategia didáctica planificada.
- *Desarrollo o implementación del currículo.* El profesor deberá analizar no sólo la puesta en marcha del currículo ya diseñado, sino cómo éste ha sido puesto en acción, cómo se ha realizado y recibido en el aula y cuál ha sido el currículo evaluado.
- *Evaluación y control de resultados.* Se presenta como la última fase del proceso enseñanza-aprendizaje, en la que se debe efectuar una verificación del aprendizaje y una valoración del mismo. La tipología más utilizada para clasificar las evaluaciones es la que distingue según el momento de aplicación (inicial, procesual o continua, final o sumativa).

Benedito (1987) nos muestra cómo se interrelacionan los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Figura 2).

Figura 2. Interrelación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Adaptado de Benedito (1987,140)

En los próximos epígrafes de este capítulo, vamos a profundizar en algunos aspectos de la planificación didáctica. En primer lugar, analizaremos cuáles son los referentes para el currículo y los dos modelos de currículos más ortodoxos (el currículo disciplinar y el currículo integrado). A continuación revisaremos los rasgos de los principales enfoques o modelos didácticos y, para terminar,

analizaremos el desarrollo e implementación del currículo y la selección de medios y recursos didácticos.

2.3.1. Currículo de la materia

La LOE (2006) recoge en su artículo 6 que por *Currículo* se entiende el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en dicha Ley.

Sin embargo, además de la conceptualización del término currículo y en aras de la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y de la determinación del currículo de la materia, resulta de especial relevancia identificar cuáles son los referentes para nuestro currículo y cuáles son los modelos curriculares con los que podemos trabajar. De estas cuestiones nos ocupamos a continuación.

2.3.1.1. Los referentes para el currículo

Como todos sabemos, en 1990 la LOGSE introdujo un nuevo marco curricular, apostando por unos currículos abiertos y descentralizados que debían ser objeto de sucesivos niveles de concreción (artículo 4 y 57 de la LOGSE). Actualmente, la LOE mantiene las mismas concreciones curriculares que introdujo la LOGSE; tal como se recoge en su artículo 6. 2. “(...) el Gobierno fijará, (...) currículo que constituyen las enseñanzas mínimas (...)” y en el punto 4. “Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía (...)”.

También se reincide en las concreciones curriculares cuando se define el proyecto educativo; concretamente en el artículo 121 de la LOE, “El proyecto educativo del centro (...) incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

3. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.”

Por tanto, actualmente seguimos trabajando, por lo menos, con tres niveles de concreción curricular:

1. El primer nivel de concreción curricular lo determinan las enseñanzas mínimas comunes para todo el estado español, fijadas por la administración educativa central y las especificaciones curriculares de cada una de las administraciones educativas autonómicas (currículo propio).

2. El segundo nivel de concreción se corresponde con el llamado Proyecto Curricular de Etapa o bien con el Proyecto Curricular de Centro, los cuales exigen para su elaboración tomar el primer nivel como punto de partida. El Proyecto Curricular de Etapa constituye un conjunto de decisiones curriculares articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de una etapa educativa, garantizando la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. El Proyecto Curricular de Centro es el concepto que designa la unión integrada y coherente del conjunto de los Proyectos curriculares de etapa de un centro.

3. El tercer nivel de concreción curricular es la denominada Programación de Aula cuya realización corresponde a profesores que trabajan con los grupos de alumnos. En este nivel, el profesor a partir de la información que disponga

sobre los alumnos, el entorno, contexto y, sus experiencias individuales y personales diseñará las programaciones de aula.

De este modo, la programación de aula deberá recoger, por lo menos, los siguientes elementos:

- a) Los objetivos generales de la materia.
- b) Los contenidos fundamentales de la materia adecuadamente ordenados, clasificados y jerarquizados.
- c) La metodología, organización del curso y las actividades a desarrollar.
- d) Las normas y criterios de evaluación de los estudiantes.
- e) La bibliografía de la asignatura.

Respecto a la planificación y organización de los contenidos fundamentales de la materia, se recomienda que el programa avance en los conocimientos de menor a mayor dificultad, de forma que el alumno progrese partiendo de lo más conocido y sencillo a lo más complejo. Igualmente, las diferentes partes del programa deben encontrarse bien relacionadas y en una secuencia lógica.

En Bachillerato, los objetivos vienen determinados por el currículo oficial de la comunidad autónoma correspondiente. El currículo, además de los objetivos, también incluye, por lo menos, las competencias, metodología docente, los contenidos y criterios de evaluación. En el capítulo cuatro de esta tesis analizaremos con detalle los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Los contenidos pueden ser conceptuales, procedimentales o actitudinales.

- a) Contenidos conceptuales. El estudiante deberá trabajar la terminología básica de la materia, las leyes, principios y teorías por las que se rige la disciplina, sus aplicaciones y sus limitaciones. Además, se recogen los fenómenos más importantes a través de los modelos que los describen, así como los conceptos y la evolución histórica de los fenómenos analizados por el área de conocimiento. De la misma forma, se estudian las relaciones con otras materias afines, así como el papel de la

materia en la sociedad actual y las implicaciones sociales que se derivan.

- b) Contenidos procedimentales. Representan las habilidades que deben alcanzar los estudiantes, lo manipulativo, lo práctico, la actividad ejecutora del estudiante, lo conductual o comportamental, su actuar y todo lo que deben saber hacer.
- c) Contenidos actitudinales. Un objetivo de especial relevancia es desarrollar en los estudiantes el entusiasmo y la inquietud por la materia, por aprender y por profundizar en los estudios. Además, los alumnos deberían ser capaces de adoptar una actitud crítica ante la realidad, despertar la curiosidad intelectual, promover la coherencia en sus planteamientos y de juicio propio. También es primordial fomentar el respeto a los distintos componentes de los equipos de trabajo y una orientación clara a la cooperación con los compañeros. Por tanto, desde las aulas, se debe profundizar en el conocimiento de los problemas éticos, sociales y económicos, así como reforzar el sentimiento de solidaridad, cooperación, actitud crítica ante las desigualdades sociales, etc.

2.3.1.2. Modelos de currículos

Si revisamos cómo se construye el conocimiento, encontramos que tradicionalmente, se ha utilizado la metáfora de que el conocimiento es como construir un casa y que para que la construcción sea sólida, debemos empezar por las bases o fundamentos (la teoría) y cuando queden los fundamentos sólidamente cimentados, podemos seguir con el resto de la casa, subiendo hacia arriba (aumentando los conocimientos y complejidad de lo estudiado), anexando determinados elementos a la casa (las demás materias y disciplinas, que se sitúan al lado pero que no interactúan) y, al final, se termina la techumbre de la casa (se realiza la práctica sobre todo lo aprendido).

Las concepciones tradicionales sobre la adquisición del conocimiento, han sido representadas por el empirismo y el innatismo, pero como apunta Delval (1997), tanto una como otra han resultado demasiado simples y dejan sin explicar muchas cosas; es por ello que fueron surgiendo nuevos planteamientos para explicar la construcción del conocimiento. Según Delval (1997) “frente a las posiciones innatistas o empiristas que dominaban en su tiempo, Piaget propuso una explicación según la cual el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad que le rodea. Al actuar sobre la realidad construye propiedades de esa realidad al mismo tiempo que construye su propia mente, por eso a esta posición se la ha denominado *constructivismo*” (Delval, 1997, 52). También han surgido, en la misma línea, otros planteamientos más modernos sobre la construcción del conocimiento como el *pensamiento complejo* desarrollado por Morin (2008).

Estos enfoques constructivistas sobre la construcción del conocimiento han insistido en que el aprendizaje y el pensamiento no son lineales, sino interactivos y complejos. Piaget (1970, 1972) al exponer su teoría sobre la epistemología genética y cómo se construye el aprendizaje en los niños, afirma que la mejor forma de aprender, es comenzar interactuando con lo que nos es cercano, reconocible, significativo e ir evolucionando hacia conceptos más complejos. Dice que el aprendizaje se construye partiendo de esquemas concretos que van evolucionando hacia estructuras más abstractas; la propuesta piagetiana es ir de lo concreto a lo abstracto.

Sin embargo, los planteamientos tradicionales sobre la construcción del conocimiento y la metáfora de la construcción de la casa, han llevado a diseñar currículos lineales, secuenciales y fragmentados. Torres Santomé (2011) apunta “la asignaturización es una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos a estudiar, pero que dificultan la verdadera comprensión de la realidad (...) En este modelo de diseño y desarrollo curricular las informaciones con las que se enfrenta el alumnado están parceladas en asignaturas incomunicadas entre sí.” (Torres Santomé, 2011, 229). Tradicionalmente se empieza explicando lo más abstracto (los

fundamentos) y se reserva para el final lo concreto (la práctica). La metáfora de la edificación ha llevado a diseñar currículos en la dirección opuesta, en los que las materias están fragmentadas, separadas y delimitadas y con poca o ninguna relación entre ellas (ya que aunque estén una materia al lado de la otra, no se interrelacionan entre sí).

Por esta razón, como apunta Badilla Saxe (2009), los nuevos planteamientos sobre la construcción del conocimiento proponen cambiar la metáfora de la casa, por un holograma como representación del conocimiento. Un holograma es una fotografía tridimensional producida por medio de un rayo láser. La imagen tridimensional del objeto va cambiando si se mira de distintos ángulos. Por ello, para conocer bien el objeto, lo mejor es ir dando vueltas, observándolo una y otra vez, desde distintas perspectivas ... para volver a darle otra vuelta y apreciar otros aspectos o rasgos y así iremos aprendiendo y conociendo cada vez un poco más del objeto. De este modo, iremos dando vueltas, formando una espiral hasta que conozcamos perfectamente el objeto a estudiar.

Estos dos enfoques sobre la construcción del conocimiento, son los que han dado lugar a los dos tipos de modelos curriculares más ortodoxos:

a) *El currículo disciplinar o tradicional*, el cual responde a un enfoque técnico centrado en una elaboración racional y deductiva. Los rasgos fundamentales de esta perspectiva, siguiendo a Area (1996, 1999) son:

- El currículo se concibe como un plan altamente estructurado, técnicamente racionalizado de procedimientos y directrices planificadas por expertos que el docente tiene que ejecutar paso a paso y linealmente.
- Los currículos dan respuesta a demandas emanadas de decisiones administrativas y apenas tienen en cuenta el conocimiento y necesidades generadas desde las situaciones de desarrollo práctico del currículo.

- El diseño de medios debe ser responsabilidad de expertos técnicos.
- El material curricular se caracteriza por ser un recurso altamente prescriptivo y detallado de las acciones, cerrado y poco flexible. El uso que el profesor realiza de los materiales exige de él su aplicación mecánica y fiel en el aula. El material internamente ofrece todo lo que los alumnos pueden necesitar para aprender.
- El uso del material curricular y su aplicación práctica planteará pocas dificultades y su fase de diseminación tendrá un marcado carácter informativo.

Por todo ello, una de las principales críticas que se atribuyen a esta perspectiva, es que los materiales curriculares se conciben como materiales destinados a un tipo de alumnado específico y de un determinado contexto social. Se presupone que los alumnos deben lograr por igual los mínimos exigidos y descuidan la mirada contextual, ignorando las condiciones y necesidades iniciales del alumnado, su realidad social y la situación de los profesores o de la escuela.

Pero estas no son las únicas críticas que se atribuyen a este enfoque, para Torres Santomé (1996) “el curriculum tradicional (...) aprende por el hecho de ser capaz de recordar pequeños fragmentos de información sin mayor profundización y, lo que es más grave, sin comprensión de esos contenidos que se verbalizan” (Torres Santomé, 1996, 39). Además, también se denuncia que cuando el profesorado se limita a transmitir mecánica y fielmente los contenidos de los medios, se favorece la descualificación profesional del docente y se trata de una manera indirecta de controlar a los profesores (y por tanto de lo que explican) y de los alumnos (y por tanto de lo que aprenden) a través de los materiales (López, 2007b).

b) *El currículo global o integrado* es el que se plantea desde la lógica práctica y los rasgos fundamentales de esta perspectiva son (Torres Santomé (1989, 1994, 1996, 2002), Pozuelos Estrada (2000, 2003):

- Se conciben los materiales curriculares como producto de la experiencia del profesorado.
- El diseño de medios no descansa únicamente en instancias técnicas alejadas de la práctica, sino que el propio profesorado puede ser un agente educativo que asume responsabilidades sobre los medios y materiales curriculares que utiliza, bien elaborándolos individual o colectivamente, bien seleccionándolos, bien adaptando materiales disponibles en el mercado o diseñados por otros colegas.
- En la confección y diseño de medios y materiales juega un papel importante la colaboración de profesores y centros escolares, reconoce y valora las experiencias prácticas y productos que los profesores realizan en sus contextos particulares de trabajo pedagógico.
- Los materiales curriculares son abiertos, poco estructurados de la práctica, permitiendo usos y aplicaciones flexibles.
- Se favorece el desarrollo cognitivo frente a los contenidos.
- Se incentiva la comprensión de la totalidad de los fenómenos educativos, evitando el estudio fragmentando que simplifican y reducen lo que en la realidad es dinámico, complejo y significativo.
- Los modelos abstractos deben ser descartados y es imprescindible y necesaria una contextualización histórica, política y cultural.

- Se elaboran materiales diversificados territorialmente y adaptados a las características de sus usuarios y contextos.

En definitiva, “es otra forma de organización de los contenidos, que es independiente de la lógica disciplinar y a la que llamaremos globalizadora (transdisciplinar), proponer articular el currículum basándose en unos ejes que permitan obtener una panorámica más amplia y dinámica del conocimiento y las materias de forma que se llegue a lo que Bernstein (1988) llamó una clasificación débil de los contenidos, es decir, una relación fluida y abierta entre ellos, de manera que se deje un amplio margen de control al profesorado y alumnado en lo relativo a la organización, desarrollo y evaluación curricular (estructuración débil)” (Pozuelos Estrada, 2000,118).

No obstante, una de las apuestas para que este modelo pueda consolidarse es que se facilite y potencie el intercambio, distribución y elaboración de los materiales y se incentive la adecuada distribución entre los Centros de Recursos de los profesores.

Los más conocidos defensores del currículo integrado son, entre otros, Torres Santomé (1989, 1994, 1996, 2002), Hernández Hernández (2001), Travé González (2005a) o Pozuelos Estrada (1997a, 1997b, 2000, 2003).

2.3.2. Modelos o enfoques didácticos

A la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberemos precisar el modelo o enfoque didáctico por el que optamos, ya que éste va a constituir el marco de referencia para definir los procedimientos metodológicos que van a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Porlán (1993) afirma que un modelo o tendencia didáctica determina explícita o implícitamente la actuación de los profesores en el aula y el desempeño de su actividad profesional, así como también de las decisiones relacionadas con qué enseñar, cómo secuenciar los contenidos, qué estrategias metodológicas emplear, etc.

Frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en los contenidos y en la actividad del profesor, hoy se propugna un cambio de paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje y se establece una enseñanza centrada sobre el alumno. Ello conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen bajo este prisma y el reto es diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y de los alumnos que sean adecuados para que un *estudiante medio* pueda conseguir los objetivos que se proponen como metas del aprendizaje.

Sin duda, el enfoque o modelo didáctico que subyace a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje condiciona los objetivos a alcanzar, la programación de la materia, las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición así como los medios y recursos didácticos y los criterios y procedimientos de evaluación que vamos a utilizar para comprobar si se ha logrado el aprendizaje.

Tabla 4. Clasificación de los modelos didácticos según diversos autores

Autor	Clasificación de los modelos didácticos.
Joyce y Weil (1985)	Plantea cuatro modelos didácticos: procesamiento de la información, personales, interacción social y conductivistas
Porlán (1993)	Propone cuatro modelos a los que denomina: modelo tradicional, tendencia tecnológica, tendencia "espontaneísta", modelo investigativo
Fernández y Elortegui (1996)	Establece cinco grupos: transmisor-receptor, tecnológico-cientificista, artesano-humanista, descubridor-investigativo y constructor-reflexivo
Jiménez Aleixandre (1996)	El número de modelos didácticos propuestos se reduce a tres: transmisión-recepción, descubrimiento y constructivista
Pozo y Gómez Crespo (1998)	Propone seis modelos: la enseñanza tradicional, la enseñanza por descubrimiento, la enseñanza expositiva, la enseñanza mediante conflicto cognitivo, la enseñanza mediante investigación dirigida y la enseñanza por explicitación y contrastación de modelos
Fuentes, <i>et al.</i> (2009)	A partir de los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos, propone cuatro modelos didácticos: modelo de transmisión/recepción, modelo de descubrimiento, modelo tecnológico y modelo constructivista

Fuente: Elaboración propia.

Han sido muchos y diversos los modelos didácticos establecidos a lo largo de las últimas décadas por diferentes autores que los han clasificado en función de diferentes criterios.

En la Tabla 4 presentamos una relación de algunas de las clasificaciones más utilizadas.

Sin embargo, es muy habitual en la literatura pedagógica, cuando se habla de modelos o enfoques didácticos, que se establezcan solamente dos: un método tradicional basado en la transmisión de información y un método más moderno, participativo, basado en la construcción del conocimiento y el aprendizaje participativo (Cabrera, 1993; Foj Candel, 2003; Escalera Izquierdo y Calderón Patier, 2008).

Así pues, tenemos por un lado el denominado *Modelo tradicional*, que es una copia del saber universitario (enciclopédico, disciplinar y memorístico), en el que se trabajan conocimientos abstractos, parcelados y unidimensionales y en el que la ciencia es el fin en sí mismo. Y por otro lado existe un *Paradigma alternativo*, un modelo reflexivo, integrado y comprensivo de la realidad. Para esta metodología, el pilar son los conocimientos relevantes para la vida cotidiana, articulados y multidimensionales y la ciencia se concibe como medio para transformar la realidad.

En la misma línea se expresa Hernández Sanchez (2010), exponiendo dos modelos de enseñanza-aprendizaje. Por un parte está la *Enseñanza Directiva* centrada en la instrucción y fomentando un proceso de aprendizaje memorístico y, por otra, las *Enseñanzas Activas y Manipulativas*, fomentando un proceso de aprendizaje significativo, empleando estrategias de elaboración y organización que permitan descubrir y construir significados para encontrar sentido en la información.

Atendiendo a las características que exponen en sus obras los citados autores, para nuestra investigación mantendremos esta última clasificación que distingue entre dos grandes modelos. A continuación, presentamos una

recopilación que integra y engloba los rasgos más destacados del *Modelo Tradicional* y del *Modelo Participativo o Constructivo*.

2.3.2.1. Modelo clásico o tradicional (centrado en los contenidos)

Hasta la década de los setenta, el modelo didáctico se centraba en los contenidos. La discusión de la época eran las bondades e inconvenientes de una enseñanza de carácter teórico o más bien pragmático y experimental. Desde la perspectiva clásica, los principales objetivos son: acumular y reproducir información (enciclopedismo), transmitir información y formar el intelecto (instrucción). Para este modelo, los elementos básicos del proceso son:

- a) Los contenidos, que además se perciben con carácter estático y permanente.
- b) El profesor, que es la persona que ha de transmitirlos (el alumno queda relegado a un segundo plano).
- c) La evaluación, que mide el grado de fidelidad en la reproducción de la información.
- d) El método expositivo que es el método casi exclusivo de este modelo de enseñanza.
- e) La lección magistral que es el centro del proceso didáctico.

En este enfoque didáctico el rol del profesor es el de ser un comunicador del saber, su función es enseñar, mostrar un objeto o contenido al alumno para que se apropie de él. En este enfoque el profesor es considerado y respetado como autoridad. Por otro lado, el alumno mantiene una actitud receptiva, que recibe y asimila información y resuelve ejercicios por reiteración mecánica siguiendo el modelo o procedimiento realizado por el profesor.

Se trata, por tanto, de un aprendizaje por asimilación de información, en la que la memoria tiene un rol decisivo y el éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno de adaptarse al profesor y por aptitudes connaturales.

En este modelo didáctico, el profesor no suele hacer uso de una amplia variedad metodológica; las clases expositivas y la resolución de algunos ejercicios y actividades, son sus principales herramientas de trabajo. Además en la mayoría de las ocasiones el libro de texto y la pizarra son, casi exclusivamente, los únicos medios y recursos didácticos que utilizan.

Pese a que este modelo de enseñanza tradicional es poco eficaz, según Campanario y Moya (1999) es innegable que en muchas aulas predomina un modelo de enseñanza por transmisión. Según Calatayud *et al.* (1992) “este modelo tiene su fundamento en unas suposiciones inadecuadas:

- Enseñar es tarea fácil y no requiere una especial preparación
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a una simple transmisión y recepción de conocimientos elaborados.
- El fracaso de muchos alumnos se debe a sus propias deficiencias: falta de nivel, falta de capacidad, etc.” (Calatayud *et al.*, 1992, 72).

2.3.2.2. Modelo participativo o constructivo (centrado en las habilidades y en los conocimientos)

En este nuevo enfoque o modelo didáctico, podemos diferenciar dos etapas. Una primera etapa, que surge a partir de la década de los setenta, centrada en las habilidades y una segunda etapa, a partir de los años ochenta, centrada en los conocimientos.

A partir de la década de los sesenta surge un nuevo modelo o enfoque didáctico centrado en la construcción del conocimiento. Este modelo surge como consecuencia de múltiples factores como las teorías constructivistas del

aprendizaje, las investigaciones sobre la enseñanza, los cambios en la función de la escolarización, etc.

Este modelo didáctico critica el papel del profesor tradicional, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización mecánica (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Por el contrario, el nuevo modelo propone un alumnado activo que pueda trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como discente.

De acuerdo con estos principios, los principales objetivos de este modelo son básicamente, por un lado, desarrollar una habilidad intelectual general que permita acceder por sí mismo a los contenidos de la materia y, por otro, desarrollar en el alumno una disciplina intelectual a través de la aplicación de habilidades que permitan el planteamiento de problemas y la búsqueda de soluciones. Se trata en definitiva de *aprender a pensar*.

En este nuevo modelo didáctico, los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- El discente, como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (paidocentrismo).
- Los objetivos, que son elementos claves para la programación, realización y control del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una relación dialógica profesor- alumnos y alumnos-alumnos.

En este enfoque didáctico, la educación es la preparación para la vida, la escuela se ve como un laboratorio y el maestro, que es colaborador, tiene la misión de estimular intereses útiles.

El rol del profesor es conducir y orientar el aprendizaje proporcionando las condiciones necesarias para que éste se logre. Además debe seleccionar, implementar y presentar actividades, así como ayudar a ejecutar las actividades y constatar el nivel de aprendizaje. También es tarea del profesor diseñar la enseñanza sobre la base de situaciones desconcertantes, sin una

solución obvia, que estimule la acción del alumno. En los modelos didácticos centrados en las habilidades, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje debe hacerse a lo largo de todo el proceso.

El rol del alumno, que es el principal protagonista, es ser el ejecutor de las actividades propuestas y ante los problemas debe proponer caminos de solución por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma. En definitiva, se trata de un aprendizaje basado en modificación o reorientación de estructuras mentales.

No obstante, a partir de la década de los ochenta, el enfoque didáctico vira hacia los conocimientos y los temas de discusión de esta época versan sobre la construcción del conocimiento, el aprendizaje significativo y el aprendizaje como proceso social-colaborativo.

El principal objetivo de este enfoque didáctico es promover un aprendizaje significativo en los alumnos y promover el desarrollo de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento.

Los elementos básicos de este enfoque son:

- Igual importancia en la interacción: alumnos - profesor - contenidos
- El contenido de la enseñanza implica: conocimientos, habilidades y actitudes.
- Como postulado general: los procesos de inteligencia o del pensamiento son modificables mediante intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas.

En este enfoque didáctico el alumno es quien debe revisar, modificar, enriquecer y reconstruir sus conocimientos. También debe reelaborar constantemente sus propias representaciones o modelos de la realidad, así como utilizar y transferir lo aprendido a otras situaciones o problemas.

Se trata, en definitiva de un aprendizaje basado en la construcción de conocimientos, en el que el énfasis principal está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables.

En este modelo didáctico, el profesor apuesta por una riqueza metodológica, combinando métodos expositivos e indagativos, impartiendo no sólo clases expositivas con la resolución de algunos ejercicios y actividades, sino que además se proponen, entre otras: dinámicas de grupo, debates, se visualizan videos y películas, se realizan visitas y salidas, se proponen casos, se participan de simulaciones, juegos o concursos, se realizan investigaciones sencillas, aprendizaje cooperativo y en algunas ocasiones, incluso plantea un aprendizaje orientado a proyectos o un aprendizaje basado en problemas.

Tabla 5. Comparación entre modelos didácticos

Modelo tradicional	Modelo Moderno o Constructivo
Principios educativos inamovibles	Principios educativos flexibles
Educación uniforme	Educación personalizada
Predominio del intelecto	Formación global de la persona
Adquisición de conocimientos por transmisión del profesor	Adquisición de conocimientos por múltiples medios
Conocimientos de la infancia válidos para toda la vida y para el desempeño de una profesión	Necesidad de educación permanente para combatir la obsolescencia profesional
Actividad memorística	Actividad crítico-reflexiva
Trabajo individual	Trabajo en grupo
Profesor exclusivo portador de conocimientos	Educación como resultante de la comunicación de distintos agentes (compañeros, medios, ...)
Poca variedad metodológica (fundamentalmente métodos expositivos)	Amplia variedad metodológica
Pocos medios y recursos didácticos (papel estelar del libro de texto)	Mayor variedad de uso de medios y recursos didácticos

Fuente: Cabrera (1993, 118) y elaboración propia.

Los profesores que apuestan por un modelo didáctico constructivo, inevitablemente, también trabajan con un abanico más amplio de medios y

recursos didácticos, como consecuencia de la variedad metodológica utilizada. En este caso, ninguno de los medios tiene un papel estelar, tal y como ocurre con el libro de texto en el modelo tradicional.

2.4. Desarrollo o implementación del currículo

Si con los términos *programación* o *diseño* se alude a la dimensión *estática* del currículo, normalmente los especialistas utilizan los vocablos *desarrollo* o *implementación* para referirse al proceso por el cual un proyecto curricular se lleva a cabo y se cumplimenta. Por eso, este apartado surge con la finalidad de clarificar la concreción de los significados del currículo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

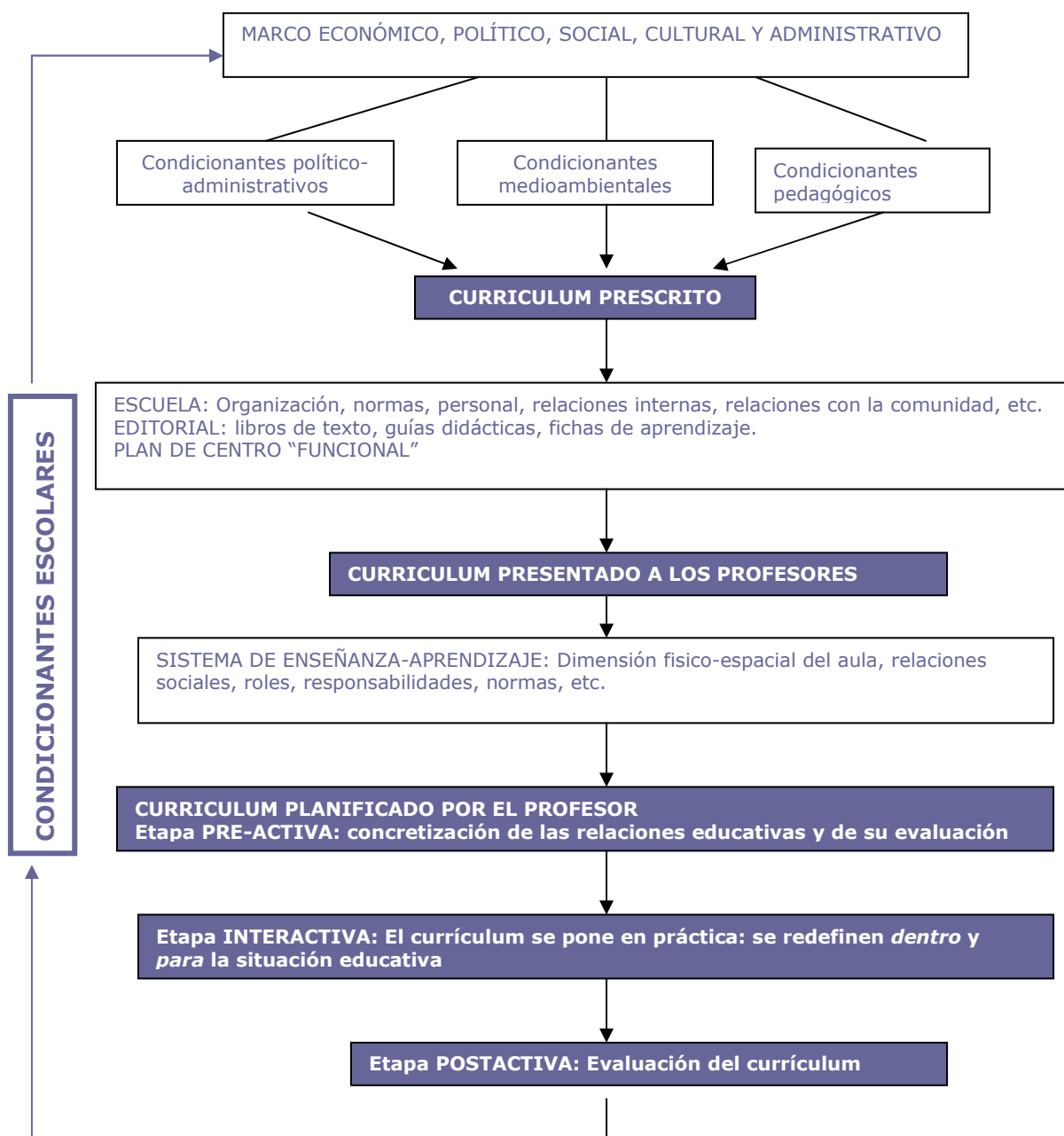
Todos sabemos que el currículo cobra vida con su uso en las aulas y que éste no es ni simple ni mecánico. Tal y como apunta Contreras Domingo (1990) “son personas con su propia historia, sus ideas y sus intencionalidades, quienes lo ponen en funcionamiento, en un marco institucional y con determinadas condiciones organizativas. Hay por tanto una distancia entre un curriculum, tal y como éste se concibe teóricamente y el curriculum tal y como realmente actúa.” (Contreras Domingo, 1990, 218-219)

En este sentido, autores como Brophy (1982), Gimeno Sacristán (1988) o Rosselló Ramón (1996) hablan de seis momentos o fases que median entre las intencionalidades y aspiraciones de un currículo y la asunción real en la práctica de las mismas (Figura 3):

a. El currículo prescrito. En todo sistema educativo existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser el contenido que actúa como referencia en la ordenación del sistema curricular y sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. El currículo prescrito, es por tanto el documento de ordenación y directrices de la enseñanza del sistema escolar. Los diseños curriculares de los currículos prescriptivos y obligatorios, suelen adoptar una estructura analítica y

racionalista del currículo y, consiguientemente, están redactados en un lenguaje y lógica técnica, con ninguna o pocas orientaciones precisas que ayuden a la puesta en práctica y desarrollo de la enseñanza.

Figura 3. Enfoque procesual del currículo



Fuente: Rosselló Ramón (1996, 60)

b. El currículo presentado a los docentes. Es la traducción de las prescripciones y los significados pedagógicos a través de diversos medios. Existe una serie de medios elaborados por diferentes instancias que suelen traducir el significado y contenidos del currículo prescrito a los profesores. Son ejemplos de este tipo de materiales *las guías didácticas* y otros tipos de materiales que acompañan y complementan a ciertos recursos dirigidos al alumnado (por ejemplo, la documentación o ficha de un vídeo didáctico, la guía del profesor de un libro de texto, el folleto explicativo de un paquete multimedia, etc.). La función de esta documentación consiste en explicar al profesorado las características y modos de uso didáctico del material del alumno. Sin embargo el papel más decisivo en este sentido lo desempeñan los libros de textos.

c. El currículo moldeado por los docentes. El docente es un agente activo decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículo, puesto que moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga. El diseño que hace el profesorado es lo que se entiende por programación o planificación didáctica.

d. El currículo en acción. En este caso el currículo se manifiesta en la relación profesor-alumnos (entre estos dos actores). Las evidencias (libros de clase, cuadernos de los alumnos,...) son materiales que son fruto de la realización de experiencias pedagógicas en contextos reales por parte del profesorado. Este tipo de materiales posibilitan que el profesorado intercambie entre sí experiencias prácticas reales que, en ciertos contextos, han sido pedagógicamente exitosas. Por otra parte, estos materiales representan un nivel de concreción más asequible y útil, en términos de acción, para el profesorado que los diseños curriculares oficiales que, como decíamos antes, son más generales y vagos.

e. El currículo realizado. Es la consecuencia final de los pasos anteriores, y produce efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social y moral. Las consecuencias quedan claramente reflejadas en el resultado final del aprendizaje del alumno, (una de las evidencias son los cuadernos de clase)

pero también afecta a los docentes en forma de socialización profesional e incluso se proyecta en el entorno social.

f. El currículo evaluado. Por presiones externas de diversos tipos, como pueden ser los controles para obtener la acreditación y títulos o la cultura, la ideología y las teorías pedagógicas del profesorado, se resaltan en la evaluación aspectos del currículo que pueden ser incoherentes o incongruentes con los propósitos que lo animan.

Desde otra perspectiva, cuando se analiza el currículo, se diferencia entre el currículo formal u oficial, que transmite contenidos informativos e instrumentales,... y el currículo oculto, que se transmite al alumno con o sin intencionalidad y, aunque no es reconocido y explícito, puede tener una profundidad y un impacto mayor que el currículo oficial. El currículo oculto según Bayón (2003) es el metalenguaje que se transmite a partir de otros códigos aparentemente ocultos y del subtexto que, en ocasiones, enmascara determinados contenidos. En muchas ocasiones, los mensajes del currículo oculto se relacionan con temas delicados tales como desigualdades sociales, el sexo, las clases sociales, las razas humanas, ideologías religiosas y políticas y otras creencias y valores, así como, temas transversales que se trabajan en las aulas. Sin embargo, la definición de currículo oculto que nos apunta Gimeno Sacristan (2007) es un “conjunto de experiencias vividas en la realidad del centro escolar sin haberlas planificado, ni a veces ser conscientes de su existencia siquiera” (Gimeno Sacristan, 2007, 50-51) y, Torres Santomé (1998), asegura que el currículo oculto “...se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el consentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación *conspirativa* del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una *reproducción* de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la realidad”. (Torres Santomé, 1998, 76).

2.4.1. La elección de los medios y recursos didácticos

Este epígrafe lo dedicaremos a la conceptualizar los términos *medios y recursos didácticos* y a presentar algunas clasificaciones de los mismos, atendiendo a diferentes criterios. Finalmente, presentaremos el libro de texto: su concepto, sus ventajas, e inconvenientes.

2.4.1.1. Definición y tipologías

Es cierto que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, pero considerando que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica, distinguimos los conceptos de medio didáctico y recurso educativo (Marqués, 2000a):

- Medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, un libro de texto o un programa multimedia para aprender contabilidad).
- Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos.

Cualquier medio de comunicación se puede convertir en un medio de enseñanza si cumple o ayuda a cumplir unos objetivos de aprendizaje. Pero su eficacia será mayor cuando su empleo sea planificado dentro de una estrategia o modelo que lo adapte a las necesidades de las materias que a través de él los alumnos tienen que aprender. Todos los medios, para que sean eficaces, necesitan una planificación y, en definitiva, un modelo de empleo que estará en

función de las características específicas de la materia que transmiten (Bravo Ramos, 2004).

Los medios o recursos de enseñanza son componentes activos en todo proceso dirigido al desarrollo de aprendizajes y, si bien es cierto que son necesarios, no deben convertirse en el protagonista en nuestras aulas, pues las relaciones humanas deben ser el eje fundamental de la educación y el papel del profesor-alumno no puede ser desbancado por los medios o recursos, aunque a veces ganen en eficacia (Cuadrado *et al.*, 2009).

Los medios de enseñanza son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos. Son recursos instrumentales que inciden en la transmisión educativa, afectan directamente a la comunicación entre profesores y alumnos y sólo tienen sentido cuando se conciben en relación con el aprendizaje. Así pues, son aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos.

Evidentemente, desde el punto de vista del profesorado, para que los medios de enseñanza contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible que el profesorado, por una parte, conozca los medios y sea capaz de interpretar y manejar sus códigos de comunicación. También es un requisito saber utilizarlos, es decir, conocer su manejo desde el punto de vista puramente técnico (p.e. el manejo de un software con toda su potencia) y, en tercer lugar, saber aplicarlos a la situación de aprendizaje concreta que quiere poner en marcha (Bravo Ramos, 2004). Este aspecto es puramente didáctico, pero es el que en muchas ocasiones representa la mayor amenaza.

Entre las múltiples clasificaciones propuestas, una de las más conocidas es la que Dale (1954) presenta con el nombre del *cono de la experiencia*. En él se ordenan los diferentes medios (experiencia directa, experiencia simulada, dramatización, demostraciones...) que puede movilizar el profesorado, en función del grado de semejanza que guardan con la realidad.

Siguiendo a Cabero (2000) otra de las clasificaciones tempranas fue la que presentó Allen (1967), quien ordena nueve tipos de medios (imagen fija, cine, televisión, objetos tridimensionales, grabaciones sonoras, enseñanza programada, demostración, libro de texto y presentación oral). También ha sido muy citada la clasificación de Gagne (1979) que relaciona siete medios de enseñanza (objetos para la demostración, comunicación oral, material impreso, imágenes fijas, imágenes en movimiento, películas sonoras y máquinas de enseñar).

Actualmente, Cuadrado *et al.* (2009) clasifican los recursos que pueden utilizarse para presentar los contenidos de la materia en dos grupos: impresos (manuales de la materia, libros especializados, libros de ejercicios y casos, artículos de revistas académicas y profesionales, ponencias, artículos de prensa, etc.) y audiovisuales. Dentro de estos últimos, por sus notorias condiciones de comunicación, se encuentran los medios con mayor impacto en las aulas: el uso de programas informáticos y de la conexión a Internet. Los importantes avances en aplicaciones multimedia y el desarrollo de las telecomunicaciones, permiten desarrollar nuevas alternativas didácticas orientadas a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sandoval y García, 2000; García, 2002; Mir *et al.*, 2003).

En función de la plataforma en la que se sustenten, los medios didácticos y, por ende, los recursos educativos en general, se suelen clasificar en tres grandes grupos, cada uno de los cuales incluye diversos subgrupos (Marqués, 2000a):

1. Materiales convencionales:

- Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos...
- Tableros didácticos: pizarra
- Materiales manipulativos: recortables, cartulinas... (poco utilizados en economía)
- Juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa...

- Materiales de laboratorio (poco utilizados en economía)

2. Materiales audiovisuales:

- Imágenes fijas proyectables (fotos): diapositivas, fotografías...
- Materiales sonoros (audio): cd's, programas de radio...
- Materiales audiovisuales (vídeo): montajes audiovisuales, películas, vídeos, programas de televisión...

3. Nuevas tecnologías:

- Programas informáticos (CD u on-line) educativos: videojuegos, lenguajes de autor, actividades de aprendizaje, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas...
- Servicios telemáticos: páginas web, weblogs, tours virtuales, webquest, cazas del tesoro, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos on-line...
- TV y vídeo interactivos.

Lillo Bañuls (2007) propone una clasificación de los materiales y recursos didácticos, que distingue en cuatro grupos:

1. Recursos personales: Como la voz y la entonación.
2. Recursos físicos: Dotación y características del aula, equipamiento de la misma, mobiliario destinado a los estudiantes, etc.
3. Recursos didácticos y audiovisuales: Pizarra, transparencias, diapositivas, proyector, cañón, vídeo, ordenador, internet, etc.
4. Materiales de apoyo: Guías didácticas elaborados por el profesor, apuntes de clase o facilitados por el profesor, libros de lectura o

manuales recomendados, documentos, artículos, cuadernos de ejercicios.

La tipología que propone Bravo Ramos (2004) establece las siguientes categorías:

1. Medios de apoyo a la exposición oral, donde incluimos los medios tradicionales y de carácter fundamentalmente visual:

- Pizarra, Transparencias para retroproyector, el Cartel o póster,
- Diapositivas en formato fotoquímico y digital.
- Sistemas de presentación con ordenador.
- La Pizarra electrónica.

2. Medios de sustitución o refuerzo de la acción del profesor, es decir, aquellos medios potentes desde el punto de vista expresivo que son capaces de transmitir un contenido completo y no se emplean conjuntamente con la acción del profesor.

- Libros y apuntes.
- Vídeo educativo.
- Sistemas multimedia.

3. Medios de información continua y a distancia, mediante el empleo de las tecnologías telemáticas que permiten ofrecer al alumno una información continua y actualizada sobre cualquier aspecto de la asignatura. Entre estos medios incluimos:

- Páginas Web
- Videoconferencia
- Correo electrónico

- Charla electrónica o chat
- Sistema completo de teleformación

2.4.1.2. Selección de medios y recursos

Tras esta mera revisión de varias clasificaciones y tipologías de medios y recursos, lo que es indudable es que para que los docentes puedan hacer una correcta elección de los medios y recursos, deben conocerse con precisión la variedad de recursos y medios disponibles, así como los puntos fuertes, puntos débiles, amenazas y oportunidades.

Según Marques (2001a), para que un material didáctico resulte eficaz en el aprendizaje, no es necesario que sea un material de última tecnología y tampoco basta con que se trate de un "*buen material*". Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutorización...) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo y prestar atención a:

- Los objetivos educativos que pretendemos lograr.
- Los contenidos que se van a tratar utilizando el material.
- Las características de los estudiantes que los utilizarán, ya que dependerá de los prerrequisitos que deberán tener los alumnos para hacer uso de ese material, las capacidades de los alumnos, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, etc. que se requieren para el uso de estos materiales.
- Las características del contexto (físico, curricular...) en el que se desarrolla la docencia y dónde se piensa emplear el material didáctico que estamos seleccionando.

- Las estrategias didácticas que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, la metodología asociada a cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, etc. (Marques, 2001a)

En definitiva, el papel de los medios en el proceso instructivo, no es el de meros recursos o soportes auxiliares, ocasionales, sino elementos configuradores de una nueva relación, profesor-alumno, aula, medio ambiente, contenidos, objetivos, etc..., incidiendo en los procesos cognitivos y actitudinales de los alumnos y transformando incluso los roles de las mismas instituciones docentes (Sevillano, 1990).

En los últimos años, la presencia de medios audiovisuales en las instituciones escolares ha aumentado considerablemente, bien por los esfuerzos realizados desde los propios centros o bien por los proyectos (Atenea, Mercurio, Zahara...) puestos en funcionamiento por las diferentes Administraciones Educativas. Sin embargo, los criterios que se siguen manejando para su utilización, se apoyan más en principios administrativos, de costumbre, experienciales y operativos que en otros que pudiéramos denominar técnico-didáctico y curriculares (Cabero, 2002). Y es que pese a que las *Tecnologías de la información y de la comunicación* han entrado con fuerza y rapidez en los sistemas de enseñanza, la realidad de nuestras aulas está lejos de favorecer el empleo sistemático de los medios. Lo real y cotidiano son los recursos tradicionales y, entre estos, los textos escritos, la pizarra, las transparencias y los cañones de proyección, siguen teniendo un papel esencial.

En opinión de Cabero (2002), dos de las razones que influyen para la poca variabilidad y funcionalidad que el profesorado concede a los medios, son: las percepciones que se tienen de los mismos como elementos extracurriculares y, la limitada formación recibida para superar una mera utilización instrumental. Los estudios realizados sobre los medios que conoce y utiliza el profesorado, -una revisión de los mismos puede encontrarse en la obra de Area (1991) -,

ponen de manifiesto cómo mayoritariamente el profesorado tiende a utilizar un único medio: el textual.

Algunas recomendaciones para la selección de los recursos y medios de enseñanza:

- Que el esfuerzo realizado por el profesor al preparar, desarrollar y evaluar las actividades que realicen los estudiantes utilizando el material didáctico, no sea desproporcionado a los resultados que se pueden obtener (Marqués, 2000a).
- Los medios no deben ser empleados de manera ocasional y menos por un encuentro casual con ellos. Los recursos didácticos deben estar integrados en la programación de la asignatura y, lógicamente, su empleo debe estar previsto de una forma planificada (Bravo Ramos, 2004) y, como señala Zabalza (1983), si analizamos los medios como subsistemas individuales, las aportaciones que obtendremos serán parciales y nada fructíferas.
- Los medios didácticos a utilizar deben decidirse teniendo en cuenta los contenidos que deseemos transmitir y las características específicas de cada uno de los medios disponibles. Un recurso educativo no debe condicionar los contenidos a tratar o la estrategia didáctica que se va a emplear. Son los medios los que deben estar subordinados a los demás elementos curriculares y no al revés.
- En la medida de lo posible, seleccionar medios que permitan la intervención de profesorado y alumnado en la construcción y elaboración de sus mensajes (Cabero, 1989).

Para poder seleccionar los medios y recursos didácticos más adecuados a cada situación, cabe preguntarnos, en consecuencia catalogar y realizar diferentes tipos de análisis, por las características técnicas e instrumentales más adecuadas (luminosidad, robustez, facilidad de manejo...) que deben poseer; o qué elementos de sus lenguajes pueden ser más facilitadores en cada situación (Cabero, 2002).

A juicio de Bravo Ramos (2004) en la selección y posterior utilización de medios didácticos intervienen una serie de factores, muchos de ellos ajenos a los propios medios, como son la disponibilidad de éstos y otros que dependen tanto de los alumnos como del lugar donde vamos a impartir la docencia y, en este último caso, de las condiciones ambientales en las que la clase se desarrolla. Aspectos tales como la situación de los asientos con respecto a la pantalla o pantallas, la posibilidad de oscurecer el aula, las condiciones acústicas, etc. nos pueden obligar a elegir unos recursos frente a otros e, incluso, prescindir de éstos.

Tabla 6. Recursos y medios didácticos

RELACIÓN DE LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA CON LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN Y SUS CUALIDADES MÁS IMPORTANTES									
MEDIO	SISTEMAS DE COMUNICACIÓN					CUALIDADES			
	ESCRITO	VISUAL	ESCRITO-VISUAL	AUDITIVO	AUDIOVISUAL	INTERACTIVIDAD	ICONICIDAD	SINCRONIA	A DISTANCIA
Documento escrito	♦		♦			♦	♦		♦
Pizarra		♦	♦			♦		♦	
Pizarra electrónica		♦	♦			♦	♦	♦	
Cartel científico			♦				♦		
Transparencia			♦			♦		♦	
Imagen fija			♦				♦	♦	
Vídeo					♦		♦		♦
Presentaciones	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
Multimedia	♦	♦	♦		♦	♦	♦		♦
Videoconferencia			♦		♦			♦	♦
Web	♦	♦	♦	♦		♦	♦		♦
Correo electrónico	♦	♦	♦				♦		♦
Mensajería electrónica	♦	♦				♦		♦	♦
Chat	♦					♦		♦	♦
Plataforma Teleformación	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦		♦

Fuente: Bravo Ramos (2004)

En Bravo Ramos (2004), se presenta una tabla (Tabla 6) que refleja, para los principales medios y recursos, los sistemas de comunicación (escrito, visual, escrito-visual, auditivo, audiovisual) y cualidades (interactividad¹⁹, iconicidad²⁰, sincronía²¹, a distancia) de los mismos, con el fin de facilitar al docente, la elección de los medios y recursos.

2.4.1.3. El libro de texto

Esta es una de las ocasiones en las que justificar lo evidente resulta complicado, ¿Cómo definir y explicar lo que todos conocemos? ¿Cómo justificar el uso de lo que todos utilizamos? ¿Cómo demostrar lo obvio? Se ha debatido y escrito mucho acerca del libro de texto y no sé si lograremos hacer la presentación que un medio didáctico como el libro de texto se merece, pero trataremos por lo menos de plantear algunas reflexiones sobre el mismo.

Sin lugar a dudas el libro de texto es el medio por excelencia utilizado tanto en nuestro sistema educativo, como en la mayor parte del mundo.

Ferrández y Sarramona (1984) entienden por libro de texto “todo libro planeado sistemáticamente para el aprendizaje de los contenidos de una determinada materia, a un cierto nivel, según la legislación y cultura vigente.” (Ferrández y Sarramona, 1984, 324) Dos cuestiones a destacar de esta definición son: la intencionalidad en el diseño y la adecuación a un determinado momento y sociedad.

¹⁹ Interactividad, es decir, la capacidad que tiene el usuario de interactuar sobre el medio de manera que éste sea un sujeto activo y no un mero receptor de mensajes.

²⁰ Iconicidad es la capacidad que tiene el medio para representar la realidad. La máxima iconicidad nos viene representada por la realidad.

²¹ Sincronía o asincronía. Un medio sincrónico es aquel que permite la comunicación entre el emisor y receptor cuando ambos están conectados simultáneamente, permitiendo el intercambio continuo de papeles entre el emisor y el receptor. Conlleva una coincidencia en el tiempo para que la comunicación sea posible. En cambio, La asincronía es la cualidad que permite establecer una comunicación diferida.

Richaudeau (1981) define el libro de texto como “un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse dentro de un determinado proceso de aprendizaje y formación (...) proponen un orden para el aprendizaje tanto con relación al contenido como a la organización de la enseñanza”. (Richaudeau, 1981, 51) En este caso el autor pone énfasis en el aspecto organizativo y su repercusión en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Zuev (1988) enfatiza el principio de accesibilidad del conocimiento en la definición que presenta y define al libro docente de masas, donde se expone el contenido de las asignaturas que forman la enseñanza y se definen los tipos de actividades que el programa escolar destina a ser asimilados obligatoriamente por los alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de sus edades y otros.

Choppin (1992) ha definido el libro de texto como un conjunto de hojas que soportan un conocimiento propio de una sociedad concreta, por lo que se puede hablar de un vehículo ideológico y cultural y que es un instrumento pedagógico que refleja los métodos de un tiempo. En esta misma línea se manifiesta Martínez Bonafé (2002) que apela a la idea de que los libros de texto son un texto discursivo que pone en relación formas de poder y de saber, un recurso dirigido a alumnos, profesores y familias, un producto de consumo, en definitiva, un instrumento pedagógico portador de un sistema cultural e ideológico. Destacando por encima de lo material, los contenidos y su relación con la ideología y los valores.

Como no es nuestro objetivo delimitar con precisión el concepto de “libro de texto”, no presentaremos más definiciones, pues creemos que los lectores ya tienen conceptualizado el “libro de texto”. Por ello, vamos a proceder a reflexionar sobre varias cuestiones que atañen a este medio didáctico.

En primer lugar, queremos exponer algunas de las ventajas e inconvenientes de utilizar el libro de texto, recogiendo las opiniones de Colás Bravo (1989), Caldedero Hernández (2003) y Vincentelli (2003), entre otros. Como ventajas estos autores citan las siguientes:

- Los textos son producidos intencionalmente para cubrir los objetivos del programa.
- Facilitan la tarea docente.
- Constituyen un recurso cómodo, que presenta un compendio de informaciones y actividades dirigidas a afianzar el aprendizaje.
- Presentan la información de forma organizada y sistemática.
- Concretan un modo determinado de desarrollar los contenidos, evitando la ambigüedad y la dispersión que podría producirse mediante el uso exclusivo de la transmisión oral.
- Ahorran tiempo a los alumnos y profesores, al poder dedicarse en las clases a la asimilación de los contenidos, al desarrollo de destrezas y a la asunción de valores pudiéndose prescindir de la necesidad de dedicar tiempo a procedimientos de transmisión de contenidos y/o de enunciados de las diferentes actividades prácticas

En sentido contrario, se citan, entre otros, los siguientes inconvenientes:

- Presentan los contenidos de forma unidireccional, descontextualizados y aislados, como productos acabados y formalizados.
- Fomentan el aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo, no desarrollan la formación crítica del alumno, limitando además la experimentación y el desarrollo de sus habilidades cognitivas.
- No apoyan la contrastación de lo estudiado con la realidad, ni respetan las experiencias previas del estudiante, ni su ritmo de aprendizaje.

- Tienen un riesgo mayor que otros materiales, de que los contenidos queden obsoletos, debido fundamentalmente al tiempo que transcurre desde que el autor inicia la redacción hasta que se efectúa la distribución comercial e implantación en las aulas.
- Su uso supone un peligro, en caso de que el profesor se ciña excesivamente al libro de texto, ya que se pierden o merman, los aspectos idiosincráticos de alumnos y profesores y se fomentan un reduccionismo metodológico del profesor.
- Existe el riesgo de que el libro deje de ser una herramienta para ser el verdadero protagonista del acto didáctico. Por tal motivo, el trabajo intelectual que deberá llevar adelante el docente para que él mismo no se convierta en un elemento pasivo dirigido por el libro de texto, es considerable.

Vemos pues, que el libro no está exento de críticas, aunque muchas veces las críticas que han recibido los libros de texto provienen más de su uso, que del recurso en sí (Cabero *et al.*, 1995). No obstante, a pesar de haberse tildado de impositivo, deformante y moralizante, ni con el enorme impacto de otros medios tecnológicos (vídeo, ordenador, tics, etc.) se ha logrado desbancar su posición como recurso básico y prioritario del quehacer didáctico (Colás Bravo, 1989).

Ahora bien, esta utilización no significa que exista una uniformidad en las opiniones sobre sus potencialidades para la educación y la enseñanza, sino que encontramos diversas posturas. Según Cabero *et al.* (1995) “van desde los que niegan su utilidad y proclaman lo pernicioso del modelo educativo que originan debido a su conservadurismo, hasta los que reclaman que el currículum debe de estar dirigido por ellos y que la función básica del profesor consiste en seguir su estructura y pasos de actuación sugeridos, y desde los que les confieren un carácter básico para la mejora e implementación de las reformas escolares asegurando la igualdad de oportunidades y facilitando la tarea del estudiante, hasta los que los perciben como instrumentos

tradicionales que impiden el avance y desarrollo de innovaciones educativas.” (Cabero *et al.*, 1995, 21).

No obstante, el debate sobre el libro de texto está abierto y las argumentaciones que exponen sus detractores desmerecen al libro de texto.

Así lo manifiesta Parcerisa Aran (2001), que aunque reconoce que en los últimos tiempos se han producido algunos cambios, el libro de texto sigue arrastrando una historia que le ha caracterizado por responder a los siguientes rasgos:

- Presentar una guía de contenidos que se convierten en prescriptivos, lo cual se compagina muy difícilmente con un proyecto curricular propio del centro.
- Presentar una serie de actividades cerradas, homogéneas y, en ocasiones, autosuficientes, lo cual se compagina mal con un planteamiento de adaptación al propio contexto y a la diversidad.
- Ofrecer unidades cerradas, lo cual no responde a la complejidad que es inherente al proceso de enseñanza.

En la misma línea se expresa Gimeno Sacristan (1988) de la siguiente forma: "El profesor puede utilizar como ayuda muchos recursos que siente necesarios, pero la dependencia de los medios estructuradores de la práctica es un motivo de descualificación técnica en su actuación profesional... Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica" (Gimeno Sacristan, 1988, 187).

López Hernández (2007a) añade: “Los materiales curriculares que se utilizan pueden dificultar o impedir la colaboración profesional si sus propuestas son demasiado cerradas, y hacer innecesario que los equipos docentes, ciclos o departamentos se reúnan para llegar a acuerdos. Es preciso, por tanto, que

desde las agencias que elaboran estos materiales se tomen medidas para que contengan propuestas que permitan, incluso aconsejen, el trabajo colaborativo de los profesores que los utilizan en sus aulas.” (López Hernández, 2007a, 167).

En opinión de Vincentelli (2003), el uso de los libros de texto no se puede justificar en el contexto de los postulados teóricos del constructivismo genético de Piaget, el socio-constructivismo de Vigotsky y las teorías sobre el aprendizaje significativo de Ausubel. Independientemente de las particularidades de cada uno de los enfoques mencionados, todos ellos asumen al aprendizaje como un proceso interactivo que genera la autoconstrucción de conocimiento, tanto a nivel subjetivo (intraindividual) como externo (interindividual).

También Barrera (2001) apunta la necesidad de superar los paradigmas fragmentarios que conllevan a aceptar que el conocimiento es acumulativo, lo cual contrasta con su condición de transitoriedad y la necesidad de someter a la ciencia a continuos procesos de reflexión y revisión crítica (citado en Vincentelli (2003)).

No obstante, el libro de texto también tiene importantes potencialidades, Cabero *et al.* (1995) indica que “los libros de texto no sólo pretenden transmitir la información perteneciente a un currículum escolarizado, sino también, y ésta puede ser una característica diferenciadora frente a otros materiales impresos utilizados en la práctica escolar, que éstos se adecuen a las características psicológicas de sus destinatarios, aplicando para ello los principios que desde la psicología de la memoria y de la percepción, y desde la didáctica y el diseño de medios, se sugiere para facilitar la captación y comprensión de sus mensajes por los receptores, y el almacenamiento de la información en la memoria a corto, medio y largo plazo” (Cabero *et al.*, 1995, 24-25).

Otras cuestiones debatidas, pero sobre las que no vamos a entrar a reflexionar ya que se escapan del objetivo de nuestro estudio son, la lucha de intereses de grupos hegemónicos, que intentan imponerse para promover determinados

contenidos culturales que ellos consideran socialmente validos y cómo deben ser enseñados, el negocio de las editoriales y, por supuesto, la relación con el currículo y el estado como ente de control.

Para concluir, indicar que, como apunta Parcerisa Aran (2001) “los materiales curriculares -y especialmente el libro de texto- cumplen una función mediadora entre la enseñanza y el aprendizaje. Esta función puede constituir una ayuda para desarrollar el proyecto docente del profesorado pero también puede suceder que el material se convierta en el proyecto, y el profesorado se ponga a su servicio. Para evitar lo segundo y convertir los materiales curriculares en un recurso útil y adecuado se requiere que el profesorado los evalúe para tomar decisiones más fundamentadas respecto a su uso en el día a día del aula.” (Parcerisa Aran, 2001,45).

Además, la práctica educativa debe ubicarse en el contexto de la sociedad actual, que exige estar informado, actualizado y capacitado para adaptarse a las innovaciones tecnológicas y en especial a las de carácter comunicacional, lo que implica desarrollar habilidades para la obtención de la información en diferentes fuentes (electrónicas, convencionales, etc.) y alcanzar competencias cognitivas para procesar el conocimiento en constante revisión y renovación (Vincentelli, 2003).

2.5. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos realizado una selección de los aspectos que hemos considerado más relevantes y significativos que permiten al lector conocer los conocimientos necesarios para comprender el planteamiento y desarrollo de una parte de esta investigación.

Por ello, hemos optado por explicar cómo se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo se desarrolla o implementa el currículo de una materia. A lo largo de este capítulo hemos conceptualizado el proceso de enseñanza-aprendizaje y los elementos que intervienen en él, así como la

interrelación que se da entre ellos. Nos hemos detenido en analizar cuál es el contenido de una materia, sus referentes para el currículo, los niveles de concreción curricular y los modelos de currículos más habituales. Además, hemos presentado los planteamientos que definen tanto al modelo didáctico tradicional como al modelo didáctico constructivo y las principales diferencias que hay entre ambos.

Hemos continuado la exposición analizando la implementación del currículo, para terminar con la elección de los medios y recursos didácticos. Se le ha dedicado un lugar especial al libro de texto, por ser este medio didáctico, objeto de estudio en esta tesis.

Con este capítulo nuestra pretensión ha sido, como hemos comentado, ofrecer los fundamentos teóricos que faciliten la comprensión de este estudio, pero también introducir algunas reflexiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cuando observamos los cambios económicos y sociales que se producen en los últimos tiempos y el ritmo al que estos cambios se suceden, nos resistimos a pesar que, bien entrado en el siglo XXI, la escuela y los docentes mantengan los mismos objetivos y prácticas docentes que hace cincuenta años. Además, las necesidades y retos a los que se enfrenta la juventud actual y los jóvenes de hace más de cincuenta años tampoco son los mismos. En la actualidad, los adolescentes viven inmersos en una sociedad regida por las tecnologías de la información y de la comunicación, sometidos constantemente a estímulos y, se caracterizan además, por ser jóvenes que toman bastantes decisiones. Evidentemente éstas son sólo, a modo de ejemplo, tres de las múltiples cuestiones que marcan las diferencias entre los jóvenes de antaño y los jóvenes de hoy, que nos sirven para replantearnos cómo debe ser el modelo educativo y didáctico a través de algunas cuestiones claves, entre otras: ¿Qué es lo que nos interesa, dar información o crear conocimiento? ¿Nos interesa activar solamente la memoria a corto plazo o también la memoria a largo plazo? ¿Apostamos por un aprendizaje académico o por un aprendizaje funcional y relevante?

La cuestión que ahora suscita nuestro interés es conocer hasta qué punto estos modelos didácticos, perfectamente explicados en la literatura pedagógica han entrado en las aulas y, si lo han hecho, ¿están en una fase inicial?, ¿o ya de madurez?, ¿estamos preparados para implementar las metodologías y modelos curriculares más innovadores? ¿cuánto tiempo transcurrirá hasta que incorporemos en las aulas todo lo que sabemos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿porqué si sabemos que lo que antes se olvida es lo que simplemente se escucha, seguimos haciendo la mayoría de las clases expositivas?

Estas y otras cuestiones las iremos retomando en próximos capítulos, pero nos queda todavía, antes de responder, atender a otros aspectos de la investigación.

BLOQUE II

MARCO PRÁCTICO

DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

EL PLANTEAMIENTO DE LA

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. El planteamiento de la investigación

3.1. Objetivos de la investigación

3.2. El plan de trabajo

3.3. Instrumentos utilizados en esta investigación

3.3.1. Análisis de contenido de textos legislativos. Los currículos de Economía propuestos en las comunidades autónomas

3.3.2. El análisis de contenido de los libros de texto

3.3.2.1. Referentes para nuestro modelo de análisis de contenido de los libros de texto

3.3.2.2. Modelo propio de análisis de contenido de libros de texto

3.3.3. El cuestionario

3.3.3.1. Concepto

3.3.3.2. Tipología de preguntas y escalas

3.3.3.3. Planificación e implementación del cuestionario

3.3.3.4. El cuestionario utilizado en nuestra investigación

3.4. Conclusiones del capítulo

3.1. Objetivos de la investigación

Como hemos indicado en la presentación de este trabajo de investigación, nuestra misión principal es conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje que en materia de Economía está realizando en Bachillerato el profesorado de las Islas Baleares. Así pues, pretendemos que sea un espacio de análisis y reflexión y que pueda ser utilizado como una herramienta para los responsables de administraciones educativas, para quienes diseñan los planes de formación del profesorado, pero sobretodo, para los docentes o cualquier persona interesada en conocer “*un poco más*” sobre la docencia de la materia de Economía en Bachillerato en las Islas Baleares. Invitamos a reflexionar sobre cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un momento en el que la confluencia de diferentes situaciones nos brinda un escenario y una oportunidad magnífica para contribuir al desarrollo de la implementación en las aulas de modelos didácticos activos, que favorezcan el aprendizaje significativo y que desarrollen en las aulas estrategias de enseñanza por investigación.

Después de un primer bloque, en el que hemos expuesto el marco teórico de referencia, desarrollamos en este capítulo 3 el planteamiento de la investigación (los objetivos de la investigación, el plan de trabajo y los instrumentos utilizados para desarrollar esta investigación).

Un primer objetivo que nos hemos planteado en este trabajo es analizar, desde una perspectiva didáctica, cómo las comunidades autónomas han elaborado su currículo propio a partir del decreto de mínimos. ¿Hay muchas diferencias entre los currículos autonómicos?, ¿Cómo plantean las comunidades autónomas sus concreciones curriculares en materia de Economía?, ¿Qué valor añadido aporta cada administración educativa? Para llevar a cabo este estudio comparativo que permitirá que el profesorado pueda valorar los diferentes enfoques adoptados en los distintos ámbitos territoriales, utilizaremos la metodología de análisis de contenido.

Un segundo objetivo es “conocer” los libros de texto que mayoritariamente utilizan los docentes para impartir Economía en nuestra comunidad autónoma, en la etapa educativa de bachillerato. Para este objetivo, no vamos a plantear un estado de la cuestión ni realizaremos una amplia revisión de la bibliografía publicada sobre los análisis de contenido de libros de textos. Nuestro propósito, mucho más modesto, es, a partir del modelo propio de análisis de contenido de libros de texto que presentamos en este capítulo 3, analizar y evaluar los contenidos de los libros de texto de Economía, que son objeto de análisis en esta investigación. Como más adelante apuntaremos, el modelo que planteamos no atenderá a todos los ámbitos que son susceptibles de ser analizados, sino que, a partir de las aportaciones de diversos artículos sobre evaluación de contenidos de materiales, hemos configurado nuestro propio modelo que recoge aquellos ámbitos, ítems y aspectos que nos han parecido más adecuados y que, desde nuestro punto de vista, aportarán la información más relevante para el docente que está reflexionando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo el libro de texto puede condicionar o incidir en nuestro modelo de enseñanza.

La parte más inédita de esta investigación tiene como objetivo indagar sobre la opinión que el profesorado tiene de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Tenemos el convencimiento que sólo desde este “conocimiento” podrán arbitrarse las medidas y actuaciones más oportunas que contribuirán a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para obtener la información primaria, utilizamos un cuestionario que el propio profesorado responde sobre su tarea docente.

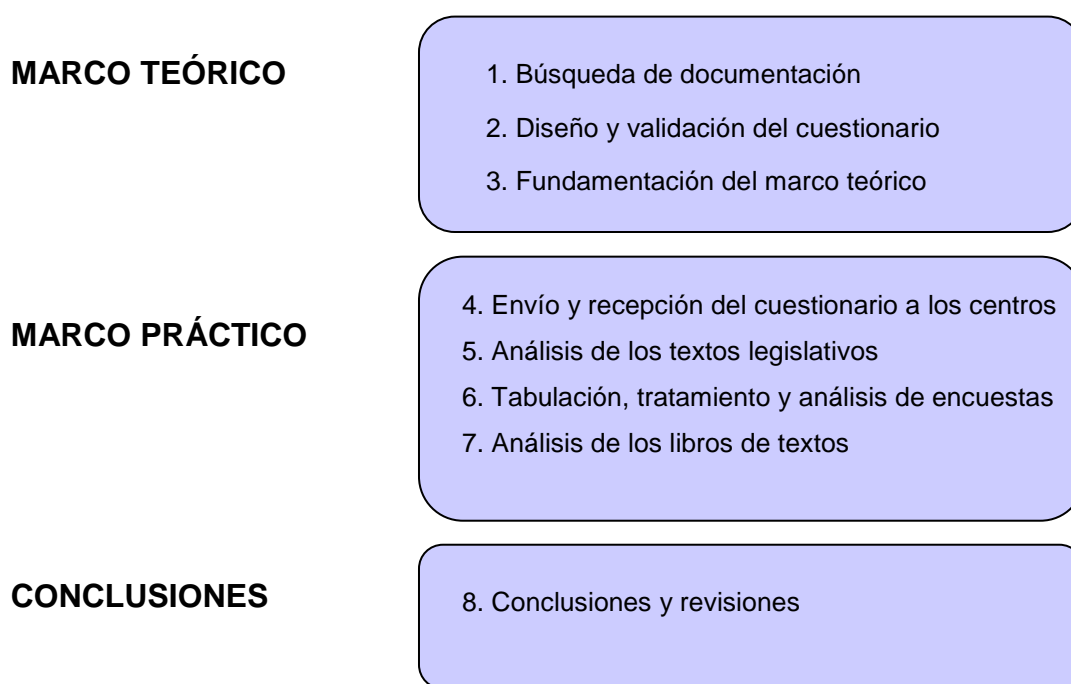
3.2. El plan de trabajo

Esta investigación se ha desarrollado a lo largo de aproximadamente tres años (de Marzo 2009 a Febrero 2012). Inicialmente las fases de investigación se aproximan a las temáticas de los capítulos de este trabajo. Estas mismas fases son las que han marcado el plan de trabajo, que se ha desarrollado de forma

lineal en el tiempo. Sin embargo, la estrecha relación entre todas las cuestiones nos ha obligado a tener durante la investigación todos los capítulos abiertos, ya que los hallazgos y conclusiones de unos, inciden directamente sobre los otros y, por ende, hemos retomado constantemente aspectos supuestamente cerrados.

Este trabajo se inicia después de una primera toma de contacto que tuvo lugar en Marzo y Abril de 2009 con los directores de esta tesis, momento a partir del cual se establece el plan de trabajo que recogemos en la Figura 4.

Figura 4. Esquema del plan de trabajo



Fuente: Elaboración propia

Este plan de trabajo se ha ido desarrollando a lo largo de estos casi tres años. La duración de cada una de las fases de investigación no es homogénea, por ello, para disponer de esta información con más detalle, incluimos en el cronograma, la fecha de inicio y fecha de finalización de cada una de las fases de investigación (Tabla 7).

Tabla 7. Cronograma del Plan de Trabajo de esta investigación

Fecha de inicio	Etapa de trabajo	Fecha de finalización
Mayo 2009	1. Búsqueda de documentación	Diciembre 2009
Septiembre 2009	2. Diseño y validación del cuestionario	Diciembre 2009
Mayo 2009	3. Fundamentación del marco teórico	Junio 2010
Enero 2010	4. Envío y recepción del cuestionario a los centros	Junio 2010
Junio 2010	5. Análisis de los textos legislativos	Junio 2010-septiembre 2010
Septiembre 2010	6. Tabulación, tratamiento y análisis de encuestas	Diciembre 2010
Enero 2011	7. Análisis de los libros de textos	Septiembre 2011
Septiembre 2011	8. Conclusiones y revisiones	Febrero 2012

Fuente: elaboración propia

3.3. Instrumentos utilizados en esta investigación

Las metodologías de investigación utilizada en esta tesis son el análisis de contenido y los cuestionarios.

El análisis de contenido se utiliza para desarrollar el capítulo 4, con el fin de realizar un análisis comparativo del BOE y las normativas autonómicas que desarrollan el currículo propio para la materia Economía y Economía de la Empresa, en las diferentes comunidades autónomas. Este análisis de contenido, será completado con el que se propone para trabajar en el capítulo 5, donde se realiza un análisis de contenido de los cuatro libros de textos que son objeto de estudio en esta investigación.

En el capítulo 6, el instrumento que hemos utilizado es el cuestionario y los datos recogidos mediante el mismo son tratados estadísticamente para obtener conclusiones significativas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3.1. Análisis de contenido de textos legislativos. Los currículos de Economía y Economía de la Empresa propuestos por las comunidades autónomas

La finalidad del análisis de contenido de los currículos de las comunidades autónomas del estado español, es descubrir las similitudes y diferencias que los gobiernos autonómicos han plasmado en sus currículos de la asignatura de Economía y de Economía de la Empresa.

La última reforma educativa, la L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006, de Educación de 2006), establece el marco normativo que se debe tomar como referencia cuando se elabora la normativa estatal que desarrolla la Ley y, por ende, los desarrollos normativos autonómicos. El punto de partida, referente para todas las administraciones educativas autonómicas es, además de la propia LOE, el *RD 1467/2007, de 2 de noviembre, sobre la estructura de bachillerato y sus enseñanzas mínimas*. Esta normativa, comúnmente denominada *Decreto de Mínimos*, establece los contenidos básicos que deben contemplarse en los decretos de currículo de cada comunidad autónoma. También consideramos normativa de referencia, la *Orden 1729/2008 de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato*. A partir de este momento, vamos a utilizar el RD1467/2007 como normativa de referencia, dado su mayor rango legislativo, pero se debe tener en cuenta que mientras no se indique lo contrario, las aseveraciones que se atribuyan al RD1467/2007 pueden considerarse también para la Orden 1729/2008, ya que ambos textos coinciden en gran parte de su redacción. Las diferencias relevantes que encontremos entre ambas normativas serán puestas de manifiesto y mencionadas expresamente a lo largo del análisis.

La normativa autonómica que ha sido analizada para este trabajo es:

- *Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.*

- *Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*
- *Decreto 202/2008, de 30 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.*
- *Decreto 74/2008, de 31 de julio por el que se establece el Currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*
- *Decreto 85/2008, de 17/06/2008, por el que se establece y ordena el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.*
- *Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.*
- *Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat (Generalitat de Catalunya).*
- *El Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.*
- *Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana.*
- *Decreto 115/2008, de 6 de junio, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Extremadura.*
- *Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.*

- *Decret 82 /2008, de 25 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura i el currículum del batxillerat a les Illes Balears.*
- *Decreto 45/2008, de 27 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato de la Comunidad Autónoma de La Rioja.*
- *Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo, por el que se establecen la estructura y el currículo de las enseñanzas del bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra.*
- Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato (Principado de Asturias).
- Decreto 23/2009, de 3 de febrero, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- *Decreto 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*

Una vez que determinamos la normativa estatal de referencia y las normas autonómicas que serán objeto del análisis comparativo, la metodología que se llevará a cabo, para la que hemos tomado como punto de mira fundamentalmente los trabajos de Travé González (2001) y Hernández Sanchez (2010), presenta la siguiente secuencia:

- Analizar la información que contiene el RD1467/2007.
- Revisar la información que contienen los currículos de Economía o Economía de Empresa según corresponda, de las comunidades autónomas.
- Contrastar cuáles son las coincidencias y divergencias entre lo que establece el RD 1467/2007 y el currículo propio que las

autonomías han propuesto en su comunidad para las materias de Economía y de Economía de la Empresa.

- Recoger en una tabla la información que se ha expuesto con el fin de facilitar la síntesis del análisis realizado.
- Exponer las características de los currículos autonómicos. Para ello hemos optado por establecer grupos de comunidades autónomas en función de que los textos autonómicos sean más semblantes o no, respecto a la norma de referencia.

Este protocolo se va a repetir para cada una de las siguientes secciones que componen los currículos de Economía o Economía de la Empresa:

- La introducción.
- Los objetivos.
- Los contenidos.
- Los criterios de evaluación.

3.3.2. El análisis de contenido de los libros de texto

Este epígrafe lo dedicaremos a revisar algunos de los principales modelos de análisis de contenido de libros de texto y a formular un modelo propio, que será el que vamos a aplicar en el capítulo 5 cuando analicemos los cuatro libros de texto que son objeto de estudio en este trabajo.

3.3.2.1. Referentes para nuestro modelo de análisis de contenido de los libros de texto

Como veíamos en el capítulo anterior, los materiales curriculares son en la práctica un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese a las

múltiples críticas que sobre ellos se han vertido, la última decisión que se adopta en el curso escolar es elegir cuáles serán los materiales curriculares, en muchos casos libros de texto, del próximo curso.

Esta decisión es sin duda una decisión curricular importante porque ejerce un efecto “poderoso” sobre el enfoque docente y sus estrategias de enseñanza y sobre el aprendizaje de los alumnos. Por ello, nos parece sumamente relevante que el profesor “conozca” profundamente el material curricular que tiene ante sí y, ese “conocimiento profundo” le llegará de la mano de un análisis de contenido del material curricular.

La literatura pedagógica sobre el análisis de contenido de materiales curriculares es extensa y amplísima, sin embargo, mi pretensión no es, en ningún caso, presentar aquí una revisión de las investigaciones sobre la evaluación y análisis de materiales curriculares. Si el lector está interesado en conocer el estado de la cuestión sobre esta temática, encontrará una completa revisión en Hernández Sanchez (2010), de la cual transcribo en el Anexo 3 un resumen que la autora elabora a modo de conclusión.

A partir de algunos de estos artículos, pero basándonos en las aportaciones de un número más reducido de trabajos, vamos a formular el modelo propio de análisis de libros de texto que hemos seguido en este estudio.

Los trabajos en los que hemos fundamentado nuestro modelo, por ser los que mejor se adecuan a los objetivos de la tesis y permitir un análisis amplio, claro y conciso, son:

-Travé González y Pozuelos Estrada (2008a).

-Martínez Bonafé (1992).

-Campanario (2001).

-Parcerisa Aran (2001).

-Hernández Sanchez (2010).

-Cabero, *et al.* (1995).

Siguiendo la clasificación que presentan Travé González y Pozuelos Estrada (2008a), se pueden establecer cinco tipos de investigaciones sobre los materiales curriculares:

a) Investigaciones referidas a los aspectos ideológicos que transmiten los materiales curriculares. En estas investigaciones se evidencia que los materiales curriculares o los libros de texto no son materiales asépticos y neutros, sino que realizan una función de transmisión de ideologías, aunque en unos materiales se refleja más claramente que en otros. El profesor debe detenerse y plantearse cómo se tratan en el libro de texto estos valores, el papel de las clases sociales, las diferentes culturas y etnias y ser consciente de los aspectos ideológicos que el material transmite. Algunos estudios citados en Travé González y Pozuelos Estrada (2008a) de esta temática son: Apple (1989), Torres Santomé (1994), Cantarero (2000), Fernández Reiris (2002), etc.

b) Investigaciones relativas al análisis didáctico de los materiales curriculares. Otro ámbito de análisis de los materiales curriculares y libros de texto es el relacionado con los contenidos didácticos; el carácter sincrónico o anacrónico de los mismos, el nivel cognitivo del alumnado para seguir las explicaciones y actividades, errores científicos y didácticos encontrados en los textos escolares, etc. Han centrado su interés en estas cuestiones, diversos autores como Parcerisa Aran (1995), Trueba (1997), Cintas Serrano (2000), Jarés (2008), etc.

c) Investigaciones sobre la elaboración de materiales. En nuestra opinión una de las piezas claves de este puzzle, refiriéndonos al puzzle como el proceso de cambio de un modelo didáctico tradicional o un modelo didáctico activo que promueve el aprendizaje significativo, es disponer de materiales curriculares realmente alternativos e innovadores, donde el contenido esté basado en diseños curriculares globalizados, en un aprendizaje basado en problemas y en un planteamiento multi-trans-disciplinar.

Nos interesa destacar la labor realizada por el grupo de investigación GAIA, que ha desarrollado distintos proyectos, entre los que nos merece especial atención “Investigando Nuestro Mundo -INM (6-12)”. Tenemos también que mencionar las aportaciones de grupos de investigación como el grupo IRES, Crono e Ínsula Barataria, por su contribución para explicar cómo diseñar propuestas didácticas actualizadas en el campo de las Ciencias Sociales.

Otros autores, como Area (1991), Pérez Gómez y Gimeno (1994) (citados por Travé González y Pozuelos Estrada, (2008a)), también han hecho su tributo sobre la confección de materiales por los docentes.

A pesar del esfuerzo de estos autores y grupos de investigación, sus propuestas y estudios tienen poco calado dentro del colectivo docente, en nuestra opinión, porque no disponen ni del crédito administrativo, ni de una red de difusión adecuada. Además, si a ello le añadimos que habitualmente este tipo de iniciativas para ser implementadas deben ir acompañadas de un proceso de formación, el salto de “propuesta” a “realidad en las aulas” es casi utópico.

d) Investigaciones acerca de la evaluación de los materiales. Los cambios educativos van acompañados de nuevos materiales curriculares elaborados por instituciones públicas o privadas, grupos formales de investigación o profesores. Algunos de ellos dirigidos a los profesores y otros destinados a los alumnos. ¿Qué sucede con estos materiales? Autores como De la Cruz Guerra (1997) o Ríos (1998) han investigado la opinión que el profesorado tiene sobre el grado de incidencia que estos materiales tienen para el diseño y desarrollo del currículo y, sus conclusiones, apuntan “la exigua aplicación que el profesorado hace de esta modalidad de materiales” (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008a, 6).

e) Investigaciones sobre el pensamiento y la práctica del profesorado respecto al uso de materiales curriculares. Estas investigaciones buscan constatar la opinión y la práctica docente y el papel que los materiales curriculares, en

muchas ocasiones el libro de texto, juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Martínez Bonafé (1992) presenta una herramienta muy práctica y útil para realizar un análisis de materiales curriculares. Este instrumento que Martínez Bonafé presenta es un esquema-cuestionario que invita al análisis, reflexión y discusión sobre el potencial pedagógico del material curricular. El esquema-cuestionario tiene dos partes. En una primera parte se presenta una amplia ficha con unos descriptores temáticos que tratan aspectos tales como:

- Modelo de escuela.
- Desarrollo del currículo.
- Organización escolar.
- Evaluación.
- Investigación/innovación.
- Códigos de organización del contenido.
- Relaciones con el entorno.
- Medios y recursos.
- Niveles educativos y ámbitos de implementación.

La segunda parte del esquema-cuestionario recoge el análisis del material curricular. Se plantean 7 ámbitos de análisis:

- Qué modelo pedagógico sugiere el material. Finalidades educativas y principios curriculares.
- Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores.

- Qué estrategias didácticas modelo.Cuál es la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural.
- Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.
- Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.
- Tareas organizativas que implican al centro.
- Evaluación del material y vinculación con programas de formación del profesorado.

En el artículo de Campanario (2001), el autor presenta dos grupos de propuestas, unas actividades orientadas al profesor y otras actividades orientadas a los alumnos. Las propuestas que Campanario presenta están condicionadas, por un lado, a que el autor se plantea el análisis para libros de Ciencias y, por otro lado, a que las sugerencias que se ofrecen se orientan al “uso” de los libros de texto en el proceso de enseñanza y no, como en muchos otros estudios, para el proceso de “selección” de libros para la docencia.

Las actividades que Campanario (2001) propone a realizar por parte del profesor son:

- Buscar errores y avisar a los alumnos de su presencia.
- Evaluar el nivel taxonómico de actividades y cuestiones.
- Identificar visiones inadecuadas o tradicionales sobre la ciencia.
- Desmitificar las visiones que se transmiten acerca de los científicos.
- Identificar aspectos que rara vez se explican o se cuestionan.

- Hacer explícitas las preguntas conceptuales que justifican los contenidos.
- Plantear conflictos cognitivos.
- Identificar contenidos básicos que brillan por su ausencia.
- Buscar magnitudes con valores irreales.
- Buscar situaciones improbables y conflictivas.
- Identificar aspectos contraintuitivos.

Mientras que las actividades y tareas orientadas a los alumnos que propone Campanario (2001) son:

- Explicitar las condiciones de validez de leyes, ecuaciones y definiciones.
- Generar y clasificar preguntas.
- Imaginar experimentos.
- Suponer que no se cumplen las leyes científicas o que las cosas no son como son.
- Buscar la teoría que está detrás de cada dato experimental.
- Aprender por qué las definiciones y afirmaciones sobre hechos se recuerdan mejor.
- Toma de conciencia sobre el carácter constructivo del proceso de aprendizaje.
- Identificar la estructura retórica del texto.
- Calibrar la propia comprensión.

- Analizar los niveles de generalidad de las explicaciones y modelos científicos.

Estas actividades y tareas que Campanario (2001) propone son “un repertorio variado de propuestas para profesores e investigadores en el área de enseñanza de las ciencias. Estas actividades y tareas inciden en aspectos poco tratados habitualmente en los trabajos de investigación sobre el aprendizaje de las ciencias y a los que únicamente se ha comenzado a prestar atención en los últimos años. En algunos casos, las propuestas están basadas en trabajos de investigación, pero en otros simplemente son el resultado de nuestra experiencia profesional, por lo que están abiertas a su contrastación y experimentación en el aula.” (Campanario, 2001, 362).

En el artículo de Parcerisa Aran (2001), el autor recoge los requisitos que a su juicio debe reunir un modelo de evaluación de materiales curriculares:

- “Considerar el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción mental.
- Tener en cuenta la influencia de los modelos y del currículo oculto que el material vehicula.
- Considerar que los responsables de evaluar deben ser las profesoras y profesores que después utilizarán estos materiales en el aula.
- Plantear que los objetivos de evaluación son ayudar a seleccionar o elaborar los materiales más adecuados y ayudar a establecer criterios de uso en el aula de aquellos materiales” (Parcerisa Aran, 2001, 48).

A partir de este planteamiento, Parcerisa (2001) presenta cuatro ámbitos para el análisis y evaluación de materiales curriculares:

a) *Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas.* Hay que analizar la coherencia de los materiales con relación a los acuerdos recogidos

en el Proyecto del Centro y deberemos decidir si se requiere efectuar cambios, añadiendo y/o suprimiendo y/o adaptando contenidos, etc. Deberemos revisar el tratamiento que reciben los temas transversales, cuáles son los valores y las actitudes que fomenta implícitamente el material, ya sea a través de las ilustraciones, en el texto expositivo, en los ejercicios, etc.

b) Ámbito de análisis en función de los elementos favorecedores del aprendizaje. En este ámbito revisaremos cuáles son las herramientas que los autores del material curricular pueden utilizar con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje. A título orientativo, a continuación propongo algunos elementos que se pueden analizar en los dos primeros tipos de materiales señalados. Para los materiales informativos o de consulta:

1. Adecuación del nivel lingüístico.
2. Densidad informativa.
3. Carácter dogmático o abierto (según sí se ofrecen o no distintos puntos de vista, por ejemplo).
4. Secuencias de lectura de la información:
 - Existencia de introducciones y de organizadores previos.
 - Elementos facilitadores de la motivación (referencias directas a personas del contexto del alumnado, ejemplos de la vida cotidiana, preguntas, bromas, etc.).
 - Posibilidad de diferentes grados de lectura, diferenciando entre informaciones esenciales, complementarias y anecdóticas, entre contenido central y ejemplificaciones, etc.
 - Existencia de síntesis y resúmenes que faciliten la comprensión del texto.
 - Para el análisis de materiales con propuestas de actividades.

Parcerisa Aran (2001) propone analizar las actividades de los materiales curriculares, con el fin de identificar:

- a) Actividades que tienen como fin el conocimiento de los aprendizajes previos realizados por el alumnado.
- b) Actividades para ayudar a la motivación y de relación con la realidad.
- c) Actividades fomentadoras de la interrogación y el cuestionamiento.
- d) Actividades de elaboración y de construcción de significados.
- e) Actividades de descontextualización y de aplicación.
- f) Actividades de ejercitación.
- g) Actividades de síntesis.
- h) Actividades de evaluación (inicial, formativa, sumativa).
- i) Actividades de trabajo en grupo”. (Parcerisa Aran, 2001,49).

El análisis de las actividades servirá para conocer que aspectos están bien resueltos y que tipo de actividades se tendrían que añadir, complementar o suprimir.

c) Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad. Es difícil encontrar materiales y, mucho más todavía, libros de texto que atiendan a la diversidad del alumnado. No obstante, no por ello, cuando analizamos materiales podemos obviar este aspecto. Así pues, una cuestión importante es detectar si existen “propuestas de distintos niveles de objetivos y contenidos; de actividades complementarias, de ampliación y de refuerzo; de distintas posibilidades de actividades para el aprendizaje de un mismo contenido; de diferentes posibilidades de evaluación;...” (Parcerisa Aran 2001,49).

d) *Ámbito de análisis en función de los aspectos formales.* En último lugar, deberán revisarse los aspectos más formales de los materiales tales como: diseño, maquetación, precio,... etc.

Otro modelo que nos sirve de referencia es el que se presenta en Hernández Sanchez (2010). Este modelo siguiendo la línea de Martínez Bonafé (1992), se resume en la siguiente estructura²²: una ficha técnica descriptiva y la dimensión de los contenidos, que se subdividen en siete apartados:

- Procedencia de la información ofrecida por el manual.
- Ámbitos culturales de selección de contenido.
- Lógica interna del área de conocimiento.
- Formato y representación del contenido.
- Opciones culturales e ideológicas.
- Democratización de la selección cultural.
- Evaluación del material y su vinculación con programas de formación del profesorado.

Cabero *et al.* (1995) apuntan que, sin pretensiones de dogmatizar, apuestan por un instrumento de evaluación no excesivamente formalizado, pero que debe recoger información sobre los diferentes sistemas simbólicos que se utilizan en los libros de texto y contempla las siguientes grandes dimensiones:

- Calidad técnica del libro.
- Contenidos transmitidos (actualización, organización y claridad).
- Utilización de elementos estructurales y funcionales.

²² Presentamos este modelo más esquematizado y breve porque es muy semblante al modelo de Martínez Bonafé (1992), en el que se ha inspirado.

- Terminología utilizada.
- Imágenes (claridad técnica v didáctica).
- Tratamiento del lenguaje verbal.
- Tratamiento del lenguaje icónico.
- Bibliografía empleada y recomendada (calidad, facilidad de localización).
- Calidad, adecuación y posibilidad de realización de las actividades de aprendizaje complementarias sugeridas.
- Adecuación general a las características contextuales y culturales.
- Modelo curricular que subyace.
- Alternativas y profesionalidad del profesor y modelo de aprendizaje que tiende a propiciar en los estudiantes.

Con todos estos trabajos como referentes y siguiendo los criterios anteriormente indicados, hemos elaborado nuestro propio modelo.

3.3.2.2. Modelo propio de análisis de contenido de libros de texto.

Como hemos indicado anteriormente, en la construcción de nuestro modelo hemos mantenido algunos de los ámbitos de análisis propuestos por diversos autores. El criterio que nos ha guiado en la decisión de incluir y/o excluir algunos ámbitos, descriptores o ítems, ha sido el deseo de diseñar una herramienta útil y sencilla y presentar un esquema-guión práctico, que recoge los aspectos que en mayor medida interesan al profesorado, desde la perspectiva de ¿cómo es mi libro de texto?, ¿cómo influirá en mi docencia el libro de texto que he elegido? ¿el libro de texto me ayudará a que el

aprendizaje de los alumnos sea memorístico o significativo? ¿qué valores trasmite el libro? ¿qué tipo de actividades propone el libro de texto? ¿se potencia el trabajo en grupo?, ¿y las nuevas tecnologías? etc. Éstas son algunas de las preguntas que trataremos de responder con el modelo de análisis que planteamos en este epígrafe.

El modelo consta de una ficha identificativa del libro de texto y varios ámbitos de análisis:

- Ficha identificativa
- A. Procedencia de la Información
- B. Correspondencia entre las enseñanzas mínimas de las Islas Baleares y el libro de texto.
- C. Ámbitos culturales de selección
- D. Lógica interna del área de conocimiento
- E. Formato y representación del contenido
- F. Opciones culturales e ideológicas
- G. Grado de actualidad
- H. Identificación de errores, u otros aspectos a destacar.
- I. Análisis de las actividades propuestas.

A continuación describimos brevemente, cada uno de los ámbitos citados:

Ficha identificativa.

1. *Autor/es*. Indica el nombre del autor o autores de los creadores del libro de texto y, si los hubiere, de material complementario, como páginas web, CD, etc.

2. *Título*. Denominación de la obra.
3. *Nivel educativo*. Se identifica el ciclo o curso dentro del sistema educativo, para el que ha sido elaborado el libro de texto.
4. Edición: *Editorial* (empresa que publica el libro de texto), *fecha de edición* (momento de salida al mercado), *lugar de edición* (ciudad), *Nº de páginas* (número de hojas que contiene el libro de texto).
5. *ISBN*. Se identifica el número estándar internacional del libro.
6. *Formato de presentación*. Se señala si además del libro de texto, éste se acompaña de carpeta de documentación, revista, CD, mapas, recursos audiovisuales, etc.
7. *Proceso de elaboración*. Se indica cómo ha sido el proceso de su creación.
8. *Proceso de evaluación y/o experimentación*. Se explica si el libro de texto ha sido o no, evaluado y/o experimentado, indicando quienes han intervenido y la metodología que se ha aplicado.

A. Procedencia de la Información

1. *Libros*. Se recopilan las referencias bibliográficas de los libros que aparecen en el libro de texto, ya sea durante el desarrollo de los contenidos, actividades, lecturas, o, si la hubiere, en una sección de bibliografía complementaria.
2. *Revistas y prensa*. Se recogen las referencias bibliográficas que se citan en el libro de texto, sean del ámbito económico-empresarial o no.
3. *Páginas webs*. En el libro de texto puede haber referencias a páginas webs, como fuente de información que ha sido utilizada, como propuestas de ampliación de contenidos o fuentes recomendadas para resolver actividades, etc. En cualquier caso, en este apartado recogemos estas páginas webs.

4. *Otras fuentes.* Se indican aquellas fuentes de información de organismos oficiales, públicos, privados, etc. que no se identifique en ninguno de los apartados anteriores.

B. Correspondencia entre las enseñanzas mínimas de las Islas Baleares y el libro de texto

1. Correspondencia entre los objetivos del currículo de Economía de las Islas Baleares y los bloques de contenidos del libro de texto.

Se establece la correspondencia entre los objetivos específicos para la materia de Economía establecidos en el currículo de las Islas Baleares y las unidades didácticas del libro de texto. Para ello, presentamos el listado de objetivos de la materia de Economía, prescritos por la administración educativa balear y, su correspondencia en las unidades didácticas del libro de texto. En las tablas, aparecerá el símbolo (*) en aquellos casos en los que los objetivos no tengan correspondencia, o bien si la hay, ésta será objeto de comentarios y aclaraciones.

2. Correspondencia entre los bloques de contenido del currículo de Economía de las Islas Baleares y los contenidos del libro de texto.

Para desarrollar esta correspondencia, mantendremos para todos los bloques de contenidos y para todos los libros de texto el mismo plan de trabajo:

-Presentaremos cada bloque de contenidos en una tabla, en la que cada fila contendrá los ítems señalados por el currículo autonómico.

-Para cada ítem de los bloques de contenidos, en la primera columna identificaremos de qué tipo de contenido se trata (conceptual (C), procedimental (P), actitudinal (A)).

-Para cada ítem, la última columna señalará en qué epígrafe del libro de texto podemos localizar dichos contenidos.

-El símbolo (*) indica que hay una carencia de contenidos en el libro de texto en relación al contenido que se está analizando.

C. Ámbitos culturales de selección

1. *El contenido pertenece a un saber especializado, académico o científico.* Se determina si el contenido pertenece a un ámbito del saber exclusivamente especializado, académico o científico.
2. *El contenido pertenece a otros ámbitos del saber: popular, tradicional o vulgar.* Se analiza si en el libro de texto además de los contenidos académicos, aparecen otros saberes como el popular, tradicional o vulgar y se identifican refranes, dichos, saberes populares, locuciones, frases hechas, etc.
3. *El contenido se ciñe a las áreas prescritas por la administración.* Se indica si los contenidos se ajustan y ciñen a las indicaciones que se prescriben en el currículo autonómico para Economía y Economía de la Empresa de las Islas Baleares. Se identificará si algún contenido prescrito no se incluye en el libro de texto.
4. *El contenido se ciñe a los objetivos generales y/o específicos.* Se revisan los objetivos generales de la etapa de bachillerato y los objetivos específicos de la materia de economía y, se identifican aquellos que son trabajados desde el campo de la economía y con el uso del libro de texto.

D. Lógica interna del área de conocimiento

1. *El contenido tiene carácter disciplinar.* Se identifica el carácter disciplinar del libro de texto y si sólo incluye o afecta a una disciplina científica o a varias.
2. *El contenido tiene un carácter integrador con otras disciplinas.* En este apartado, además de señalar si las hubiere, las disciplinas distintas de la Economía que se trabajan en el libro de texto, indicamos los epígrafes del

mismo donde estas disciplinas, ya sea con mayor o menor intensidad, se identifican.

3. *El contenido refleja los puntos de vista compartidos y puntos de vista diferentes de la comunidad científica.* Se analiza si el libro recoge o no, los planteamientos tradicionales y/o minoritarios, sobre diferentes temáticas económicas.

4. *Expresa la lógica que organiza y secuencia el contenido y los criterios de inclusión y exclusión de contenido.* Se explica la lógica de la estructura y organización de los contenidos, así como si el o los autores indican cuáles han sido los criterios por los que se han regido para la inclusión y/o exclusión de los contenidos.

E. Formato y representación del contenido

1. *La amplitud conceptual de contenido abarca la totalidad del curso o ciclo.* Se pone de manifiesto si el contenido del libro de texto abarca o no la totalidad del curso.

2. *El contenido se organiza a través de módulos o unidades globalizados.* Se indica si el libro de texto plantea los contenidos desde una perspectiva de módulos globalizados, atendiendo a los criterios de multidisciplinariedad o globalización.

3. *El contenido se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades temáticas.* Se analiza cómo se organiza el libro de texto y, si procede, las unidades didácticas que conforman el programa del libro de texto.

4. *El contenido se organiza a través de proceso en espiral que hace progresivamente más complejos los mensajes culturales.* Se apunta si en el libro de texto los contenidos se organizan en espiral (cuando se revisan de forma iterativa los temas o problemas a lo largo del curso, profundizando y ampliando los conceptos en cada nueva etapa y, construyendo sobre el

conocimiento previo) o bien si el libro de texto presenta una organización curricular lineal.

5. *La interacción entre los diferentes lenguajes de los que se sirve el libro de texto es adecuada.* Se determina si los lenguajes utilizados en el libro de texto se adecuan y ajustan al nivel de los alumnos. Además, como las imágenes tienen una gran capacidad para trasladar ideas, conceptos y sentimientos y el libro de texto es un importante transmisor de valores y contenidos, nos interesa ver si ambos lenguajes van en la misma dirección. Ésta no es una cuestión baladí, ya que un mensaje escrito, acompañado de un mensaje icónico, resulta reforzado.

6. *La información gráfica, audiovisual, etc. tiene un valor complementario o de relleno junto a la información escrita.* Se revisa si la información visual, las gráficas, las tablas, audiovisual, etc. aportan información adicional relevante o simplemente es información repetitiva o de relleno respecto a la información escrita.

7. *La información clave se enfatiza a través de algún mecanismo simbólico y se expresan los conceptos básicos y las relaciones entre ellos.* Se indica si la información clave se enfatiza mediante recuadros, cambios de color, en un resumen, etc. y si el libro muestra las relaciones entre los conceptos básicos.

8. *El libro de texto permite conectar la información que proporciona a problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana de los alumnos.* Se analiza si el libro de texto, con los ejemplos o las actividades u otros recursos, facilita y contribuye a que el alumno sea capaz de relacionar los contenidos estudiados con situaciones de la vida cotidiana.

9. *El libro de texto introduce, como fuente de información y trabajo, recursos y estímulos producidos en el entorno inmediato.* Se revisa si entre las fuentes de información y trabajo encontramos referencias a documentos, trabajos, instituciones y recursos en general, que sean del entorno más inmediato del alumno.

F. Opciones culturales e ideológicas

1. *El libro de texto recoge la realidad pluricultural del Estado.* Se analiza si a lo largo del libro de texto de refleja la realidad pluricultural del Estado Español, si se evidencia la realidad autonómica y nacional, las diferentes culturas que conviven, etc.

2. *El libro de texto ejerce discriminación positiva hacia los más desfavorecidos culturalmente.* Se analiza cómo se recogen en el libro de texto, los colectivos minoritarios, los colectivos desfavorecidos culturalmente y si es un tema que se trata o se obvia.

3. *El libro de texto tiene una orientación no sexista.* Se revisa si el libro presenta una orientación sexista o no.

4. *Otros valores y opciones ideológicas.* Se explica la posición del libro ante cuestiones como el medioambiente, la conciencia pacifista, etc.

G. Grado de actualidad

Se trata de definir el grado de actualidad del libro de texto, la actualidad de las lecturas, artículos y referencias bibliográficas. Sin duda, en muchas ocasiones, ciertas afirmaciones y exposiciones, para ser correctamente interpretadas, deben ser consideradas teniendo en cuenta el momento temporal en que dichas aseveraciones han sido postuladas.

H. Identificación de errores, u otros aspectos a destacar

De una exhaustiva revisión del libro de texto, se identifican diversos tipos de errores y otros aspectos que merecen ser, en nuestra opinión, objeto de comentario. Hemos establecido una catalogación de estos “hallazgos”, atendiendo a los siguientes criterios:

1. *Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”.*
2. *Relación de fragmentos del libro con “errores” o “propuestas de mejora” de contenido.*
3. *Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares.*
4. *Opiniones personales sobre algunos contenidos.*

I. Análisis de las actividades propuestas

Para analizar las actividades propuestas se atiende a diferentes ámbitos:

1. Revisamos si se incluyen actividades para que el profesorado pueda detectar conocimientos previos, o bien para que los propios alumnos puedan detectar sus conocimientos previos.
2. Comprobamos si en las actividades que se proponen, se diferencia claramente cuando se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
3. Se analiza el tipo de ejercicios y actividades planteados en el libro de texto y, cuantificamos el número de tareas atendiendo a diferentes criterios:
 - En primer lugar, atendiendo a la taxonomía cognitiva de Bloom para clasificar las actividades, atribuimos a cada actividad o ejercicio un tipo de objetivo cognitivo, de acuerdo con lo que se especifica en la Tabla 8.
 - En segundo lugar, se cuantifican las actividades y ejercicios que el autor propone a los alumnos realizar individualmente o en grupo.

Tabla 8. Taxonomía cognitiva de Bloom (1956)

Objetivo cognitivo	Definición
Conocimiento	Se refiere a recordar información previamente aprendida. Reconocer informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, etc., de una manera aproximada a como se han aprendido.
Comprensión	Quiere decir entender (apropiarse, aferrar) lo que se ha aprendido. Se demuestra cuando se presenta la información de otra manera, se transforma, se buscan relaciones, se asocia a otro hecho, se interpreta o se saben decir las posibles causas y consecuencias.
Aplicación	El alumno selecciona, transfiere y utiliza datos y leyes para completar un problema o tarea con un mínimo de supervisión. Utiliza lo que ha aprendido. Aplica las habilidades adquiridas a nuevas situaciones que se le presentan. Utiliza la información que ha recibido en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas.
Análisis	El alumno distingue, clasifica y relaciona evidencias o estructuras de un hecho o de una pregunta, se hace preguntas, elabora hipótesis. Descompone el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido: razona. Intenta entender la estructura de la organización del material informativo examinando las partes de las que se compone. La información que obtiene le sirve para desarrollar conclusiones divergentes. Identifica motivos y causas haciendo inferencias y/o halla evidencias que corroboran sus generalizaciones.
Síntesis	El alumno crea, integra, combina ideas, planea, propone nuevas maneras de hacer. Crea aplicando el conocimiento y las habilidades anteriores para producir algo nuevo u original. Se adapta, prevé, se anticipa, categoriza, colabora, se comunica, compara ...etc.
Evaluación	Emitir juicios sobre la base de criterios preestablecidos. Emitir juicios respecto al valor de un producto según las propias opiniones personales a partir de unos objetivos determinados.

Fuente: Elaborado a partir de Bloom (1956)

- También se identifica el nivel de abstracción o concreción de las actividades y diferenciamos en cuatro grupos:
 - ✓ Las actividades planteadas desde un planteamiento teórico y descontextualizado.
 - ✓ Las actividades planteadas desde una perspectiva aplicada a situaciones reales, ficticias, etc.
 - ✓ Las actividades planteadas desde una perspectiva aplicada a cuestiones de su vida cotidiana.
 - ✓ Las actividades planteadas desde una perspectiva aplicada a su entorno más cercano.
- Otros rasgos que también nos interesa conocer es el número de actividades en las que se solicita al alumno:

- ✓ Que recurra a Internet o lleve a cabo algún tipo de búsqueda.
- ✓ Que realice su actividad o ejercicio aplicándolo a su municipio, ciudad o comunidad autónoma.
- ✓ Que realice la actividad o ejercicio aplicándolo a sus amigos o familia.

3.3.3. El cuestionario

Este epígrafe lo dedicamos al cuestionario, uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizados en las ciencias sociales. En primer lugar, nos dedicaremos a su conceptualización, presentaremos los tipos de preguntas que se pueden formular y el proceso que conlleva la planificación e implementación del mismo. Además, para finalizar, comentaremos los rasgos generales del cuestionario diseñado específicamente para esta investigación.

3.3.3.1. Concepto

El cuestionario es uno de los instrumentos de recogida de datos más conocido y utilizado, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales, pudiendo abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación. El Cuestionario es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve. Para McMillan y Schumacher (2005) es la técnica más ampliamente utilizada para obtener información de los sujetos.

Basándose en las declaraciones emitidas por una muestra representativa de una población concreta, nos permite conocer sus opiniones, actitudes, creencias, valoraciones subjetivas, etc. Dado su enorme potencial como fuente de información, es utilizado por un amplio espectro de investigadores, siendo el instrumento de sondeo más valioso.

Por tanto, la finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación.

Para McMillan y Schumacher (2005) las principales ventajas que presenta el cuestionario son:

- Es relativamente económico.
- Incluye las mismas preguntas para todos los encuestados.
- Puede asegurar el anonimato.
- Normalmente es fácil de puntuar.
- Proporciona tiempo para que los sujetos piensen las respuestas.

Elaborar un cuestionario válido no es una cuestión fácil. Algunas dificultades y riesgos que conlleva la aplicación de los cuestionarios son:

- Realizar encuestas a poblaciones con dificultad en su comunicación verbal (niños pequeños, etc.).
 - La falta de sinceridad en las respuestas (deseo de causar una buena impresión o de disfrazar la realidad).
 - La tendencia a decir "sí" a todo.
 - La sospecha de que la información puede revertirse, de alguna manera, en contra del encuestado.
 - La falta de comprensión de las preguntas o de algunas palabras.
- Además, la uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada de forma diferente por personas distintas o ser comprensibles para algunas y no para otras.

- La influencia de la simpatía o la antipatía tanto con respecto al investigador como con respecto al asunto que se investiga.
- Las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

3.3.3.2. Tipología de preguntas y escalas

Las preguntas del cuestionario son la expresión en forma interrogativa de las variables empíricas o indicadores acerca de los datos que deseamos obtener. De modo general, las preguntas han de ser exhaustivas, es decir, que sus respuestas abarquen todos los campos de la investigación que realizamos. Al igual que deben ser excluyentes, (sólo se elige una respuesta), las preguntas pueden presentar diversas formas según atendamos a los siguientes modos de clasificación.

1 : Según la respuesta del encuestado

El investigador incluirá las que resulten más apropiadas para conseguir los objetivos de su estudio. En función del tipo de respuesta que acepten, las preguntas pueden adoptar alguna de estas fórmulas:

a). Preguntas de respuesta cerrada: la respuesta está ya acotada en el propio cuestionario. Pueden ser:

- De respuesta única, en cuyo caso debe presentarse la totalidad de opciones de respuesta (listado que debe ser exhaustivo y exclusivo) o bien abrirla mediante una opción de “otros”, “NS/NC”...
- De respuesta múltiple, en cuyo caso ha de especificarse tanto el número de respuestas permitidas como la manera de indicarla.
- De respuesta valorativa, indicando un valor asignado (por ejemplo de 1 a 5) en cada ítem de respuesta. En este caso, conviene especificar la gradación que se vaya a emplear.

b) *Preguntas de respuesta abierta*: No circunscriben las respuestas a alternativas predeterminadas por lo que el encuestado expresa personalmente su respuesta.

c) *Preguntas de respuesta numérica*. Cuando el entrevistado sólo responderá en cifras.

d) *Preguntas de respuesta mixta*: En ocasiones nos encontramos con preguntas de respuesta abierta que aparecen complementando una cerrada del mismo

2º. Según el contenido de las preguntas

a) Preguntas de identificación.

b) Preguntas de opinión.

c) Preguntas de intención.

d) Preguntas de información.

3º. Según la función que cumplen las preguntas en el cuestionario

a) Básicas: si están referidas al objeto de la investigación.

b) De filtro: son preguntas previas a otras.

c) De control: son preguntas para asegurar la fiabilidad y veracidad de las respuestas.

d) De introducción: introducir un nuevo tema.

e) De alivio: para que la persona a la que se le está haciendo la encuesta descanse y descargue la tensión.

4º. Según la finalidad

a) Directas, porque buscan información directa sobre la variable que se investiga.

b) Indirecta, busca información que se desprende no directamente de las preguntas.

Para acceder a la información y la medición de las actitudes, contamos con distintas escalas preestablecidas:

- Escala Thurstone. Contiene un conjunto de proposiciones relativas a determinada actitud expresada en forma categórica (como aseveración). El encuestado debe señalar únicamente si está de acuerdo o no con ellas. Para su redacción, es preciso que los ítems (proposiciones) cubran el continuo de la actitud, por lo que deben ser redactadas de forma que representen distintas intensidades de la referida actitud. Su tratamiento resulta muy laborioso, dado el elevado número de ítems ya que es preciso otorgarles una gradación escalar (ordinal) para interpretar sus resultados.
- Escalograma de Guttman. Al igual que en la escala de Thurstone, se trata de un conjunto de preguntas de respuesta cerrada de carácter valorativo aunque, en este caso, las respuestas han de ser dicotómicas, otorgando puntuación a la respuesta favorable a la actitud y la nula a la más desfavorable.
- Escala Likert. Se emplea cuando se desea preguntar varias cuestiones que compartan las mismas opciones de respuesta (para lo cual se confecciona una matriz de intensidad). El sujeto debe escoger la categoría de respuesta que represente su opinión.
- El diferencial semántico de Osgood. Al sujeto se le pide marcar una de las posiciones mediante dos adjetivos polares, representando dos opciones opuestas de respuesta. De esta manera, se miden los sentimientos (positivos o negativos) hacia la actitud.

3.3.3.3. Planificación e implementación del cuestionario

Para asegurar el correcto diseño y aplicación del cuestionario, seguiremos, con algunas salvedades, las propuestas de Del Rincón, *et al.* (1995) Cea D'Ancora

(1999), McKernan (1999) y McMillan y Schumacher (2005), los cuales establecen una metodología en la que convergen las siguientes fases:

1º. *Análisis del procedimiento*: empieza con la formulación del problema. La finalidad es determinar con claridad la cuestión o cuestiones a las que nos interesa dar respuesta.

2º. *Planificación del proceso*: una vez planteados los objetivos que pretendemos alcanzar, deberemos determinar la población y unidades de muestreo sobre las que vamos a realizar el estudio, así como la muestra representativa de la misma que nos va a permitir recabar la información deseada.

A este respecto, se dice que una muestra es representativa si sus integrantes poseen todas y cada una de las características que definen a su población de origen. De este modo, si una muestra no es representativa, se dice que es sesgada e invalida los resultados obtenidos. Además, nuestra muestra debe tener un tamaño adecuado que, entre otras cosas, dependerá del tamaño de la población de origen y del nivel de seguridad que deseamos que tenga el procedimiento (existen tablas orientativas del tamaño que deben tener las muestras representativas barajando estos dos criterios).

Así mismo, deberemos predeterminar qué medio (correo, telefónica, Internet, etc.) utilizaremos para realizar el cuestionario, ya que ello condiciona el tipo de preguntas a formular.

3º. *Diseño del cuestionario*: se trata de construir el instrumento a partir del cuál vamos a recoger la información. Se deberá decidir qué tipo de preguntas son más adecuadas para la obtención de la información deseada, en qué orden disponer las preguntas. Como apuntan McMillan y Schumacher (2005), un buen diseño permite aumentar la credibilidad de los resultados.

La ordenación y presentación del cuestionario tiene muchísima importancia. En la ordenación tenemos que tener en cuenta que:

- a. Al principio han de hacerse preguntas muy fáciles de responder, (hombre o mujer, casado o soltero, etc.).
- b. Debemos evitar las preguntas que puedan afectar a las respuestas de preguntas posteriores.
- c. Debe observarse una secuencia o período de tiempo para facilitarle al encuestado la respuesta.
- d. Es importante la secuencia de temas, es decir, agrupar todas las preguntas entorno al mismo tema o que corresponden al mismo tema.

Algunas reglas para una adecuada formulación de las preguntas:

- a. Hay que hacer pocas preguntas, es decir, sólo las necesarias.
- b. Formular las preguntas de tal manera, que requieran una respuesta numérica, una afirmación o negación o bien la elección de una categoría propuesta. En definitiva, preguntas cerradas, cuantas menos abiertas mejor.
- c. Hay que utilizar un lenguaje sencillo en la redacción, es decir, un lenguaje que tenga en cuenta, el nivel cultural de la gente a la que se le está preguntando.
- d. Se deben de evitar vocablos que lleven una carga ideológica fuerte, para que no levanten prejuicios.
- e. Las preguntas no deben ser indiscretas, al menos que no sea muy necesario. En cualquier caso siempre se tiene que solicitar la cooperación y garantizar el anonimato.
- f. Las preguntas deben de ser corroborativas, es decir, que refuercen y sostengan las contestaciones que se dan con anterioridad.

g. Las preguntas se deben de referir de manera directa o indirecta al punto de información que se desea.

4º. Todo cuestionario conviene probarlo antes de su aplicación definitiva al objeto de comprobar:

a. La adecuada presentación de las preguntas: que se comprendan bien, que provoquen la respuesta adecuada...

b. La debida categorización y codificación de las respuestas.

c. La correcta disposición del cuestionario.

d. La óptima duración de la prueba.

e. La validez de las instrucciones, así como el formato de las preguntas-filtro.

Con todo, tendremos información suficiente como para mejorar el cuestionario antes de generalizar su aplicación.

5º. Revisar el cuestionario, recogiendo las aportaciones del pretest y reformulando la redacción definitiva.

6º. Organización y puesta en práctica del trabajo de campo.

Atendiendo al medio a través del cuál vamos a realizar las preguntas que constituyen nuestro cuestionario (por correo, por teléfono o en persona) y la planificación general de la investigación en términos temporales (diseño longitudinal, transversal o secuencial). Vamos a organizar la puesta en marcha de la implementación y recogida de datos. Una vez ésta ha finalizado, las tareas pendientes son:

a. Tratamiento estadístico de los datos recogidos.

b. Discusión de los resultados.

c. Informe de investigación.

3.3.3.4. El cuestionario utilizado en nuestra investigación.

Para recoger la opinión que el profesorado tiene sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos diseñado el cuestionario, que bajo el título “*Cuestionario sobre la tarea docente del profesorado del área de Economía en el Bachillerato*” recoge 99 preguntas repartidas en dos bloques de información de distinta índole:

- “Información general del personal docente” son 7 preguntas sobre los datos personales y profesionales del profesorado que imparte la materia de economía.
- “Aspectos relacionados con la propia actividad docente” constituida por 92 preguntas que se clasifican en las siguientes temáticas:
 - 14 preguntas acerca de la programación del curso, para indagar cómo se lleva a cabo la planificación del curso.
 - 20 preguntas sobre cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en los centros.
 - 36 preguntas versan sobre metodología didáctica.
 - 8 preguntas se dedican a la evaluación.
 - 14 preguntas relativas al libro de texto.

Para la elaboración del cuestionario se han utilizado diferentes tipos de preguntas (de respuesta única, de respuesta abierta, de respuesta numérica,..) pero, sin duda, las que predominan son las preguntas de respuesta valorativa. Atendiendo al tipo de escala, predominan las preguntas cuyas respuestas han sido establecidas de acuerdo con una escala Likert-5.

En el capítulo 6, concretamente en el epígrafe 6.1., se desarrolla con detalle la información relacionada con la población, la muestra y la base de datos y se expone íntegramente el cuestionario utilizado.

3.4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos presentado los instrumentos que van a ser aplicados en el marco práctico de esta investigación.

Hemos optado por dos técnicas comúnmente aceptadas en la investigación social: el análisis de contenido (de textos legislativos y de libros de texto) y el cuestionario, puesto que siguiendo la literatura actual, nos han de permitir asumir nuestros objetivos de investigación.

El análisis de contenido de textos legislativos, será aplicado en el capítulo 4 cuando se analicen los currículos estatales y autonómicos de las materias de Economía y Economía de la Empresa. El análisis de contenido de materiales curriculares será utilizado en el capítulo 5, cuando se presenta el análisis de los cuatro libros de texto seleccionados para tal fin. Y finalmente, en el capítulo 6, presentaremos el cuestionario diseñado para indagar cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en Baleares, en las materias de Economía y Economía de la empresa y, analizaremos los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los profesores a nuestro cuestionario.

CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS

AUTONÓMICOS DE ECONOMÍA EN

ESPAÑA

CAPÍTULO 4. Análisis de los currículos autonómicos de Economía en España

4.1. Introducción

4.2. Análisis de los currículos de la materia de Economía

4.2.1. Análisis de la Introducción de los Currículos de la materia de Economía

4.2.2. Análisis de los Objetivos en los Currículos de la materia de Economía

4.2.3. Análisis de los Contenidos del Currículo de la materia de Economía

4.2.4. Análisis de los Criterios de Evaluación del Currículo de la materia de Economía

4.3. Análisis de los currículos de la materia de Economía de la Empresa

4.3.1. Análisis de la Introducción de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

4.3.2. Análisis de los Objetivos de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

4.3.3. Análisis de los Contenidos en los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

4.3.4. Análisis de los Criterios de Evaluación de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

4.4. Conclusiones del capítulo

4.1. Introducción

Este capítulo lo dedicamos a presentar los resultados del análisis de contenido que hemos realizado a los currículos prescritos por la administración central y por las administraciones autonómicas. En primer lugar expondremos el caso de la materia de Economía y en segundo lugar, la materia de Economía de la Empresa.

4.2. Análisis de los currículos de la materia de Economía

El currículo, en materia de Economía, del RD 1467/2007 establece cuatro secciones bien diferenciadas que serán analizadas en los próximos epígrafes, de acuerdo con la metodología presentada en el apartado “3.3.2.2. *Modelo propio de análisis de contenido del libro de texto*”:

- La introducción.
- Los objetivos.
- Los contenidos.
- Los criterios de evaluación.

4.2.1. Análisis de la Introducción de los Currículos de la materia de Economía

La primera sección del currículo de la materia de Economía, en el RD 1467/2007, es de carácter introductorio y recoge cuatro ideas o ítems que destacamos a continuación:

Primera. La primera idea que el RD 1467/2008 indica en la introducción del currículo es el objeto de estudio de la Economía:

“La Economía estudia los procedimientos por los que cada colectivo humano busca el bienestar material de sus miembros y se estructura en tres ejes centrales: la producción, o

actividad mediante la cual los bienes naturales se transforman para servir a las necesidades humanas; el crecimiento, entendido como el proceso que permite aumentar en el tiempo la cantidad y calidad de los bienes; y la distribución o asignación de lo producido entre los que han contribuido en el proceso”.

Segunda. La segunda cuestión que se señala versa sobre la materia de Economía en los estudios de secundaria y bachillerato:

“Si bien en la Educación secundaria obligatoria la formación económica está incluida en el área de Ciencias sociales, la profundización en la misma y la adquisición de nuevos contenidos exigen una aproximación especializada que, sin perder la perspectiva general y multidisciplinar, proporcione unos conocimientos más precisos que se explican desde el contexto social en que se originan y que a su vez contribuyen a interpretarlo. Por ello, la inclusión de esta disciplina en el currículo de bachillerato como materia propia del bachillerato de Ciencias Sociales, permite a los alumnos y alumnas adquirir una visión más amplia y detallada de la sociedad actual...”.

Tercera. Otra cuestión que se indica en esta primera sección del currículo es el riesgo de que la asignatura se imparta con un excesivo grado de formalización del lenguaje:

“Ante el riesgo de ofrecer la materia con un grado de formalización excesivo y sobrecargado de contenidos conceptuales muy alejados de los intereses y experiencias cercanas del alumnado, se sugieren procedimientos de investigación y observación que hagan aplicable lo aprendido a la vida real.”

Cuarta. El cuarto aspecto que se destaca es la importancia de los valores actitudinales:

“el papel que deben jugar los valores actitudinales relacionados con: la solidaridad entre personas, grupos y pueblos; la valoración de relaciones no competitivas; la actitud crítica ante las desigualdades económicas; la importancia de la conservación del medio natural para la calidad de vida; el rechazo ante el consumo innecesario, etc.”

Expuestas estas cuatro ideas o ítems que desarrolla el RD1467/2007 del Ministerio de Educación y Ciencia, vamos a pasar a analizar si dichos ítems han sido mantenidos o modificados en el desarrollo normativo autonómico de las diecisiete legislaciones autonómicas que están vigentes en el Estado español.

La primera agrupación de comunidades autónomas que presentamos (Tabla 9) tienen en común que han mantenido en sus currículos autonómicos la introducción en los mismos términos que los presenta el RD 1467/2007. Se trata de una transcripción prácticamente literal a la que presenta el decreto de mínimos. Las comunidades autónomas que no introducen cambios significativos son: **Cantabria, la Región de Murcia, Navarra, Castilla y León, La Comunidad de Madrid y la Rioja.**

Tabla 9. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de Economía (primer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN INTRODUCCIÓN EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN INTRODUCCIÓN, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS					
	CANTABRIA	MURCIA	NAVARRA	CASTILLA-LEON	MADRID	LA RIOJA
Objeto de estudio de la Economía	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
La Economía en el currículo de la ESO y en el Bachillerato	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Importancia de enfocar la asignatura a las situaciones cotidianas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Valores y actitudes:	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras recomendaciones o ítems	No	No	No	No	No	No

Fuente: Elaboración propia

El segundo grupo de comunidades autónomas (Tabla 10) presentan la introducción del currículo en materia de Economía en la misma línea que el RD de mínimos, pero detectamos algunas diferencias que exponemos a continuación. Este grupo de comunidades autónomas son **Galicia, el Principado de Asturias y las Islas Baleares.**

Galicia y las Islas Baleares, presentan una introducción en los mismos términos que el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), con la diferencia que Galicia no menciona el papel que juegan los valores actitudinales en la enseñanza de la asignatura y las Islas Baleares incluyen al final de la introducción unas breves orientaciones metodológicas.

El Principado de Asturias introduce todos los ítems que presenta el MEC, complementándolos con una visión general de los contenidos a desarrollar en el curso, e incorpora un apartado de orientaciones metodológicas, con el fin de garantizar el aprendizaje significativo.

Tabla 10. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de Economía (segundo grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS		
	GALICIA	PRINCIPADO de ASTURIAS	ISLAS BALEARES
Objeto de estudio de la Economía	Sí	Sí	Sí
La Economía en el currículo de la ESO y en el Bachillerato	Sí	Sí	No(*)/Sí(**)
Importancia de enfocar la asignatura a las situaciones cotidianas	Sí	Sí	Sí
Valores y actitudes	No	Sí	Sí
Otras recomendaciones o ítems	No	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

*Referido a ESO

**Referido a Bachillerato

El tercer grupo de comunidades autónomas que presentamos (Tabla 11) tienen una característica en común; en la parte introductoria del currículo de la materia se analizan las competencias genéricas y específicas que el estudio de la Economía contribuye a desarrollar. Están en este grupo las comunidades de **Castilla-La Mancha, Canarias, Cataluña y País Vasco.**

Castilla-La Mancha, recoge en su decreto el objeto de estudio de la economía, el papel que deben jugar los valores actitudinales y una breve referencia a las capacidades recogidas en los objetivos generales de etapa y a las competencias generales y específicas a las que la ciencia económica contribuye a desarrollar.

Las Islas Canarias es una de las comunidades autónomas que presenta la sección introductoria, del currículo de la asignatura Economía, más extensa y desarrollada. Tras una amplia justificación de la materia y recoger los ítems del currículo MEC referentes a la Economía como área de las Ciencias Sociales, el peligro a la excesiva formalización del lenguaje y a la importancia de los valores actitudinales; complementa la introducción analizando las competencias a las que la Economía contribuirá a desarrollar en el alumnado. También presenta una revisión de los contenidos que se desarrollarán, una propuesta metodológica, los recursos didácticos más recomendados y un resumen de los criterios de evaluación.

El decreto de ordenación de las enseñanzas de bachillerato de Cataluña, a diferencia de la mayoría de comunidades, relata con detalle y minuciosidad las competencias específicas de la materia y la contribución de la economía a las competencias generales del bachillerato. Asimismo, se analiza la estructura de los contenidos de la materia y la conexión con otras materias. La parte introductoria finaliza con algunas consideraciones sobre metodología y evaluación.

En la misma línea que el decreto de Cataluña, podemos situar el decreto de ordenación del bachillerato del País Vasco, que para la materia de Economía recoge, además del objeto, los ejes centrales de la economía y la inclusión de

la Economía como Ciencias Sociales en las enseñanzas de secundaria, una amplia presentación de las orientaciones didácticas recomendadas y la contribución de la Economía al desarrollo de las competencias básicas del Bachillerato.

Tabla 11. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de Economía (tercer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS			
	CASTILLA-LA MANCHA	CANARIAS	CATALUÑA	PAÍS VASCO
Objeto de estudio de la Economía	Similares	No	Sí	Sí
La Economía en el currículo de la ESO y en el Bachillerato	No	Sí	Sí	Sí
Importancia de enfocar la asignatura a las situaciones cotidianas	No	Sí	Sí	No
Valores y actitudes:	Sí	Sí	No	No
Otras recomendaciones o ítems	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

El último grupo de comunidades autónomas analizadas: **Aragón, Extremadura, Valencia y Andalucía**, son las que presentan una introducción del decreto que establece la ordenación de los estudios de bachillerato en su comunidad, para la materia de Economía, con más diferencias respecto a la introducción que presenta el decreto de mínimos del Ministerio de Educación y Ciencia (RD 1467/2007). En la Tabla 12 presentamos un resumen comparativo de las principales cuestiones analizadas en la introducción de los currículos de estas comunidades.

Las comunidades de Aragón y Extremadura presentan introducciones muy similares. Ambas señalan, por un lado, la necesidad y conveniencia del estudio de la materia de Economía para comprender la sociedad actual y otras ciencias

como Geografía, Historia, Sociología, etc. El currículo de Aragón, además, subraya la importancia que la educación en valores adquiere en el estudio de la materia económica. Por otro lado, tanto la comunidad de Aragón como la de Extremadura, sugieren la metodología recomendada para desarrollar esta materia.

La Comunidad Valenciana, en la introducción del currículo de Economía aboga por la importancia de los hechos económicos en nuestra sociedad y la utilidad de estudiar la materia en Bachillerato, explicita los criterios para seleccionar los contenidos y reseña el papel que desempeñan los valores y actitudes en los individuos y grupos.

Finalmente, la Junta de Andalucía, requiere una mención especial, ya que su currículo presenta una singular o, cuando menos diferente, estructura en comparación con los currículos del resto de comunidades autónomas. El primer párrafo del currículo andaluz en materia de Economía señala:

“El currículo de Economía incluye los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos para esta materia en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, junto con las aportaciones específicas para la Comunidad Autónoma de Andalucía que se desarrollan a continuación.”

Por esta razón, todas las cuestiones propuestas por el ministerio quedan expresamente incluidas en el currículo propio del gobierno andaluz y, las reseñas que haremos en el análisis hacen referencia a las aportaciones específicas que se indican en el texto publicado en el BOJA.

El currículo de Andalucía, en la introducción, destaca la relevancia y el sentido educativo de la materia de Economía, la importancia de fomentar las actitudes y valores, pero la principal particularidad que introduce esta norma de la Junta de Andalucía es una sucinta explicación del posicionamiento estratégico de la economía andaluza ante España y el mundo. Asimismo, finaliza la introducción con la enumeración de los cinco bloques temáticos de su currículo que analizaremos más adelante.

Tabla 12. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de Economía (cuarto grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN INTRODUCCIÓN EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN INTRODUCCIÓN, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS			
	ARAGÓN	EXTREMADURA	VALENCIA	ANDALUCÍA
Objeto de estudio de la Economía	No	No	Si	Sí
La Economía en el currículo de la ESO y en el Bachillerato	No	No	No	No
Importancia de enfocar la asignatura a las situaciones cotidianas	Sí ²³	Sí	No	No
Valores y actitudes	Sí ²⁴	No	Sí	Si
Otras recomendaciones o ítems	Sí	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Análisis de los Objetivos en los Currículos de la materia de Economía

De acuerdo con la metodología indicada al inicio de este capítulo, el análisis que desarrollamos revisa las cuatro secciones que conforman los currículos de las materias de Economía en el Bachillerato,.

Una vez analizada la sección de *la Introducción* de los currículos, vamos a proceder a hacer lo propio para el apartado de los *Objetivos*. En el *RD 1467/2007, de 2 de noviembre, sobre la estructura de bachillerato y sus enseñanzas mínimas* y en la *Orden 1729/2008 de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato*, se establecen los objetivos que, para la materia de Economía, tienen la finalidad desarrollar las siguientes capacidades:

“1. Identificar el ciclo de la actividad económica. Distinguir sistemas económicos y formar un juicio personal acerca de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.”

²³ Incluido en las orientaciones metodológicas.

²⁴ Incluido en la justificación de la materia.

2. *Manifiestar interés por conocer e interpretar con sentido crítico y solidario los grandes problemas económicos actuales, en especial las desigualdades económicas y la sobreexplotación de recursos naturales y los derivados de la globalización de la actividad económica.*
3. *Relacionar hechos económicos significativos con el contexto social, político, cultural y natural en que tienen lugar. Trasladar esta reflexión a las situaciones cotidianas.*
4. *Describir el funcionamiento del mercado, así como sus límites, formulando un juicio crítico del sistema y del papel regulador del sector público.*
5. *Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y perspectivas de la economía española y europea en el contexto económico internacional.*
6. *Formular juicios personales acerca de problemas económicos de actualidad. Comunicar sus opiniones argumentando con precisión y rigor, aceptar la discrepancia y los puntos de vista distintos como vía de enriquecimiento personal.*
7. *Interpretar los mensajes, datos e informaciones que aparecen en los medios de comunicación y/o Internet sobre problemas económicos actuales y, contrastar las medidas correctoras de política económica que se proponen.*
8. *Analizar y valorar críticamente las repercusiones del crecimiento económico sobre el medio ambiente y la calidad de vida de las personas.*
9. *Abordar de forma autónoma y razonada problemas económicos del entorno utilizando los procedimientos de indagación de las ciencias sociales y diversas fuentes y medios de información, entre ellas las tecnologías de la información y comunicación.*
10. *Conocer y comprender el uso y significado de las principales magnitudes macroeconómicas como indicadores de la situación económica de un país.”*

En el RD1467/2007²⁵, se establecen los 10 objetivos que se persiguen desarrollar con el estudio de la materia de Economía en el Bachillerato.

Del análisis de los objetivos propuestos en los currículos de las comunidades autónomas del estado español, se constata que hay un grupo de

²⁵ Recordar que utilizamos el RD 1467/2007 como normativa de referencia, dado su mayor rango legislativo, pero se debe tener en cuenta que mientras no se indique lo contrario, las aseveraciones que se atribuyan al RD1467/2007 pueden considerarse también para la Orden 1729/2008.

administraciones autonómicas que han optado por mantener una transcripción literal de los objetivos establecidos por el gobierno central. Algunas autonomías han introducido algún objetivo complementario y sólo unas pocas se desmarcan del patrón establecido por el MEC. Veamos a continuación cada caso con mayor nivel de detalle.

El primer grupo que hemos identificado son las comunidades autónomas que en su desarrollo autonómico han mantenido una transcripción literal del texto que presenta el RD1467/2007. Estas comunidades autónomas son **Castilla-La Mancha, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia, el Principado de Asturias y Valencia**. Todas ellas han introducido una copia literal de los objetivos y capacidades a desarrollar, incluso han mantenido el mismo orden que el establecido por el Ministerio.

En la Tabla 13 se muestra de forma sintetizada, la estructura de la sección *Objetivos* del RD1467/2007 y se indica para cada normativa autonómica, si se mantiene el objetivo y el lugar que ocupa en su texto legislativo.

Tabla 13. Comparativa de la sección *Objetivos* de la materia de Economía (primer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS							
	CASTILLA-LM	R. DE MURCIA	MADRID	VALENCIA	GALICIA	PRINCIPADO ASTURIAS	ILLES BALEARS	LA RIOJA
Objetivo nº1	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
Objetivo nº2	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º
Objetivo nº3	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º
Objetivo nº4	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º
Objetivo nº5	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º
Objetivo nº6	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º
Objetivo nº7	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º
Objetivo nº8	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º
Objetivo nº9	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º
Objetivo nº10	10º	10º	10	10º	10º	10º	10º	10º

Fuente: Elaboración propia

El segundo grupo que determinamos son las comunidades autónomas que establecen ligeras modificaciones respecto a la normativa de referencia que estamos analizando (Tabla 14). En la mayoría de casos se mantienen los objetivos, en la misma o distinta secuencia, que los establecidos por el RD1467/2007 y optan por añadir algún objetivo propio. En este grupo de comunidades autónomas tenemos: **Navarra, País Vasco, Canarias, Aragón, Cantabria y Castilla y León.**

Tabla 14. Comparativa de la sección *Objetivos* de la materia de Economía (segundo grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS					
	NAVARRA	PAIS VASCO	CANARIAS	ARAGON	CANTABRIA	CASTILLA Y LEÓN
Objetivo nº1	1º	1º	1º	1º	2º	1º
Objetivo nº2	2º	2º	2º	10º	4º	2º
Objetivo nº3	3º	3º	3º	4º	5º	3º
Objetivo nº4	4º	4º	4º	3º	6º	4º
Objetivo nº5	5º	5º	5º	6º	7º	6º
Objetivo nº6	6º	6º	6º	7º	8º	9º
Objetivo nº7	7º	7º	7º	8º	9º	10º
Objetivo nº8	8º	8º	8º	9º	10º	11º
Objetivo nº9	9º	9º	9º	11º	11º	12º
Objetivo nº10	10º	10º	10º	5º	12º	5º
Objetivos propios de las autonomías	11º	11º	11º	2º	1º	7º
			12º		3º	

Fuente: Elaboración propia

Navarra suscribe los diez objetivos estatales y añade como objetivo undécimo “Utilizar el vocabulario específico de la materia para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación”.

Los objetivos que establece el País Vasco siguen la misma línea; mantienen los diez objetivos del real decreto e incorporan como undécimo “Analizar el papel que juegan los poderes públicos en la economía, identificando los instrumentos básicos de política económica y fiscal que las Administraciones públicas aplican en cada caso, observando los distintos grados de intervención del Estado en la economía, valorando las ventajas e inconvenientes de su papel en la actividad económica...”

La legislación de Canarias también opta por mantener una transcripción de los diez objetivos establecidos en el RD1467 e incorpora como objetivos propios; por un lado, como objetivo undécimo “desarrollar cualidades personales como la iniciativa, el sentido crítico y la responsabilidad, manifestando capacidad de respuesta respecto a los problemas sociales, naturales y medioambientales del entorno” y, por otro, “valorar el medio natural como recurso económico escaso y manifestar una disposición favorable a su conservación y defensa, reconociendo el papel de las nuevas tecnologías en el tratamiento de la información para la toma de decisiones económicas”, como objetivo duodécimo.

Aragón, Cantabria y Castilla y León, como hacen Navarra, País Vasco y Canarias plasman en sus normativas autonómicas los diez objetivos establecidos por la administración central e incorporan objetivos propios. Sin embargo, la diferencia entre unas y otras es que si bien estas últimas mantienen los diez objetivos presentados en el RD en el mismo orden que la normativa estatal, Aragón, Cantabria y Castilla y León alteran el orden de los diez objetivos.

Aragón incorpora como segundo objetivo “Identificar la dependencia mutua entre las diferentes variables macroeconómicas, explicando cómo afectan la modificaciones de unas a las otras.”

Cantabria, incorpora dos objetivos adicionales; como primer objetivo, “Analizar las necesidades, la influencia del nivel de desarrollo del país en las mismas para posteriormente darse cuenta de la necesidad de elegir y establecer

prioridades en el contexto del concepto de Economía” y, en tercer lugar incluye “Identificar los distintos agentes económicos, su participación en las actividades económicas, con especial atención a la empresa como instrumento de coordinación de procesos productivos”.

Castilla y León, establece que las enseñanzas de Economía en el bachillerato tendrán como objetivo desarrollar las capacidades señaladas en el RD y, además, incorpora en séptimo lugar “Conocer y comprender las características de la economía de Castilla y León, así como su posición relativa en el marco de la economía española y europea” y, en octavo puesto “Analizar el sentido de las políticas redistributivas y de solidaridad entre territorios y, en particular, las opciones de política regional necesarias para el desarrollo económico y social de la Comunidad de Castilla y León”.

El tercer grupo (Tabla 15) integra las comunidades autónomas que en su legislación autonómica han optado por omitir algún objetivo establecido por la norma estatal y han introducido otros adicionales. Forman este grupo las autonomías de **Extremadura, Cataluña y Andalucía**.

Extremadura omite de su lista, los objetivos de RD 1467 octavo, noveno y décimo, e introduce en quinto lugar “Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y perspectiva de la economía extremeña y española, analizando su posición y proyección en el contexto económico, europeo e internacional. Evaluar proyectos o programas públicos de política social o de infraestructuras y sus consecuencias sociales” y, en el séptimo lugar “Estudiar las causas que llevaron a la creación de la Unión Europea y sus perspectivas de futuro, así como las repercusiones en nuestra región. Describir el actual sistema financiero y monetario internacional.”

Cataluña establece como objetivos a desarrollar nueve capacidades en materia de Economía, de los cuales el primero, el cuarto y el quinto son propios y el resto coinciden con los establecidos por la legislación estatal a excepción del segundo, tercero, quinto y séptimo, que son excluidos de su texto. El primer objetivo que para la materia de Economía se establece en la comunidad

catalana es “Tomar conciencia de la interdependencia de factores económicos, tanto por lo que se refiere a los efectos que el cambio en una variable puede suponer sobre las otras, como por las consecuencias que las decisiones y actuaciones de unos agentes económicos pueden tener sobre los otros. Reflexionar sobre las consecuencias del propio comportamiento como agente económico.” En el cuarto lugar incorporan “Analizar y proponer medidas de política económica que puedan ayudar a reconducir o resolver determinados problemas y/o desequilibrios económicos. Establecer también las limitaciones o inconvenientes que puede suponer su implantación, la búsqueda de objetivos contrapuestos o los intereses políticos.” También optan por introducir en quinto lugar como objetivo propio “Interpretar tablas con indicadores económicos representados por valores reales o monetarios, absolutos o relativos, agregados o desagregados. Utilizar técnicas de tratamientos de datos con el fin de analizar la información económica.”

Los últimos objetivos que nos quedan para comentar son los de la Junta de Andalucía²⁶. En el currículo andaluz sólo reincide en los objetivos primero, tercero, cuarto, quinto y séptimo del RD1467, obviando los cinco restantes. Añadir, que llama la atención, que de los cinco objetivos estatales no incluidos expresamente en el currículo andaluz, tres de ellos son objetivos de contenido actitudinal, uno es procedimental y otro más conceptual. No obstante, dada la particular estructura del currículo andaluz, los objetivos establecidos vienen situados en un contexto, donde el papel de la economía y región andaluza siempre está presente.

En la Tabla 15 podemos ver la secuencia de los objetivos que establecen las comunidades autónomas de este grupo y aquéllos que han sido excluidos de su texto.

²⁶ Como hemos indicado anteriormente, el currículo andaluz explicita en el primer párrafo que el currículo de Economía incluye los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos para esta materia en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, junto con las aportaciones específicas para la Comunidad Autónoma de Andalucía que se desarrollan a continuación.”

Tabla 15. Comparativa de la sección **Objetivos** de la materia de Economía (tercer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS PROPUESTA EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS		
	EXTREMADURA	CATALUNYA	ANDALUCIA
Objetivo nº1	1º	2º	1º ²⁷
Objetivo nº2	2º		
Objetivo nº3	3º		4º
Objetivo nº4	4º	3º	5º
Objetivo nº5	6º		2º
Objetivo nº6	8º	7º	
Objetivo nº7	9º		3º
Objetivo nº8		8º	
Objetivo nº9		9º	
Objetivo nº10		6º	
Objetivos propios de las autonomías	5º	1º.	
	7º	4º	
	10º	5º	

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Análisis de los Contenidos del Currículo de la materia de Economía

Como venimos indicando, en el *RD 1467/2007, de 2 de noviembre, sobre la estructura de bachillerato y sus enseñanzas mínimas*, donde se fija el currículo de la materia Economía se establecen cuatro apartados: una introducción, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

En los apartados anteriores hemos hecho un análisis de la introducción presentada en el RD1467/2007 y en los desarrollos normativos autonómicos. Del mismo modo, hemos comparado entre los objetivos planteados en el RD 1467/2007 y en los currículos de las comunidades autónomas. En este apartado vamos a proceder a analizar el bloque de los contenidos.

²⁷ Integra en su currículo este objetivo de forma muy escueta, señalando que se debe aprender a “Diferenciar sistemas económicos”

En primer lugar, vamos a exponer los contenidos fijados por el RD 1467/2007 y la Orden 1729/2008, para tenerlos como referente y, a continuación, realizamos el análisis comparativo con los contenidos que establecen las comunidades autónomas para sus currículos.

Los contenidos establecidos por la normativa estatal de rango superior son:

"1. La actividad económica y sistemas económicos:

- Economía y escasez.*
- Observación del contenido económico de las relaciones sociales.*
- Reconocimiento del coste de oportunidad de una decisión.*
- Relaciones de intercambio y evolución histórica.*
- Los sistemas económicos. Valoración y comparación. Economía y territorio.*

2. Producción e interdependencia económica:

- Proceso productivo y factores de producción.*
- División técnica del trabajo, productividad e interdependencia.*
- La empresa y sus funciones.*
- Obtención y análisis del coste de producción y del beneficio.*
- Identificación de los sectores económicos predominantes en un espacio geográfico.*
- Lectura e interpretación de datos y gráficos de contenido económico.*
- Análisis de noticias económicas relativas a cambios en el sistema productivo o en la organización de la producción en el contexto de la globalización.*

3. Intercambio y mercado:

- Oferta, demanda, equilibrio y fijación de precios. Demanda inducida.*
- Funcionamiento de modelos distintos de mercado.*
- Análisis de mercados reales y de las consecuencias de variaciones en las condiciones de su oferta o demanda.*
- Valoración de los límites del mecanismo del mercado y su repercusión en los consumidores.*

4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía:

- Interpretación de la riqueza nacional e individual.*
- Obtención del Producto Nacional y cálculo e interpretación de las principales magnitudes relacionadas.*
- Valoración de la distribución de la renta.*
- Limitaciones de las macromagnitudes como indicadoras del desarrollo de la sociedad.*

-Crecimiento económico, desarrollo y sostenibilidad.

5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en economía:

-El papel del sector público, la política económica y sus instrumentos.

-Análisis de los componentes de un presupuesto público.

-Interpretación de políticas fiscales y sus efectos sobre la distribución de la renta.

-Valoración de los efectos del desarrollo del Estado de bienestar.

-Debate sobre cuestiones económicas de actualidad fundamentando las opiniones y respetando las de las demás personas.

6. Aspectos financieros de la Economía:

-Funcionamiento y tipología del dinero. Proceso de creación.

-Medición y análisis de la inflación según sus distintas teorías explicativas.

-Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.

-Análisis de los mecanismos de la oferta y demanda monetaria y sus efectos sobre el tipo de interés.

-Valoración de políticas monetarias y sus efectos sobre la inflación, el crecimiento y el bienestar.

7. El contexto internacional de la economía:

-Funcionamiento, apoyos y obstáculos del comercio internacional.

-Descripción de los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea.

-Interpretación de los principales componentes de una balanza de pagos.

-Funcionamiento del mercado de divisas y sus efectos sobre los tipos de cambio.

-Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación. Análisis y valoración a partir de información proveniente de diferentes fuentes.

8. Desequilibrios económicos actuales:

-Las crisis cíclicas de la economía.

-Valoración de las interpretaciones del mercado de trabajo en relación con el desempleo.

-Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso.

-Diferenciación de los modelos de consumo y evaluación de sus consecuencias.

-Identificación de las causas de la pobreza, el subdesarrollo y sus posibles vías de solución.

La deuda externa.”

Una vez detallados los contenidos del RD 1467/2007, vamos a desarrollar el análisis comparativo de los mismos con los contenidos establecidos en los currículos de las comunidades autónomas.

Un importante número de comunidades autónomas establecen en su apartado de contenidos, una transcripción íntegra de los contenidos del RD 1467/2007 (Tabla 16).

Tabla 16. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de Economía (primer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN CONTENIDOS PROPUUESTO EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN CONTENIDOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS										
	CATALUNYA	LA RIOJA	EXTREMADURA	VALENCIA	GALICIA	CASTILLA-LM	MURCIA	NAVARRA	MADRID	ILLES BALEARS ²⁸	CANARIAS ²⁹
Bloque nº 1	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
Bloque nº 2	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º
Bloque nº 3	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º
Bloque nº 4	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º
Bloque nº 5	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º
Bloque nº 6	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º
Bloque nº 7	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º
Bloque nº 8	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º

Fuente: Elaboración propia

Las comunidades autónomas que no incluyen ni excluyen ningún contenido respecto al decreto de mínimos son **Castilla-La Mancha, Cataluña,**

²⁸ El desglose de cada bloque de contenido está más pormenorizado y se incluyen múltiples referencias a la economía balear.

²⁹ Introduce expresamente el contenido “El mercado de factores productivos”, en el tercer bloque.

Extremadura, Galicia, La comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana, la Región de Murcia, La Rioja y Navarra. También incluimos en este grupo a **Canarias** (que añade en el tercer bloque de contenidos, un subapartado para “El Mercado de Factores Productivos”), así como las **Islas Baleares** que mantienen los 8 bloques de contenidos pero detalla con mucha precisión los ítems que se deben desarrollar en cada bloque e incorpora numerosas referencias a las particularidades e idiosincrasia de las Islas Baleares.

Otra agrupación que establecemos son las de las comunidades autónomas que, además de los ocho bloques de contenidos establecidos por la normativa oficial, suma algún contenido adicional (Tabla 17). En esta categoría figuran **Castilla y León, Cantabria, Aragón, el Principado de Asturias y País Vasco.**

Castilla y León incorpora el noveno bloque bajo el título de “La economía de Castilla y León en el marco de la Unión Europea”, mientras que las comunidades de Cantabria y Aragón marcan su diferencia porque ambas añaden en cuarto lugar un bloque de contenidos dedicado al mercado de factores de productos y mercado laboral.

El principado de Asturias, como en los casos anteriores, también mantiene los ocho bloques mencionados y su particularidad es que añade un primer bloque, denominado bloque común³⁰, que recoge fundamentalmente un conjunto de contenidos procedimentales y actitudinales.

³⁰ Este primer bloque denominado “Bloque común” establece:

“-Utilización de fuentes de información diversas en procesos básicos de indagación e investigación.

-Habilidad para trasladar al lenguaje oral o escrito información presentada en otros lenguajes en que habitualmente se expresa la información económica.

-Participación en diálogos y debates, utilizando información suficiente, rigurosa y relevante, argumentando y revisando las propias ideas en contraste con las de los demás.

-Análisis crítico ante las desigualdades económicas y sociales. Medidas redistributivas que favorezcan la equidad. Actitud crítica ante situaciones discriminatorias.

-Análisis crítico de las consecuencias del crecimiento sobre el reparto de la riqueza, sobre la degradación medioambiental y la calidad de vida.”

El País Vasco tampoco se desmarca de los contenidos establecidos en el RD 1467, mantiene los mismos bloques, incorpora algunas referencias a la economía vasca y cabe señalar como principal diferencia que el bloque cuarto y sexto optan por dedicarlos exclusivamente a “El mercado de trabajo” y “Crecimiento económico, desarrollo y sostenibilidad”, que aunque también se incorporan estos aspectos en el currículo estatal, el País Vasco aboga por darles un lugar destacado en el epígrafe de contenidos.

Tabla 17. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de Economía (segundo grupo).

BLOQUES DE LA SECCIÓN CONTENIDOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN CONTENIDOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS				
	CASTILLAY LEON	CANTABRIA	ARAGON	PRINCIPADO ASTURIAS	PAIS VASCO
Bloque nº 1	1º	1º	1º	2º	1º
Bloque nº 2	2º	2º	2º	3º	2º
Bloque nº 3	3º	3º	3º	4º	3º
Bloque nº 4	4º	5º	5º	5º	5º
Bloque nº 5	5º	6º	6º	6º	7º
Bloque nº 6	6º	7º	7º	7º	8º
Bloque nº 7	7º	8º	8º	8º	9º
Bloque nº 8	8º	9º	9º	9º	10º
Otros bloques de contenidos que se introducen como propios:	9º	4º	4º	1º	4º
					6º

Fuente: Elaboración propia

Para terminar con este análisis comparativo de los contenidos resta comentar el currículo de la Junta de Andalucía³¹, el en cual figuran los siguientes cinco núcleos temáticos:

³¹ Recordar que el currículo andaluz explicita en el primer párrafo que el currículo de Economía incluye los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos para esta materia en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, junto con las aportaciones específicas para la Comunidad Autónoma de Andalucía que se desarrollan a continuación.”

- “1. Los sistemas económicos: Peculiaridades de la economía andaluza.
2. Los sectores económicos: La distribución sectorial en Andalucía.
3. Problemas económicos y globalización. Repercusiones en la economía andaluza.
4. El mercado y los efectos sobre el mismo de la intervención del sector público.
5. Crecimiento y desarrollo económico. Indicadores. Repercusiones del crecimiento de la economía andaluza sobre nuestro medio ambiente y nuestra calidad de vida.”

Tabla 18. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de Economía (tercer grupo).

BLOQUES DE LA SECCIÓN CONTENIDOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN CONTENIDOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS
	ANDALUCÍA
Bloque nº 1	1º
Bloque nº 2	2º
Bloque nº 3	4º y 5º ³²
Bloque nº 4	3º ³³
Bloque nº 5	
Bloque nº 6	
Bloque nº 7	
Bloque nº 8	
Otros bloques de contenidos que se introducen como propios:	

Fuente: Elaboración propia

Antes de pasar a comentar dichos núcleos temáticos, nos gustaría resaltar el modo en qué la comunidad andaluza ha optado por presentar los contenidos. Lejos de una enumeración aséptica de contenidos, ha planteando

³² Se podría establecer esta correspondencia que indica la tabla, pero la particular estructura del texto del currículo de Andalucía dificulta establecer correspondencias contundentes.

³³ Se podría establecer esta correspondencia que indica la tabla, pero la particular estructura del texto del currículo de Andalucía dificulta establecer correspondencias contundentes.

problemáticas relevantes, formulando preguntas que ponen en valor lo que el alumno va a estudiar. Se trata de problematizar el contenido objeto de estudio para que al alumno le surja la necesidad de conocer esos contenidos.

El primer y segundo núcleos temáticos, corresponden al primer y segundo bloque de contenidos establecidos en la normativa estatal. Mientras que los tres núcleos temáticos restantes, corresponden con cierta similitud a los bloques tercero, cuarto y quinto. Los bloques sexto, séptimo y octavo del RD no tienen ninguna mención en el texto que analizamos. Por el contrario, como ya hemos comentado, una cuestión recurrente a lo largo de todo el currículo es la referencia a las peculiaridades de la economía andaluza y su posición frente a España, Europa y el resto del mundo.

4.2.4. Análisis de los Criterios de Evaluación del Currículo de la materia de Economía

A lo largo de los apartados anteriores, hemos reiterado que la normativa estatal de referencia es el *RD 1467/2007, de 2 de noviembre, sobre la estructura de bachillerato y sus enseñanzas mínimas* y explicamos que esta normativa establece el decreto de mínimos donde figuran los contenidos básicos que deben recoger los decretos de cada comunidad autónoma que establecen los currículos propios. Además, también se debe considerar como normativa de referencia, la *Orden 1729/2008 de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato*. En las secciones de introducción, objetivos y contenidos, ambas normativas coinciden literalmente, por ello se obvió cualquier referencia a la Orden 1729/2008 a lo largo de la exposición. Sin embargo, respecto a los criterios de evaluación, es importante señalar que en el RD 1467/2007 se establecen diez criterios de evaluación a considerar, mientras que la Orden 1729/2008 incorpora un criterio adicional.

Los criterios de evaluación establecidos por el RD 1467/2007 son:

“1. Identificar los problemas económicos básicos de una sociedad y razonar la forma de resolverlos en un sistema económico, así como sus ventajas e inconvenientes.

Con este criterio se pretende comprobar si se reconoce la escasez, la necesidad de escoger y su coste de oportunidad como motivo de la ciencia económica. Además, se pretende que se sepa valorar de un modo crítico los distintos modos de resolver las cuestiones básicas de la economía que han dado lugar a sistemas económicos diversos a lo largo de la historia.

2. Identificar las características principales de la estructura productiva del país. Analizar las causas de una deslocalización empresarial a partir de datos sobre la productividad, los costes y beneficios, así como valorar sus efectos sobre la economía y el mercado de trabajo.

La finalidad de este criterio es observar si se identifican las razones del proceso de división técnica del trabajo y son capaces de relacionar este proceso con la creciente interdependencia económica y con la necesidad de mecanismos de coordinación. También se pretende evaluar si se reconocen las características generales de la estructura productiva de nuestro país y su relación con los países de la Unión Europea y con los cambios en el mercado global.

3. Interpretar, a partir del funcionamiento del mercado, las variaciones en precios de bienes y servicios en función de distintas variables. Analizar el funcionamiento de mercados reales y observar sus diferencias con los modelos, así como sus consecuencias para los consumidores, empresas o estados.

Este criterio persigue verificar la capacidad de analizar y valorar los efectos del funcionamiento, no sólo de los modelos generales de mercados, sino también en mercados cercanos al alumno, valorando los efectos positivos o negativos sobre los agentes que participan en estos mercados.

4. Diferenciar las principales magnitudes macroeconómicas y analizar las relaciones existentes entre ellas, valorando los inconvenientes y las limitaciones que presentan como indicadores de la calidad de vida. Interpretar y tratar con instrumentos informáticos cifras e indicadores económicos básicos.

A través de este criterio se pretende comprobar si se reconocen las principales macromagnitudes, así como sus relaciones, interpretación y utilidad. También si se valoran críticamente las limitaciones que estos indicadores presentan para conocer el nivel de desarrollo de una sociedad frente a otros indicadores como el índice de desarrollo humano.

5. Explicar e ilustrar con ejemplos significativos las finalidades y funciones del Estado en los sistemas de economía de mercado e identificar los principales instrumentos que utiliza, valorando las ventajas e inconvenientes de su papel en la actividad económica. Explicar las funciones de otros agentes que intervienen en las relaciones económicas.

Con este criterio se pretende evaluar el conocimiento que se tiene del papel que juega el Estado en la economía. También se pretende comprobar si se observan distintos grados de intervención y se valoran las consecuencias de una determinada medida en la actividad económica.

6. Describir el proceso de creación del dinero, los cambios en su valor y la forma en que éstos se miden, e identificar las distintas teorías explicativas sobre las causas de la inflación y sus efectos sobre los consumidores, las empresas y el conjunto de la economía. Explicar el funcionamiento del sistema financiero y conocer las características de sus principales productos y mercados.

Se pretende comprobar si se reconoce la función del dinero y los productos financieros en la economía y se valoran los distintos enfoques sobre el problema de la inflación.

7. Reconocer distintas interpretaciones y señalar las posibles circunstancias y causas que las explican, a partir de informaciones procedentes de los medios de comunicación social y/o Internet que traten, desde puntos de vista dispares, cuestiones de actualidad relacionadas con la política económica, distinguiendo entre datos, opiniones y predicciones.

Se pretende comprobar la capacidad de analizar críticamente informaciones con distintos puntos de vista sobre un mismo hecho aparecido en los medios de comunicación.

8. Valorar el impacto del crecimiento, las crisis económicas, la integración económica y el mercado global en la calidad de vida de las personas, el medio ambiente y la distribución local y mundial de la riqueza, con especial referencia hacia los problemas de crecimiento económico y pobreza de los países no desarrollados como fruto de relaciones económicas desequilibradas junto a la necesidad de intercambios comerciales más justos y equitativos.

Se trata de evaluar si se reconocen las consecuencias del crecimiento sobre el reparto de la riqueza, sobre la degradación medioambiental y la calidad de vida, así como los problemas que limitan el desarrollo de determinadas economías.

9. Analizar posibles medidas redistributivas, sus límites y efectos colaterales y evaluar las medidas que favorecen la equidad en un supuesto concreto.

Este criterio pretende valorar la capacidad de análisis de las desigualdades económicas y el modo en que determinadas medidas pueden corregirlas. También persigue estimar si reconocen la eficacia de la imposición directa e indirecta, las políticas sociales y de solidaridad.

10. Analizar la estructura básica de la balanza de pagos de la economía española y/o los flujos comerciales entre dos economías y determinar cómo afecta a sus componentes la variación en sus flujos comerciales y eventuales modificaciones en diversas variables macroeconómicas.

Con este criterio se comprobará si el alumnado conoce el significado de las principales partidas de una balanza de pagos y cómo esta representa las relaciones entre una economía y el exterior. El análisis de los flujos comerciales permitirá asimismo entrar con más detalle en las características de los flujos comerciales internacionales y en las consecuencias sobre las economías de una variación en el tipo de cambio.”

A los diez criterios establecidos en el RD 1467/2007, hemos de añadirle el que incorpora la Orden 1729/2008, en segundo lugar:

“Reconocer los diferentes agentes que intervienen en la actividad económica y distinguir su papel complementario para el funcionamiento de la economía de un país.

Este criterio permite evidenciar el conocimiento de la participación de familias, empresas y administraciones públicas en la economía, distinguiendo sus diferentes funciones en la misma.”

Con este criterio se completan los once que establece la citada Orden.

Siguiendo con la estructura que venimos desarrollando, a continuación vamos a comentar las principales diferencias que encontramos entre los textos publicados en el B.O.E. y los publicados en los boletines autonómicos, clasificando a las comunidades autónomas por grupos atendiendo a las similitudes que en sus textos normativos proponen en la sección de los criterios de evaluación para la materia de Economía en el Bachillerato.

Para el primer grupo (Tabla 19) proponemos **la Comunidad Valenciana, la Comunidad de Madrid, La Rioja, Navarra, la Región de Murcia y Canarias.**

Las comunidades de este grupo, exceptuando Canarias, transcriben en sus textos los diez criterios de evaluación que establece el decreto de mínimos (RD1467/2007), manteniendo el mismo orden y sin hacer ningún cambio. También los reproducen Canarias, que únicamente incluye algunas referencias sobre la economía regional canaria a lo largo del texto.

Tabla 19. Comparativa de la sección *Criterios de Evaluación* de la materia de Economía (primer grupo).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS					
	R. de MURCIA	NAVARRA	C. de MADRID	C. VALENCIANA	LA RIOJA	CANARIAS
Criterio de Evaluación nº 1	1º	1º	1º	1º	1º	1º
Criterio de Evaluación nº 2	2º	2º	2º	2º	2º	2º
Criterio de Evaluación nº 3	3º	3º	3º	3º	3º	3º
Criterio de Evaluación nº 4	4º	4º	4º	4º	4º	4º
Criterio de Evaluación nº 5	5º	5º	5º	5º	5º	5º
Criterio de Evaluación nº 6	6º	6º	6º	6º	6º	6º
Criterio de Evaluación nº 7	7º	7º	7º	7º	7º	7º
Criterio de Evaluación nº 8	8º	8º	8º	8º	8º	8º
Criterio de Evaluación nº 9	9º	9º	9º	9º	9º	9º
Criterio de Evaluación nº 10	10º	10º	10º	10º	10º	10º

Fuente: Elaboración propia

El segundo grupo (Tabla 20) constituido por el **Principado de Asturias, Extremadura, Castilla-La Mancha, Cantabria, Castilla y León , Aragón, e Islas Baleares** lo integran las comunidades autónomas que sin diferir de los criterios de evaluación propuestos por el MEC, presentan alguna diferencia.

Para el Principado de Asturias y Extremadura, la diferencia está en que cambian el orden que figura en el RD 1467/2007. Castilla-La Mancha también lo situamos en este grupo, ya que mantiene los diez objetivos citados, aunque

con una secuencia distinta y con algunas diferencias poco sustanciales en el bloque décimo del texto autonómico.

Cantabria y Castilla y León, tampoco se desmarcan, ya que optan por añadir a los diez criterios de evaluación, el undécimo destinado a identificar los rasgos y características propias de la economía de su comunidad autónoma.

Aragón, incorpora como criterios de evaluación los diez propuestos (si bien el sexto lo presenta desglosado en dos) y añade tres más; el cuarto (“Conocer los diferentes tipos de mercados”), el duodécimo (“Identificar y contrastar las distintas áreas comerciales que existen en el mundo,...”) y el decimocuarto (“Buscar, leer, interpretar y, en algunos casos, elaborar cuadros estadísticos, gráficos o tablas sobre cuestiones económicas de actualidad, extrayendo conclusiones de los fenómenos representados”).

Tabla 20. Comparativa de la sección *Criterios de Evaluación* de la materia de Economía (segundo grupo).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS						
	CASTILLA-LM	EXTREMADURA	P. de ASTURIAS	CANTABRIA	CASTILLA Y LEON	ARAGON	ISLAS BALEARES
Criterio de Evaluación nº 1	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
Criterio de Evaluación nº 2	8º	2º	2º	2º	2º	2º	3º
Criterio de Evaluación nº 3	5º	3º	3º	3º	3º	3º	4º
Criterio de Evaluación nº 4	4º	4º	4º	4º	4º	5º	5º
Criterio de Evaluación nº 5	6º	5º	5º	5º	5º	6º	6º
Criterio de Evaluación nº 6	2º	6º	7º	6º	7º	7º y 8º	8º
Criterio de Evaluación nº 7	10º	10º	10º	10º	6º	13º	9º
Criterio de Evaluación nº 8	9º	7º	9º	7º	9º	10º	12º
Criterio de Evaluación nº 9	3º	8º	6º	8º	10º	11º	7º
Criterio de Evaluación nº 10	7º	9º	8º	9º	8º	9º	10º
Criterios de Evaluación propios de la comunidad autónoma				11º	11º	4º	2º
						12º	11º
						14º	13º

Fuente: Elaboración propia

En la misma línea se sitúa Baleares. Los criterios de evaluación de Baleares son un poco más amplios que los del texto estatal y, además incorpora como propios el segundo (“Relacionar la división técnica del trabajo, la productividad y la interdependencia económica”), el undécimo (“Valorar la importancia de las relaciones comerciales internacionales y el impacto de las nuevas tecnologías en el comercio internacional”) y el decimotercero (“Leer e interpretar tablas, gráficos y cuadros estadísticos que contienen información sobre temas económicos de actualidad y extraer conclusiones”).

El grupo de comunidades que presentan más diferencias son **País Vasco, Galicia, Cataluña y la Junta de Andalucía** (Tabla 21).

La inclusión del País Vasco en el grupo de comunidades que presentan más diferencias, requiere de una explicación. Los criterios son los mismos y en el mismo orden que el ministerio, sin embargo, la seña de identidad de este currículo es su extensión y detalle con el que se expone cada criterio.

Galicia, en cambio, añade tres criterios adicionales; el décimo, (“Valorar los argumentos que subyacen a las posiciones a favor del libre comercio o el proteccionismo relacionándolos con los procesos de integración económica y sus consecuencias”), el duodécimo (“Identificar y contrastar las diferentes zonas comerciales que existen en el mundo y evaluar el impacto de las nuevas tecnologías en las formas tradicionales de comercio”) y el decimotercero (“Valorar el potencial de la economía gallega, sus recursos y patrimonio histórico y cultural, la agricultura y ganadería, el sector industrial,...”). También queremos señalar, como particularidad, que el currículo gallego en materia de economía, finaliza con un apartado en el que se exponen cinco orientaciones metodológicas.

El currículo de Cataluña incorpora la mayoría de criterios de evaluación del MEC. No obstante, queremos indicar que excluye alguno como el octavo y otros, como el primero o tercero del MEC, los incluyen con algunos matices propios. Además Cataluña incorpora dos criterios de evaluación que no se establecen en la normativa de referencia. Estos criterios son: el primero

(“Caracterizar las funciones de los diferentes agentes económicos en el sistema económico de mercado, mostrando sus interrelaciones. Reconocer las características de los principales sistemas económicos y situarlos en el tiempo”) y el quinto (“Obtener información fiable en fuentes telemáticas y elaborar una pequeña investigación de la situación económica catalana y/o española a partir de los principales indicadores”).

Para finalizar el análisis de los criterios de evaluación, analizaremos como han sido éstos planteados por la comunidad andaluza. En el texto de su currículo se han establecido cinco núcleos temáticos y, para cada uno de ellos se establece un criterio de valoración de los aprendizajes, omitiendo los criterios sexto, noveno y décimo del RD 1467/2007.

Tabla 21. Comparativa de la sección *Criterios de Evaluación* de la materia de Economía (tercer grupo).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i> EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS			
	PAIS VASCO	GALICIA	CATALUÑA	ANDALUCIA
Criterio de Evaluación nº 1	1º	1º	9º (*)	+/- 1º (*)
Criterio de Evaluación nº 2	2º	2º	2º	2º (*)
Criterio de Evaluación nº 3	3º	3º	3º (*)	7º (*)
Criterio de Evaluación nº 4	4º	4º	4º	3º + 5º
Criterio de Evaluación nº 5	5º	5º	6º	4º+ 8º (*)
Criterio de Evaluación nº 6	6º	6º	7º	
Criterio de Evaluación nº 7	7º	11º	11º	
Criterio de Evaluación nº 8	8º	8º		
Criterio de Evaluación nº 9	9º	9º	10º	
Criterio de Evaluación nº 10	10º	7º	8º	
Criterios de Evaluación propios de la comunidad autónoma		10º	1º	
		12º		

Fuente: Elaboración propia

(*)En estos casos no hay una correspondencia exacta entre los criterios propuestos por el MEC y los descritos en la normativa autonómica, sin embargo, atendiendo a los criterios de una forma más general, podemos establecer esta correlación.

4.3. Análisis de los currículos de la materia de Economía de la Empresa

Siguiendo la metodología utilizada para el análisis del currículo de Economía, vamos a proceder al mismo desgranaje para la materia de Economía de la Empresa.

4.3.1. Análisis de la Introducción de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

La primera sección del currículo mantiene un carácter introductorio, en el que se establece el objeto e importancia de la empresa en sí misma y en su interacción con la sociedad.

Para poder comparar la redacción de la sección introductoria del *RD1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*, con las secciones introductorias de los currículos que las comunidades autónomas han determinado para sus enseñanzas, vamos a identificar las principales ideas que se presentan:

Primera. Se especifica cuál es el objeto de estudio de la materia:

La Economía de la empresa es una aproximación a la realidad empresarial entendida desde un enfoque amplio, tanto por atender a la comprensión de los mecanismos internos que la mueven como por sus interrelaciones con la sociedad.

Segunda. Se trata de una materia cotidiana, que está presente en el devenir diario de todos los ciudadanos:

El mundo de la empresa está presente a diario en los medios de comunicación, forma parte de la vida de millones de trabajadores y repercute en todos los hogares.

Tercera. Se incide en los vaivenes a los que se enfrenta la realidad empresarial y las externalidades, positivas y negativas, que sobre diferentes ámbitos de la sociedad puede repercutir.

Por otro lado, la empresa es una entidad en constante transformación, adaptándose a los sucesivos cambios sociales, tecnológicos, políticos etc., innovaciones que a su vez generan progresos sociales, pero también inconvenientes e incertidumbres que deben ser valorados en cada caso. Entender la lógica de las decisiones empresariales con una visión próxima y fundamentada, valorando sus consecuencias desde un punto de vista social, ético y medioambiental, fomentando el uso de las tecnologías de la información y comunicación, constituye el cometido general de esta materia.

Cuarta. Es muy importante el alcance que los contenidos de esta materia tendrán para el alumno, no sólo en su etapa de estudiante de bachillerato, sino que su relevancia trasciende más allá de las aulas y le resultará de gran utilidad a lo largo de su vida. Asimismo, relaciona la materia de la Economía de la Empresa, con otras materias afines, algunas de ellas estudiadas en la educación secundaria y bachillerato y, en la importante función propedéutica.

Esta materia introduce al alumno en el entorno con el que va a relacionarse a lo largo de su vida. Sus contenidos enlazarán con los de diversas materias de la Educación secundaria como las Ciencias sociales, Educación para la ciudadanía, Matemáticas, Tecnología y con su realidad diaria como consumidor y contribuyente, y también como futuro trabajador o emprendedor.

Economía de la empresa es un compendio de contenidos relacionados con la gestión empresarial que incluye múltiples aspectos procedentes de diversas áreas de conocimiento que parten de la economía, pero que necesitan igualmente nociones de derecho, matemáticas, sociología, psicología, tecnología, teoría de la información y comunicación. Por tanto posee numerosas implicaciones con el resto de materias que configuran las opciones de bachillerato, especialmente el de Ciencias Sociales y constituye una referencia para el alumno en su formación humana. Al mismo tiempo cumple una función propedéutica de estudios superiores, tanto universitarios como de formación profesional.

Quinta. Se indican los ocho bloques en los que se estructura la materia de Economía de la Empresa y los principales contenidos a trabajar en cada uno de ellos.

Los contenidos de la materia se estructuran en ocho bloques. Los dos primeros bloques consideran la empresa (...)

Una vez expuestas las cinco ideas principales que el Ministerio quiere destacar en la sección introductoria de la materia de Economía de Empresa, vamos a analizar y comparar en qué medida estas ideas se mantienen en los currículos elaborados por las comunidades autónomas.

El primer grupo que configuramos, siguiendo la línea de trabajo planteado en el análisis del currículo de Economía, son las comunidades autónomas que han mantenido todas y cada una de las aseveraciones del RD. Se trata de currículos que, en la sección introductoria, transcriben todas las ideas expuestas en la *Introducción* del currículo ministerial. Estas comunidades autónomas son la **Comunidad de Madrid, Navarra, la Rioja y la Región de Murcia** (Tabla 22).

Tabla 22. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS			
	COMUNIDAD DE MADRID	LA RIOJA	NAVARRA	REGION DE MURCIA
Objeto de estudio de la materia	Sí	Sí	Sí	Sí
Materia cotidiana presente el devenir diario	Sí	Sí	Sí	Sí
Constante transformación y entender la lógica de las decisiones empresariales y valorar sus consecuencias	Sí	Sí	Sí	Sí
Relevancia de la materia más allá de las aulas y su función propedéutica	Sí	Sí	Sí	Sí
Presentación de los ocho bloques de contenidos de la materia de Economía de la Empresa	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras	No	Sí (*)	No	Sí (*)

Fuente: Elaboración propia

(*) Se introduce un brevísimos párrafo sobre orientaciones metodológicas

La comunidad de Madrid y Navarra presentan idéntica introducción que el RD, mientras que La Rioja y la Región de Murcia, introducen un brevísimo párrafo sobre orientaciones metodológicas, que es el mismo para ambas normativas autonómicas.

La característica común que presentan el segundo grupo de comunidades autónomas, es que recogen todos y cada uno de los ítems presentados en el RD, pero además introducen alguna aportación propia. En este grupo están las comunidades de **Canarias, Cantabria, Castilla y León, Galicia y Asturias** (Tabla 23).

El currículo canario incide y plasma la importancia del espíritu emprendedor, de conocer la realidad empresarial canaria y presenta, como valor añadido, las competencias específicas que la materia de Economía de la Empresa contribuirá a desarrollar: la competencia en gestión y organización, la competencia en estrategia y la competencia en emprendeduría. Asimismo, en la *Introducción* se adelanta un amplio avance de los contenidos de la materia, orientaciones metodológicas y recursos didácticos y criterios de evaluación que permiten comprobar que se conocen los objetivos establecidos.

El currículo cántabro, introduce como variante de la modalidad estatal, dos párrafos; uno para incidir en la importancia de concienciar al alumno del desarrollo sostenible de la economía y consumo responsable y otro que justifica la introducción de un bloque de contenidos destinado a aproximar la realidad empresarial cántabra a los alumnos.

Las autoridades educativas de Castilla y León han decidido también añadir al currículo estatal dos menciones. Por un lado, la presentación de un bloque de contenidos adicional que versará sobre la realidad de la empresa de Castilla y León y, por otro lado, algunos aspectos metodológicos que puedan resultar de interés.

La comunidad gallega, se mantiene en la misma línea, introduciendo un párrafo para incidir en la importancia de que las actuaciones de las empresas sean respetuosas con el medio ambiente, los derechos de los trabajadores, etc.

Para completar este grupo resta revisar la introducción del currículo asturiano de la materia de Economía de la Empresa. Se trata de una introducción del currículo idéntica a la del RD, sin embargo el rasgo diferenciador es que a la introducción asturiana le prosigue un amplio apartado sobre orientaciones metodológicas.

Tabla 23. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS				
	CANARIAS	CANTABRIA	CASTILLA-LEON	GALICIA	PRINCIPADO DE ASTURIAS
Objeto de estudio de la materia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Materia cotidiana presente el devenir diario	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Constante transformación y entender la lógica de las decisiones empresariales y valorar sus consecuencias	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Relevancia de la materia más allá de las aulas y su función propedéutica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Presentación de los ocho bloques de contenidos de la materia de Economía de la Empresa	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

El tercer grupo de comunidades, **Aragón, Islas Baleares y Extremadura**, presentan una introducción al currículo de la materia, en general similar al del RD 1467/2007, pero que les falta alguna o algunas de las cinco ideas básicas presentadas al inicio de este epígrafe. No obstante, la carencia de alguna de estas cinco ideas básicas no es incompatible con las aportaciones de otras ideas que la comunidad autónoma introduce como propias y que pasamos a comentar (Tabla 24).

La comunidad de Aragón, la extremeña y la balear, en su sección introductoria no hacen ninguna referencia al número y contenido de los bloques que configuran el programa. Sin embargo, en el currículo aragonés quiere destacarse la importancia de afianzar la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, por lo que incluye, en la introducción de su currículo, algunas recomendaciones sobre metodología para desarrollar esta materia. La comunidad extremeña y balear, en cambio, optan por añadir recomendaciones sobre la metodología a seguir y se incita a ser crítico con ciertas actuaciones empresariales y exigir una responsabilidad social y respeto al medio y a los derechos de los trabajadores, consumidores, etc.

Tabla 24. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS		
	ARAGON	EXTREMDURA	ISLAS BALEARES
Objeto de estudio de la materia	Sí	Sí	Sí
Materia cotidiana presente el devenir diario	Sí	Sí	Sí
Constante transformación y entender la lógica de las decisiones empresariales y valorar sus consecuencias	Sí	Sí	Sí
Relevancia de la materia más allá de las aulas y su función propedéutica	Sí	Sí	Sí
Presentación de los ocho bloques de contenidos de la materia de Economía de la Empresa	No	No	No
Otras	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

El último grupo lo integran, **Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana, el País Vasco, la Junta de Andalucía y Cataluña**. Estas cinco autonomías son

las que presentan la introducción del currículo de la materia de Economía de la Empresa menos semblante a la propuesta estatal (Tabla 25).

Castilla-La Mancha, presenta una introducción a la materia con una redacción propia, prescinde de algunas de las cinco ideas básicas que transmite la normativa de referencia y sin embargo dedica una buena parte de la introducción a detallar las capacidades que se desarrollan con esta materia.

La Comunidad Valenciana, en la misma línea que Castilla-La Mancha, omite algunas cuestiones planteadas en el RD y opta por extenderse en la estructura que presentan los contenidos de la materia. En este caso, a diferencia del esquema de ocho bloques presentado por el ministerio, la comunidad valenciana estructura sus contenidos en tres grandes apartados.

El País Vasco presenta una de las introducciones a la materia más completas, ya que si bien omite alguna de las cinco ideas que hemos tomado como referencia para el análisis comparativo, expone minuciosamente la estructura de los contenidos de la materia en tres grandes apartados (siguiendo la misma línea que la comunidad valenciana), aunque mantiene los mismos bloques de contenidos que el MEC. Asimismo, también dedica una parte de la introducción a las orientaciones didácticas, a las estrategias de enseñanza más coherentes para esta materia y orientaciones para la evaluación. A continuación de la sección introductoria le sigue una sección dedicada a la contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas del bachillerato, explicando detalladamente cómo se facilita la adquisición de:

- La competencia en cultura científica y tecnológica y de la salud.
- La competencia de aprender a aprender.
- La competencia matemática.
- La competencia en comunicación lingüística.
- La competencia en tratamiento de la información y competencia digital.

- La competencia social y ciudadana.
- La competencia en cultura humanística y artística.
- La competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Otra comunidad autónoma que forma parte de este grupo es la andaluza. La Junta de Andalucía, pese a explicitar que “todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación dispuestos en el RD 1467/2007 forman parte del currículo andaluz”, hace referencia e incluye en su texto el objeto de la materia, la utilidad de la misma en muchos aspectos de su vida, la relación con otras materias y su función propedéutica. Por otro lado, el currículo andaluz quiere dejar patente la importancia de las nuevas tecnologías y propone el uso de las TIC para cursar esta materia.

El último currículo que nos queda por comentar es el de la Generalitat de Cataluña. En la introducción del currículo de Economía de Empresa, además de recogerse algunas cuestiones señaladas en el RD1467/2007, se establecen tres importantes aportaciones. En primer lugar, en la introducción a la materia de Economía de la Empresa se enfatiza la necesidad de valorar el papel de las mujeres trabajadoras, empresarias y emprendedoras. En segundo lugar, otra aportación importante es que se explican las competencias generales a las que contribuye la materia, así como las tres competencias específicas de la Economía de la Empresa (la competencia en gestión i organización; la competencia en estrategia y la competencia en emprendeduría). Y en tercer lugar, con carácter exclusivo, la materia se estructura en dos cursos. Se trata de la única comunidad autónoma que plantea la impartición de la materia en dos cursos. Asimismo, también se explica ampliamente los contenidos de la materia, la conexión de la Economía de la Empresa con otras materias, se exponen algunas consideraciones metodológicas para el desarrollo del currículo y para la evaluación.

Tabla 25. Comparativa de la sección *Introducción* de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> EN EL RD 1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>INTRODUCCIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS				
	CASTILLA-LA MANCHA	C. VALENCIANA	PAÍS VASCO	ANDALUCÍA	CATALUÑA
Objeto de estudio de la materia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Materia cotidiana presente el devenir diario	No	No	No	Sí	Sí
Constante transformación y entender la lógica de las decisiones empresariales y valorar sus consecuencias	Sí	Sí (**)	Sí(**)	No	No
Relevancia de la materia más allá de las aulas y su función propedéutica	Sí (*)	Sí(**)	Sí(**)	Sí	Sí
Presentación de los ocho bloques de contenidos de la materia de Economía de la Empresa	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

(*)Parcialmente, ya que sólo hace referencia a la función propedéutica.

(**)Solamente se mencionan algunas de las ideas, por ello diríamos que se recogen sólo parcialmente estos objetivos

4.3.2. Análisis de los Objetivos de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

Vamos a establecer, de nuevo, cuatro agrupaciones, en función de que los objetivos establecidos en el currículo de la materia sean más o menos afines, a los que establece el RD 1497/2008 sobre la misma.

De acuerdo con la metodología que seguimos, el primer paso será presentar los diez objetivos que establece la norma estatal y que son el punto de partida y el referente para realizar este análisis comparativo.

Objetivos

La enseñanza de la Economía de la empresa en el bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

- 1. Identificar la naturaleza, funciones y principales características de los tipos de empresas más representativos.*

2. *Apreciar el papel de las empresas en la satisfacción de las necesidades de los consumidores y en el aumento de la calidad de vida y bienestar de la sociedad, así como elaborar juicios o criterios personales sobre sus disfunciones.*
3. *Analizar la actividad económica de las empresas, en especial las del entorno inmediato, a partir de la función específica de cada una de sus áreas organizativas, sus relaciones internas y su dependencia externa.*
4. *Reconocer la importancia que para las empresas y la sociedad tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y la globalización económica en relación con la competitividad, el crecimiento y la localización empresarial.*
5. *Valorar críticamente las posibles consecuencias sociales y medioambientales de la actividad empresarial, así como su implicación en el agotamiento de los recursos naturales, señalando su repercusión en la calidad de vida de las personas.*
6. *Analizar el funcionamiento de organizaciones y grupos en relación con la aparición y resolución de conflictos.*
7. *Identificar las políticas de marketing de diferentes empresas en función de los mercados a los que dirigen sus productos.*
8. *Interpretar, de modo general, estados de cuentas anuales de empresas, identificando sus posibles desequilibrios económicos y financieros y, proponer medidas correctoras.*
9. *Obtener, seleccionar e interpretar información, tratarla de forma autónoma, utilizando, en su caso, medios informáticos y, aplicarla a la toma de decisiones empresariales.*
10. *Diseñar y elaborar proyectos sencillos de empresa con creatividad e iniciativa, proponiendo los diversos recursos y elementos necesarios para organizar y gestionar su desarrollo.*

La Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato, recoge los mismos objetivos que el RD sin establecer diferencia alguna. Por ello, como hemos venido haciendo a lo largo de este capítulo, cuando hagamos referencia a la normativa estatal, lo haremos al RD, al ser esta norma de rango superior y no existir ninguna diferencia entre ambos.

El primer grupo de comunidades autónomas que han presentado en su norma los mismos objetivos que el Gobierno de España, sin ninguna o muy sutiles diferencias son: **Castilla-La Mancha, la Comunidad de Madrid, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja y Región de Murcia** (Tabla 26). Las seis redacciones son prácticamente copias literales, únicamente indicar que si bien las tres primeras publican una copia de la redacción estatal, las tres últimas introducen en la redacción referencias a su ámbito geográfico.

Tabla 26. Comparativa de la sección *Objetivos* de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS					
	CASTILLA-LM	C. DE MADRID	EXTREMADURA	ILLES BALEARS	LA RIOJA	REGIÓN DE MURCIA
Objetivo nº1	1º	1º	1º	1º	1º	1º
Objetivo nº2	2º	2º	2º	2º	2º	2º
Objetivo nº3	3º	3º	3º	3º	3º	3º
Objetivo nº4	4º	4º	4º	4º	4º	4º
Objetivo nº5	5º	5º	5º	5º	5º	5º
Objetivo nº6	6º	6º	6º	6º	6º	6º
Objetivo nº7	7º	7º	7º	7º	7º	7º
Objetivo nº8	8º	8º	8º	8º	8º	8º
Objetivo nº9	9º	9º	9º	9º	9º	9º
Objetivo nº10	10º	10	10º	10º	10º	10º

Fuente: Elaboración propia

El segundo grupo de comunidades autónomas la integran **Canarias, Cantabria, Navarra, País Vasco y el Principado de Asturias**, todas ellas mantienen los diez objetivos fijados por el ministerio, e incorporan, adicionalmente, algún objetivo propio (Tabla 27).

En el caso de Canarias, se hace mención a la sociedad y emprendedurismo canario y además incluye como objetivo undécimo “Desarrollar cualidades personales como la iniciativa, la creatividad, el dinamismo...”.

Por su lado, Cantabria propone en el undécimo lugar “Formular opiniones críticas acerca de las empresas de la Comunidad Autónoma de Cantabria a partir de datos sobre las mismas, argumentando con precisión y respetando los distintos puntos de vista.”

Para Navarra, el objetivo añadido hace referencia a “Utilizar vocabulario específico de la materia para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.”

Tabla 27. Comparativa de la sección *Objetivos* de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN OBJETIVOS, EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS				
	CANARIAS	CANTABRIA	NAVARRA	PAÍS VASCO	P. DE ASTURIAS
Objetivo nº1	1º	1º	1º	1º	1º
Objetivo nº2	2º	2º	2º	2º	3º
Objetivo nº3	3º	3º	3º	3º	4º
Objetivo nº4	4º	4º	4º	4º	5º
Objetivo nº5	5º	5º	5º	5º	6º
Objetivo nº6	6º	6º	6º	6º	7º
Objetivo nº7	7º	7º	7º	7º	8º
Objetivo nº8	8º	8º	8º	8º	9º
Objetivo nº9	9º	9º	9º	9º	10º
Objetivo nº10	10º	10	10º	10º	11º
Otros objetivos propios	11º	11º	11º	11º	2º

Fuente: Elaboración propia

El País Vasco, pese a mantener los objetivos de la norma estatal, presenta una redacción más generosa y precisa, e incorpora el objetivo undécimo “Conocer las características de las empresas vascas, su diferenciación con el resto de empresas de España y Europa.”

Por último, el Principado de Asturias, adiciona en segundo lugar “Conocer los elementos más importantes de los diferentes sectores de actividad y explicar, a partir de ellos, las principales estrategias que las empresas pueden optar.”

El tercer grupo de autonomías lo constituyen **Aragón, la Comunidad Valenciana, Castilla y León y Galicia**; todas ellas mantienen los diez objetivos señalados por la Administración Central, pero a su vez, son los que más diferencias mantienen en la redacción y ordenación de los mismos (Tabla 28). En este sentido, Aragón y Galicia presentan un total de trece objetivos, Castilla y León doce y la Comunidad Valenciana once.

La comunidad de Aragón, reescribe los diez objetivos de referencia en doce y añade “Considerar las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de ventaja competitiva para las empresas que las utilizan y reconocerlas como generadoras de creatividad e innovación”.

La Comunidad Valenciana sólo añade un objetivo propio: el décimo que incide en la importancia de “Transmitir y comunicar informaciones de forma organizada e inteligible, seleccionando el formato y cauce técnico más adecuado en función del contenido, intenciones del mensaje y características del receptor, fomentando el uso de medios informáticos.”

Por su parte, Castilla y León incorpora a los objetivos básicos dos objetivos nuevos. En el quinto lugar “Conocer la realidad económica y financiera de las empresas en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León, y especialmente el papel que éstas desempeñan como factor de desarrollo regional” y en el duodécimo “Afianzar el espíritu emprendedor a través del conocimiento de las cualidades emprendedoras y de la actitud ante el cambio.”

Tabla 28. Comparativa de la sección *Objetivos* de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>OBJETIVOS</i> EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>OBJETIVOS</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS			
	ARAGÓN	C. VALENCIANA	CASTILLA-LEÓN	GALICIA
Objetivo nº1	1º y 2º (*)	1º	1º	1º
Objetivo nº2	3º	11º	2º	2º
Objetivo nº3	6º	2º	6º	13º
Objetivo nº4	4º	6º	4º	13º
Objetivo nº5	8º y 9º	7º	3º	3º
Objetivo nº6	10º	8º	7º	7º
Objetivo nº7	5º	3º	8º	8º
Objetivo nº8	7º	4º	10º	9º
Objetivo nº9	11º	9º	9º	11º
Objetivo nº10	13º	5º	11º	12º
Otros objetivos propios	12º	10º	5º	4º
			12º	5º
				6º
				10º

Fuente: Elaboración propia

(*)No se corresponde exactamente la misma redacción que en la normativa estatal

La última comunidad de este grupo es Galicia, que incorpora a título autonómico, cuatro objetivos adicionales: el cuarto “Identificar las consecuencias que para las empresas y la sociedad, tiene la globalización de la economía y las posibles líneas de conducta que se deben adoptar frente a este fenómeno, adquiriendo conciencia de las desigualdades y los efectos que éste genera”, el quinto “Identificar los derechos y obligaciones de las trabajadoras y los trabajadores valorando la necesidad que estos colectivos y sociedades tienen de alcanzar un alto grado de conciliación de la vida laboral y familiar. Su relación con los objetivos empresariales”, el sexto “Valorar la importancia de la seguridad y la higiene y la prevención de riesgos laborales” y

el décimo “Identificar las principales fuentes de financiación de las empresas, analizando las diferentes opciones posibles.”

En el último grupo están dos comunidades que pese a compartir esta clasificación porque ambas omiten algún objetivo de los que venimos considerando como referentes, son currículos muy diferentes entre sí: **Andalucía y Cataluña (Tabla 29).**

En el caso de la comunidad andaluza, tal y como venimos reiterando, pese a que en el encabezamiento del currículo hace referencia a que el currículo andaluz incluye todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos para esta materia en el Real Decreto 1467/2007, realiza unas aportaciones específicas. En estas aportaciones específicas, se reiteran, con una redacción propia y con muy poco mimetismo respecto a la redacción del RD, la mayoría de los objetivos, sin embargo no son mencionados, ni directa ni indirectamente, los objetivos sexto, séptimo y octavo.

Caso completamente diferente es el de la Generalitat de Cataluña, que si bien el currículo que se presenta para la materia de Economía de la Empresa se estructura en dos cursos, los objetivos se presentan globalmente para ambos cursos y recogen todos los objetivos estatales excepto el primero, también incorpora algunos objetivos propios. Así, en segundo lugar, añade “ Analizar las actuaciones de la empresa en la consecución de sus objetivos y las interrelaciones con el entorno y elaborar criterios personales sobre los efectos positivos y negativos que pueden tener, defendiendo sus puntos de vista con autonomía y respeto a las otras opiniones” El cuarto objetivo que se propone es “Interpretar la gestión de los recursos humanos como una oportunidad de generar ventajas competitivas de la empresa a través de la gestión del capital humano, de las relaciones y la motivación dentro de la empresa y de la resolución de conflictos.” El séptimo se reserva para, “Identificar factores de limitación o desigualdad por causa del género o por otras causas en la actividad empresarial y conocer posibles medidas correctoras” y el último, el duodécimo, “Interpretar y valorar de manera general las decisiones de las empresas en sus estrategias de crecimiento, internacionalización,

relocalización considerando el papel de las PIME y en el contexto de una economía globalizada.”

Tabla 29. Comparativa de la sección *Objetivos* de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).

ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>OBJETIVOS</i> . PROPUESTO EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>OBJETIVOS</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS	
	ANDALUCÍA*	CATALUÑA
Objetivo nº1	Sí	
Objetivo nº2	Sí	1º
Objetivo nº3	Sí	3º
Objetivo nº4	Sí	5º
Objetivo nº5	Sí	6º
Objetivo nº6	No	1º
Objetivo nº7	No	8º
Objetivo nº8	No	9º
Objetivo nº9		11º
Objetivo nº10		10º
Otros objetivos propios		2º
		4º
		7º
		12º

Fuente: Elaboración propia

*Su particular redacción hace difícil establecer una tabla de equivalencia como la que presentamos para el resto de casos.

4.3.3. Análisis de los Contenidos en los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

La sección de *Contenidos* del currículo de la materia Economía de la Empresa viene determinado por las dos normativas estatales que nos sirven de referente; el RD 1467/2007, de 2 de noviembre, sobre la estructura de bachillerato y sus enseñanzas mínimas y la Orden 1729/2008 de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato.

En las anteriores secciones analizadas, ambos textos eran iguales en el fondo y en la forma. Sin embargo, en este apartado de contenidos, podemos señalar algunas aportaciones, que en el texto de la Orden se incorporan al texto base del RD y que, a pesar de ser bastante sutiles, no podemos dejar de mencionar. Por este motivo, a continuación exponemos cuáles son los contenidos fijados por el RD 1467/2007 y utilizamos un formato de **letra negra y subrayado punteado** para identificar las aportaciones realizadas por la orden 1729/2008, en materia de contenidos.

Contenidos

1. La empresa:

- *La empresa y el empresario como **realidad económica y social***
- *Clasificación **de empresas según diferentes criterios: tamaño, propiedad del capital, sector de actividad y forma jurídica***
- *Componentes **de la empresa***
- *Funciones **de la empresa***
- *Objetivos de la empresa: **objetivos económicos y sociales.***
- *Análisis del marco jurídico que regula la actividad empresarial.*
- *Funcionamiento y creación de valor.*
- *Interrelaciones con el entorno económico y social.*
- *Valoración de la responsabilidad social y medioambiental de la empresa.*

2. Desarrollo de la empresa:

- *Análisis de los factores de localización y dimensión de la empresa.*
- *Consideración de la importancia de las pequeñas y medianas empresas y sus estrategias de mercado.*
- *Estrategias de crecimiento interno y externo.*
- ***El modelo de crecimiento mediante franquicias o comercio asociado***
- *La internacionalización, la competencia global y las tecnologías de la información.*
- *Identificación de los aspectos positivos y negativos de la empresa multinacional.*

3. Organización y dirección de la empresa:

- La división técnica del trabajo y la necesidad de organización en el mercado actual.
- Funciones básicas de la dirección.
- Planificación y toma de decisiones estratégicas.
- Diseño y análisis de la estructura de la organización formal e informal.
- La gestión de los recursos humanos y su incidencia en la motivación.

-La gestión por competencias y la inteligencia emocional

- Los conflictos de intereses y sus vías de negociación.

4. La función productiva:

- Proceso productivo, eficiencia y productividad.
- Importancia de la innovación tecnológica: I+D+i.
- Costes: clasificación y cálculo de los costes en la empresa.
- Cálculo e interpretación del umbral de rentabilidad de la empresa.
- Los inventarios y su gestión.
- Valoración de las externalidades de la producción.
- Análisis y valoración de las relaciones entre producción y medio ambiente y de sus consecuencias para la sociedad.

5. La función comercial de la empresa:

- Concepto y clases de mercado.
- Técnicas de investigación de mercados.
- Análisis del consumidor y segmentación de mercados.
- Variables del marketing-mix y elaboración de estrategias.
- Estrategias de marketing y ética empresarial.
- Aplicación al marketing de las tecnologías de la información y la comunicación.

6. La información en la empresa:

- Obligaciones contables de la empresa.

– La composición del patrimonio y su valoración. **Clasificación en masas patrimoniales y criterios de valoración.**

– Las cuentas anuales y la imagen fiel.

– Elaboración del balance y la cuenta de pérdidas y ganancias.

Análisis e interpretación de la información contable.

-Fondo de maniobra y ratios económicos y financieros

– La fiscalidad empresarial. **El IVA y el Impuesto de Sociedades. El fraude fiscal.**

7. La función financiera:

– Estructura económica y financiera de la empresa.

– Concepto y clases de inversión **según los criterios estáticos (plazo de recuperación) y dinámicos (VAN y TIR)**

– Valoración y selección de proyectos de inversión.

– Recursos financieros de la empresa.

– Análisis de fuentes alternativas de financiación interna y externa.

8. Proyecto empresarial:

– Proceso de creación de una empresa: idea, constitución y viabilidad elemental. **Elección de la forma jurídica. Trámites de constitución y puesta en marcha de la empresa**

– El plan de empresa y su utilidad como documento de análisis económico-financiero.

Para proceder al análisis comparativo de la sección de Contenidos de los currículos de las diferentes autonomías, vamos a seguir el procedimiento especificado para este capítulo, presentando los currículos de las comunidades autónomas por grupos, en función de sus similitudes o diferencias con el texto base de referencia.

En el primer grupo de comunidades autónomas (Tabla 30) están **Navarra, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana**, las cuales presentan una redacción idéntica de los contenidos de la materia de Economía de la Empresa, a la que presenta el Ministerio de Educación. La única excepción es que la

Comunidad Valenciana ubica el bloque octavo (“El proyecto empresarial”) en segundo lugar.

Tabla 30. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).

BLOQUES DE LA SECCIÓN <i>CONTENIDOS</i> EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CONTENIDOS</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS		
	NAVARRA	CASTILLA LA MANCHA	COMUNIDAD VALENCIANA
Bloque nº 1	1º	1º	1º
Bloque nº 2	2º	2º	3º
Bloque nº 3	3º	3º	4º
Bloque nº 4	4º	4º	5º
Bloque nº 5	5º	5º	6º
Bloque nº 6	6º	6º	7º
Bloque nº 7	7º	7º	8º
Bloque nº 8	8º	8º	2º

Fuente: Elaboración propia

En el segundo grupo, el más numeroso de esta sección, incorporamos aquellos currículos que han mantenido los ocho bloques de contenidos mínimos, con el mismo o distinto orden, pero que ofrecen una redacción propia en algunos de los ítems que se incorporan o desglosan en cada bloque. En algunas ocasiones, el ítem incorporado atiende a motivos relacionados con el ámbito geográfico autonómico propio y, en otros casos, se debe a un mayor nivel de concreción y desarrollo de la materia del bloque de contenidos que se está presentando. Las comunidades autónomas que se perfilan con estas características son la **Comunidad de Madrid, La Rioja, Extremadura, Canarias, la Región de Murcia, el País Vasco, las Islas Baleares y el Principado de Asturias** (Tabla 31).

Las siete primeras comunidades autónomas, a diferencia del Principado de Asturias, presentan ocho bloques de contenidos y respetan el mismo orden que el establecido por el RD 1467/2007. No obstante, al analizar el fondo de los contenidos, identificamos currículos cuyas aportaciones son meras matizaciones, mientras que en otros casos se trata de un valor añadido ya que implica un enriquecimiento o ampliación de los contenidos respecto de la norma básica.

En este sentido señalar que, por ejemplo, la Comunidad de Madrid incorpora algunos contenidos conceptuales adicionales como “el balance social y el balance ético” o la comunidad extremeña, que con pocas diferencias de la norma estatal, introduce algunas referencias a su sector empresarial y le dedica al mismo un espacio propio en el último bloque de contenidos.

Los currículos de La Rioja y Murcia incluyen en el bloque tercero, contenidos relacionados con el contrato de trabajo, las relaciones laborales, seguridad e higiene en el trabajo, ...etc. y otras referencias que tienen como finalidad incorporar las características propias de la economía y las empresas riojanas y murcianas, respectivamente. En la misma línea tenemos a Canarias, cuyo currículo destaca por las múltiples referencias a su tejido empresarial canario.

El País Vasco, que como hemos indicado mantiene los ocho bloques de contenidos básicos, presenta los *Contenidos* de su currículo de Economía de la Empresa con una redacción más generosa y enriquecida, así como múltiples referencias a las particularidades del tejido industrial vasco y normativa autonómica propia. En esta misma línea las Islas Baleares desarrollan su currículo, destacando del mismo, el amplio desarrollo de los contenidos de cada bloque, enriqueciéndolos con múltiples contenidos procedimentales y actitudinales.

Como hemos indicado anteriormente, el Principado de Asturias se diferencia porque altera el orden del octavo bloque de contenidos³⁴, que lo sitúa en primer

³⁴ El bloque octavo es “El proyecto empresarial”

lugar junto con algunos contenidos adicionales. También se incluyen algunas referencias al estudio del tejido empresarial asturiano y algunos contenidos adicionales como “la calidad como un objetivo importante de la empresa” o “el balance social”.

Tabla 31. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).

BLOQUES DE LA SECCIÓN <i>CONTENIDOS</i> EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CONTENIDOS</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS							
	COMUNIDAD DE MADRID	EXTREMADURA	LA RIOJA	MURCIA	CANARIAS	PAÍS VASCO	ISLAS BALEARES	PRINCIPADO DE ASTURIAS
Bloque nº 1	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	2º
Bloque nº 2	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	3º
Bloque nº 3	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º	4º
Bloque nº 4	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º	5º
Bloque nº 5	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	6º
Bloque nº 6	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	7º
Bloque nº 7	7º	7º	7º	7º	7º	7º	7º	8º
Bloque nº 8	8º	8º	8º	8º	8º	8º	8º	1º

Fuente: Elaboración propia

El tercer grupo de comunidades autónomas lo constituye, **Cantabria, Castilla y León, Galicia y Aragón** (Tabla 32). El rasgo diferenciador de todas ellas respecto al grupo anterior es simplemente una cuestión de forma, ya que estas comunidades han decidido presentar mayor número de bloques de contenido. Sin embargo, de ello no puede concluirse que sean currículos más completos ni con más contenidos, pues acabamos de presentar el grupo anterior y hemos visto como la mayoría de currículos presentan en los *bloques de contenido mínimos*, ítems y apartados adicionales.

La comunidad cántabra propone nueve bloques de contenidos, el octavo dedicado a “La realidad empresarial de Cantabria”. En la misma línea se

postula Castilla y León que reserva el tercer bloque a “La realidad empresarial de Castilla y León”. Galicia a diferencia de las dos anteriores, sitúa el bloque propio en primer lugar, el cual lo dedica a contenidos comunes³⁵.

La comunidad de Aragón presenta un currículo con diez bloques de contenidos; los tres primeros (“La empresa”, “Clases de Empresas” y “El entorno de la empresa”) corresponden, al primer bloque de contenidos del currículo MEC, el resto de bloques de contenidos mantienen una equivalencia con los bloques de contenidos de la norma estatal de mínimos, aunque se presentan con un orden diferente.

Tabla 32. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).

BLOQUES DE LA SECCIÓN CONTENIDOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CONTENIDOS</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS			
	CANTABRIA	CASTILLA Y LEÓN	GALICIA	ARAGÓN
Bloque nº 1	1º	1º	2º	1º-2º-3º
Bloque nº 2	2º	2º	3º	4º
Bloque nº 3	3º	4º	4º	5º
Bloque nº 4	4º	5º	5º	6º
Bloque nº 5	5º	6º	6º	7º
Bloque nº 6	6º	8º	7º	8º
Bloque nº 7	7º	7º	8º	9º
Bloque nº 8	9º	9º	9º	10º
Otros bloques de contenidos que se introducen como propios	8º	3º	1º	

Fuente: Elaboración propia

³⁵ A modo de ejemplo, comentar que en el bloque común se establecen cuestiones tales como: “El reconocimiento de la gran importancia del papel desempeñado por las empresas y empresarios en el mundo actual. Aplicación a la realidad gallega.” O bien por ejemplo, “Asimilación de la situación de cambio permanente que obliga a un proceso continuo de adaptación, que exige un dinamismo del marco en el que se desenvuelven las actuaciones de las empresas y que presentan especial relevancia en la formación profesional.”, etc.

Los últimos currículos que quedan pendientes de analizar en esta sección son Andalucía y Cataluña (Tabla 33).

Andalucía, como se ha comentado anteriormente, establece en el primer párrafo, que el “currículo incluye todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del RD”. No obstante, el texto andaluz detalla unas aportaciones específicas, en las que sólo se apunta a algunas cuestiones de los bloques temáticos primero, segundo y séptimo.

En lado opuesto podríamos situar al texto catalán, que al organizar los contenidos en dos cursos, tiene la posibilidad de proponer y propone un estudio mucho más pormenorizado de los bloques temáticos, así como la incorporación de algunos nuevos, como “Gestión de los recursos humanos” o “Dirección estratégica y crecimiento empresarial”

Tabla 33. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).

BLOQUES DE LA SECCIÓN CONTENIDOS EN EL R.D.1467/2007	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CONTENIDOS</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS	
	ANDALUCÍA	CATALUÑA
Bloque nº 1	1º	Reorganizado para dos cursos, se incluyen todos los contenidos mínimos (más detallados) y se desarrollan algunos temas como <i>Recursos Humanos</i> o <i>Dirección estratégica y Crecimiento empresarial</i> .
Bloque nº 2	2º	
Bloque nº 3		
Bloque nº 4		
Bloque nº 5		
Bloque nº 6		
Bloque nº 7	3º	
Bloque nº 8		
Otros bloques de contenidos que se introducen como propios		

Fuente: Elaboración propia

4.3.4. Análisis de los Criterios de Evaluación de los Currículos de la materia de Economía de la Empresa

Recordemos que para analizar los currículos de las materias de Economía y Economía de la Empresa, los hemos desglosado en cuatro partes bien diferenciadas: Introducción, Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación.

Vamos a acometer, a continuación, el análisis de la última sección, *los criterios de evaluación* y, determinaremos cuáles son los currículos que han mantenido los criterios de evaluación básicos (los que están propuestos por el RD 1467/2007) y qué comunidades han apostado por una redacción propia, o bien criterios nuevos y diferentes a los que tomamos como referencia.

Para ello, es imprescindible conocer cuáles son los *criterios de evaluación básicos o mínimos*, que son aquellos que se determinan en el RD 1467/2007 y en la Orden 1729/2008 y que van a servirnos de referente para esta exposición.

Previamente, aclarar que si bien hemos reiterado en muchas ocasiones que el texto del RD y de la Orden coinciden en forma y fondo, en esta ocasión difieren en un criterio. El real decreto establece, como criterios mínimos, una lista de diez y la orden lo amplía a once, incluyendo como novedad el criterio número cuatro. Por esta razón, en la relación de criterios que vamos a utilizar como referente y que listamos a continuación, figuran el criterio 4.1 y el 4.2 que corresponden a los criterios número cuatro del RD 1467/2007 y la Orden 1729/2008, respectivamente³⁶.

Criterios de evaluación

1. Conocer e interpretar los diversos elementos de la empresa, sus tipos, funciones e interrelaciones, valorando la aportación de cada uno de ellos según el tipo de empresa.

Se pretende que los alumnos sepan diferenciar los diferentes elementos que componen una empresa (grupo humano, patrimonio, entorno y organización), la existencia de elementos

³⁶ Para mantener el formato utilizado anteriormente, vamos a diferenciar el texto que procede de la orden con un formato **de letra en negrita y subrayado**.

diferentes en función de qué empresa se trate y las relaciones entre la empresa y el exterior (otras empresas, administraciones públicas, clientes, proveedores, entidades financieras, etc.).

2. Identificar los rasgos principales del sector en que la empresa desarrolla su actividad y explicar, a partir de ellos, las distintas estrategias, decisiones adoptadas y las posibles implicaciones sociales y medioambientales.

Se trata de comprobar que el alumno sabe qué es un sector empresarial y que es capaz de identificar a qué sector pertenece una empresa cualquiera, señalando las diferentes estrategias que puede seguir una empresa para la consecución de sus objetivos. Igualmente, deberá saber diferenciar las implicaciones, tanto positivas como negativas, que suponen las decisiones empresariales en los ámbitos social y medioambiental.

3. Analizar las características del mercado y explicar, de acuerdo con ellas, las políticas de marketing aplicadas por una empresa ante diferentes situaciones y objetivos.

Se pretende que se sepa caracterizar un mercado en función del número de competidores, del producto vendido, etc. y que, identificando las diferentes políticas de marketing, sepa adaptarlas a cada caso concreto. Igualmente se evalúa que se sepa interpretar y valorar estrategias de marketing, incorporando en esa valoración consideraciones de carácter ético, ambiental, etc.

4.1. Describir la organización de una empresa y sus posibles modificaciones en función del entorno en el que desarrolla su actividad.

Este criterio pretende comprobar si se sabe interpretar la organización formal e informal de una empresa y detectar y proponer soluciones a disfunciones o problemas que impidan un funcionamiento eficiente en la organización empresarial.

4.2. Reconocer la gestión de los recursos humanos respecto a las competencias, las relaciones y el conocimiento en la creación de capital humano.

El objetivo de este criterio es identificar si los alumnos reconocen la importancia del capital humano tanto desde el punto de la productividad empresarial como de la propia formación a lo largo de la vida y la necesidad de valorar cada trabajador por las capacidades que puede desarrollar.

5. Determinar para un caso sencillo la estructura de ingresos y costes de una empresa y calcular su beneficio y su umbral de rentabilidad.

Se pretende valorar si los alumnos tienen la capacidad de diferenciar y estructurar los ingresos y costes generales de una empresa, determinando el beneficio o pérdida generado, así como el umbral de ventas necesario para su supervivencia.

6. Diferenciar las posibles fuentes de financiación en un supuesto sencillo y razonar la elección más adecuada.

La finalidad de este criterio es comprobar que se saben valorar las necesidades de financiación básicas de una empresa y proponer argumentadamente las opciones financieras que mejor se adaptan a un caso concreto.

7. Valorar distintos proyectos de inversión sencillos y justificar razonadamente la selección de la alternativa más ventajosa.

Se pretende comprobar la capacidad para utilizar métodos diversos de selección de inversiones con objeto de resolver casos básicos.

8. Identificar los datos más relevantes del balance y de la cuenta de pérdidas y ganancias, explicar su significado, diagnosticar su situación a partir de la información obtenida y proponer medidas para su mejora.

Se pretende comprobar que los alumnos y alumnas sepan reconocer los diferentes elementos de estos documentos y su significado en la empresa. También se pretende valorar si los alumnos son capaces de analizar la situación patrimonial, financiera y económica en un caso sencillo detectando desequilibrios y proponiendo medidas correctoras de éstos.

9. Analizar situaciones generales de empresas reales o imaginarias utilizando los recursos materiales adecuados y las tecnologías de la información.

Se pretende averiguar si son capaces de aplicar sus conocimientos tecnológicos al análisis y resolución de casos sencillos, valorando el rigor en el análisis e interpretación de la información.

10. Diseñar y planificar un proyecto empresarial simple, con actitud emprendedora y creatividad, evaluando su viabilidad.

Con este criterio se pretende valorar si se sabe aplicar con creatividad los contenidos de la materia a un sencillo proyecto empresarial, valorando sus dificultades, debilidades y oportunidades. Además, considerar la disposición al trabajo en equipo, la creatividad y la planificación y organización del trabajo, actitudes clave para que el emprendedor pueda abordar proyectos de creación de empresas.

El primer grupo de currículos que presentamos (Tabla 34), son los que mantienen los mismos criterios de evaluación que los propuestos por el gobierno central y transcriben el texto sin introducir apenas ningún tipo de cambio o bien aportaciones muy breves y poco relevantes. En este grupo figuran las comunidades de **Madrid, la Comunidad Valenciana, La Rioja, Navarra, la Región de Murcia y Castilla-La Mancha**.

Las comunidades de Madrid, C. Valenciana, La Rioja y Navarra son las más semblantes a la redacción ministerial.

Tabla 34. Comparativa de la sección *Criterios de evaluación* de la materia de E. de la Empresa (primer grupo).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL RD 1467/2007 Y LA ORDEN 1729/2008	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS					
	C. de MADRID	C. VALENCIANA	LA RIOJA	NAVARRA	R. de MURCIA	CASTILLA-LA MANCHA
Criterio de Evaluación nº 1	1º	1º	1º	1º	1º(*)	1º
Criterio de Evaluación nº 2	2º	2º	2º	2º	2º	9º
Criterio de Evaluación nº 3	3º	3º	3º	3º	3º	7º
Criterio de Evaluación nº 4.1	4º	4º	4º	4º	4º(**)	2º
Criterio de Evaluación nº 4.2						
Criterio de Evaluación nº 5	5º	5º	5º	5º	5º	4º
Criterio de Evaluación nº 6	6º	6º	6º	6º	6º	3º
Criterio de Evaluación nº 7	7º	7º	7º	7º	7º	5º
Criterio de Evaluación nº 8	8º	8º	8º	8º	8º	8º
Criterio de Evaluación nº 9	9º	9º	9º	9º	9º	6º
Criterio de Evaluación nº 10	10º	10º	10º	10º	10º	10º

Fuente: Elaboración propia

(*)Incorpora una referencia a la realidad empresarial murciana

(**)Añade algunos criterios como "Valorar la importancia de la gestión de aprovisionamientos y conocer los modelos de gestión de inventarios"

Por parte de la Región de Murcia señalar que, si bien la redacción del texto murciano es más simplificada que la redacción del MEC, esta comunidad introduce algunas cuestiones adicionales, fundamentalmente en el criterio de evaluación primero y cuarto.

El currículo de Castilla-La Mancha, que también recoge exclusivamente los diez criterios de evolución propuestos por el gobierno central, ofrece como valor añadido una correspondencia entre el criterio de evaluación y el objetivo propuesto del currículo.

La segunda clasificación que realizamos recoge las comunidades de **Cantabria, Extremadura, Canarias, Principado de Asturias, Castilla y León y País Vasco**. Estas comunidades presentan una redacción algo diferenciada y algunos criterios de evaluación propios para su comunidad autónoma (Tabla 35).

Los criterios de evaluación de las comunidades de Cantabria y Extremadura son once, ya que ambas aportan a los diez básicos, el criterio undécimo “Identificar las principales características de las empresas de Cantabria, y valorar la situación del sector empresarial cántabro” y “Analizar un hecho o información del ámbito empresarial extremeño y resaltar los efectos de las Nuevas Tecnologías”, respectivamente.

En la misma línea está Canarias, que ofrece un texto muy enriquecido que además de los diez criterios estatales incorpora como criterio de evaluación propio en undécimo lugar “Analizar la realidad actual del tejido empresarial canario, los condicionantes del entorno en el que actúa la empresa insular y los mecanismos de adaptación estratégica que le imponen el desarrollo tecnológico y la competencia.”

El Principado de Asturias, que no omite ninguno de los criterios mínimos, incorpora en tercer lugar “Identificar las diferentes estrategias de crecimiento de las empresas y analizar la importancia de las pequeñas y medianas empresas en una economía globalizada”.

La comunidad de Castilla y León, presenta una redacción de los criterios básicos muy simplificada, pero añade dos criterios propios: el tercero “Analizar las principales características de Castilla y León” y el quinto “Reconocer el proceso de planificación que se sigue en la empresa, diferenciando los diferentes elementos que intervienen”.

Tabla 35. Comparativa de la sección *Criterios de evaluación* de la materia de E. de la Empresa (segundo grupo).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL RD 1467/2007 Y LA ORDEN 1729/2008	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS					
	CANTABRIA	EXTREMADURA	CANARIAS	P. DE ASTURIAS	CASTILLA Y LEÓN	PAÍS VASCO
Criterio de Evaluación nº 1	1º	1º	1º	1º	1º	1º
Criterio de Evaluación nº 2	2º	2º	2º	2º	2º	2º
Criterio de Evaluación nº 3	3º	3º	3º	4º	7º	3º
Criterio de Evaluación nº 4.1	4º	4º	4º	5º	4º	4º
Criterio de Evaluación nº 4.2						
Criterio de Evaluación nº 5	5º	5º	5º	6º	6º	5º
Criterio de Evaluación nº 6	6º	6º	6º	7º	9º	6º
Criterio de Evaluación nº 7	7º	7º	7º	8º	9º	
Criterio de Evaluación nº 8	8º	8º	8º	9º	10º	7º
Criterio de Evaluación nº 9	9º	9º	9º	10 ^a	11º	8º
Criterio de Evaluación nº 10	10º	10º	10º	11º	12º	9º
Otros criterios de evaluación	11º	11º	11º	3º	3º	10º
					5º	

Fuente: Elaboración propia

El País Vasco destaca por ser el currículo que manteniendo un importante semblante con la redacción de los criterios de evaluación del RD 1467/2007, presenta para cada criterio una subdivisión que enriquece, aclara y detalla el criterio propuesto. Además, el País Vasco aunque el número total de criterios se mantiene en diez porque reagrupa el sexto y séptimo, añade un último criterio de evaluación: “Reconocer la importancia del dominio de las

operaciones matemáticas y procedimientos propios de las ciencias sociales como herramienta que facilita la solución de problemas cotidianos y empresariales.

El tercer grupo de comunidades autónomas son aquellas que por cuestiones de forma o fondo se alejan de la redacción que el ministerio presenta de los criterios de evaluación de la materia de Economía de la Empresa. En este grupo están las comunidades de **Aragón, Galicia y las Islas Baleares**, las cuales destacan por el amplísimo número de criterios de evaluación que proponen (Tabla 36).

Tabla 36. Comparativa de la sección *Criterios de evaluación* de la materia de E. de la Empresa (tercer grupo).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL RD 1467/2007 Y LA ORDEN 1729/2008	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS		
	ARAGÓN	GALICIA	ISLAS BALEARES
Criterio de Evaluación nº 1	1º, 3º,	1º	1º
Criterio de Evaluación nº 2	4º,5º,6º,7º	3º	2º
Criterio de Evaluación nº 3	11º	10º	10º
Criterio de Evaluación nº 4.1	9º,10º	5º	7º
Criterio de Evaluación nº 4.2	9º		8º (*)
Criterio de Evaluación nº 5	14º	9º	9º
Criterio de Evaluación nº 6	12º	13º	12º
Criterio de Evaluación nº 7	13º	14º	13º
Criterio de Evaluación nº 8	14º	11º	11º
Criterio de Evaluación nº 9	16º	12º	15º
Criterio de Evaluación nº 10	15º	15º	14º
Otros criterios de evaluación		2º, 4º,6º,7º,8º	3º, 4º, 5º, 6º,

Fuente: Elaboración propia

(*) Solamente se recoge una parte del criterio de la Orden.

Aragón asciende hasta dieciséis, entre ellos están todos los criterios propuestos por la norma básica y, además, presenta un número importante de criterios propios para su comunidad. No obstante, indicar que en el esquema, en lugar de ubicar estos criterios en la categoría de “Otros criterios de evaluación”, hemos atribuido estos criterios propios con alguno de los diez criterios de referencia, ya que existe entre ambos una gran correspondencia. Por ejemplo, se incluye “Simular y valorar diferentes estrategias de crecimiento de las empresas” o “Reconocer el posible conflicto entre rentabilidad, competitividad y responsabilidad social a partir del estudio de los resultados y efectos de distintas empresas sobre el entorno”, en el criterio nº2

Galicia y las Islas Baleares presentan quince criterios para la evaluación de la materia de Economía de la Empresa. Ambas mantienen en sus currículos los diez criterios propuestos por el Ministerio y, adicionalmente, presentan cinco como criterios de su comunidad. El currículo gallego completa el decreto de mínimos con los siguientes criterios de evaluación:

- *Identificar las principales normas mercantiles, laborales y fiscales que regulan las actividades empresariales. Describir las principales formas jurídicas de la empresa, explicando y entendiendo los rasgos principales de cada una de ellas.*
- *Analizar la situación de las empresas multinacionales y de las PIME, en el marco del fenómeno de la globalización, identificando los aspectos positivos y negativos que el citado fenómeno presenta. Valorar la importancia de las cooperativas como impulsoras del desarrollo económico y social de Galicia*
- *Describir las técnicas básicas para la gestión de los recursos humanos, identificando los derechos y deberes más importantes que los trabajadores y las trabajadoras tienen derivados de su relación laboral, con especial atención a los relacionados con la conciliación de la vida laboral y familiar. Valorar la importancia que tiene la seguridad y la higiene en el trabajo, además de la prevención de riesgos laborales.*
- *Conocer el funcionamiento del área de producción de una empresa y reconocer la importancia de la aplicación de las nuevas tecnologías para la mejora de la productividad. Valorar la importancia de la investigación, el desarrollo, y la innovación como garantía de supervivencia y crecimiento de las empresas.*

- *Conocer los principales sistemas de valoración en la gestión de los inventarios. Valorar su importancia en la contribución a los resultados de la empresa.*

Baleares sigue el mismo patrón de Galicia e incorpora en su currículo los siguientes cuatro criterios de evaluación como propios:

- *Darse cuenta de la importancia que tiene para las empresas la elaboración y la utilización del balance social como instrumento para asegurarse las ganancias empresariales a largo plazo y mejorar la relación de la empresa con todo su entorno.*
- *Reconocer y clasificar las empresas según su tamaño y valorar la importancia de un tamaño óptimo*
- *Simular y valorar las diferentes estrategias de crecimiento de las empresas*
- *Analizar la situación de las multinacionales y de las PIME españolas y de las Islas Baleares en una economía global*

Las dos últimas comunidades para analizar son **Andalucía y Cataluña (Tabla 37)**. La comunidad andaluza, como se viene comentando en cada sección, además de los criterios del decreto de mínimos, menciona expresamente los criterios de evaluación segundo y sexto. La Generalitat de Cataluña, propone doce criterios para el primer curso y ocho para el segundo curso, siendo este currículo el más exento y minucioso de los analizados.

Tabla 37. Comparativa de la sección *Contenidos* de la materia de E. de la Empresa (cuarto grupo).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL RD 1467/2007 Y LA ORDEN 1729/2008	ESTRUCTURA DE LA SECCIÓN <i>CONTENIDOS</i> , EN LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS	
	ANDALUCÍA	CATALUÑA
Criterio de Evaluación nº 1		Entre los dos cursos, se plantean veinte criterios de evaluación. Esta mayor duración permite la inclusión de todos los criterios de referencia, algunos de ellos desglosados, y otros criterios propios.
Criterio de Evaluación nº 2	2º	
Criterio de Evaluación nº 3		
Criterio de Evaluación nº 4.1		
Criterio de Evaluación nº 4.2		
Criterio de Evaluación nº 5		
Criterio de Evaluación nº 6	3º	
Criterio de Evaluación nº 7		
Criterio de Evaluación nº 8		
Criterio de Evaluación nº 9		
Criterio de Evaluación nº 10		
Otros criterios de evaluación	1º	

Fuente: Elaboración propia

4.4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos realizado un análisis comparativo de la normativa estatal y los contenidos curriculares autonómicos, para las materias de Economía y de Economía de la Empresa. De esta revisión, concluimos una serie de reflexiones que pasamos a comentar.

En general, existen pocas diferencias entre los currículos de las materias de Economía y Economía de la Empresa de las diferentes comunidades autónomas, razón por la cual, el análisis comparativo ha debido realizarse atendiendo a cuestiones muy pormenorizadas, ya que en términos generales los currículos son bastante homogéneos.

De la comparación de los currículos de Economía, de las diferentes comunidades autónomas destacaríamos que las principales diferencias son:

- En la introducción, algunas comunidades autónomas incluyen las competencias específicas para la Economía, de forma breve como Castilla y León, o bien con cierto detalle como es el caso de Cataluña, País Vasco y Canarias. También cabe destacar la inclusión de breves recomendaciones y orientaciones metodológicas (Andalucía, Comunidad Valenciana e Islas Baleares), o bien de una amplia sección dedicada a estas cuestiones didácticas (Asturias, Aragón, Canarias, Cataluña, Extremadura, País Vasco).
- Respecto a los contenidos, las diferencias que encontramos no son excesivamente relevantes. Algunas comunidades resaltan algún tipo de contenido frente al resto (por ejemplo, Canarias incide en el respeto por el medio ambiente, Castilla y León, lo hace por las políticas redistributivas y la solidaridad y el País Vasco destaca el crecimiento económico, desarrollo y sostenibilidad). Sin embargo, las principales diferencias respecto a la normativa estatal son la inclusión en los contenidos, de concreciones curriculares que hacen referencia a la realidad económico-empresarial de su propia región o autonomía.

Para la materia de Economía de la Empresa y siguiendo en la misma línea, mantenemos que las diferencias entre el currículo del decreto de mínimos y los currículos autonómicos son reducidas. Las principales diferencias a destacar serían:

- En la introducción, algunas comunidades autónomas optan por incluir las competencias generales y específicas (como Canarias, Castilla La Mancha, País Vasco o Cataluña), mientras que otras prefieren despuntarse desarrollando breves orientaciones metodológicas (La Rioja, Murcia, Castilla y León, Islas Baleares y Extremadura). También hay

un grupo de comunidades autónomas que exponen ampliamente las orientaciones metodológicas propuestas para la impartición de la materia (Asturias, Aragón, Canarias, Cataluña y País Vasco), mientras que otras autonomías destacan la importancia del espíritu emprendedor (como Canarias, Aragón y Cataluña) o anteponen su realidad empresarial (Canarias, Cantabria y Castilla-León).

- En cuanto a los objetivos, aunque existe un número considerable de comunidades autónomas que optan por destacar objetivos que no menciona el decreto de mínimos, en realidad ninguno de estos objetivos son de facto “singulares o genuinos”.
- Respecto a los contenidos y criterios de evaluación sucede lo mismo. Al igual que sucedía en Economía, los currículos autonómicos destacan el papel de su tejido empresarial y la necesidad de que los alumnos lo conozcan. Quizás uno de los contenidos más novedosos (planteados por la Comunidad de Madrid y el Principado de Asturias) sean los balances sociales y éticos.
- La comunidad autónoma que sin duda se desmarca del resto de España es Cataluña, ya que plantea la materia de Economía de la Empresa en dos cursos.

Al margen de todos estos detalles y pormenores, ampliamente explicados a lo largo del capítulo y las conclusiones que acabamos de presentar, la lectura del capítulo 4 nos suscita algunas preguntas y reflexiones destacables.

Las comunidades autónomas tienen atribuidas las competencias para establecer el currículo, del que las enseñanzas mínimas requerirán, con carácter general, el 65% de los horarios escolares y, el 55% para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial (como es el caso de

Baleares). Sin embargo, de este análisis de currículos autonómicos podemos concluir que el porcentaje de enseñanzas comunes se mantiene muy por encima de los mínimos legales, pero... ¿Qué sucedería si cada administración educativa acatase exclusivamente el decreto de mínimos y desarrollase el resto del currículo atendiendo a la idiosincrasia de su comunidad autónoma?

Las editoriales mantienen los mismos títulos para todas las comunidades autónomas, (exceptuando algunas editoriales que ofrecen alguna edición para Andalucía, y/o para alguna comunidad con lengua cooficial³⁷), ¿es razonable utilizar el mismo libro de texto para todo el territorio español, a tenor de las diferencias que hay entre los currículos de las diferentes comunidades autónomas? Si en Baleares un profesor opta por utilizar el libro de texto ¿realmente sus alumnos alcanzarán los objetivos específicos para su materia previstos en el currículo oficial? ¿cómo repercutirá esta carencia de conocimientos económicos y empresariales aplicados a la realidad más cercana del alumno? ¿podemos asegurar que nuestros alumnos conocen *su* economía y *sus* empresas? ¿que implicaciones y transcendencia tienen estas carencias en el desarrollo económico de nuestra comunidad autónoma?

Otra cuestión que nos suscita cierta inquietud es que prácticamente todas las comunidades autónomas recogen en su currículo el “papel que deben jugar los valores actitudinales relacionados con la solidaridad entre personas, grupos y pueblos; la valoración de las relaciones no competitivas; la actitud crítica ante las desigualdades económicas; la importancia de la conservación del medio natural para la calidad de vida; el rechazo ante el consumo innecesario, etc.”, sin embargo, cuando se desarrollan los objetivos y contenidos, tanto en el RD 1467/2007, como en los desarrollos autonómicos, el papel de estos valores actitudinales parece desvanecerse.

³⁷ Debemos advertir que en algunas ocasiones como la edición en catalán de libros de texto son meras traducciones de la edición castellana y por tanto, el hecho de ser editado en lengua cooficial no significa que esté adaptado a un currículo autonómico.

Por último, recopilaremos, a modo de resumen, los principales rasgos del currículo de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares de las materias de Economía y de Economía de la Empresa.

En la sección introductoria del currículo balear de Economía se recogen los mismos aspectos que en el currículo estatal; y lo mismo sucede en la sección introductoria del currículo de Economía de la Empresa, en el que reconocemos todos los ítems del currículo estatal, a excepción de la presentación de los bloques de contenidos. Sin embargo, en ambos casos, lo que es realmente interesante es que el legislador insiste y resalta la importancia de que el alumno se acerque a la realidad económica de las Islas Baleares y, añade, en el caso de Economía, que la metodología utilizada debe considerar el contexto temporal, geográfico y social en el que se encuentra el alumno y debe hacer constantes referencias a la realidad de las Islas Baleares. Para el currículo de Economía de Empresa, además de la importancia de contextualizar los contenidos en la realidad de las Islas Baleares, también se especifica la importancia de exigir a los empresarios, entre otras cuestiones, una ética empresarial, responsabilidad social y respeto al medioambiente. También nos interesa destacar que en esta introducción se establecen dos propuestas metodológicas: el uso de las Tic y fomentar la lectura.

Al analizar los objetivos del currículo balear de la materia de Economía, aunque se trata de una transcripción literal de los diez objetivos estatales, destaca de nuevo la insistencia en contextualizar el objetivo en el ámbito geográfico autonómico; esto ocurre en cinco de los diez objetivos. Lo mismo sucede cuando analizamos los objetivos del currículo balear de la materia de Economía de la Empresa, los cuales son también una reproducción de los objetivos mínimos que se fijan para todas las comunidades autónomas (salvo una mención específica a la realidad empresarial de las Islas Baleares).

Al examinar los bloques de contenidos del currículo de Economía, destacamos dos aspectos. En primer lugar, como ya hemos mencionado, se incide reiteradamente en la importancia de contextualizar los contenidos en la realidad de las Islas Baleares. En segundo lugar, cabe resaltar que los contenidos

adicionales que presenta el currículo balear respecto al estatal, son contenidos procedimentales y actitudinales. En la misma línea se desarrollan los bloques de contenidos del currículo balear de Economía de la Empresa, los cuales se desglosan y detallan con mayor precisión y cuando procede, se recomienda que los contenidos sean contextualizados en la realidad empresarial balear.

Una cuestión que debemos advertir, es que hemos detectado un error en los contenidos del currículo de Economía. Tal y como hemos comentado al analizar el núcleo temático 7, el currículo balear propone el análisis de la balanza de pagos de las Islas Baleares, siendo éste un concepto inexistente a nivel autonómico.

Finalmente, respecto a los criterios de evaluación, aunque se presente un número más elevado de criterios, tanto para la materia de Economía, como para la materia de Economía de la Empresa, cualitativamente no hay aspectos especialmente relevantes a destacar.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE CONTENIDO

DE LOS LIBROS DE TEXTO

CAPÍTULO 5. Análisis de contenido de los libros de texto

5.1. Introducción.

5.1.1. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares

5.1.2. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares

5.1.3. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares

5.1.4. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares

5.2. Análisis del libro de texto de Economía y Economía de la Empresa

5.2.1. Análisis del libro de texto de Economía de A. Penalonga

5.2.2. Análisis del libro de texto de Economía de F. Mochón

5.2.3. Análisis del libro de texto de Economía de J. Torres y C. Lizárraga

5.2.4. Análisis del libro de texto de Economía de la Empresa de J. Alfaro, C. González y M. Pina

5.3. Conclusiones del análisis de contenido de los libros de texto

5.1. Introducción

En este capítulo vamos a realizar el análisis de contenido de los cuatro libros de texto que son objeto de estudio en esta investigación, aplicando el *modelo propio de análisis de contenido de libros de texto* que hemos presentado en el capítulo 3. Sin embargo, antes de proceder al análisis individualizado de los libros de texto, vamos a desmenuzar algunos aspectos del currículo de la comunidad autónoma de las Islas Baleares.

En primer lugar, vamos a analizar cuál es la correspondencia entre los objetivos del currículo propio de las Islas Baleares y los bloques de contenidos que en el propio currículo se establecen. Con esta correspondencia podremos identificar en qué bloques de contenidos se trabajan los objetivos específicos para la materia de Economía. Del mismo modo, establecemos la correspondencia entre los criterios de evaluación que se establecen en el currículo balear y los bloques de contenidos.

Ambas correspondencias nos permitirán conocer en qué bloques de contenidos se trabajan, qué objetivos y criterios de evaluación y viceversa.

Presentaremos los resultados estructurados en dos tablas:

- Correspondencia entre objetivos específicos del currículo de las IB y los bloques de contenidos del currículo de las IB.
- Correspondencia entre criterios de evaluación del currículo de las IB y los bloques de contenidos del currículo de las IB.

En ambas tablas, utilizaremos la siguiente simbología:

- ◆ cuando hay una correspondencia clara y evidente,
- ◇ cuando la correspondencia es más débil y sutil.

Además de conocer la correspondencia entre objetivos y criterios de evaluación y, los bloques de contenidos del currículo de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, este análisis nos permitirá, indirectamente y teniendo en cuenta la correspondencia que realizaremos más adelante entre los contenidos del currículo y los contenidos del libro, detectar si el libro de texto contribuye o no a alcanzar alguno o algunos de los objetivos y/o criterios de evaluación, parcial o totalmente, previstos en el currículo.

5.1.1. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares

En la Tabla 38, exponemos los resultados de la correspondencia realizada entre los objetivos y bloques de contenidos, para la materia de Economía, lo cual nos mostrará otra faceta del currículo, ya que informa sobre la unidireccionalidad o transversalidad que los objetivos tienen respecto a los bloques de contenidos.

Estos resultados nos confirman que todos los objetivos establecidos para la materia de Economía, encuentran su correspondencia en los bloques de contenidos que se establecen en el propio currículo autonómico. Algunos objetivos, como el número 4 y 10, que presentan una redacción concisa, son trabajados únicamente en dos bloques de contenidos, mientras que otros objetivos como el 3, 6, 7, 8 y 9, con una redacción más genérica, pueden y deben ser trabajados desde un amplio número de bloques de contenido.

No obstante, una de las cuestiones que nos interesa destacar de los objetivos, es que se incide en muchas ocasiones en la importancia de: aplicar los conocimientos aprendidos a la realidad de las Islas Baleares, analizar y valorar diferentes hechos y problemas económicos actuales y formular juicios personales (aspectos actitudinales del currículo).

Tabla 38. Correspondencia entre los objetivos específicos y bloques de contenidos del currículo de economía de las Islas Baleares

CONEXIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURRÍCULO DE ECONOMÍA Y LOS BLOQUES TEMÁTICOS	BLOQUES DE CONTENIDOS							
	1. Actividad económica y sistemas económicos.	2. El proceso de producción y la interdependencia económica	3. Intercambio y mercado.	4. Magnitudes nacionales e indicadores de la economía	5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en la economía	6. Aspectos financieros de la economía	7. El contexto internacional de la economía	8. Desequilibrios económicos actuales
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA MATERIA DE ECONOMÍA								
1. Identificar el ciclo de la actividad económica. Distinguir los diferentes sistemas económicos y formarse un juicio personal sobre las bondades y los defectos de cada uno. Analizar el sistema económico de las Islas Baleares.	◆		◆		◇			
2. Manifestar interés por conocer e interpretar, con sentido crítico y solidario, los grandes problemas económicos actuales, en especial las desigualdades económicas mundiales y la sobreexplotación de recursos naturales y los derivados de la globalización económica.		◇	◇	◇	◆	◇	◆	◆
3. Relacionar hechos económicos significativos con el contexto social, político, cultural y natural donde suceden. Trasladar esta reflexión a las situaciones cotidianas.	◆	◆	◆	◇	◆	◆	◆	◆
4. Describir el funcionamiento del mercado, sus límites y fallos y formular un juicio crítico del sistema y del papel regulador del sector público.			◆		◆			
5. Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y las perspectivas de la economía de las Islas Baleares, de España y de Europa en el contexto económico internacional utilizando técnicas elementales de tratamiento y representación de datos.	◇			◆		◇	◆	◇
6. Formular juicios personales sobre los problemas económicos de la actualidad. Comunicar sus opiniones a los otros, argumentar con precisión y rigor y aceptar la discrepancia y, los puntos de vista distintos como vía de entendimiento y enriquecimiento personal.		◇	◆	◆	◆		◆	◆
7. Interpretar los mensajes, los datos y las informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación y/o Internet sobre problemas económicos actuales y contrastar las medidas correctoras de política económica que se proponen.		◇	◆	◆	◆	◇	◆	◆
8. Analizar y valorar críticamente las repercusiones del crecimiento económico sobre el medio ambiente y la calidad de vida de las personas. Comprender la estructura básica de la economía de las Islas Baleares y reflexionar sobre la necesidad de una economía sostenible.		◇	◆	◆	◆		◆	◆

9. Abordar de forma autónoma y razonada problemas económicos de las Islas Baleares utilizando los procedimientos de indagación de las ciencias sociales y diversas fuentes y medios de información, entre los cuales las tecnologías de la información y la comunicación.	◇	◇	◆	◆	◆		◆	◆
10. Conocer y comprender el uso y el significado de las principales macro-magnitudes como indicadores de la situación económica de un país. Analizar y comparar las diferentes magnitudes macro-económicas de España y de las Islas Baleares.			◆					◆

Fuente: Elaboración propia

5.1.2. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares

En este epígrafe, analizaremos los bloques de contenidos y los criterios de evaluación, con el fin de establecer la correspondencia que existe entre ellos.

En esta Tabla 39 verificamos que todos los criterios de evaluación para la materia de Economía son atendidos y que prácticamente cada criterio de evaluación se corresponde con uno o dos bloques de contenidos. Además observamos que los criterios se enumeran manteniendo el mismo orden de presentación que los bloques de contenidos con los que se corresponden.

En cuanto al tipo de criterios que se formulan, nótese que se trata principalmente de criterios de evaluación que dentro de una taxonomía cognitiva se situarían en la escala superior (p.e. razonar, analizar, valorar, evaluar, etc.)

Tabla 39. Correspondencia entre los criterios de evaluación y bloques de contenidos del currículo de economía de las Islas Baleares

CONEXIÓN ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE ECONOMÍA Y LOS BLOQUES TEMÁTICOS	BLOQUES DE CONTENIDOS
---	------------------------------

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE ECONOMÍA	1. Actividad económica y sistemas económicos.	2. El proceso de producción y la interdependencia económica	3. Intercambio y mercado.	4. Magnitudes nacionales e indicadores de la economía	5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en la economía.	6. Aspectos financieros de la economía	7. El contexto internacional de la economía	8. Desequilibrios económicos actuales
1. Identificar los problemas económicos básicos de una sociedad y razonar la forma de resolverlos en los principales sistemas económicos, sus ventajas e inconvenientes.	◆	◆						
2. Relacionar la división técnica del trabajo, la productividad y la interdependencia económica.	◆	◆						
3. Identificar las características principales de la estructura productiva de España y de las Islas Baleares. Analizar las causas de una deslocalización empresarial a partir de datos sobre la productividad, los costes y los beneficios, así como valorar sus efectos sobre la economía y el mercado de trabajo. Ser consciente del problema del excesiva terciarización de la economía de las Islas Baleares.		◆						◆
4. Interpretar, a partir del funcionamiento del mercado, las variaciones en precios de bienes y servicios en función de diferentes variables. Analizar el funcionamiento de mercados reales y observar sus diferencias con los modelos, así como sus consecuencias para los consumidores, empresas o estados.			◆					
5. Diferenciar las principales magnitudes macroeconómicas, analizar las relaciones existentes y valorar los inconvenientes que presentan como indicadores de la calidad de vida. Interpretar y tratar con instrumentos informáticos cifras e indicadores económicos básicos.				◆				
6. Explicar e ilustrar con ejemplos significativos las finalidades y las funciones del Estado en los sistemas de economía de mercado, e identificar los principales instrumentos que utiliza, valorando las ventajas e inconvenientes de su papel en la actividad económica. Explicar las funciones de otros agentes que intervienen en las relaciones económicas. Interesarse a conocer algunos ejemplos de aplicación de política monetaria o fiscal que afectan las Islas Baleares.					◆			
7. Analizar posibles medidas redistributivas, sus límites y efectos colaterales y evaluar las medidas que favorecen la equidad en un supuesto concreto.					◆			
8. Describir el proceso de creación dinero, los cambios en su valor y la forma en que se miden, e identificar las diferentes teorías explicativas sobre las causas de la inflación y sus efectos sobre los consumidores, las empresas y el conjunto de la economía. Explicar el funcionamiento del sistema financiero y conocer las características de sus principales productos y mercados.						◆		
9. Reconocer diferentes interpretaciones y señalar las posibles circunstancias y causas que las explican, a partir de informaciones procedentes de los medios de comunicación social y/o Internet que las tratan, desde puntos de vista diferentes, una cuestión de actualidad referida a la política económica del país o de las Islas Baleares, diferenciando entre datos, opiniones y predicciones.					◆	◆		◆

10. Analizar la estructura básica de la balanza de pagos de la economía española y/o los flujos comerciales entre dos economías y determinar cómo afecta sus componentes las variaciones en sus flujos comerciales y eventuales modificaciones en diversas variables macroeconómicas.							◆	
11. Valorar la importancia de las relaciones económicas internacionales y el impacto de las nuevas tecnologías en el comercio internacional.							◆	
12. Valorar el impacto del crecimiento, las crisis económicas, la integración económica y el mercado global en la calidad de vida de las personas, el medio ambiente y la distribución local y mundial de la riqueza, con especial referencia a los problemas de crecimiento económico y la pobreza de los países no desarrollados como fruto de relaciones económicas desequilibradas junto con la necesidad de intercambios comerciales más justos y equitativos.							◆	◆
13. Leer e interpretar tabla, gráficos y cuadros estadísticos que contengan información sobre temas económicos de actualidad y sacar conclusiones.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆

Fuente: Elaboración propia

5.1.3. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares

Para el currículo de Economía de la Empresa, también hemos revisado con detalle los objetivos y bloques de contenidos, con el fin de determinar el grado de unidireccionalidad o transversalidad que tienen unos respecto a los otros y para cerciorarnos que todos los objetivos son trabajados con los contenidos propuestos. (Tabla 40)

Los objetivos que se establecen para la materia de Economía de la Empresa presentan una redacción mucho más precisa y concisa, que los de Economía. Por esta razón, pese a que todos los objetivos están contemplados en los bloques de contenidos, hay mucha menos transversalidad y, la correspondencia entre objetivos establecidos y contenidos propuestos es, en general y exceptuando el primer objetivo y el primer bloque de contenidos, mucho más unidireccional.

Tabla 40. Correspondencia entre los objetivos específicos y bloques de contenidos del currículo de economía de la empresa de las Islas Baleares

CONEXIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURRÍCULO DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA Y LOS BLOQUES TEMÁTICOS	BLOQUES DE CONTENIDOS							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA	1. La empresa	2. Desarrollo de la empresa	3. Organización y dirección de la empresa	4. La función productiva	5. La función comercial de la empresa	6. La información en la empresa	7. La función financiera	8. Proyecto empresarial
1. Identificar la naturaleza, las funciones y las principales características de los tipos de empresas más representativas de las Islas Baleares, del Estado español y del resto del mundo.	◆		◆	◇	◇		◇	
2. Apreciar el papel de las empresas en la satisfacción de las necesidades de los consumidores y en el aumento de la calidad de vida y el bienestar de la sociedad, así como elaborar juicios o criterios personales sobre sus disfunciones.	◆							
3. Analizar la actividad económica de las empresas, en especial las del entorno inmediato, a partir de la función específica de cada una de sus áreas organizativas, las relaciones internas y la dependencia externa.	◆							
4. Reconocer la importancia que, para las empresas y la sociedad, tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y la globalización económica en relación con la competitividad, el crecimiento y la localización empresarial.		◆						
5. Valorar críticamente las posibles consecuencias sociales y ambientales de la actividad empresarial, como también su implicación en el agotamiento de los recursos naturales, señalando cómo pueden repercutir en la calidad de vida de las personas.	◆	◆						
6. Analizar el funcionamiento de las organizaciones y grupos en relación con la aparición y la resolución de conflictos.			◆	◆				
7. Identificar las políticas de marketing de diferentes empresas en función de los mercados a los cuales dirigen sus productos.					◆			
8. Interpretar, de manera general, los estados de las cuentas anuales de empresas, identificando los posibles desequilibrios económicos y financieros y proponiendo medidas correctoras.						◆		
9. Obtener, seleccionar e interpretar información, tratarla de forma autónoma utilizando en caso necesario medios informáticos y aplicarla a la toma de decisiones empresariales.				◇	◇	◇	◆	
10. Diseñar y elaborar con creatividad e iniciativa proyectos sencillos de empresas proponiendo los diversos recursos y elementos necesarios para organizar y gestionar su desarrollo								◆

Fuente: Elaboración propia

5.1.4. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares

La última correspondencia que presentaremos es la que nos relaciona los criterios de evaluación de la materia de Economía de la Empresa con los bloques de contenidos del mismo currículo. En la Tabla 41, se resume esta correspondencia.

El currículo balear de Economía de la Empresa, establece quince criterios de evaluación, los cuales, exceptuando el segundo y último, son trabajados desde un único bloque de contenidos. Obviamente, cada bloque de contenidos contribuye a que el alumno trabaje varios criterios de los previstos; así por ejemplo, el primer, segundo y tercer bloque de contenidos mantienen correspondencia con cuatro criterios de evaluación, el bloque séptimo hace lo propio con tres y, el resto de bloques de contenidos sólo con dos criterios de evaluación.

Una de las cuestiones que llama la atención al comparar estos criterios y los de Economía, es que dentro de una taxonomía cognitiva, los criterios de Economía de Empresa quedarían situados (en la escala cognitiva) por debajo de los de Economía, ya que muchos criterios de evaluación prescritos responden a propuestas tales como conocer, identificar, reconocer, clasificar, describir, diferenciar, etc.

Tabla 41. Correspondencia entre los criterios de evaluación y bloques de contenidos del currículo de economía de la empresa de las Islas Baleares

CONEXIÓN ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA Y LOS BLOQUES TEMÁTICOS	BLOQUES DE CONTENIDOS
---	------------------------------

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA	1. La empresa	2. Desarrollo de la empresa	3. Organización y dirección de la empresa	4. La función productiva	5. La función comercial de la empresa	6. La información en la empresa	7. La función financiera	8. Proyecto empresarial
1. Conocer e interpretar los diferentes elementos de la empresa, sus tipos, funciones e interrelaciones, valorando la aportación según el tipo de empresa.	◆							
2. Identificar las principales características del sector en el cual la empresa desarrolla su actividad y explicar, a partir de éstas, las diferentes estrategias, decisiones adoptadas y las posibles implicaciones sociales y medioambientales.	◆		◆					
3. Darse cuenta de la importancia que tiene para las empresas la elaboración y la utilización del balance social como instrumento para asegurarse las ganancias empresariales a largo plazo y para mejorar la relación de la empresa con todo su entorno.	◆							
4. Reconocer y clasificar las empresas según su tamaño y valorar la importancia de un tamaño óptimo.		◆						
5. Simular y valorar las diferentes estrategias de crecimiento de las empresas.		◆						
6. Analizar la situación de las multinacionales y de las PYME españolas y de las Islas Baleares en una economía global.		◆						
7. Describir la organización de empresa y sus posibles modificaciones en función del entorno donde desarrolla su actividad.			◆					
8. Describir las técnicas básicas para la gestión de recursos humanos y valorar los cambios que operan en su estructura y organización.			◆					
9. Determinar para un ejemplo sencillo la estructura de ingresos y costes de una empresa y, calcular su beneficio y su umbral de rentabilidad.				◆				
10. Analizar las características del mercado y explicar, de acuerdo con éstas, las políticas de marketing aplicadas por una empresa frente a diversas situaciones y objetivos.					◆			
11. Identificar los datos más relevantes del balance y de la cuenta de pérdidas y ganancias de una empresa. Explicar su significado y diagnosticar su situación a partir de la información obtenida y proponer medidas para mejorarla.						◆		
12. Diferenciar las posibles fuentes de financiación en un ejemplo sencillo y razonar la elección más adecuada.							◆	
13. Valorar diferentes proyectos de inversión sencillos y justificar razonadamente a la selección de la alternativa más ventajosa.							◆	
14. Diseñar y planificar un proyecto empresarial simple, con una actitud emprendedora y creativa, evaluando su viabilidad.								◆
15. Analizar situaciones generales de empresas reales o imaginarias utilizando los recursos materiales adecuados y las tecnologías de la información.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆

Fuente: Elaboración propia

5.2. Análisis de los libros de texto de Economía y Economía de la Empresa

En este estudio, hemos analizado cuatro libros de texto:

- Economía, de A. Penalonga
- Economía, de F. Mochón
- Economía, de J. Torres y C. Lizárraga
- Economía de la Empresa, de J. Alfaro, C. González y M. Pina

Esta selección ha atendido a dos criterios. Por una parte, se consultó a la mayor y única distribuidora de libros de texto de Mallorca (Distribuidora Rotger), quien nos facilitó el ranking de títulos vendidos, para Economía (en el curso 2009-10) y para Economía de la empresa (para el curso 2010-11). La confirmación de que estos libros de texto son representativos de los que hace uso el profesorado (en las fechas en que se realiza este estudio) es que, de los setenta cuestionarios recibidos, 32 profesores responden utilizar el libro de A. Penalonga, 17 profesores el de F. Mochón y un profesor el de J. Torres y C. Lizárraga. Para Economía de la Empresa, 51 profesores confirman que utilizan el manual de J. Alfaro, C. González y M. Pina.

Tabla 42. Tabla de frecuencias de la variable P6

Libro de texto utilizado	Nº profesores
Economía. F. Mochón. 2008 Ed. McGraw Hill	17
Economía. A. Penalonga. 2008 Ed. McGraw Hill	32
Economía. J. Torres y C. Lizárraga .2008. Ed. Anaya.	1
Economía. A. Cabrera. 2008. Ed. SM.	0
Economía de la empresa. J. Alfaro, C. González y M. Pina. 2009. Ed. McGraw Hill	51
Economía de la empresa. J. Torres y A.M. Castillo. 2009. Ed. Anaya	0
Economía de la empresa. A. Cabrera. Ed. SM	0
Otros	6
No utilizamos libro de texto	7

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, analizaremos cada uno de los cuatro libros de texto siguiendo el *Modelo propio de análisis de contenido de libros de textos* que hemos presentado en el capítulo 3.

5.2.1. Análisis del libro de texto de Economía de A. Penalonga

Ficha identificativa.

1. Autor: Anxo Penalonga Sweers

Autores del CD: Fernando Mur, José Luis Ros.

2. Título: Economía.

3. Nivel educativo: 1º de Bachillerato.

4. Edición: Editorial, fecha de edición, lugar de edición, Nº de páginas.

Editorial McGraw-Hill, 2008 (3ª edición), Madrid, 342 Págs.

5. ISBN: 978-84-481-6335-8.

6. Formato de presentación: Libro y CD.

7. Proceso de elaboración: No se especifica.

8. Proceso de evaluación y/o experimentación: No se especifica.

Para facilitar la comprensión del análisis de contenido, avanzamos una descripción general y cómo está configurado, el libro de A. Penalonga, que se estructura en:

a) Portada del libro



b) Presentación del libro.

c) Índice del libro.

d) 16 unidades didácticas. Para cada unidad didáctica, el autor desarrolla los contenidos utilizando el lenguaje textual y gráfico (fotografías, mapas, gráficos, dibujos, viñetas, tablas estadísticas, esquemas-tablas, etc.). Además, se sirve de una serie de elementos para resaltar información:

- “*Recuerda*”.
- “*En Internet*”.
- “*¿Sabías que...?*”.
- “*Más adelante*”.

Otros recursos empleados en las unidades didácticas son:

- “*Observatorios*”, para trabajar los contenidos transversales.
- “*Textos de apoyo*”, con textos relacionados con los contenidos.
- “*Mapa conceptual*”, que relaciona los principales conceptos.

- “*Tribuna de Economía*”, para comentar la actualidad económica.
- “*Actividades*” (durante la unidad didáctica) y “*Ejercicios*” (para reforzar contenidos al finalizar la unidad didáctica).
- “*Conceptos básicos*”, donde se resume los contenidos estudiados.

En el CD del libro de A. Penalonga, los contenidos están organizados de acuerdo con la siguiente estructura:

a) “*Actividades*”, ordenadas por unidades didácticas y con ejercicios interactivos de diversos tipos: crucigramas, rellenar huecos, relacionar y de respuesta múltiple.

b) “*Enlaces*”, con un listado de links a páginas webs de temática económica, prensa, revistas, etc.

c) “*Glosario*”, a modo de diccionario económico.

d) “*Bibliografía*”.

e) “*Documentación*”, que incluye, para cada unidad didáctica, un fichero de Word que explica la utilidad y aplicación de una función de Excel y, otro fichero de Excel con un ejemplo de la función utilizada.

A. Procedencia de la Información

En este apartado citaremos las fuentes bibliográficas del libro de texto, clasificándolas según procedan de libros de texto, revistas y prensa, páginas webs, u otras fuentes.

1. Libros

Durante la lectura del libro de texto, podemos encontrar las siguientes referencias bibliográficas de libros:

- Alfaro, J., González, C., Pina, M. Economía y Organización de Empresas (2003) McGraw-Hill (Pág. 155).
- Bernake, B. y Frank, R., Principios de Economía (2003), Ed. McGraw-Hill (Pág. 65).
- Fromm, E. El arte de amar (2002) Ed. Paidós (Pág. 59).
- Galbraith, J.K., Introducción a la economía (1967), (sólo citado, no como fuente bibliográfica) (Pág. 9).
- Keynes, J. M. La Teoría general del dinero (1936) (Pág. 201).
- Keynes, J. M. Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero (1936) (Pág. 170).
- Malthus, T.R. Ensayo sobre el principio de la población (1798) (Pág. 20).
- Mandeville, B. Las fabulas de las abejas (1982) Ed. FCE (Pág. 148).
- Mochón, F. Economía básica (Pág. 40).
- Sampedro, J.L. El mercado y la globalización (2002). Ed. Destino (Pág. 314).
- Smith, A. Investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones. (1776) (Pág. 59).
- Smith, A., La riqueza de las naciones, (1776) (Pág. 12, 36 y 119).
- Smith, A., La riqueza de las naciones, (1776) (sólo citado, no como fuente bibliográfica) (Pág. 8 y 279).

Además de las citas bibliográficas anteriores, en el CD, en el apartado Bibliografía, el autor presenta la siguiente relación bibliográfica:

- Estefanía, Joaquín: Hij@, ¿qué es la globalización? , UNED, Madrid, 1999.
- Galbraith, John Kenneth: Introducción a la Economía. Una guía para todos (o casi) Aguilar, Madrid, 2002.
- Garvie, Alejandro: Economía para principiantes, Crítica, Barcelona, 2001.
- Goszini, René y Uderzo, Albert: Obelix y compañía, Era Naciente, 2002.
- Heras, Iñaki: 100 cuestiones de interés sobre economía y empresa. Pirámide, Madrid, 1998.

- Levitt, Steven D. y Dubner, Stephen J: Freakonomics. Pirámide, Madrid, 2003.
- Martínez Merino, J.L, Méndez Pérez, E, Pérez Zabaleta, A y Castejón, R: Introducción a la Economía nacional. El flujo circular de la actividad económica.
- Pulido, Antonio y Newsletter, Larry: Viajes por Econolandia. Pentalón, Valencia, 1982.
- Pulido, Antonio: Guía para entender de Economía. Destino, Barcelona, 2002.
- Rovira, Alex y Trías De Bes, Fernando: La buena suerte. Empresa Activa, Barcelona, 2005. 10.ª edición.
- Sampedro, José Luis: El mercado y nosotros. Ediciones B, Barcelona, 2006.
- Sampedro, José Luis: El mercado y la globalización. Alianza Editorial, 2000.
- Spencer Johnson, M.D: ¿Quién se ha llevado mi queso?. Empresa Activa, Barcelona, 2005, 38ª edición.
- Tamames, Ramón y Gallego, Santiago: Diccionario de Economía y Finanzas. Pirámide, Madrid, 1999.
- Trías de Bes, Fernando: El vendedor de tiempo. Una sátira sobre el sistema económico. Empresa Activa, Barcelona, 2005.

En resumen, el libro de A. Penalonga incorpora en su redacción, un breve repertorio de libros, la mayoría de ellas obras clásicas, que las complementa con la sección bibliográfica del CD. Esta sección bibliográfica recoge una lista de libros que en su mayoría corresponden a libros divulgativos, de lectura fácil, orientados a un segmento amplio de la población, algunos son relatos novelados y otros fábulas del mundo de los negocios. También se incluyen títulos como diccionarios económicos, u otros de temáticas más específicas.

2. Revistas y prensa

A lo largo del libro de texto encontramos los siguientes títulos de revistas y prensa:

- Anuario el Mundo (Pág. 298).
- Cinco Días (Pág. 104).
- El diario de Levante (Pág. 212).
- El Faro de Vigo (Pág. 80).

- El mundo (Pág. 124, 233 y 316).
- El País (Pág. 62 y 192).
- Emprendedores (Pág. 142).
- La voz de Galicia (Pág. 22).
- Revista Capital (Pág. 54).

El autor introduce en este libro diferentes cabeceras de prensa, de diferentes tendencias ideológicas (hay una distribución bastante equitativa entre los grupos editoriales de tendencia progresista, liberal e independientes).

3. Páginas webs

A lo largo de los contenidos informativos del libro de textos, el autor ha hecho referencia a las diferentes páginas webs, la mayoría de ellas en las notas al margen “En Internet”, otras en las actividades, etc.

- http://europa.eu.int/index_es.htm (Pág. 326).
- www.bde.es (remite para ampliar información) (Pág. 258).
- www.cis.es (remite para ampliar información) (Pág. 49).
- www.europa.eu.int/ambiente (remite para ampliar información) (Pág. 154).
- www.ine.es (Pág. 179).
- www.ipyme.org (remite para ampliar información) (Pág. 269).
- www.mec.es (Pág. 143).
- www.medioambienteonline.com (remite para ampliar información) (Pág. 154).
- www.mineco.es (remite para ampliar información) (Pág. 156).
- www.mma.es (remite para ampliar información) (Pág. 154).
- www.mpr.es (remite para ampliar información) (Pág. 327).
- www.mtas.es (Pág. 134).
- www.ocu.org (Pág. 52).
- www.tdcompetencia.org (Pág. 156).

- www.tesoro.es (remite para ampliar información) (Pág. 269).
- www.tupperware.es (Pág. 76).
- www.un.org/spanish (remite para ampliar información) (Pág. 304).
- www.worldbank.org (Pág. 162).

Sin embargo, en el CD del libro de texto, hay un apartado denominado “Enlaces”, donde se presenta la relación de páginas web, distintas a las que aparecen en el libro de texto (que acabamos de nombrar) y que indicamos a continuación:

- BANCO DE ESPAÑA: Página oficial del Banco de España.
- BME: Bolsas y Mercados Españoles.
- CAPITAL: Revista Capital.
- CIBERCONTA: Portal educativo de economía, contabilidad y finanzas.
- CINCO DIAS: Diario Cinco Días.
- CREAREMPRESAS: Portal con recursos para la creación de empresas.
- DEPweb: Sitio electrónico del Banco Mundial, que contiene material sobre el desarrollo sostenible.
- ECOBACHILLERATO: Portal de economía, educación, oposiciones y empleo público.
- ECOMUR. Portal de Economía y Enseñanza.
- ECONOLANDIA: Divulgación económica, aprende Economía.
- EL FUNCIONAMIENTO DE LOS MERCADOS: Lección interactiva sobre el funcionamiento de los mercados a partir de gráficos de oferta y demanda.
- EMPRENDEDORES: Revista Emprendedores.
- ENCICLOPEDIA VIRTUAL COLABORATIVA: Materiales elaborados por profesores para la asignatura de Economía de 1º Bachillerato.
- EXPANSIÓN: Diario Expansión.
- INDICADORES DE LA VARIACIÓN DE VALOR DEL DINERO: Lección interactiva sobre los indicadores de la variación de valor del dinero: la inflación y el tipo de interés.
- ÍNDICE DE WEBS DE PROFESORES DE ECONOMÍA: Selección de páginas web de profesores de Economía.
- INE: Instituto Nacional de Estadística.

- LA ECONOMÍA DE MERCADO. Virtudes e inconvenientes: Manual básico de Economía.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y HACIENDA: Sitio web del Ministerio de Economía y hacienda.
- PORTAL DE EDUCACIÓN CÍVICO TRIBUTARIA: Portal de educación cívico tributaria, de la Agencia Tributaria.
- PREMIOS NOBEL DE ECONOMÍA.
- Listado de los Premios Nobel de Economía.
- RECURSOS PARA LA PIZARRA DIGITAL.
- Recursos para la utilización de la Pizarra Digital en las clases de Economía.

No obstante, insistimos en que esta relación de webs, no se ha extraído de una revisión de las explicaciones de los contenidos, ni de las actividades que se proponen, simplemente son una relación (sin vinculación directa y expresa a los contenidos desarrollados a lo largo del libro) de páginas webs o portales que pueden resultar de interés para el alumno.

4. Otras fuentes

Fuentes de información diferentes a las anteriores o referencias en las que no se especifica la tipología son:

- Banco Mundial (Pág.12).
- Centro Nacional de Energías Renovables (Pág. 23).
- Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Pág.154).
- Eurostat (Pág. 142).
- INE (Pág. 202 y 204).
- La Biblia, el Libro del Génesis (Pág. 24).
- Presupuestos Generales del Estado (Pág. 10).
- Torno & Asociados (Pág. 83).

B. Correspondencia entre las enseñanzas mínimas de las Islas Baleares y el libro de texto

Anteriormente, en el apartado “5.1.1. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares” y en el “5.1.2. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares” hemos establecido la correspondencia entre los objetivos y criterios de evaluación del currículo de las Islas Baleares y, los bloques de contenidos del mismo currículo.

Nuestra próxima tarea es ver la correspondencia entre el currículo de las Islas Baleares (sus objetivos y bloques de contenidos) y el libro de texto. Para ello, presentamos el listado de objetivos en materia de Economía, prescritos por la administración educativa balear y, su correspondencia en las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga. En las tablas, aparecerá el símbolo (*) en aquellos casos en los que no haya correspondencia, o bien si la hay, ésta es objeto de comentarios y/o aclaraciones.

1. Correspondencia entre los objetivos del currículo de Economía de las Islas Baleares y los bloques de contenidos del libro de texto

La correspondencia entre los objetivos del currículo propio de las Islas Baleares y las unidades didácticas del libro de Economía de A. Penalonga, las resumimos en la Tabla 43.

Como podemos observar, el libro de texto no cubre todos los objetivos prescritos para nuestra comunidad autónoma. El libro de texto carece prácticamente de todos los contenidos que hacen referencia a las concreciones y/o adaptaciones curriculares para las Islas Balears. Estas especificaciones no

las encontramos en el libro de texto, ni a lo largo de las unidades didácticas, ni como unidad didáctica específica, ni como separata o anexo al libro de texto.

Tabla 43. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto A. Penalonga

Objetivos del currículo de Economía de las Islas Baleares	Correspondencia en libro de texto
1. Identificar el ciclo de la actividad económica. Distinguir los diferentes sistemas económicos y formarse un juicio personal sobre las bondades y los defectos de cada uno. Analizar el sistema económico de las Islas Baleares.	Unidad 2 (*)
2. Manifestar interés por conocer e interpretar, con sentido crítico y solidario, los grandes problemas económicos actuales, en especial las desigualdades económicas mundiales y la sobreexplotación de recursos naturales y los derivados de la globalización económica.	Unidad 15
3. Relacionar hechos económicos significativos con el contexto social, político, cultural y natural donde suceden. Trasladar esta reflexión a las situaciones cotidianas.	Varios temas
4. Describir el funcionamiento del mercado, sus límites y fallos y formular un juicio crítico del sistema y del papel regulador del sector público.	Unidad 5 Unidad 8
5. Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y las perspectivas de la economía de las Islas Baleares, de España y de Europa en el contexto económico internacional utilizando técnicas elementales de tratamiento y representación de datos.	Unidad 14 (*)
6. Formular juicios personales sobre los problemas económicos de la actualidad. Comunicar sus opiniones a los otros, argumentar con precisión y rigor y aceptar la discrepancia y, los puntos de vista distintos como vía de entendimiento y enriquecimiento personal.	Algunas actividades
7. Interpretar los mensajes, los datos y las informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación y/o Internet sobre problemas económicos actuales y contrastar las medidas correctoras de política económica que se proponen.	(*)
8. Analizar y valorar críticamente las repercusiones del crecimiento económico sobre el medio ambiente y la calidad de vida de las personas. Comprender la estructura básica de la economía de las Islas Baleares y reflexionar sobre la necesidad de una economía sostenible.	Unidad 8 (Obs. 4 y 5) (*)
9. Abordar de forma autónoma y razonada problemas económicos de las Islas Baleares utilizando los procedimientos de indagación de las ciencias sociales y diversas fuentes y medios de información, entre los cuales las tecnologías de la información y la comunicación.	(*)
10. Conocer y comprender el uso y el significado de las principales macro-magnitudes como indicadores de la situación económica de un país. Analizar y comparar las diferentes magnitudes macro-económicas de España y de las Islas Baleares.	Unidad 9 (*)

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 43 aparecen con (*) aquellos objetivos que no pueden alcanzarse con los contenidos desarrollados en el libro de texto. Vemos pues, que los objetivos que este manual no cubre son las concreciones curriculares específicas para las Islas Baleares.

Además, añadir que en el objetivo nº7, “Interpretar los mensajes, los datos y las informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación y/o Internet sobre problemas económicos actuales y contrastar las medidas

correctoras de política económica que se proponen” hace referencia a fuentes de información distintas al libro de texto (“diversos medios de comunicación y/o Internet”) y, a pesar de que en el libro de texto se “simulan” medios de comunicación escrita o se recurre al uso de Internet, el profesor nunca deberá olvidar la importancia de analizar “noticias reales y actuales” y por tanto será labor del profesor velar por lograr este objetivo.

2. Correspondencia entre los bloques de contenido del currículo de Economía de las Islas Baleares y los contenidos del libro de texto

A continuación, aplicaremos el mismo procedimiento para cada uno de los ocho bloques de contenido que tiene el currículo autonómico.

Recordemos que en la primera columna se indica si los contenidos son de tipo conceptual (C), procedimental (P) o actitudinal (A), en la segunda columna se transcriben los ítems que figuran en el currículo oficial de las Islas Baleares y, en la tercera columna, los epígrafes del libro de texto en los que podremos encontrar los contenidos correspondientes.

-Análisis del bloque 1 de contenidos:

Tabla 44. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga

Tipo de contenido	Bloque 1. La actividad económica y los sistemas económicos.	Epígrafes
P	Observación del contenido económico de las relaciones sociales: la escasez económica.	1.1
C	El conflicto entre recursos escasos y necesidades ilimitadas y reconocimiento del coste de oportunidad de las decisiones.	1.2.
C+P	Descripción del problema económico básico, señalando ejemplos del entorno y proponiendo medidas razonadas para solucionarlo.	1.Obs.1 1.Obs.2 1. Ej 3 1. Ej 4
C	Identificación del coste de oportunidad asociado a decisiones económicas personales o próximas a los intereses del alumnado.	1. Act 3 1. Act 5
C	La evolución histórica de las relaciones de intercambio.	(*) 2. Obs. 3 (escuetamente) 2. Ej. 14 12.1.

C	Los agentes económicos. El flujo de renta entre las familias, las empresas y el sector público.	3.1. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5.
C	Identificación de los agentes económicos que intervienen en actividades económicas donde participa el alumnado y que se producen en su entorno.	3. Ej.2 3. Ej. 3
C	Rasgos diferenciales y análisis crítico de cada uno de los tres sistemas económicos: economía de mercado, economía de planificación centralizada y economía mixta.	2.3. 2.4. 2.5.
P	Análisis comparativo de la forma que tienen los principales sistemas económicos para resolver los problemas económicos básicos y descripción de las ventajas e inconvenientes de cada uno.	Tabla 2.1.
C	Identificación y análisis de los principales problemas de la economía de las Islas Baleares.	(*)
A	Interés y curiosidad por conocer y analizar con sentido crítico y solidario los problemas económicos actuales.	1. Obs.1. 1. Obs. 2. 1 Obs. 3
A	Sensibilización frente a la escasez de recursos y de la necesidad de racionalizar el uso, respetarlos y conservarlos adecuadamente.	3.3.
A+C	Interés por utilizar el vocabulario económico específico.	(*)
A	Respeto para las opiniones y los intereses de los otros alumnos.	Algunas actividades

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones de intercambio aparecen colateral y transversalmente a lo largo del manual, pero no aparece un epígrafe dónde se explique la evolución de las relaciones de intercambio a lo largo de la historia, tal y como se plantea en este bloque de contenidos. Aunque este distinto tratamiento no tendría porque suponer un problema, en mi opinión, esta cuestión es tratada en el libro de texto muy superfluamente y no queda clara la evolución histórica de las relaciones de intercambio.

El libro de texto no recoge, como ya hemos comentado, la concreción curricular de las Islas Baleares, por esta razón indicamos en la tabla que el libro de texto no trabaja los problemas económicos específicos de nuestra comunidad autónoma.

Asimismo, pese a que evidentemente el libro tiene un vocabulario específico y propio de economía, no se refleja en el libro de texto ninguna estrategia específica que incentive o despierte el interés en los alumnos para utilizar el vocabulario económico. Tampoco se dispone en el libro de un glosario o vocabulario que contribuya a llamar la atención del alumno sobre los vocablos

propios de la materia económica. No obstante, debemos destacar dos cuestiones; en el CD el alumno dispone de un glosario con los principales conceptos y en la última sección de cada unidad didáctica, “Conceptos Básicos”, el autor presenta un resumen de la unidad con las principales ideas básicas definidas.

Nos parece interesante identificar estas carencias, porque a partir de este diagnóstico, el docente debe tomar conciencia de la necesidad de, en caso de que utilice este manual, adaptar las estrategias o actividades necesarias para cerciorarse de que cubrirá las lagunas de contenidos que con este análisis identificamos.

-Análisis del bloque 2 de contenidos:

Tabla 45. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga

Tipo de contenido	Bloque 2. Producción e interdependencia económica	Epígrafes
C	La empresa como un instrumento de coordinación de la producción. El proceso productivo y los factores de producción.	3.1.
C+P	Descripción del proceso de producción de diversas empresas, identificación de los factores productivos utilizados y de los criterios para elegir la combinación más eficiente.	3.2 3.3. 4.1. 4.2. 4.3.
C	División técnica del trabajo, productividad e interdependencia.	1.5.b
C+P	Obtención y análisis del coste de producción y del beneficio.	3.4. 3.5.
C+A	Valoración de las ventajas y los inconvenientes que genera la división del trabajo para la mejora de la productividad y del intercambio.	1.5.b
C	La empresa y sus funciones.	3.1.
C	Reconocimiento del papel de las empresas como responsables de la producción, de la creación de lugares de trabajo y del crecimiento económico.	3.Introducción
C+A	Valoración de la responsabilidad social de la empresa y rechazo de las actuaciones empresariales que implican falta de ética empresarial.	(*)
C	Los sectores económicos y su interdependencia, y análisis de la estructura productiva de las Islas Baleares y de España.	4.5. (*)
C+A	Interés por conocer la estructura productiva de las Islas Baleares y valoración de los riesgos de una excesiva terciarización.	(*)
P	Investigación, lectura e interpretación de datos y gráficos sobre los sectores económicos de las Islas Baleares y comparación con otras zonas.	(*)
P	Análisis de noticias económicas relativas a cambios en el sistema productivo o en la organización de la producción como consecuencia de la globalización de la economía.	(*)

Fuente: Elaboración propia

El libro no trabaja la estructura productiva de nuestra comunidad autónoma en el texto. Además, tampoco se plantea como actividad o ejercicio, por lo que no se estimula ni incentiva al alumno para que muestre interés por ello. No se proponen análisis comparativos con otras zonas geográficas, ni se analizan las ventajas y peligros de una excesiva terciarización de la economía, como sucede en el caso de la economía balear.

Otra cuestión que en nuestra opinión no se trata suficientemente es el tema de la responsabilidad social de la empresa y la ética empresarial. No puede decirse que estas cuestiones no aparecen de ningún modo a lo largo del libro de texto. De hecho en la página 179 (9. Obs. 3) se nos plantea una pregunta que en la vida real siempre alguien nos ha hecho: “factura ¿con o sin IVA?”. En este observatorio se reflexiona sobre la problemática de la economía sumergida, sus efectos sobre los derechos individuales del consumidor y las consecuencias en la reducción de recaudación de impuestos, ya que se dejan de recaudar mucho dinero con los que se podrían construir hospitales o carreteras. Sin embargo, no se puede afirmar que la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial tengan el lugar que se merecen en este manual.

-Análisis del bloque 3 de contenidos:

Tabla 46. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga

Tipo de contenido	Bloque 3. Intercambio y mercado	Epígrafes
C	El mercado: concepto. Demanda, oferta y equilibrio del mercado. Fijación de los precios dentro de un mercado. La demanda inducida.	5.1. 5.2. 5.3. 5.4. (*)
C	Reconocimiento de la importancia del mercado como método de asignación de bienes y servicios.	5. Introducción
C+A	Valoración del papel de la competencia en el funcionamiento eficiente de los mercados.	6.1.
C+P	Análisis de los diferentes factores que determinan la demanda y observación de la respuesta de los consumidores ante sus cambios.	5.2.
C+P	Análisis de los diferentes factores que determinan la oferta y observación de la	5.3.

	respuesta de la empresa ante sus cambios.	
P	Representación gráfica de las curvas de oferta y demanda.	5.2. 5.3. 5.4.
C	Comprensión de los diferentes factores explicativos de la variación de los precios en los diversos tipos de mercado.	5.5.
C	La elasticidad de demanda: concepto y tipo.	5. Texto apoyo
C	Funcionamiento del modelo de mercado de competencia perfecta y de los diferentes tipos de competencia imperfecta: monopolio, oligopolio y competencia monopolística.	Unidad 6
C+P	Comparación de los diferentes tipos de mercado y de sus consecuencias para la sociedad.	Tabla 6.1. Tabla 6.2. Tabla 6.3. Tabla 6.4. Tabla 6.5. Tabla 6.7. 6. Mapa conceptual
C+A	Valoración de los límites del mecanismo del mercado y su repercusión en los consumidores.	2.4. 2.5. 2.6.
C	Los fallos del mercado: ciclos económicos, externalidades, bienes públicos, competencia imperfecta, reparto desigual de la renta. La intervención de sector público para solucionarlas.	Unidad 8
A+C	Valoración del papel de la intervención del sector público para contrarrestar las limitaciones del mercado como asignador de recursos.	2.6. Unidad 8
P+C	Análisis de mercados reales relacionados con la economía de las Islas Baleares; analizar el cumplimiento o no de las condiciones de competencia y sacar conclusiones sobre las peculiaridades.	(*)
A	Toma de conciencia de los efectos negativos que tiene la economía sumergida.	9.2.D 9. Obs. 3. 3. ¿sabías que...?

Fuente: Elaboración propia

El concepto “demanda inducida”, no aparece en el libro de texto.

Nuevamente, en este bloque y como hemos comentado anteriormente, la principal carencia de contenidos del libro de texto corresponden a las concreciones curriculares que hacen referencia a la realidad de nuestra comunidad autónoma.

-Análisis del bloque 4 de contenidos:

Tabla 47. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga

Tipo de contenido	Bloque 4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía	Epígrafes
C	La contabilidad nacional: una visión macroeconómica. El producto interior bruto y las principales magnitudes relacionadas.	9.2. e.

C	Descripción de las magnitudes macroeconómicas y del equilibrio macroeconómico.	9.1 Unidad 10
C	Obtención del Producto Nacional, cálculo e interpretación de las principales magnitudes relacionadas.	9.2.
C	La Renta nacional y la riqueza nacional. La distribución de la renta y de la riqueza. Las políticas de redistribución de la renta.	Tabla 9.4.
C	El Gasto Nacional y sus componentes.	Unidad 10 (*)
C+P	Análisis y comparación de las diferentes magnitudes macroeconómicas de España y de las Islas Baleares.	(*)
C+A	Valoración crítica de la medida del PIB como indicador del desarrollo de los países y las regiones y de sus limitaciones.	9.2. c 9.2. d.
C	Crecimiento económico, desarrollo económico, calidad de vida y sostenibilidad.	8. Texto de apoyo 8. Obs. 4.
A	Actitud crítica ante los gastos sociales y personales que provocan el crecimiento económico.	8.2.b (sutilmente)
A	Interés por las magnitudes macroeconómicas de diferentes países.	(*)
A	Concienciación de la problemática que plantea la existencia de grandes desigualdades en la distribución de la renta.	2.4.

Fuente: Elaboración propia

En este bloque de contenidos, hay una cuestión que debemos aclarar. El currículo balear establece en este bloque 4, el concepto “*Despesa Nacional i els seus components*”, (en castellano “Gasto Nacional y sus componentes”). En nuestra opinión esta terminología es poco adecuada o cuando menos poco convencional, ya que los términos generalmente utilizados por los manuales son demanda agregada, PNB, PNN o gasto público,... pero “gasto nacional” es un concepto que no aparece en los manuales de Economía. En nuestra opinión, a lo que se refiere el legislador es el concepto de “Demanda agregada y sus componentes”, un concepto imprescindible cuando se estudia la contabilidad nacional.

Además de esta cuestión, las principales carencias que adolece el libro de texto son los análisis y comparación de datos entre diferentes autonomías y países.

-Análisis del bloque 5 de contenidos:**Tabla 48. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga**

Tipo de contenido	Bloque 5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en la economía	Epígrafes
C	El papel del sector público en la economía, la política económica y sus instrumentos.	11.1
C	Análisis de los componentes de un presupuesto público como instrumento de política fiscal. El déficit público y su financiación.	11.2 11.3
P	Investigación, consulta, análisis e interpretación de información sobre los presupuestos del municipio, de las Islas Baleares, del Estado y de la Unión Europea.	(*)
C	Interpretación de políticas fiscales y sus efectos sobre la distribución de la renta.	11.2.a.
A+C	Valoración de los efectos del desarrollo del Estado del Bienestar.	8.2.
C	Las grandes opciones de política económica ante los problemas estructurales: desempleo, déficit público, insularidad y degradación del medio ambiente. Políticas sectoriales: vivienda, medio ambiente, sanidad, educación...	8.1.c. 8.2. (sutilmente) 8. Texto apoyo 8. Tribuna de economía 11.1 11.2.
C	Conocimiento del conflicto de objetivos que se produce ante cualquier medida de política económica.	8.1.e. 8. Texto apoyo
P	Análisis de la actuación del sector público para resolver los problemas de la insularidad.	(*)
A	Actitud crítica razonada de las diferentes opciones de política económica.	11. Diversas actividades (*)
A+P	Debate sobre cuestiones económicas de actualidad, fundamentando las opiniones propias y respetando la de los demás.	9.1. Unidad 11

Fuente: Elaboración propia

El libro de texto no propone ninguna actividad o investigación sobre los presupuestos generales del municipio, de la comunidad autónoma o de Europa. En la página 224, la tabla 11.6, recoge el presupuesto general del estado español de 2007 y, el ejercicio 3 del tema 11, propone “averiguar por Internet los PGE del año en curso” y realizar un debate sobre los mismos, poniendo al alumno en el rol de Ministro de Economía.

Otros contenidos que no encontramos en el libro de texto son los referidos a la insularidad. Evidentemente, al no ser un manual específico de las Islas Baleares, no se trata el problema de la insularidad.

Las políticas económicas se estudian individualmente; la política fiscal en la unidad 11, la política monetaria en la unidad 12 y la política cambiaria no está explícitamente explicada (aunque se analiza ampliamente el mercado de

divisas). Así pues, no se plantean casos en los que debamos plantear las posibles políticas económicas y hacer un análisis de las diferentes opciones.

-Análisis del bloque 6 de contenidos:

Tabla 49. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga

Tipo de contenido	Bloque 6. Aspectos financieros de la economía	Epígrafes
C	El dinero: funciones y clases. Proceso de creación de dinero.	12.1 12.2
A+C	Valorar el papel del dinero en la sociedad.	12.1
C+P	Medida y análisis de la inflación según las diferentes teorías explicativas. Inflación de costos e inflación de demanda.	9.3
C	Conocimiento de los perjuicios que la inflación tiene sobre determinados grupos sociales.	9.3.b
C	Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.	13.1 13.2
A	Concienciación sobre la necesidad de control de los intermediarios financieros.	(*)
C	El mercado de valores. Los valores mobiliarios: renta fija y variable. Mercado primario y secundario.	13.4
P	Simulación de inversiones en títulos de renta variable en la Bolsa de Valores.	(*)
C	La política monetaria. Concepto y objetivos. Instrumentos que utiliza: coeficiente de caja, tipo de interés, mercado abierto y certificado de depósito.	12.3.
A+C	Valoración de políticas monetarias y sus efectos sobre la inflación, el crecimiento y el bienestar.	12.3.b
P	Investigación, consulta e interpretación de información sobre la situación del sistema financiero, la inflación y las medidas de política monetaria que toma la autoridad económica.	(*)
P	Recogida de información sobre la evolución de la inflación a las Islas Baleares durante el curso actual.	(*)

Fuente: Elaboración propia

De los cuatro ítems que no se tratan en el libro de texto, la simulación de inversión en títulos de renta variable en la Bolsa de Valores, es el típico contenido para ser trabajado con simuladores o concursos bursátiles.

-Análisis del bloque 7 de contenidos:

Tabla 50. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga

Tipo de contenido	Bloque 7. El contexto internacional de la economía	Epígrafes
C	Funcionamiento, fomento y obstáculos del comercio internacional. Teorías. Proteccionismo y librecambismo.	14.1 14.2 14.3
C	Descripción de los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea.	15.1 16.1.
C	La Unión Europea. Origen y evolución. Las principales instituciones que la regulan. La financiación de la Unión Europea. Incidencia de las diferentes políticas comunitarias en las Islas Baleares. Consecuencias del hecho de pertenecer a la Unión Europea.	Unidad 16 16. Obs. 1
C	Reconocimiento de la función que cumplen los organismos internacionales en el ámbito de las relaciones económicas.	15.1
C	La balanza de pagos. Concepto y estructura. Interpretación de los principales componentes de una balanza de pagos.	14.4.
P+C	Análisis de la balanza de pagos de las Islas Baleares.	(*)
C	El mercado de divisas. Los sistemas de tipo de cambio.	14.5 14.6
C	Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación.	15.3 15. ¿sabías qué? 15. Obs.3 15. texto apoyo
P+C	Lectura y análisis, a partir de diferentes fuentes, de las actuales tendencias en la cooperación y la integración económica internacional.	15. Texto apoyo 15. Tribuna economía 15. Ej.25
A	Fomento de una actitud crítica ante transacciones internacionales que impliquen un aprovechamiento indebido de los recursos humanos y materiales de los países en vías de desarrollo.	14. Tribuna economía
A	Sensibilización ante actuaciones de cooperación internacional hacia países subdesarrollados y en vías de desarrollo.	15. Texto apoyo
A+P	Realización de debates sobre el comercio justo.	(*)

Fuente: Elaboración propia

Las balanzas de pago son documentos contables que registran las transacciones económicas llevadas a cabo entre los residentes de un país y los del resto del mundo durante un periodo determinado. Así pues, por definición es un documento de ámbito nacional y no autonómico. Por tanto, ya que la balanza de pagos de Baleares no existe, consideramos que se trata de un error del currículo prescrito y no de una carencia de contenidos del libro de texto.

En el libro no se proponen debates sobre el comercio justo, solamente aparece una referencia a este término en el rótulo de la Fig.14.3.

-Análisis del bloque 8 de contenidos:

Tabla 51. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de A. Penalonga

Tipo de contenido	Bloque 8. Desequilibrios económicos actuales	Epígrafes
C	Las crisis cíclicas de la economía.	10. Texto apoyo
P+C	Análisis del mercado de trabajo. La población activa e inactiva, la tasa de actividad y la tasa de desempleo.	7.1.c 7.2.
C	Características del mercado de trabajo en las Islas Baleares.	(*)
P+C	Investigación, interpretación y cálculo de datos estadísticos sobre la tasa de actividad y de desempleo de España y de las Islas Baleares.	7.2.b Fig.7.7. Tabla 7.3. 7. Ej.9
A	Interés por conocer los principales datos estadísticos sobre población.	(*)
A	Sensibilidad y solidaridad para el fenómeno del desempleo.	7.2.c.
C	Descripción de los problemas actuales del medio ambiente.	8.1.c. 8. Texto apoyo
A	Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso y la necesidad de racionalizar el uso de recursos, respetarlos y conservarlos adecuadamente.	3.3. 8.1.c. 8. Obs. 4
P+C	Diferenciación de los modelos de consumo y evaluación de sus consecuencias.	(*)
P+C	Indagación y análisis de las causas de la pobreza, el desarrollo y sus posibles vías para solucionarlo. La deuda externa.	15.1. 15.3.
A	Solidaridad para los problemas derivados del reparto no equitativo de los recursos.	Varias unidades

Fuente: Elaboración propia

En la misma línea que en el resto de bloques, hay una ausencia importante de referencias a las comunidades autónomas, por lo que no se logra despertar el interés y la curiosidad intelectual por parte de los alumnos de conocer su realidad más próxima.

C. Ámbitos culturales de selección

1. El contenido pertenece a un saber especializado, académico o científico

El libro de texto de A. Penalonga que estamos analizando se ha redactado nutriéndose de un número amplio de fuentes bibliográficas que acabamos de enumerar en el apartado A. Estas fuentes bibliográficas son fuentes específicas del campo económico-empresarial, obras clásicas de los economistas más importantes, publicaciones y prensa con larga tradición en el campo económico y páginas webs oficiales que contienen información muy específica del campo de la economía. El libro de texto se ha redactado velando por el carácter especializado y académico de los contenidos y, además del lenguaje textual, aboga por un lenguaje gráfico y analítico que dotan aún más al libro de texto, del carácter científico de la obra.

2. El contenido pertenece a otros ámbitos del saber: popular, tradicional o vulgar

Una cuestión que se desprende de la lectura del libro de texto, es que con la finalidad de que éste sea fácil de comprender, sin perder por ello su rigor, va incorporando en la redacción un amplio abanico de recursos populares (refranes, frases hechas, lenguaje coloquial, etc.) con el fin de acercarse más a los alumnos. No vamos a enumerar todas las locuciones, pero una muestra de estos recursos ayudará a comprender nuestras aseveraciones:

- “andan escasas” (página 8)
- “no da para nada” (página 10)
- “el tiempo es oro” (página 14)
- “no siempre recogen los frutos quienes los siembran” (página 34)
- “gigantes con pies de barro” (página 37)
- “¿qué “saco yo en limpio”?, (página 49)
- “tiene la última palabra” (página 53)
- “todo el mundo es un “todoterreno”” (página 65)

- “podría disminuir si los trabajadores se “estorban”” (página 74)
- “la competencia quede “fuera de juego”” (página 93)
- “esperar a las rebajas y aprovechar la “fiebre compradora””(página 97)
- ““las vacas gordas” siempre llegan aunque se hagan de rogar” (página 148)
- “cuando llegan las “vacas flacas”” (página 149)
- “como dice el refrán “pan para hoy. hambre para mañana” (página 154)
- “pero esta virtud se convierte también en su “Talón de Aquiles”” (página 156)
- “los procesos del tipo “círculo vicioso” (página 183)

El número de locuciones populares, frases hechas o refranes son más numerosas en la primera mitad del libro, que para la segunda mitad donde los contenidos presentan muchos más tecnicismos.

3. El contenido se ciñe a las áreas prescritas por la administración

Los contenidos del libro se incluyen en los contenidos mínimos prescritos por la administración central. No obstante, como hemos podido ver en análisis pormenorizado que presentamos en este epígrafe (apartado B), sobre la correspondencia de contenidos, nos hemos percatado de que todos los contenidos que hacen mención a cuestiones aplicadas a las Islas Baleares, no son tratados en el libro de texto. Por tanto, los contenidos del libro se ajustan, en mayor o menor medida, con mayor o menor desarrollo, a las prescripciones de la administración, sin embargo, no todos los contenidos prescritos por la administración autonómica los encontramos expuestos en el libro de texto.

4. El contenido se ciñen a los objetivos generales y/o específicos

Atendiendo a los objetivos generales de la etapa de bachillerato que se especifican en el Decreto 82/2008, de 25 de julio, en el cual se establece la estructura y el currículo del bachillerato en las Islas Baleares (ver anexo 4), podemos afirmar que el libro de texto contribuye a la consecución de los

objetivos: a), b), c), d), e), g), i), j), k), l), mientras que por la propia naturaleza de los mismos, no se trabajan los objetivos: f), h), m), n), o)³⁸.

Por lo que hace referencia a los objetivos específicos que se determinan en el currículo propio de las Islas Baleares para Economía, los hemos analizado en el apartado B de este epígrafe y hemos cotejado, al presentar la correspondencia entre objetivos específicos y unidades didácticas del libro, que el objetivo “Abordar de forma autónoma y razonada problemas económicos de las Islas Baleares utilizando los procedimientos de indagación de las ciencias sociales y diversas fuentes y medios de información, entre los cuales las tecnologías de la información y la comunicación”, así como parcialmente otros antes indicados, no se adquieren con el libro de texto, por estar directamente relacionados con la realidad propia de las Islas Baleares.

D. Lógica interna del área de conocimiento

1. El contenido tiene carácter disciplinar

El contenido de libro es evidentemente de carácter disciplinar; se trata de un libro de la rama del conocimiento de Economía. En la página 3, el autor relata *“en la confianza de que cuando acabes este libro nos una la pasión por la economía, te invito a iniciar su lectura.”*

Pese a que esta obra es fundamentalmente de la disciplina económica, a lo largo del libro, se trabajan también contenidos de otros campos, fundamentalmente Matemáticas, Historia y Geografía, pero también

³⁸ Recordemos que estos objetivos se refieren a la capacidad de expresarse en lengua extranjera; conocer, valorar y respetar y, reforzando el sentimiento de pertenencia al ámbito cultural y lingüístico catalán y, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos; desarrollar la sensibilidad artística y literaria; la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social; y afianzar actitudes de respeto y prevención en las situaciones y actividades que puedan implicar algún tipo de peligro, de adicción o riesgo para la salud, especialmente en el ámbito de la seguridad vial.

encontramos, en menor número, planteamientos vinculados con el campo de la Psicología, Derecho, Medioambiente, etc.

Además, en el CD tenemos disponible una amplia muestra de ejemplos que evidencia cómo un software informático (Excel), nos ayuda a desarrollar los contenidos económicos.

2. El contenido tiene un carácter integrador con otras disciplinas

No podemos afirmar que el libro de texto tenga un planteamiento curricular integrado, elaborado para un aprendizaje basado en problemas u orientado a proyectos. No es un material basado en la investigación y diseñado para aplicar estrategias didácticas innovadoras. Sin embargo, a lo largo del texto, se interrelacionan muchos otros ámbitos disciplinares que hemos indicado anteriormente: Matemáticas, Historia, Geografía, incluso otras como la Psicología, Medio Ambiente o Derecho.

Las Matemáticas es una materia instrumental para la economía, por lo que aparecen a lo largo de todo el currículo (análisis de tablas y gráficos, ecuaciones de primer y segundo grado, funciones, etc.) pero tienen un papel especialmente relevante y de peso en unidades didácticas como “4.3. Costes de producción” o en “5. Texto de apoyo. La elasticidad de demanda” donde se utilizan funciones, derivadas de funciones, tasas de variación, etc. Y en menor medida en los epígrafes “7.2. La política de empleo”, “10.4. El ahorro” donde se trabaja principalmente con análisis gráfico, ratios y tasas de variación.

Algunos contenidos de la materia de Historia también están presentes en el libro de texto, aunque evidentemente, su presencia no es regular a lo largo de todas las unidades didácticas. Las unidades didácticas y epígrafes donde la Historia tiene un papel más importante son:

- “1. Texto de apoyo. El motor económico de la historia”.
- “2. Obs.2. Organizaciones económicas socialistas: los kibutzim”.

- “2. ¿Sabías que...? El crack del 29”.
- “2. Obs.3. Los otros sistemas económicos: el trueque”.
- “2. Texto de apoyo. La economía marxista. La revolución industrial”.
- “3. Obs.3. El mercado laboral: el trabajo a lo largo de la historia”.
- “3. Obs.6. Especialización e intercambio: el descubrimiento de América”.
- “3.Texto de apoyo. La división del trabajo según Adam Smith”.
- “7. Obs.2. Características de la población: evolución de la fuerza laboral española”.
- “8.1. Intervención del sector público: activación de la economía nacional”.
- “8.2. ¿Qué es el Estado del Bienestar?”.
- “8. Obs.6. El pacto de Toledo”.
- “9. Obs.2. Intervención del estado: antes y después de Keynes”.
- “9. Obs.4. Procesos inflacionistas: la hiperinflación”.
- “12.1. ¿Qué es el dinero? Historia del dinero”.
- “14.Obs. 1. Comercio internacional: orígenes y evolución”.
- “14. Obs.2. Proteccionismo: España y los aranceles”.
- “15. Relaciones económicas internacionales”.
- “16. La Unión Europea”.

La Geografía, también se encuentra presente en el libro de texto, principalmente el área de geografía económica. Sin que sea nuestra intención hacer una relación exhaustiva de todos los contenidos de Geografía que aparecen en el libro de texto, optamos por destacar:

- “1. Pág. 12. Datos sobre la pobreza mundial”.
- “1. Tribuna de economía”.
- “2.2. El crecimiento económico”.
- “3.3. Las empresas”.
- “5. Tribuna de Economía”.
- “6. Obs. 5. El espetec de Casa Tarradellas”.

- “7.El mercado de factores de producción”.
- “Fig. 8.4. Mineros”.
- “Fig. 8.5. Parque eólico”.
- “Fig. 9.1. Obrero de la construcción”.
- “Fig. 9.5. PIB por hab.”.
- “9. Tribuna de economía”.
- “10.3. La inversión empresarial”.
- “14. Comercio internacional”.
- “15. Relaciones económicas internacionales”.
- “16. La unión europea”.

A lo largo de estos epígrafes y unidades didácticas anteriormente indicadas se trabajan cuestiones relacionadas con los sectores productivos, tipos de actividades económicas, la explotación de recursos naturales, el desarrollo sostenible y política medioambientales, fuentes energéticas tradicionales y alternativas, distribución de la renta, estado del bienestar, ... Asimismo, también se trabaja desde una perspectiva nacional e internacional, la ordenación político-administrativa actual de España, Europa y el Mundo, así como la posición de España en la Unión Europea, etc.

En resumen, se trata pues, en general, de un planteamiento curricular disciplinar o tradicional, pero debemos destacar el esfuerzo del autor por evidenciar y explicar las múltiples relaciones con las otras disciplinas distintas a la Economía.

3. El contenido refleja los puntos de vista compartidos y puntos de vista diferentes de la comunidad científica

En el libro de texto aparecen las posturas de los sistemas económicos más importantes: el sistema económico capitalista, el sistema de economía mixto y el sistema de economía planificada.

El autor también hace referencia a los planteamientos que para determinadas cuestiones proponen las principales escuelas de pensamiento económico: los keynesianos o intervencionistas y los liberales o neoliberales.

Por ejemplo, podemos encontrar muestras de los diferentes sistemas económicos y doctrinas económicas en: “2.4. El sistema de economía de mercado.”, “2.5. El sistema de economía de planificación centralizada”, “2.6. El sistema de economía mixta”

En mi opinión, con un criterio muy acertado (fundamentalmente por tratarse de un primer curso en el que el alumno se introduce en la economía) el autor no desarrolla otros planteamientos de corrientes económicas más minoritarias.

4. Expresa la lógica que organiza y secuencia el contenido y los criterios de inclusión y exclusión de contenido

El autor en la presentación del libro de texto declara que presenta el manual “con un enfoque pedagógico, al tiempo que novedoso y ameno... Son muchas las secciones y elementos que hacen de este libro una herramienta realmente versátil en las aulas: las notas al margen, que recuerdan o comentan los principales conceptos, la actualidad económica comentada en el periódico Tribuna de Economía, los observatorios económicos, que introducen contenidos transversales, los minuciosos casos prácticos que desarrollan la teoría, las viñetas que tratan temas económicos en clave de humor, los mapas conceptuales que glosan las ideas principales de la unidad, los textos de apoyo que matizan o refuerzan determinados conceptos,...”

Así pues, el autor declara sus intenciones respecto al enfoque pedagógico que pretende para el libro de texto. Además explica cómo se organiza y las secciones que el alumno encontrará a lo largo de su estudio.

Sin embargo, respecto a la secuencia de los contenidos, así como de los criterios de inclusión o exclusión de los contenidos, no realiza ningún tipo de aclaración ni se manifiesta al respecto.

E. Formato y representación del contenido

1. La amplitud conceptual de contenido abarca la totalidad del curso o ciclo

En el apartado B, hemos analizado con detalle los contenidos del currículo de las Islas Baleares y su correspondencia con el libro de texto. De este análisis, se desprende que algunos ítems no se cubren con el libro de texto (fundamentalmente las especificaciones y concreciones curriculares propias de nuestra comunidad autónoma) y que por tanto, el profesor deberá ser especialmente cuidadoso en estos aspectos y ofrecer medios o recursos didácticos alternativos a la obra de A. Penalonga, para brindar al alumno la posibilidad de trabajar todos los contenidos especificados en el currículo oficial.

2. El contenido se organiza a través de módulos o unidades globalizados

El contenido del libro de texto no se desarrolla para ser trabajado desde la perspectiva de aprendizaje basado en problemas o aprendizaje orientado a proyectos. No tiene un planteamiento curricular global, en el que se plantean problemas socio-económicos reales para que el alumno vaya descubriendo los

conceptos básicos y planteando las teorías económicas que subyacen detrás de estos problemas.

El contenido del libro de texto tiene un planteamiento curricular tradicional y disciplinar. Se organiza en unidades didácticas, bien organizadas y estructuradas que explican los conceptos básicos y cómo éstos se interrelacionan entre sí. El autor se sirve de bastantes ejemplos reales, cotidianos y cercanos al alumno para facilitar a los alumnos la comprensión de los contenidos explicados.

Pese a este planteamiento disciplinar del libro de texto, algunas unidades didácticas como las dedicadas a la Unión Europea o a las Relaciones Económicas Internacionales, tienen, por su propia naturaleza, un componente multidisciplinar importante (Geografía, Historia, Derecho, Ética, Medio Ambiente, ...)

3. El contenido se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades temáticas

En el libro de texto, como sucede en cualquier currículo de estructura disciplinar, se prima sobre todo la planificación. El contenido del libro de texto se estructura en un conjunto de unidades didácticas (16 u.d.), organizadas de forma sistemática en diferentes secciones que se mantienen a lo largo de toda la obra:

- Presentación de la u.d.
- Desarrollo de contenidos que incluyen “Actividades” y “Observatorio”.
- Texto de apoyo.
- Mapa conceptual.
- Tribuna de economía.
- Ejercicios.
- Conceptos básicos.

Los contenidos y su secuencia se corresponden con los que se presentan en la mayoría de manuales de economía para bachillerato de otros autores, así como en los principales manuales de introducción a la economía para estudios universitarios.

En las primeras unidades didácticas, se trabajan los conceptos y características de la economía, los agentes económicos, sistemas económicos, ... , para luego poder abordar con cierta profundidad los temas de microeconomía y macroeconomía y, para terminar, se analizan algunos de los problemas económicos de la actualidad.

Veamos la secuencia de las unidades didácticas que presenta el manual de A. Penalonga:

- Unidad 1. La razón de ser de la Economía.
- Unidad 2. La organización económica.
- Unidad 3. Los decisores de la Economía.
- Unidad 4. Producción y distribución.
- Unidad 5. El funcionamiento del mercado.
- Unidad 6. Tipos de mercado.
- Unidad 7. El mercado de factores de producción.
- Unidad 8. Los fallos del mercado. El Estado del Bienestar.
- Unidad 9. Los indicadores económicos.
- Unidad 10. Las fuerzas internas del mercado.
- Unidad 11. Las políticas económicas. La política fiscal.
- Unidad 12. El dinero y los bancos.
- Unidad 13. El sistema financiero español. La Bolsa.
- Unidad 14. Comercio internacional.
- Unidad 15. Relaciones económicas internacionales.
- Unidad 16. La Unión Europea.

4. El contenido se organiza a través de proceso en espiral que hace progresivamente más complejos los mensajes culturales

No podemos afirmar que los contenidos de este libro de texto se organicen en espiral, ya que la característica fundamental de los currículos en espiral es que se revisan de forma iterativa los temas o problemas a lo largo del curso, profundizando y ampliando los conceptos en cada nueva etapa y, construyendo sobre el conocimiento previo.

La estructura de los contenidos de este libro de texto, corresponde en mayor medida, a una organización curricular lineal. En algunos temas hay una integración vertical, abordando el estudio de un tema, en base a conocimientos previos y, dedicando mayor o menor tiempo a su desarrollo en función de la profundidad y complejidad del mismo y pasando por diferentes etapas. En cambio, para los temas en los que existe una mayor interconexión entre los contenidos de diversas ciencias, se presenta una organización curricular con integración horizontal.

Así pues, en las unidades didácticas de este libro de texto, se presentan al principio los contenidos básicos y sencillos y se dejan, para el final de la unidad didáctica, los más complejos. En algunos temas, el contenido se circunscribe exclusivamente al área de Economía, mientras que algunas unidades didácticas el tema objeto de estudio invita a trabajar desde un planteamiento multidisciplinar.

5. La interacción entre los diferentes lenguajes de los que se sirve el libro de texto es adecuada

Del análisis del libro de texto y de la observación de los diferentes lenguajes que aparecen en el mismo (texto, imágenes, gráficas, tablas, viñetas, etc.), podemos afirmar, en nuestra opinión, que en términos generales, existe una interacción adecuada entre los distintos lenguajes, en el sentido de que las

temáticas, conceptos e ideas que unos y otros reflejan, van en la misma línea y contribuyen a la misma finalidad.

Sin embargo, pese a esta línea general de concordancia entre los diferentes lenguajes, existen en mi opinión, algunos casos cuestionables como sucede en la unidad 6, que explicando los tipos de mercado, concretamente la competencia monopolística, se acompaña la explicación con la figura 6.7. (Pág. 121) (Figura 5)

Figura 5. Interacción entre los diferentes lenguajes en A. Penalonga (I)



Fig. 6.7. Panfletos del bando republicano y el sublevado o franquista durante la Guerra Civil española. Una variante de la publicidad es la propaganda o publicidad política, cuyo mensaje busca influir en el sistema de valores del ciudadano y en su conducta.

Fuente: Penalonga, A. (2008) *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.121

O bien, como sucede en la página 143, de la unidad 7, en la que el titular de la noticia “UGT y CCOO negocian el convenio del metal”, no está directamente relacionado con el texto explicativo, en el cual se habla de los sindicatos, pero no se menciona nada del convenio del metal (Figura 6).

Figura 6. Interacción entre los diferentes lenguajes en A. Penalonga (II)

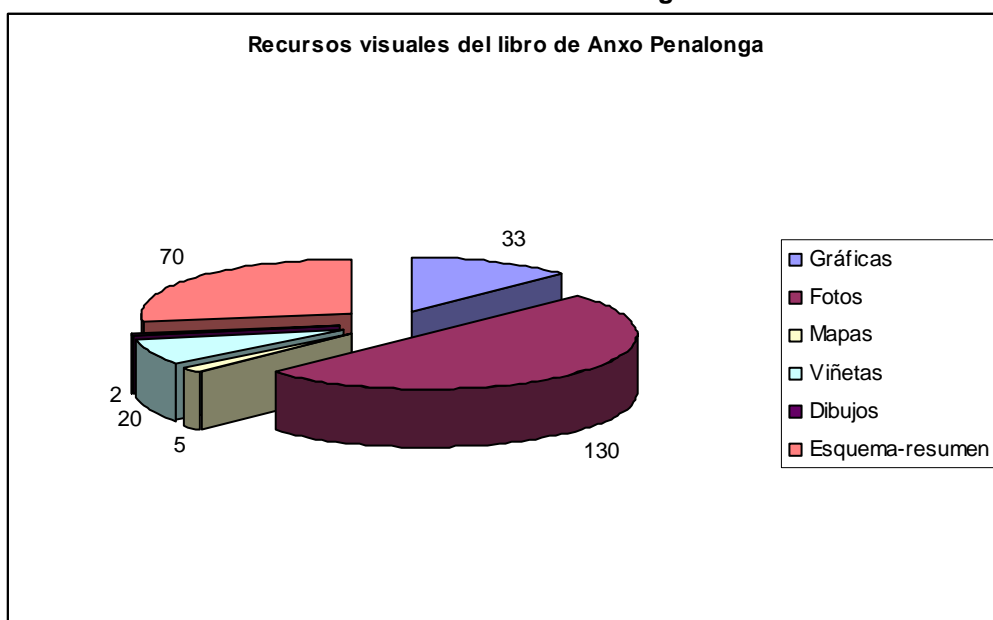
<h2>Sindicatos</h2> <h3>UGT y CCOO negocian el convenio del metal</h3> <p>Oviedo. Los sindicatos son los representantes de los trabajadores en materia laboral. Una de las funciones más importantes de estas asociaciones de trabajadores es pactar con los empresarios las condiciones de trabajo de forma colectiva. Pero no todos los sindicatos</p>	<p>están legitimados para negociar, sino que deben alcanzar los porcentajes de representación que marca la ley. Los representantes sindicales son elegidos dentro de las empresas mediante un sistema similar al del sufragio universal. Posteriormente, cuando se contabilizan los votos y porcentajes alcanzados por cada sindicato en todas las empresas de una determinada zona geográfica y sector, se determina cuál está legitimado para negociar el convenio.</p>
---	---

Fuente: Penalonga, A. (2008) *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.143

6. La información gráfica, audiovisual, etc. tiene un valor complementario o de relleno junto a la información escrita

En la mayoría de los casos, la información que se desprende de las figuras, tablas, viñetas, fotos, etc. desempeñan la función de aclarar, ilustrar o mostrar, casos reales y situaciones cotidianas muy relacionadas con los conceptos expuestos en el texto y, en algunas ocasiones, las menores, se da información complementaria o adicional al texto.

Gráfico 1. Recursos visuales del libro de A. Penalonga



Fuente: Elaboración propia

Sobre la información no textual que aparece en el libro de texto, queremos hacer una serie de aportaciones (Gráfico 1):

- A lo largo del desarrollo de los contenidos el autor hace uso de 33 gráficos, con los que complementa y apoya sus explicaciones.
- El autor también opta por incluir un número muy importante de fotografías, en total unas 130 fotografías.

- También aparecen 5 mapas.
- Se recurre a las viñetas para ilustrar los temas económicos en clave de humor en 20 ocasiones.
- Identificamos dos dibujos a lo largo de la obra.
- Se contabilizan alrededor de 70 tabla-esquemas que se utilizan para sintetizar y aclarar los contenidos desarrollados en el texto escrito.

De esta valoración cuantitativa, creemos que se debe destacar que el autor hace un gran uso de los recursos visuales dentro del libro de texto, fundamentalmente fotografías, tabla-esquemas y viñetas, éstas últimas, las más novedosas.

7. La información clave se enfatiza a través de algún mecanismo simbólico y se expresan los conceptos básicos y las relaciones entre ellos

En el libro de texto de A. Penalonga la información clave y los conceptos básicos se enfatizan con diferentes herramientas:

- Los conceptos claves están resaltados en negrita.
- Las definiciones o breves explicaciones básicas se enmarcan en recuadros de color rosa-lila a lo largo de la exposición de la unidad didáctica.
- También se incluyen a lo largo de la unidad didáctica, figuras y esquemas que clarifican los contenidos estudiados (p.e. Fig. 1.6, Tabla 2.1., Fig. 3.2., Fig. 3.3, etc.).
- Otro tipo de información que el autor quiere destacar, para aclarar, ubicar o resituar algunos conceptos estudiados, lo hace con las notas al margen que resalta con los símbolos y rotulaciones que

denomina “Recuerda”, “¿Sabías que ...?”, “En Internet” o “Más adelante”.

- En la última sección denominada “Conceptos Básicos”, se relata un resumen de la información más importante en la que se resalta en negrita los términos y vocablos claves.
- La aportación más novedosa es la sección denominada “Mapa Conceptual”, que dedica a esta herramienta un lugar destacado para poder facilitar la comprensión de las interrelaciones entre todos los conceptos estudiados en esta unidad.

En nuestra opinión, el libro de texto de A. Penalonga es especialmente sensible a la cuestión que estamos analizando y la atención y esmero, para que al alumno le resulte sencillo identificar y comprender los conceptos básicos y sus interrelaciones, confieren a este manual la virtud de ser un libro de fácil comprensión y lectura, sin que ello acarree perder el carácter científico que debe tener y tiene un libro de texto del primer curso de bachillerato.

8 El libro de texto permite conectar la información que proporciona a problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana de los alumnos

La redacción de este libro de texto contiene bastantes referencias a situaciones reales, cotidianas y cercanas a los alumnos, que facilitan la comprensión de los contenidos económicos expuestos. No podemos enumerar todos los ejemplos por ser éstos numerosos, pero podemos, a título de muestra, referenciar la página 30 (“una estudiante de Bachillerato tiene que repartir su tiempo entre estudiar y ayudar a su madre en un negocio familiar”,), la página 57, (Fig. 3.7., flujo circular de la renta entre el Corte Inglés y Manuel Pérez), la página 74 (la Fig.4.7., sobre la ley de rendimientos decrecientes aplicada al estudio de un alumno), etc.

9. El libro de texto introduce, como fuente de información y trabajo, recursos y estímulos producidos en el entorno inmediato

En el libro de texto se detallan algunas fuentes de información (fundamentalmente páginas web) que el autor ha utilizado para elaborar el texto, o bien las menciona como vías de exploración para que el alumno pueda obtener más información sobre el tema trabajado. Sin embargo, estas fuentes de información son webs de carácter general, de ámbito nacional o internacional, pero que no cumplen la función de acercar los contenidos al entorno inmediato de los alumnos, ni a su comunidad autónoma, municipio o localidad (salvo algunas excepciones en las actividades que serán comentadas cuando se analicen las actividades del libro de texto, en el apartado I de este mismo epígrafe).

Respecto a otras fuentes de información como libros, revistas, bases de datos, etc., no podemos decir que éstas sean abundantes, aunque en cierta medida podemos entender que esta carencia queda compensada por la sección fija que el autor mantiene en cada unidad didáctica “Tribuna de economía” y los “Textos de apoyo”, en la que se simulan textos de prensa, revistas, extractos de libros y artículos, que son trabajados por los alumnos.

F. Opciones culturales e ideológicas

1. El libro de texto recoge la realidad pluricultural del Estado

En el libro de texto son pocas las referencias que se hacen a la realidad pluricultural del Estado español; prácticamente la única mención expresa se hace en la unidad 3, en el epígrafe “3.4. El sector público” donde se explica la configuración de la administración pública española por la administración central, la administración autonómica y las administraciones locales.

En ningún caso, se busca una intencionalidad por parte del autor de manifestar esa realidad pluricultural, ni es esta unidad, ni en las posteriores. A lo largo del libro no se ponen de manifiesto las diferencias socio-culturales-económicas que puedan existir entre las diferentes autonomías (sólo la Fig. 9.5. Pib per cápita en España, pone de manifiesto la diferencia en niveles del PIB que hay entre las diferentes comunidades autónomas), ni los diferentes sectores económicos que priman en cada autonomía, los diferentes rasgos del mercado laboral, etc. que muestran la realidad de la sociedad española.

2. El libro de texto ejerce discriminación positiva hacia los más desfavorecidos culturalmente

La discriminación positiva hacia los más desfavorecidos tampoco es un tema en que el autor manifieste claramente, ni le denota un papel destacado. Los colectivos más desfavorecidos (minorías étnicas, inmigrantes, personas con necesidades especiales, personas en riesgos de exclusión social) están poco explicitados a lo largo del libro, son tratados, desde mi punto de vista, en un tono aséptico, sin una manifiesta discriminación ni positiva ni negativa. Solamente encontramos una mayor atención y sensibilidad a la cooperación y solidaridad en las unidades 14, 15 y 16, fundamentalmente por la naturaleza de los temas tratados.

3. El libro de texto tiene una orientación no sexista

Normalmente, la orientación sexista o no, se pone de relieve en las imágenes y por ello hemos optado por analizar el contenido de las fotos que aparecen en el libro de texto.

Hemos clasificado las fotos, atendiendo al sexo del individuo que aparece en las mismas:

- Fotos de hombres, en las páginas: 11, 13, 15, 21, 37, 58, 128, 134, 138, 140, 151, 171, 260, 272, 298, 305 y 317.
- Fotos de mujeres, en las páginas: 11, 21, 60, 86, 104, 112, 136, 159, 160, 173, 180, 251, 279, 303 y 320.
- Fotos con individuos de ambos sexos, en las páginas: 17, 88, 129, 208 y 311.
- Fotos en las que no se distingue el sexo: 17, 124 y 283.

Por el número de apariciones de hombres o mujeres en las fotos no podemos decir que exista una gran diferencia cuantitativa entre unos y otros.

Por lo que hace referencia al contenido y significado de las imágenes, podemos destacar algunas fotografías por las siguientes razones:

- Fotos en las que el rol de la mujer es más equitativo: páginas 173 y 180.
- Fotos en las que el rol de la mujer es tradicional: páginas 11, 33, 60, 160, 251 y 279.
- Fotos en las que el rol del hombre es tradicional: páginas 15, 134, 138, 140, 151, 171, 260 y 272.
- Fotos en las que el rol del hombre es más moderno: no hay ninguna.
- Fotos en las que ambos mantienen un papel igualitario: páginas 17, 88, 208 y 311.

Además de estas fotografías, en la página 30, en la exposición del Caso Práctico 1 se relata “Ana es una estudiante de Bachillerato que reparte las 20 horas de las que dispone a la semana entre estudiar y ayudar a su madre en el negocio familiar”. En este caso, el papel de la madre como responsable de un negocio familiar impregna a la mujer de un rol emprendedor.

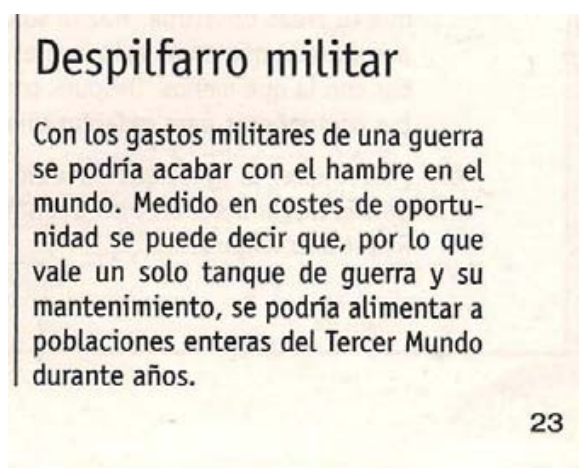
También en la página 32, en el enunciado del Caso Práctico 3, se indica la *productividad de Juan (2 folios/hora) y de Flora (4 hojas/hora)*, siendo la productividad de la chica superior a la del chico.

Podemos concluir, a la vista de las referencias aportadas, que el autor de este libro de texto aboga por dar al hombre y a la mujer el mismo papel, que no predomina claramente un determinado rol y, si tuviésemos que inclinarnos por un lado u otro, apostaríamos por aseverar que el autor discrimina positivamente a la mujer.

4. Otros valores y opciones ideológicas

De la lectura del libro de texto de A. Penalonga, no se puede concluir que el autor haga un esfuerzo especial para destacar y sacar a colación temas con una carga de valores o de ideologías importante. Por ello, sorprende que, gratuitamente, utilice el tema bélico en varias ocasiones:

En la página 23



Fuente: Penalonga, A. (2008) *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.23

En la página 24

- 4> «Cada pistola que se fabrica, cada buque de guerra que se bota, cada cohete que se dispara significa, en último término, un hurto a los que pasan hambre y no son alimentados.» ¿Con qué concepto económico relacionarías esta frase del ex presidente de los Estados Unidos Dwight David Eisenhower? Razona tu respuesta.

Fuente: Penalonga, A. (2008) *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.24

En la página 32

- 5> Dibuja en la pizarra una FPP con los datos de la siguiente tabla y, ayudándote del ejemplo, explica a tus compañeros qué tres conceptos económicos ilustra dicho modelo económico:

	A	B	C	D	E
Tanques	0	1	2	3	4
Tractores	1 000	750	500	250	0

Fuente: Penalonga, A. (2008) *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.32

En la página 150



Fig. 8.3. Fábrica de cascos alemana. Cada Estado se define por aquello en que invierte sus haciendas.

Fuente: Penalonga, A. (2008) *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.150

En la página 150

Observatorio 1

Intervención del sector público: activación de la economía nacional

La Gran Depresión del 29 nació en Estados Unidos, pero sus efectos se sintieron en todo el mundo durante la década de los treinta. Siguiendo las ideas intervencionistas de J. M. Keynes, el sector público estadounidense abordó en las décadas de los años cuarenta y cincuenta, el desarrollo de un ambicioso plan de construcción de grandes obras públicas civiles denominado *The Great Deal*.

Embalses, carreteras, desecación de pantanos, puentes... son muchas las obras que datan de esa época. El Estado asumió la contratación de trabajadores y el pago a las empresas constructoras para realizar numerosas obras que, aunque no eran «estrictamente necesarias», sentaron las bases para la recuperación económica del país que sobrevendría varios años después. Otro ejemplo histórico de cómo la intervención del sector público puede dinamizar una economía fue el de Alemania. En este país, derrotado y humillado tras la primera Guerra Mundial, también intervino el sector público, pero a diferencia de Estados Unidos, que concentró dicha intervención en la construcción de obras civiles, el Estado alemán, ya bajo el régimen fascista, concentró los gastos gubernamentales en la producción de armamento. La construcción de armas y equipos militares a gran escala, propició el auge de las fuerzas armadas y la elaboración de proyectos destinados a una guerra de conquista. El sistema fascista de «economía armamentística» llevó a Alemania a lograr el pleno empleo y a niveles de prosperidad desconocidos desde antes de la I Guerra Mundial, pero lógica e inevitablemente, también le llevó a una nueva guerra mundial.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.150

Despilfarro militar, gasto en armas o buques de guerra, tanques, fábricas de cascos alemanes en la segunda guerra mundial, gasto militar y la carrera armamentística son temas tratados en este libro de texto.

G. Grado de actualidad

Listamos, en la Tabla 52, las fuentes bibliográficas extraídas de los “Textos de Apoyo” y de las “Tribuna de Economía”.

Tabla 52. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Textos de apoyo” del libro de A. Penalonga

TEMA	TEXTO DE APOYO	Fuente
TEMA 1	El motor económico de la historia Sobre las necesidades y su satisfacción	
TEMA 2	La economía marxista. La revolución industrial	Adaptado de Mochón
TEMA 3	Los comportamientos racionales. La división del trabajo según Adam Smith	FROMM, Erich, El arte de amar, Paidós 2002
TEMA 4	Nuevas formas de distribución empresarial	Adaptado de la Guía de creación de empresas, El Faro de Vigo, 2002

TEMA 5	La elasticidad de la demanda	
TEMA 6	El dilema del prisionero	
TEMA 7	Los sindicatos	
TEMA 8	Dilemas sobre el desarrollo sostenible	Adaptado de www.worldbank.org
TEMA 9	Matices a propósito del PIB	
TEMA 10	Los ciclos económicos	
TEMA 11	La presión fiscal en España	
TEMA 12	El precio del dinero	
TEMA 13	Productos codiciados	
TEMA 14	Las ventajas de la moneda única	Adaptado de MUNDELL, Robert: "La era del euro" Anuario de El Mundo, 2002
TEMA 15	Otro mundo es posible	SAMPEDRO, José Luis: El mercado y la globalización, Ediciones Destino, 2002
TEMA 16	El tratado de Maastricht	

Fuente: Elaboración propia

Los "Textos de Apoyo" que citan la fuente bibliográfica completa, muestran que son noticias que aparecen en el libro de texto datan del año 2002.

Tabla 53. Relación de las fuentes bibliográficas de las "Tribuna de Economía" del libro de A. Penlonga

TEMA	TRIBUNA DE ECONOMÍA	Fuente
TEMA 1	Lo tradicional sube... de precio	Adaptado de La Voz de Galicia, 5 de enero de 2004
TEMA 2	Innovar para crecer	
TEMA 3	500 euros por nada	Adaptado de El País, 15 de marzo de 2006
TEMA 4	El tamaño sí importa	
TEMA 5	El "ciclo infernal" de la patata	Adaptado de Cinco Días, 12 de mayo de 2003
TEMA 6	A telefonazos	Adaptado de www.elmundo.es
TEMA 7	Trabaja sin disgustos	Adaptado de Emprendedores, noviembre 2005
TEMA 8	A la sanidad española le tiembla el pulso	
TEMA 9	La economía lo tiene crudo	Adaptado de El País, 19 de octubre de 2003
TEMA 10	Bienvenida, Copa de América	Adaptado de El diario de Levante, 27 de noviembre de 2003
TEMA 11	Más educación y competitividad	
TEMA 12	Sube el precio del dinero	
TEMA 13	La Bolsa, en caída libre	
TEMA 14	La doble moral de los países ricos	
TEMA 15	Un nuevo orden económico	Adaptado de www.elmundo.es
TEMA 16	Reparto de poder descafeinado	

Fuente: Elaboración propia

En el caso de las “Tribunas de Economía”, las fuentes son un poco más actuales, entre el año 2003 y, la más reciente, del año 2006.

En nuestra opinión, el hecho de que los textos sean más o menos actuales en el libro de texto no es un factor decisivo para la elección o no de un material curricular. Es evidente que, las situaciones económicas que reflejan los textos serán las que en el momento de redacción hubiere y éstas, pueden o no coincidir con la actual (por la repetición de los ciclos económicos) y, otras situaciones, como sería el caso del artículo sobre la Copa América, quizás no se repitan nunca. Sin embargo, este “desfase temporal” o “pérdida de actualidad”, no limita ni resta utilidad desde el punto de vista pedagógico. No obstante, estas palabras no deben ser interpretadas en el sentido de que estos textos puedan suplir la consulta y el trabajo en el aula de noticias de la actualidad. La enseñanza de Economía lleva parejo el despertar el interés y la curiosidad por las noticias económicas de la actualidad y, para ello, el profesor dispone de múltiples y útiles herramientas y recursos.

H. Identificación de errores, u otros aspectos a destacar

Presentamos a continuación los errores o curiosidades que creemos que merece la pena destacar, agrupadas en cuatro categorías:

- Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”.
- Relación de fragmentos del libro con “errores” o “propuestas de mejora” de contenido.
- Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares.
- Opiniones personales sobre algunos contenidos.

1. Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”

En la página 11

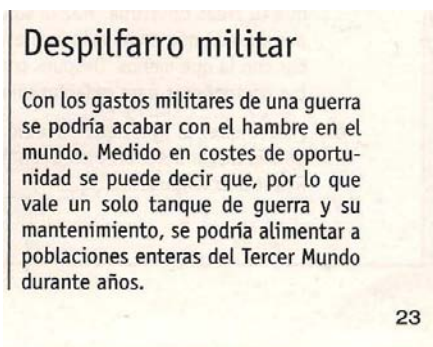


Fig. 1.3. *Chica en apuros. De una manera u otra pasamos la vida tomando decisiones y renunciando a lo que no elegimos pero no siempre las alternativas son claras. ¿Deleite/centímetros o resignación/delgadez? He aquí la cuestión.*

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.11

En la fotografía, esta niña se plantea deleite/centímetros, en mi opinión se trata de una disyuntiva poco apropiada para una niña de esta edad.

En la página 23



Fuente:

Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.23

El tema del gasto militar es una cuestión polémica, que detrás de ella hay mucha carga ideológica y, si la finalidad es explicar el coste de oportunidad, hay muchos ejemplos que no despiertan esta controversia.

En la página 24

4> «Cada pistola que se fabrica, cada buque de guerra que se bota, cada cohete que se dispara significa, en último término, un hurto a los que pasan hambre y no son alimentados.» ¿Con qué concepto económico relacionarías esta frase del ex presidente de los Estados Unidos Dwight David Eisenhower? Razona tu respuesta.

Fuente: Penalonga, A. *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.24

De nuevo se recurre a la temática militar, a la polémica del gasto militar de los gobiernos.

En la página 32

5> Dibuja en la pizarra una FPP con los datos de la siguiente tabla y, ayudándote del ejemplo, explica a tus compañeros qué tres conceptos económicos ilustra dicho modelo económico:

	A	B	C	D	E
Tanques	0	1	2	3	4
Tractores	1 000	750	500	250	0

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.32

Una vez más sale a la palestra la temática militar. Sorprende que se utilice esta temática de forma recurrente, cuando no se trata de un tema de interés o cotidiano de los jóvenes, que pudiese justificar sus repetidas apariciones.

En la página 150



Fig. 8.3. *Fábrica de cascos alemana. Cada Estado se define por aquello en que invierte sus haciendas.*

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.150

La frase a pie de foto “Fábrica de cascos alemana. Cada estado se define por aquello en que invierte sus haciendas”. En mi opinión, una afirmación atrevida y polémica.

En la página 150

Observatorio 1

Intervención del sector público: activación de la economía nacional

La Gran Depresión del 29 nació en Estados Unidos, pero sus efectos se sintieron en todo el mundo durante la década de los treinta. Siguiendo las ideas intervencionistas de J. M. Keynes, el sector público estadounidense abordó en las décadas de los años cuarenta y cincuenta, el desarrollo de un ambicioso plan de construcción de grandes obras públicas civiles denominado *The Great Deal*.

Embalses, carreteras, desecación de pantanos, puentes... son muchas las obras que datan de esa época. El Estado asumió la contratación de trabajadores y el pago a las empresas constructoras para realizar numerosas obras que, aunque no eran «estrictamente necesarias», sentaron las bases para la recuperación económica del país que sobrevendría varios años después. Otro ejemplo histórico de cómo la intervención del sector público puede dinamizar una economía fue el de Alemania. En este país, derrotado y humillado tras la primera Guerra Mundial, también intervino el sector público, pero a diferencia de Estados Unidos, que concentró dicha intervención en la construcción de obras civiles, el Estado alemán, ya bajo el régimen fascista, concentró los gastos gubernamentales en la producción de armamento. La construcción de armas y equipos militares a gran escala, propició el auge de las fuerzas armadas y la elaboración de proyectos destinados a una guerra de conquista. El sistema fascista de «economía armamentística» llevó a Alemania a lograr el pleno empleo y a niveles de prosperidad desconocidos desde antes de la I Guerra Mundial, pero lógica e inevitablemente, también le llevó a una nueva guerra mundial.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.150

Una vez más, el gasto militar y la carrera armamentística es el tema central de la actividad.

En la página 90

Fig. 5.3. En los periodos de rebajas, el precio es el principal gancho que utilizan los comerciantes para lograr la venta de sus productos, pero no debemos olvidar que, en esas épocas, las empresas tratan de vender todo aquello que no consiguieron «colocar» a lo largo de este año.



Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.90

Se ilustra, en tono divertido, el tópico de que es la mujer la persona que realiza las compra y sucumbe a las rebajas.

2. Relación de fragmentos del libro con “errores ” o “propuestas de mejora” de contenido

En las páginas 31 y 32.

Para explicar el tema de la frontera de posibilidades de producción y cómo ésta se desplaza a consecuencia de una mejora en la productividad, se elige un supuesto que no es apropiado, ya que el ejemplo utilizado no refleja la capacidad máxima de una unidad productiva que debe elegir entre diferentes alternativas.

Caso práctico 2

Dos alumnos tienen una determinada capacidad de estudio, tal y como muestra la tabla siguiente. Compara los resultados de estos dos estudiantes en términos de producción y productividad.

Solución

La producción de Juan (8 folios) es superior a la de Flora (6 folios), pero en términos de productividad, Flora aprovecha mejor su tiempo de estudio (3 folios/hora) que Juan (2 folios/hora).

Diciembre			
	Horas de estudio (factor productivo trabajo)	Folios estudiados (producción)	Productividad (folios/hora)
Juan	4 horas	8 folios	$8/4 = 2$ folios/ hora
Flora	2 horas	6 folios	$6/2 = 3$ folios/ hora

Caso práctico 3

Juan y Flora, los estudiantes del Caso práctico 2, finalizaron el curso con la siguiente capacidad de estudio:

Junio			
	Horas de estudio (factor productivo trabajo)	Folios estudiados (producción)	Productividad (folios/hora)
Juan	5 horas	10 folios	$10/5 = 2$ folios/ hora
Flora	2 horas	8 folios	$8/2 = 4$ folios/ hora

Compara esta tabla con la del Caso práctico 2 y contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué han hecho los estudiantes para mejorar su capacidad de estudio?
2. ¿Qué sucede con la FPP de ambos estudiantes?
3. Representa gráficamente la FPP de los Casos prácticos 2 y 3.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.31 y 32

Cuando se estudia la FPP, se plantea la disyuntiva de destinar todos los recursos a una actividad o a otra. En el libro hay ejemplos muy acertados como el propietario de un horno que debe elegir entre producir barras de pan o bien pizzas, también está el ejemplo de una estudiante que tiene que elegir entre estudiar o bien trabajar en el negocio familiar. Sin embargo, aquí la disyuntiva es el número de folios que estudia Juan y el número de folios que estudia Flora, como si estas dos actividades fuesen incompatibles. En nuestra opinión no se trata de un ejemplo adecuado.

En la página 100

Disminución de la cantidad ofertada

La disminución de la cantidad ofertada desplaza la curva de la oferta hacia la izquierda desde O hasta O'' (véase Figura 5.15). Las causas son: un aumento del precio de los factores de producción, mayores costes en la tecnología empleada y los objetivos empresariales de asociados a estrategias a medio o largo plazo, como por ejemplo introducirse en un mercado o las perspectivas de negocio futuro.

Tabla. 5.6. Factores que influyen sobre la oferta.

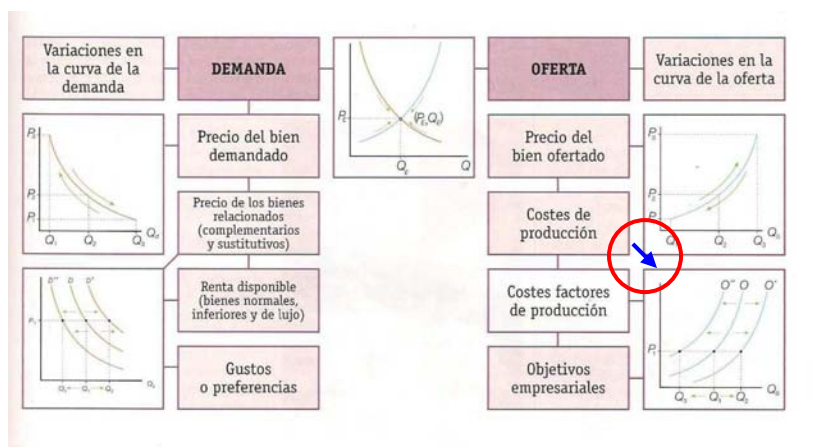
LA OFERTA			
	Factores influyentes	Cambios en las condiciones del mercado	
		Aumento de la cantidad ofertada	Disminución de la cantidad ofertada
Movimiento sobre la curva	Precio del bien en cuestión	Subidas de precio	Bajadas de precio
Desplazamiento de la curva	Costes de producción	Disminución del coste de los factores de producción	Aumento del coste de los factores de producción
	Costes de fabricación		
	Objetivos empresariales	Captar mercado	Maximizar beneficios

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.100

En el texto que está sobre la tabla se indica que: “Las causas son: un aumento del precio de los factores de producción, mayores costes en la **tecnología empleada**, los objetivos empresariales (...)”

Sin embargo, en la tabla se cambia la nomenclatura y, en lugar de indicarse los **cambios en la tecnología**, se utiliza el término **costes de fabricación**, lo cual sin ser incorrecto, este cambio de terminología puede confundir al alumno.

En la página 103



Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.103

Los costes de producción provocan desplazamientos de la curva de oferta, sin embargo, en el esquema falta la unión entre el recuadro “los costes de producción” y el recuadro de “la gráfica de desplazamientos de la curva de oferta”, (del mismo modo que se indica en la parte de la demanda).

En la página 139

Ofertas de formación profesional
<i>Reglada</i>
A esta formación se accede normalmente con el título de ESO para obtener el título de técnico, o el de Bachillerato, para el de técnico superior. Los ciclos formativos pretenden ofrecer una formación polivalente y reciclable para la actividad profesional, que le permita adaptarse a los cambios laborales y tecnológicos.
<i>Ocupacional</i>
Gestionada por el INEM y las comunidades autónomas, este tipo de formación se dirige a desempleados y demandantes de primer empleo.
<i>Continua</i>
Es la formación dirigida a los trabajadores ocupados. En los últimos años ha aumentado notablemente el esfuerzo de las empresas en formar a sus trabajadores.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.139

En esta nota, la nomenclatura que se utiliza está anticuada. Desde el 2007, se ha modificado la terminología y se denomina FP inicial (a la antigua formación profesional reglada) y formación profesional para el empleo (a la antigua formación ocupacional y continua). Esta nueva nomenclatura se establece formalmente a partir del R.D. 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.

En la página 179

Utiliza el concepto PNB per cápita en este texto, antes de que se haya explicado en la unidad didáctica.

- El PIB no mide la distribución de la riqueza entre los habitantes. Incluso si calculamos el **PIB per cápita** o el **PNB per cápita** (esto es, el PIB o el PNB de un país dividido entre el número total de habitantes) para obtener una medida del bienestar de la población, no conoceremos el reparto real porque tales indicadores establecen sin más un término medio. Aunque el PIB per cápita fuera relativamente alto, pudiera resultar en la práctica que la distribución fuera muy desigual, es decir, que unos pocos tuvieran mucho y muchos otros muy poco.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.179

En la página 250

Para basar su decisión de ajuste, el portavoz del BCE apeló a las cifras del IPC subyacente, muy elevado en los últimos meses debido al incremento de los precios del crudo, fruto a su vez, de la inestabilidad en Oriente Medio. El IPC armonizado, muy alto debido a la incidencia de los precios de ciertos alimentos, tampoco es alentador, señalaron otras fuentes, que también apuntaron que se teme que Alemania falle en materia presupuestaria incumpliendo nuevamente el Pacto de Estabilidad.

En el texto, dice que el IPC subyacente es muy elevado debido a los incrementos del crudo, lo cual es extraño porque el IPC subyacente excluye los productos energéticos y los alimentos no elaborados

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.250

Recordemos las diferentes definiciones de IPC

IPC General, éste es el que se conoce habitualmente como **IPC**. Es el que se publica normalmente en los medios de comunicación y el que incluye el mayor número de elementos en su cálculo, por tanto ofreciendo una cifra que refleja prácticamente la globalidad de la evolución del entorno económico.

IPC Subyacente, se da este nombre al IPC calculado **sin tener en cuenta** la evolución de los precios de los **productos energéticos y los alimentos no elaborados**. Esto hace que suela salir una cifra ligeramente inferior a la del IPC general pero que se mantiene **más estable** en el tiempo al eliminar las fuertes variaciones que añaden el petróleo y las frutas y verduras al IPC general.

IPC Armonizado (IPCA), éste índice se tuvo que crear para **poder hacer comparaciones** entre la inflación de diferentes países. Inicialmente cada país realiza unos cálculos para determinar el IPC y al ser diferentes no se pueden comparar directamente. Por tanto, se establecieron unos procesos para homogeneizar dichos cálculos de modo que fuesen comparables dando como resultado el IPCA. Por ejemplo, éste valor es el que se utiliza cuando se habla de otros IPCs en la UE.

En la página 280

Caso práctico 1

Imagina que en España se elaboran 8 piezas de cerámica o 2 camisas por cada hora de trabajo, mientras que en Francia se fabrican 3 piezas o 1 camisa en el mismo tiempo.

1. Determina en qué bien o servicio les conviene especializarse a ambos, identificando el coste de oportunidad para cada producto y para cada país si no existiera comercio exterior.
2. Demuestra las ventajas que reporta la especialización.
3. Representa gráficamente la frontera de posibilidades de producción de España con y sin comercio exterior.

Solución

1. A los países les conviene especializarse en la producción de aquellos bienes y servicios en que tengan una mayor ventaja comparativa. Para saber si son las camisas o las piezas de cerámica los productos que reportan más ventaja comparativa, recurriremos al concepto de coste de oportunidad explicado en la Unidad 1.

En España, un trabajador obtiene 8 piezas de cerámica o 2 camisas. Esto significa que por cada camisa que se produce se dejan de obtener 4 piezas de cerámica. Por tanto, sin comercio exterior, en España se intercambia una camisa por 4 piezas de cerámica.

En Francia, un trabajador produce 3 piezas de cerámica o una camisa. En este caso, por cada camisa que se produce se dejan de hacer 3 piezas de cerámica. Sin comercio internacional, en Francia se intercambia una camisa por un tercio de pieza de cerámica.

2. Con el comercio exterior todos saldrán ganando si España se especializa en cerámica y Francia en camisas. A España le basta con entregar en Francia 3 piezas de cerámica para obtener 1 camisa, mientras que en su propio territorio debe entregar 4.

A la vez, Francia también se beneficia porque produciendo 2 camisas puede comerciar 1 con España y obtener a cambio 4 piezas de cerámica.

3. En la Figura 14.2 puedes ver la representación gráfica de la frontera de posibilidades de producción de España con y sin comercio exterior.

		Francia		España	
		Cerámica	Camisas	Cerámica	Camisas
Sin especialización ni intercambio	Produce	3	1	8	2
	Tiene	1	8	8	2
Con especialización e intercambio	Produce	0	2	16	0
	Tiene	4	1	13	1

Tabla 14.2. Producción de piezas de cerámica y camisas, en España y Francia, por hora y trabajador con y sin comercio.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.280

La frase “En Francia se intercambia una camisa por un tercio de pieza de cerámica.” es incorrecta, ya que si Francia fabrica una camisa o 3 cerámicas, la proporción es “1 pieza de cerámica es un tercio de camisa” y no lo que indica el libro.

También hay errores de cálculo en la Tabla 14.2., que debería poner

		Francia		España	
		Cerámica	Camisas	Cerámica	Camisas
Sin especialización ni intercambio	Produce	3	1	8	2
	Tiene	3	1	8	2
Con especialización e intercambio	Produce	0	2	16	0
	Tiene	4	1	10	2

Fuente: Elaboración propia

3. Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares

En la página 38

En el observatorio 3 se indica que hay un ejemplo de sistema económico antiguo en el ejercicio 20 de esta unidad. Si acudimos a este ejercicio, nos percatamos de que el ejercicio 20 no existe. (Suponemos que se trata del ejercicio 14.)

En las páginas 194, 195, 196 y 197

Las páginas 194, 195, 196 y 197, no existen, hay un error de paginación y llevan, erróneamente, los números de página 188, 189, 190 y 191, respectivamente.

En las páginas 180 y 182

Hay un error de numeración de las figuras y tablas. En la página 180, la tabla 9.6. debería ser Figura 9.6. y en la página 182, la Fig. 9.5. debería ser Fig. 9.6

En la página 294

Hay un error de numeración en la figuras. Se pasa de la figura 14. 7. a la 14.9. saltándose la figura 14.8 que no existe.

En la página 43

Análisis

El Estado sube el sueldo al ejército

Además de suministrar bienes y servicios que las empresas privadas no producen por no ser rentables, el Estado asume el suministro de otros servicios que sí lo serían pero que, por ser de interés público, no deben estar en manos privadas como por ejemplo el ejército, la policía o la justicia.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.43

El titular no refleja la idea fundamental que se redacta en el contenido de la noticia.

En la página 43

de prácticas

sos, los consumidores «llevan las de perder», máxime cuando no existen otras alternativas.

Para proteger a los consumidores de los abusos de poder de las empresas, el sector público regula y vigila el cumplimiento de una normativa que defiende la libre competencia entre empresas, para que ninguna de ellas pueda llegar a influir sobre el precio o las condiciones de venta.



El nuevo Windows Vista 2007. Aunque su operativo de Windows no es el mejor, lo hecho, Windows ha sido tan eficiente dicta, funciona así como un monopolio.

Breves
Baja productividad

La productividad española es de las más bajas de Europa. Aunque es uno de los países donde más horas se trabaja, esto no se corresponde con su producción de bienes y servicios. No es que en España se produzca poco —de hecho, es uno de los países que más ha aumentado su producción en los últimos años— sino que, en comparación con otros países, se produce poco en relación con las horas trabajadas.

Baja productividad

La productividad española es de las más bajas de Europa. Aunque es uno de los países donde más horas se trabaja, esto no se corresponde con su producción de bienes y servicios. No es que en España se produzca poco —de hecho, es uno de los países que más ha aumentado su producción en los últimos años— sino que, en comparación con otros países, se produce poco en relación con las horas trabajadas.

Nuevos caladeros para España

El acuerdo pesquero con Marruecos abre nuevos caladeros para la flota española. Las posibilidades de producción de un país están determinadas por los factores productivos de los que dispone y la tecnología que utiliza. El acceso a nuevos recursos amplía esas posibilidades de producción. Cuando esto sucede el país crece económicamente y la frontera de posibilidades de producción se desplaza hacia la derecha.

China se abre a la economía de mercado

Con 1 300 millones de consumidores potenciales, China es uno de los mercados mundiales más atractivos. En China hay más consumidores que en Europa y EEUU juntos. Se trata de un mercado prácticamente virgen y muy sensible a la publicidad. Las primeras compañías que se instalen en él, gracias a la apertura propiciada por el régimen socialista, se verán muy beneficiadas.

El breve de Tribuna de Economía, “Baja productividad” está duplicado.

Fuente: Penalonga, A. (2008) . *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.43

En la página 91

Caso práctico 1

Andrea tiene 20 € y desea comprarse dos CD de sus grupos preferidos, Tacones Furibundos y Vértigo. Va a una tienda de discos y comprueba desolada que valen 15 y 10 € respectivamente, por lo que no puede comprarse los dos. Mientras decide cuál de los dos prefiere, comprueba que el casete de los famosos Ligando Bronce está rebajado a 5 €. Finalmente, Andrea decide comprar el CD de Tacones y el casete de Ligando Bronce. Cuando se dirige a la caja registradora ve un billete de 10 € en el suelo y sin pensarlo dos veces, se lo guarda y vuelve a por el CD de Vértigo. Muy satisfecha, Andrea se fue con los dos CD y el casete en su mochila después de abonar por ellos 30 €. Ya en casa reflexiona sobre sus próximas compras de CD, y dibuja una tabla donde relaciona las cantidades que desearía adquirir y los distintos precios.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.91

Llama la atención que el bien sustitutivo del CD sea el “Casete”, ya que se trata de un producto descatalogado y prácticamente desconocido para los alumnos actuales.

En la página 95

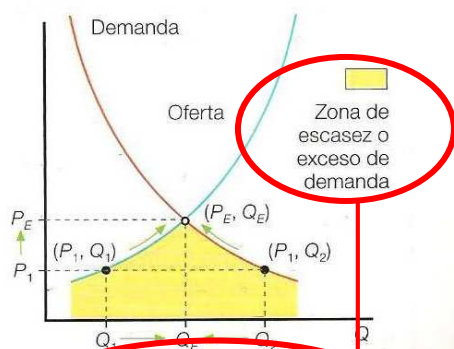


Fig. 5.8. Escasez o exceso de demanda.

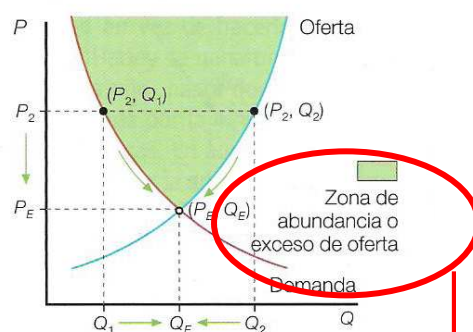


Fig. 5.9. Abundancia o exceso de oferta.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág.95

Escasez del bien o exceso de demanda

Excedente del bien o exceso de oferta

En la Fig. 5.8., la expresión “escasez o exceso de demanda”, puede confundir al alumno entendiendo que hay una contradicción. La razón es que la expresión completa debe ser “Escasez del bien o servicio o exceso de demanda”. Lo mismo sucede en la Fig. 5. 9., que donde dice “Abundancia o exceso de oferta”, debería decir “Excedente del bien o servicio o exceso de oferta”.

4. Opiniones personales sobre algunos contenidos

Unidad 10, varias páginas.

En la Unidad 10 se explica con mucho detalle, a veces excesivo, los componentes de la demanda agregada. Concretamente, sorprende en los factores explicativos del consumo, que se exponga el concepto de renta permanente y sobretodo, la hipótesis del ciclo vital.

Este libro es, de todos los manuales analizados, el que desarrolla con más minuciosidad los factores que condicionan el consumo y los factores que condicionan la inversión, el efecto multiplicador de la inversión y la propensión marginal a consumir y ahorrar). Se trata de un tema complejo, explicado con detalle, pero a la vez expuesto de manera asequible y comprensible para el alumno.

En la página 223

El tema del presupuesto público, es complejísimo en algunos manuales. El autor, consciente de ello, ha optado, en mi opinión muy acertadamente, por una simplificación de contenidos, que permitirá al alumno, asumir los conceptos básicos.

Una relación esquemática de las partidas del presupuesto podría ser la que ves en la Tabla 11.5.

Ingresos	Gastos
■ Cotizaciones sociales	■ Corrientes
■ Tributos	• Compra de bienes y servicios
• Impuestos	• Pagos a los funcionarios
• Tasas	■ Inversión (infraestructuras)
■ Otros ingresos	■ Transferencias y subvenciones
• Transferencias corrientes	
• Ingresos patrimoniales	
• Enajenación de bienes de inversión	
• Transferencias de capital	

Tabla 11.5. Hay otros criterios para clasificar los PGE, pero seguramente éste sea el más asequible: los ingresos en función de su origen y los gastos según su aplicación o destino.

Fuente: Penalonga, A. (2008). *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág. 223

I. Análisis de las actividades propuestas

1. ¿Incluye actividades para que el profesor pueda detectar conocimientos previos? y ¿para que los propios alumnos puedan detectar sus conocimientos previos?

No, en el libro de texto no se establecen actividades para que el profesor pueda detectar los conocimientos previos de los alumnos, ni actividades para que los alumnos puedan detectar sus conocimientos previos.

2. En las actividades que se proponen, se diferencia claramente cuando se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

No, en las actividades no se indica qué tipo de contenidos se van a trabajar y, aunque en las actividades se trabajan los tres tipos de contenidos, no se hace, como podremos comprobar más adelante, en la misma proporción.

3. Análisis del tipo de actividades realizadas

Vamos a presentar a continuación el resumen del análisis realizado a las actividades del libro de texto.

Como hemos indicado anteriormente, hemos clasificado a las actividades y ejercicios siguiendo la Taxonomía Cognitiva de Bloom y hemos diferenciado en actividades de *Conocimiento*, *Comprensión*, *Aplicación*, *Análisis*, *Síntesis* y *Evaluación*.

En el libro de A. Penalonga, se le propone al alumno una serie de “Actividades” a lo largo de la exposición de la unidad didáctica y, una colección de “Ejercicios”, una vez que se finalizan los contenidos.

En la Tabla 54 diferenciamos la tipología de las actividades de ambas secciones y el total.

Tabla 54. Tipología de las actividades del libro de A. Penalonga

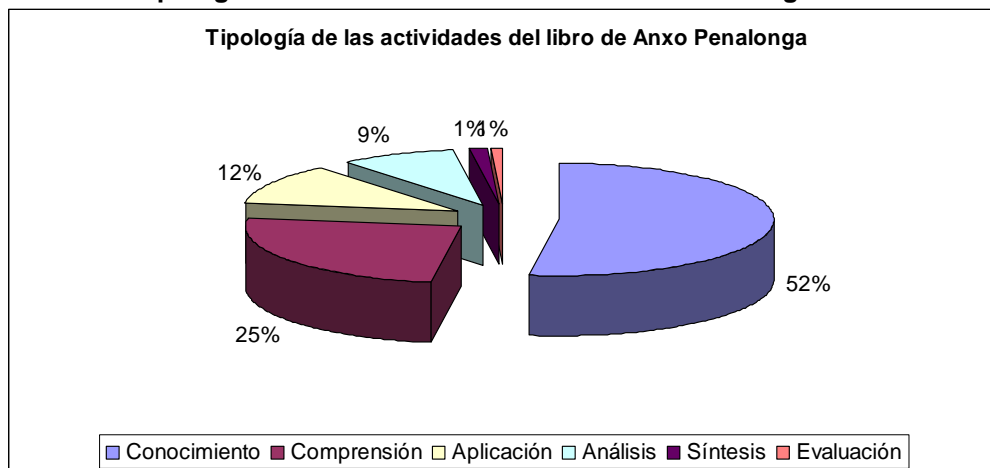
	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios
Total de Actividades y Ejercicios	151	282	433
Conocimiento	101	125	226
Comprensión	33	77	110
Aplicación	8	42	50
Análisis	8	29	37
Síntesis	1	5	6
Evaluación	0	4	4

Fuente: Elaboración propia

En total, el autor propone la realización de 433 actividades y ejercicios. De éstos, algo más de la mitad son exclusivamente ejercicios y actividades que requieren un conocimiento y memorización de los contenidos y, un 25% precisa de un cierto nivel de comprensión. La aplicación de los contenidos se hará en

50 ejercicios y actividades (lo que representa un 12% del total) y, los niveles cognitivos más elevados (Análisis, Síntesis y Evaluación), sólo se dan en un 11% de las actividades y ejercicios.

Gráfico 2. Tipología de las actividades del libro de A. Penalonga



Fuente: Elaboración propia

Otra cuestión que nos ha parecido interesante es identificar las actividades y ejercicios que se plantean para trabajar individualmente o en grupo (Tabla 55).

Tabla 55. Actividades individuales vs. Actividades grupales en el libro de A. Penalonga

	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios
Individuales	147	273	420
En grupo	4	9	13

Fuente: Elaboración propia

Sorprende que pese al consenso que en la literatura pedagógica hay respecto a las ventajas y las aportaciones de una modalidad de trabajo en grupo, en el 3% de las actividades y ejercicios se propone una resolución en grupo (Gráfico 3).

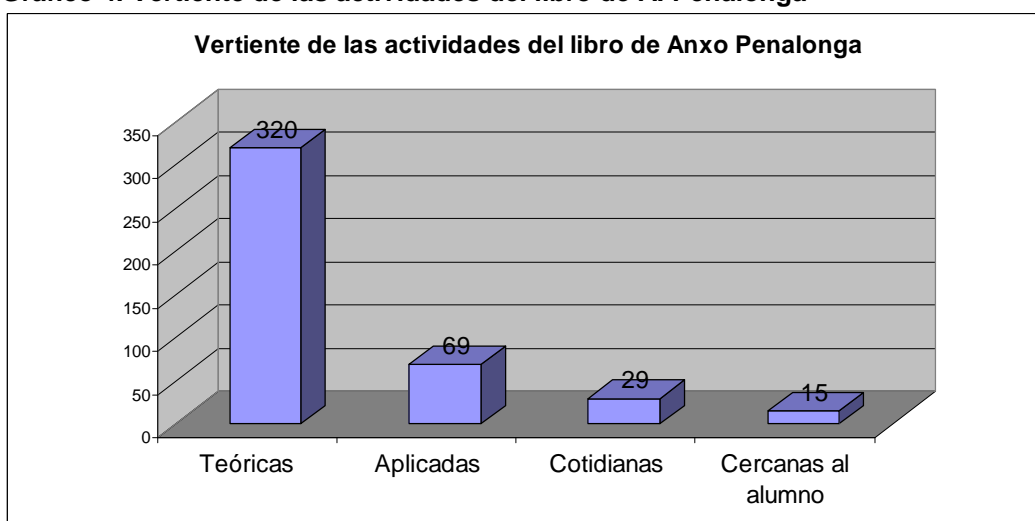
Gráfico 3. Actividades individuales Vs. Actividades grupales en el libro de A. Penalonga



Fuente: Elaboración propia

Otra tipología es la que muestra la proporción entre actividades y ejercicios de tipo totalmente teóricos y descontextualizados, de los más prácticos y aplicados. También destacamos aquellos ejercicios y actividades en los que el autor ha planteado a los alumnos situaciones cotidianas o les ha puesto en tesisuras en las que se le esboza el entorno más cercano del alumno (Gráfico 4).

Gráfico 4. Vertiente de las actividades del libro de A. Penalonga



Fuente: Elaboración propia

Casi el 74% de los ejercicios y actividades son teóricas o descontextualizadas y un 16% son aplicadas y prácticas. Sin embargo, aquellos ejercicios que pudiesen resultar más interesantes al alumno porque están relacionados con su entorno cotidiano y cercano sólo representan el 10,2% del total (Tabla 56).

Tabla 56. Vertiente de las actividades del libro de A. Penalonga

	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios	Porcentajes
Teóricas	134	186	320	73,9%
Aplicadas	12	57	69	15,9%
Cotidianas	2	27	29	6,7%
Cercanas al alumno	3	12	15	3,5%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo que se establece en los objetivos del currículo balear, compartimos la importancia de las Tics para la sociedad actual y el interés que puede resultar para el alumno conocer la realidad económica de su ciudad o comunidad autónoma. Desde la misma perspectiva, entendemos que las cuestiones económicas que podamos aplicar al ámbito personal y familiar tendrán un componente extra de motivación. Por ello nos parece relevante identificar cuántos, de las 433 actividades y ejercicios que se proponen a lo largo del libro de texto, comparten algunos de estos tres rasgos.

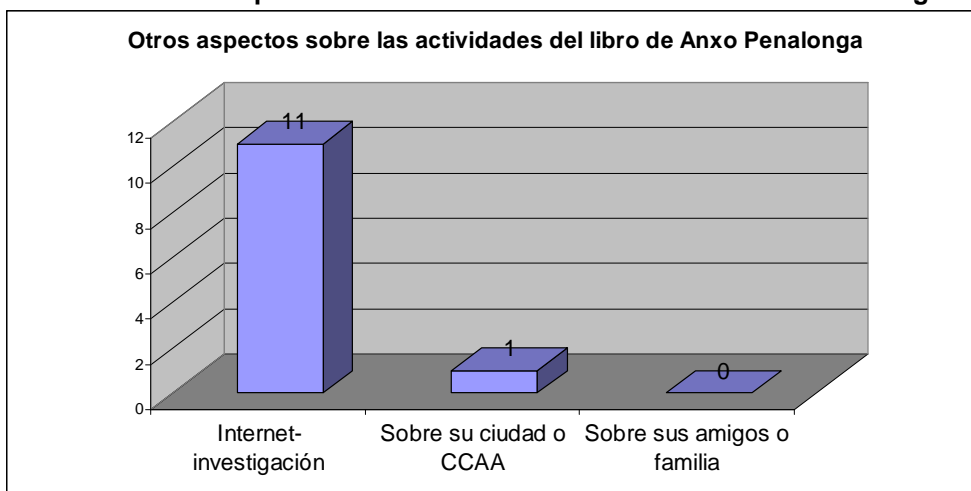
Tabla 57. Otros aspectos sobre las actividades del libro de A. Penalonga

	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios	Porcentajes
Internet-investigación	4	7	11	2,54%
Sobre su ciudad o CCAA	1	0	1	0,2%
Sobre sus amigos o familia	0	0	0	0%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados son sorprendentemente bajos. Sólo en 11 ocasiones se propone un ejercicio o actividad en la que se deba investigar o recurrir a Internet para resolver el ejercicio. Sólo en una actividad se pide al alumno que indague algo sobre su ciudad o comunidad autónoma. Y en ningún ejercicio se pide un trabajo en el que requiera participación o colaboración o algún tipo de relación de su familia o amigos.

Gráfico 5. Otros aspectos sobre las actividades del libro de A. Penalonga

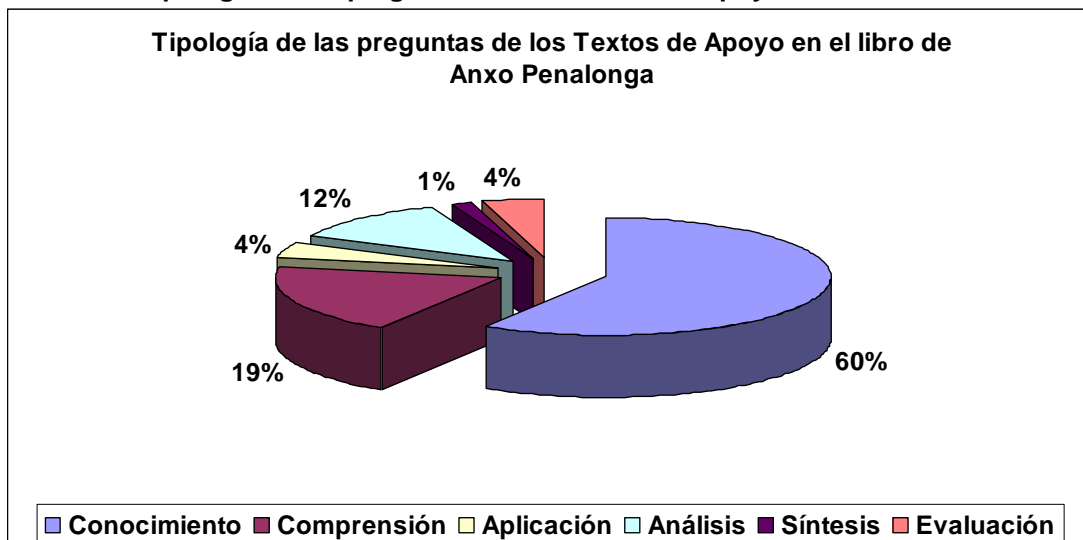


Fuente: Elaboración propia

Además del análisis de las Actividades y Ejercicios que acabamos de presentar, el alumno dispone de unas secciones fijas, en las que se trabajan textos que pueden ser extractos de prensa, revistas o documentos económicos, acompañados de una serie de preguntas sobre el texto leído. Hemos también catalogado las preguntas formuladas siguiendo la taxonomía cognitiva de Bloom y presentamos los resultados.

El número total de preguntas formuladas en la sección *Texto de Apoyo* asciende a 67. De éstas, 40 son preguntas que la respuesta la encontramos en el mismo texto y el resto implican un cierto nivel: de comprensión (13 preguntas), aplicación (3 preguntas), análisis (8 preguntas), síntesis (1 pregunta) y evaluación (3 preguntas) (Gráfico 6).

Gráfico 6. Tipología de las preguntas de los Textos de Apoyo en el libro de A. Penalonga



Fuente: Elaboración propia

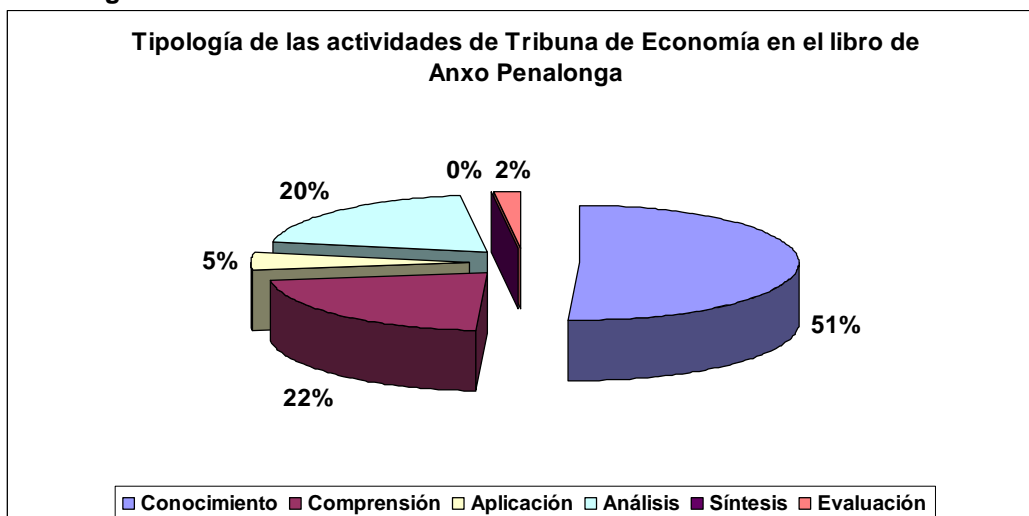
De las 67 preguntas, hay 3 que son en grupo frente a las 64 restantes que son individuales.

Si atendemos a otros rasgos interesantes, tales como si requieren una investigación, búsqueda en Internet, se centran en su ciudad o comunidad autónoma o, en los amigos o familia, en este caso, hay que subrayar que no encontramos ninguna de estas características en las preguntas de los textos de apoyo.

El mismo análisis realizamos para las preguntas que se formulan en la sección *Tribuna de Economía*. En total, los alumnos podrán responder a 58 preguntas. De éstas, la mitad (28 preguntas) son de *conocimiento*, 12 de *comprensión*, pero quizás lo más sorprendente es el elevado número de preguntas (11) que implican una actividad cognitiva superior (de *análisis*). El resto de categorías son testimoniales (Gráfico 7).

De las 58 preguntas, 1 se propone en grupo y el resto son individuales. Por lo que respecta a otras cuestiones, sólo una pregunta conlleva a que los alumnos investiguen y busquen por Internet.

Gráfico 7. Tipología de las preguntas de los Tribuna de Economía en el libro de A. Penalonga



Fuente: Elaboración propia

A modo de conclusión, del análisis de las actividades del libro de A. Penalonga se evidencia una excesiva proporción de actividades de bajo nivel cognitivo, importante carencia de actividades en grupo y, prácticamente, una ausencia de actividades de búsqueda y planteamientos cercanos y cotidianos para los alumnos.

5.2.2. Análisis del libro de texto de Economía de F. Mochón

Ficha identificativa

1. Autor: Francisco Mochón

Autores del material complementario: Jordi Tel del Retiro, Fernando Mur Alegre y José Luis Ros

2. Título: Economía.

3. Nivel educativo. 1º de Bachillerato

4. Edición: Editorial, fecha de edición, lugar de edición, Nº de páginas.

Editorial McGraw-Hill, 2008 (3ª edición), Madrid, 358 págs.

5. ISBN: 978-84-481-6892-6

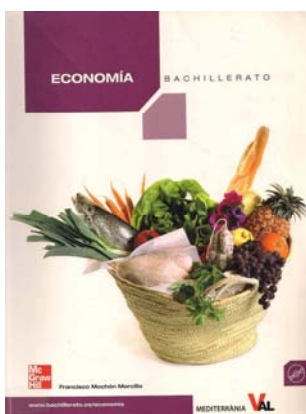
6. Formato de presentación: Libro y CD

7. Proceso de elaboración: No se especifica

8. Proceso de evaluación y/o experimentación: No se especifica

Para favorecer la lectura del análisis de contenido de este libro de texto, mostramos cómo se estructura el libro de F. Mochón:

a) Portada



b) Presentación del libro.

c) Índice del libro.

d) 16 unidades didácticas. Para cada unidad didáctica, el autor desarrolla los contenidos utilizando el lenguaje textual y gráfico (fotografías, gráficas, dibujos, tablas estadísticas, esquemas-tablas, etc.). Además, utiliza una serie de elementos, en los ladillos de libro, para resaltar información:

- “Vocabulario”.
- “CD y CEO”.
- “Importante”.

Otros recursos utilizados mientras desarrolla la unidad didáctica son:

- “*Esquema de síntesis*”, que resume esquemáticamente la información.
- “*Técnicas de selectividad*”, con técnicas que el alumno dispondrá para preparar las pruebas de selectividad.
- “*Test de repaso*”, con 10 preguntas tipo test para trabajo autónomo del alumno, que le permitirá conocer el nivel de asimilación de los contenidos.
- “*Reportaje*”, para comentar la actualidad económica con artículos de prensa.
- “*Actividades*” durante los epígrafes y “*Problemas propuestos*” al finalizar de cada unidad didáctica, para reforzar contenidos.

En el CD del libro de F. Mochón, los contenidos están organizados de acuerdo con la siguiente estructura:

- a) “*Actividades*” ordenadas por unidades didácticas y con ejercicios interactivos de crucigramas, rellenar huecos, relacionar y de respuesta múltiple.
- b) “*Enlaces*”, con un listado de links a páginas webs de temática económica, prensa, revistas, etc.
- c) “*Glosario*”, a modo de diccionario económico.
- d) “*Bibliografía*”.
- e) “*Bolsas españolas*”, es una presentación de la página web de la Bolsa y Mercados Españoles e incluye información básica sobre los mercados bursátiles de España.

A. Procedencia de la Información

En este apartado, vamos a citar las principales fuentes bibliográficas a las que hace referencia el libro de texto y el CD. Las presentamos en cuatro grupos: libros, revistas y prensa, páginas webs y otras fuentes.

1. Libros

El libro de texto de F. Mochón no menciona los libros de los que se ha servido como fuentes bibliográficas, ni en un apartado específico ni a lo largo de los contenidos de las unidades didácticas.

Solamente hemos encontrado dos referencias (ambas en la página 37, concretamente en la actividad 6); con un fragmento del texto de Adam Smith (La riqueza de las naciones) y otro fragmento de Marx y Engels (Manifiesto Comunista).

Sin embargo, en el CD, en el apartado “*Bibliografía*”, el autor presenta la siguiente relación bibliográfica:

- Estefanía, Joaquín: *Hij@, ¿qué es la globalización?*, UNED, Madrid, 1999.
- Galbraith, John Kenneth: *Introducción a la Economía. Una guía para todos (o casi)* Aguilar, Madrid, 2002.
- Garvie, Alejandro: *Economía para principiantes*, Crítica, Barcelona, 2001.
- Goszini, René y Uderzo, Albert: *Obelix y compañía*, Era Naciente, 2002.
- Heras, Iñaki: *100 cuestiones de interés sobre economía y empresa*. Pirámide, Madrid, 1998.
- Levitt, Steven D. y Dubner, Stephen J: *Freakonomics*. Pirámide, Madrid, 2003.
- Martínez Merino, J.L, Méndez Pérez, E, Pérez Zabaleta, A y Castejón, R: *Introducción a la Economía nacional. El flujo circular de la actividad económica*.

- Pulido, Antonio y Newsletter, Larry: Viajes por Econolandia. Pentalón, Valencia, 1982.
- Pulido, Antonio: Guía para entender de Economía. Destino, Barcelona, 2002.
- Rovira, Alex y Trías De Bes, Fernando: La buena suerte. Empresa Activa, Barcelona, 2005. 10.ª Edición.
- Sampedro, José Luis: El mercado y nosotros. Ediciones B, Barcelona, 2006.
- Sampedro, José Luis: El mercado y la globalización. Alianza Editorial, 2000.
- Spencer Johnson, M.D: ¿Quién se ha llevado mi queso?. Empresa Activa, Barcelona, 2005. 38.ª edición.
- Tamames, Ramón y Gallego, Santiago: Diccionario de Economía y Finanzas. Pirámide, Madrid, 1999.
- Trías de Bes, Fernando: El vendedor de tiempo. Una sátira sobre el sistema económico. Empresa Activa, Barcelona, 2005.

Así pues, vemos que exceptuando dos fragmentos de dos obras clásicas (uno de Adam Smith y otro de Marx y Engels), F. Mochón no incluye, a lo largo del texto, referencias bibliográficas de ningún libro. Las únicas que podemos encontrar, son las que aparecen en el CD de libro, en el apartado *Bibliografía*, que es exactamente el mismo que el que presenta el CD del libro de A. Penalonga. Como hemos comentado anteriormente, las obras citadas en este CD son libros dirigidos a un segmento amplio de la sociedad, para introducir a lector al campo de la economía, algunos títulos son divulgativos, de lectura fácil, algunos son relatos novelados y otros fábulas del mundo de los negocios. También figuran en la lista diccionarios económicos y libros de temáticas más específicas.

2. Revistas y prensa

Sólo hemos encontrado a lo largo del libro de texto una única referencia de revistas científicas:

- Sala-i-Martin, “The World Distribution of Income: Falling Poverty and... Convergente, Period” *Quarterly Journal of Economics*, Vol. CXXI may. Issue2. pp.351-397, 2006 (en la página 328 del libro de texto).

Las referencias a la prensa nacional o económica están siempre en la sección denominada “*Reportajes*”, que se presentan en cada unidad didáctica. La prensa que el autor ha incluido en su obra son:

- El Mundo (en los Reportajes de las unidades 1 y 15).
- El País (en los Reportajes de las unidades 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14 y 16 y en las Técnicas de Selectividad de las unidades 5, 8, 13, 14 y 16).
- Expansión (en los Reportajes de las unidades 2, 7 y 9).
- Terra (en el Reportaje de la unidad 5).

El autor evidencia que su prensa de cabecera es El País (de tendencia ideológica progresista); así lo refleja el hecho de que haya elegido a quince artículos de este periódico frente a los tres de Expansión y los dos de El Mundo (ambos de ideología liberal).

3. Páginas webs

El autor menciona en el libro de texto las siguientes páginas webs:

- Página web del Banco de España (Pág. 262).
- Página web del INE (en las Pág.42, 284 y 354).
- Página web <http://aes.iupui.edu/rwise/notedir/mappage.html>
- También se recomienda al alumno consultar la página web del libro www.bachillerato.es/Economía

En el CD del libro de texto, hay un apartado denominado “*Enlaces*”, donde se presenta la relación de páginas web, que indicamos a continuación:

- BANCO DE ESPAÑA: Página oficial del Banco de España.
- BME: Bolsas y Mercados Españoles.
- CAPITAL: Revista Capital.
- CIBERCONTA: Portal educativo de economía, contabilidad y finanzas.
- CINCO DIAS: Diario Cinco Días.
- CREAREMPRESAS: Portal con recursos para la creación de empresas.
- DEPweb: Sitio electrónico del Banco Mundial, que contiene material sobre el desarrollo sostenible.
- ECOBACHILLERATO: Portal de economía, educación, oposiciones y empleo público.
- ECOMUR. Portal de Economía y Enseñanza.
- ECONOLANDIA: Divulgación económica, aprende Economía.
- EL FUNCIONAMIENTO DE LOS MERCADOS: Lección interactiva sobre el funcionamiento de los mercados a partir de gráficos de oferta y demanda.
- EMPRENDEDORES: Revista Emprendedores.
- ENCICLOPEDIA VIRTUAL COLABORATIVA: Materiales elaborados por profesores para la asignatura de Economía de 1º Bachillerato.
- EXPANSIÓN: Diario Expansión.
- INDICADORES DE LA VARIACIÓN DE VALOR DEL DINERO: Lección interactiva sobre los indicadores de la variación de valor del dinero: la inflación y el tipo de interés.
- ÍNDICE DE WEBS DE PROFESORES DE ECONOMÍA: Selección de páginas web de profesores de Economía.
- INE: Instituto Nacional de Estadística.
- LA ECONOMÍA DE MERCADO. Virtudes e inconvenientes: Manual básico de Economía.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y HACIENDA: Sitio web del Ministerio de Economía y hacienda.
- PORTAL DE EDUCACIÓN CÍVICO TRIBUTARIA: Portal de educación cívico tributaria, de la Agencia Tributaria.
- PREMIOS NOBEL DE ECONOMÍA.
- Listado de los Premios Nobel de Economía.
- RECURSOS PARA LA PIZARRA DIGITAL.
- Recursos para la utilización de la Pizarra Digital en las clases de Economía.

No obstante, queremos recalcar que esta relación de webs, no se ha extraído de una revisión ni del libro ni de las actividades que se proponen, sino que simplemente es un repertorio que se ofrece en el CD, de páginas webs o portales que pueden resultar de interés para el alumno. Además, este listado es el mismo que presenta el libro de A. Penalonga, ambos de la editorial Mc Graw-Hill.

4. Otras fuentes

Otras fuentes citadas a lo largo del libro de texto son:

- El Banco de España (en la página 278).
- La Constitución Española. Artículo 38 y 131 (en la página 35) y el artículo 134 (en la página 209).
- Fragmento del discurso electoral de Roosevelt (en la página 206).

B. Correspondencia entre las enseñanzas mínimas de las Islas Baleares y el libro de texto

Vamos a profundizar en la reciprocidad que podemos encontrar entre el currículo de Economía y el libro de texto de F. Mochón, complementando lo establecido en los apartados “5.1.1. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares” y “5.1.2. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares” con las tablas de correspondencia que presentaremos a continuación:

Siguiendo la metodología utilizada en el análisis de contenido del libro de A. Penalonga, vamos a determinar la correspondencia entre el currículo de

Economía para las Islas Baleares (concretamente objetivos y contenidos) y los contenidos del libro de texto de F. Mochón. En las tablas el símbolo (*) indicará que el ítem de contenidos a los que se hace referencia no se encuentra en el libro de texto, o bien, si existe correspondencia, entendemos que debe hacerse alguna aclaración. Todos los comentarios y aclaraciones se realizan a continuación de la tabla de correspondencia que se está analizando.

1. Correspondencia entre los objetivos del currículo de Economía de las Islas Baleares y los bloques de contenidos del libro de texto

Vamos a determinar la correspondencia entre los objetivos del currículo de las Islas Baleares y el libro de texto. Para ello, presentamos el listado de objetivos en materia de Economía, prescritos por la administración educativa balear y, su correspondencia en las unidades didácticas del libro de texto (Tabla 58).

En el libro de texto de F. Mochón, se trabajan la mayoría de los objetivos que el currículo básico de las Islas Baleares establece para el primer curso de Economía de Bachillerato. Sin embargo, el principal punto débil de este manual (igual que sucedía en el análisis del libro de A. Penalonga), es que existe una importante carencia de contenidos que permitan al alumno asumir los objetivos que se establecen en torno a las concreciones curriculares autonómicas. Análisis sobre datos o la situación actual, características, rasgos o diferencias, comparativas, etc., de los mercados, sectores o posiciones que Baleares o España ocupan actualmente, tienen un papel residual o nulo en el libro de texto.

El objetivo nº7, “Interpretar los mensajes, los datos y las informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación y/o Internet sobre problemas económicos actuales y contrastar las medidas correctoras de política económica que se proponen” hace referencia a fuentes de información distintas al libro de texto (“diversos medios de comunicación y/o Internet”) y, a pesar de que en el libro de texto se incluyen fragmentos de los medios de comunicación

escrita, ya sean reales o ficticios o se recurre al uso de Internet, el profesor nunca deberá olvidar la importancia de analizar “las noticias económicas de actualidad” y por tanto, será labor del profesor cuidar para que se logre este objetivo.

Tabla 58. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto F. Mochón.

Objetivos del currículo de Economía de las Islas Baleares	Correspondencia en libro de texto
1. Identificar el ciclo de la actividad económica. Distinguir los diferentes sistemas económicos y formarse un juicio personal sobre las bondades y los defectos de cada uno. Analizar el sistema económico de las Islas Baleares.	Unidad 2 (*)
2. Manifestar interés por conocer e interpretar, con sentido crítico y solidario, los grandes problemas económicos actuales, en especial las desigualdades económicas mundiales y la sobreexplotación de recursos naturales y los derivados de la globalización económica.	Unidad 16 Unidad 15 Unidad 7
3. Relacionar hechos económicos significativos con el contexto social, político, cultural y natural donde suceden. Trasladar esta reflexión a las situaciones cotidianas.	Varios unidades
4. Describir el funcionamiento del mercado, sus límites y fallos y formular un juicio crítico del sistema y del papel regulador del sector público.	Unidad 7
5. Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y las perspectivas de la economía de las Islas Baleares, de España y de Europa en el contexto económico internacional utilizando técnicas elementales de tratamiento y representación de datos.	Unidad 1 Unidad 16 (*)
6. Formular juicios personales sobre los problemas económicos de la actualidad. Comunicar sus opiniones a los otros, argumentar con precisión y rigor y aceptar la discrepancia y los puntos de vista distintos como vía de entendimiento y enriquecimiento personal.	Unidad 15 Unidad 16
7. Interpretar los mensajes, los datos y las informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación y/o Internet sobre problemas económicos actuales y contrastar las medidas correctoras de política económica que se proponen.	(*)
8. Analizar y valorar críticamente las repercusiones del crecimiento económico sobre el medio ambiente y la calidad de vida de las personas. Comprender la estructura básica de la economía de las Islas Baleares y reflexionar sobre la necesidad de una economía sostenible.	Unidad 15 (*)
9. Abordar de forma autónoma y razonada problemas económicos de las Islas Baleares utilizando los procedimientos de indagación de las ciencias sociales y diversas fuentes y medios de información, entre los cuales las tecnologías de la información y la comunicación.	(*)
10. Conocer y comprender el uso y el significado de las principales macro-magnitudes como indicadores de la situación económica de un país. Analizar y comparar las diferentes magnitudes macro-económicas de España y de las Islas Baleares.	Unidad 8 (*)

Fuente: Elaboración propia

2. Correspondencia entre los bloques de contenido del currículo de Economía de las Islas Baleares y los contenidos del libro de texto.

Recordemos que esta correspondencia se realiza para cada uno de los ocho bloques de contenido que tiene el currículo autonómico, siguiendo las pautas descritas en el capítulo 3.

-Análisis del bloque 1 de contenidos:

Tabla 59. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.

Tipo de contenido	Bloque 1. La actividad económica y los sistemas económicos.	Epígrafes
P	Observación del contenido económico de las relaciones sociales: la escasez económica.	1.2.
C	El conflicto entre recursos escasos y necesidades ilimitadas y reconocimiento del coste de oportunidad de las decisiones.	1.3.
C+P	Descripción del problema económico básico, señalando ejemplos del entorno y proponiendo medidas razonadas para solucionarlo.	1. Pr.4 1. Pr. 5 1. Pr. 6 1. Pr. 9
C	Identificación del coste de oportunidad asociado a decisiones económicas personales o próximas a los intereses del alumnado.	1.3. a. 1. Reportaje
C	La evolución histórica de las relaciones de intercambio.	1.5.
C	Los agentes económicos. El flujo de renta entre las familias, las empresas y el sector público.	2.1. 2.2. 2.3. 2.5.
C	Identificación de los agentes económicos que intervienen en actividades económicas donde participa el alumnado y que se producen en su entorno.	2. Pr. 3
C	Rasgos diferenciales y análisis crítico de cada uno de los tres sistemas económicos: economía de mercado, economía de planificación centralizada y economía mixta.	2.4. 2.5. 2.6. 2.7
P	Análisis comparativo de la forma que tienen los principales sistemas económicos para resolver los problemas económicos básicos y descripción de las ventajas e inconvenientes de cada uno.	2. Esquema de síntesis
C	Identificación y análisis de los principales problemas de la economía de las Islas Baleares.	(*)
A	Interés y curiosidad por conocer y analizar con sentido crítico y solidario los problemas económicos actuales.	1. Act.1.
A	Sensibilización frente a la escasez de recursos y de la necesidad de racionalizar el uso, respetarlos y conservarlos adecuadamente.	1. Pie de foto Pág. 12.
A+C	Interés por utilizar el vocabulario económico específico.	"Vocabulario" "Glosario"
A	Respeto para las opiniones y los intereses de los otros alumnos.	Algunas actividades

Fuente: Elaboración propia

Hemos señalado anteriormente que el libro de texto no contempla las concreciones curriculares propias de las Islas Baleares. El ítem “Identificación y análisis de los principales problemas de la economía de las Islas Baleares.” no se trabaja suficientemente con las explicaciones y actividades que propone el libro. No quedan claramente reflejados cuáles son los principales problemas que tienen Baleares, el resto de autonomías y España.

El libro de texto muestra su sensibilidad y disposición para contribuir al “Interés por utilizar el vocabulario económico específico.”, mediante el ladillo “Vocabulario”, donde se destacan los vocablos más importantes de la unidad temática que se trabaja y también en el CD del libro de texto, se dispone de un apartado denominado “Glosario” a modo de diccionario económico. No obstante, pese a que el libro de texto ofrece las herramientas, entendemos que es fundamental que el profesor motive y estimule a los alumnos para que en ellos se despierte el interés por utilizar una terminología económica y un lenguaje específico.

-Análisis del bloque 2 de contenidos:

Tabla 60. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.

Tipo de contenido	Bloque 2. Producción e interdependencia económica	Epígrafes
C	La empresa como un instrumento de coordinación de la producción. El proceso productivo y los factores de producción.	3.1.
C+P	Descripción del proceso de producción de diversas empresas, identificación de los factores productivos utilizados y de los criterios para elegir la combinación más eficiente.	1.4. 3.2 3.3.
C	División técnica del trabajo, productividad e interdependencia.	1.5.b 3.2.c. 3.2.d.
C+P	Obtención y análisis del coste de producción y del beneficio.	3.4. 3.5.
C+A	Valoración de las ventajas y los inconvenientes que genera la división del trabajo para la mejora de la productividad y del intercambio.	1.5.b
C	La empresa y sus funciones.	3.1.
C	Reconocimiento del papel de las empresas como responsables de la producción, de la creación de lugares de trabajo y del crecimiento económico.	3. Introducción
C+A	Valoración de la responsabilidad social de la empresa y rechazo de las actuaciones empresariales que implican falta de ética empresarial.	(*)

C	Los sectores económicos y su interdependencia y análisis de la estructura productiva de las Islas Baleares y de España.	1.5.a. (*)
C+A	Interés por conocer la estructura productiva de las Islas Baleares y valoración de los riesgos de una excesiva terciarización.	(*)
P	Investigación, lectura e interpretación de datos y gráficos sobre los sectores económicos de las Islas Baleares y comparación con otras zonas.	(*)
P	Análisis de noticias económicas relativas a cambios en el sistema productivo o en la organización de la producción como consecuencia de la globalización de la economía.	(*)

Fuente: Elaboración propia

El tema de la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial no se trabajan en este libro de texto.

Los sectores económicos aparecen en la Unidad 1, pero no encontramos en el libro ninguna referencia a la estructura productiva de las Islas Baleares. Tampoco se plantea ninguna propuesta de trabajo, de investigación, lecturas o noticias que despierten el interés por conocer la estructura productiva de Baleares, o que permita al alumno completar los contenidos sobre estructura y sectores productivos a nivel autonómico, de los que carece el libro de texto.

-Análisis del bloque 3 de contenidos:

Tabla 61. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.

Tipo de contenido	Bloque 3. Intercambio y mercado	Epígrafe
C	El mercado: concepto. Demanda, oferta y equilibrio del mercado. Fijación de los precios dentro de un mercado. La demanda inducida.	4.1. (*)
C	Reconocimiento de la importancia del mercado como método de asignación de bienes y servicios.	4.1.
C+A	Valoración del papel de la competencia en el funcionamiento eficiente de los mercados.	Unidad 5
C+P	Análisis de los diferentes factores que determinan la demanda y observación de la respuesta de los consumidores ante sus cambios.	4.2.
C+P	Análisis de los diferentes factores que determinan la oferta y observación de la respuesta de la empresa ante sus cambios.	4.3.
P	Representación gráfica de las curvas de oferta y demanda.	4.2. 4.3.
C	Comprensión de los diferentes factores explicativos de la variación de los precios en los diversos tipos de mercado.	4.4. 4.5.
C	La elasticidad de demanda: concepto y tipo.	4.6.
C	Funcionamiento del modelo de mercado de competencia perfecta y de los diferentes tipos de competencia imperfecta: monopolio, oligopolio y competencia monopolística.	Unidad 5

C+P	Comparación de los diferentes tipos de mercado y de sus consecuencias para la sociedad.	Unidad 5
C+A	Valoración de los límites del mecanismo del mercado y su repercusión en los consumidores.	Unidad 5
C	Los fallos del mercado: ciclos económicos, externalidades, bienes públicos, competencia imperfecta, reparto desigual de la renta. La intervención de sector público para solucionarlas.	2.5.d. 7.1. 7.2. 7.3. 7.4.
A+C	Valoración del papel de la intervención del sector público para contrarrestar las limitaciones del mercado como asignador de recursos.	7.5.
P+C	Análisis de mercados reales relacionados con la economía de las Islas Baleares; analizar el cumplimiento o no de las condiciones de competencia y sacar conclusiones sobre las peculiaridades.	(*)
A	Toma de conciencia de los efectos negativos que tiene la economía sumergida.	(*)

Fuente: Elaboración propia

El concepto “demanda inducida”, no aparece en el libro de texto.

En el libro de texto, tampoco se recoge ningún análisis de los mercados reales de las Islas Baleares, ni se plantean propuestas de trabajo o actividades para que el alumno conozca la tipología de mercados que caracteriza su comunidad autónoma.

La economía sumergida es un concepto que sí figura en el glosario del CD del libro de texto, pero no se expone en el libro de texto una reflexión sobre los efectos negativos que la economía sumergida tiene para una sociedad.

-Análisis del bloque 4 de contenidos:

Tabla 62. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.

Tipo de contenido	Bloque 4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía	Epígrafe
C	La contabilidad nacional: una visión macroeconómica. El producto interior bruto y las principales magnitudes relacionadas.	8.1. 8.2. 8.3. 8.4 8.5.
C	Descripción de las magnitudes macroeconómicas y del equilibrio macroeconómico.	8.1. 8.2. 8.3. 8.4 8.5.

C	Obtención del Producto Nacional, cálculo e interpretación de las principales magnitudes relacionadas.	8.1. 8.2. 8.3. 8.4 8.5.
C	La Renta nacional y la riqueza nacional. La distribución de la renta y de la riqueza. Las políticas de redistribución de la renta.	8.6.
C	El Gasto Nacional y sus componentes. (Demanda agregada)	9.2.
C+P	Análisis y comparación de las diferentes magnitudes macroeconómicas de España y de las Islas Baleares.	8. Pr. 6 (*)
C+A	Valoración crítica de la medida del PIB como indicador del desarrollo de los países y las regiones, y de sus limitaciones.	15.1. b (sutilmente) Anexo 8.2. (*)
C	Crecimiento económico, desarrollo económico, calidad de vida y sostenibilidad.	15.2. 15.4. 15.5
A	Actitud crítica ante los gastos sociales y personales que provocan el crecimiento económico.	15.3. b.
A	Interés por las magnitudes macroeconómicas de diferentes países.	(*)
A	Concienciación de la problemática que plantea la existencia de grandes desigualdades en la distribución de la renta.	15.7.

Fuente: Elaboración propia

Ya hemos indicado anteriormente, que en este bloque de contenidos, hay una cuestión que precisa aclararse. El currículo balear establece como contenido “*Despesa Nacional i els seus components*” (en castellano “Gasto Nacional y sus componentes”). Sin embargo el término “gasto nacional” es un concepto que no se utiliza. Entendemos que a lo que se refiere el legislador es al concepto de “Demanda agregada y sus componentes”. Por tanto, en nuestra opinión “*despesa nacional*” no es un vocablo adecuado ni convencional, ya que el término utilizado por los manuales es “demanda agregada.”

Las referencias que en el currículo básico se hacen a la aplicación de las magnitudes macroeconómicas a la realidad local, nacional o internacional, no se recoge suficientemente en el libro de texto. Solamente en el problema 6 de la unidad 8, se le pide al alumno: “Averigua los últimos valores disponibles de la inflación, desempleo y crecimiento del PIB de la economía española”, lo que invita al alumno a indagar sobre estas tres macromagnitudes españolas, pero no se hace mención alguna de datos a nivel regional, internacional o comparado.

-Análisis del bloque 5 de contenidos:**Tabla 63. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.**

Tipo de contenido	Bloque 5. La toma de decisiones y la intervención de Estado en la economía	Epígrafes
C	El papel del sector público en la economía, la política económica y sus instrumentos.	10.1 10.2.
C	Análisis de los componentes de un presupuesto público como instrumento de política fiscal. El déficit público y su financiación.	10. Anexo 1
P	Investigación, consulta, análisis e interpretación de información sobre los presupuestos del municipio, de las Islas Baleares, del Estado y de la Unión Europea.	10. Act. 12
C	Interpretación de políticas fiscales y sus efectos sobre la distribución de la renta.	10.3.
A+C	Valoración de los efectos del desarrollo del Estado del Bienestar.	15.8.
C	Las grandes opciones de política económica ante los problemas estructurales: desempleo, déficit público, insularidad y degradación del medio ambiente. Políticas sectoriales: vivienda, medio ambiente, sanidad, educación...	10.4. (*)
C	Conocimiento del conflicto de objetivos que se produce ante cualquier medida de política económica.	10.3
P	Análisis de la actuación del sector público para resolver los problemas de la insularidad.	(*)
A	Actitud crítica razonada de las diferentes opciones de política económica.	Varias unidades (10, 12, 13 y 16)
A+P	Debate sobre cuestiones económicas de actualidad, fundamentando las opiniones propias y respetando la de los demás.	Varias actividades (*)

Fuente: Elaboración propia

El tema de la insularidad es una cuestión que no se menciona en el libro de texto ni tampoco se define en el glosario del CD, lo cual no sorprende ya que el libro de F. Mochón no es un libro editado con exclusividad para el territorio balear, por lo que particularidades como ésta, es previsible que no se trabajen.

También debemos hacer una reflexión sobre los ítems “Actitud crítica razonada de las diferentes opciones de política económica” y “Debates sobre cuestiones económicas de la actualidad fundamentando las opiniones propias y respetando las de los demás.” Las políticas económicas (fiscal, monetaria y cambiaria) se estudian a lo largo de cuatro unidades didácticas, de forma segmentada y parcelada, sin embargo, en ninguna actividad de libro, se propone al alumno un ejercicio de análisis y crítica que englobe lo que se ha

aprendido en los diversos temas. Lo único que podemos encontrar son actividades puntuales y concretas de un tipo de política económica, pero el libro carece de una propuesta de trabajo para valorar y comparar las diferentes políticas económicas.

-Análisis del bloque 6 de contenidos:

Tabla 64. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.

Tipo de contenido	Bloque 6. Aspectos financieros de la economía	Epígrafes
C	El dinero: funciones y clases. Proceso de creación de dinero.	11.1. 11. anexo 1.
A+C	Valorar el papel del dinero en la sociedad.	11.1.
C+P	Medida y análisis de la inflación según las diferentes teorías explicativas. Inflación de costos e inflación de demanda.	12.4.
C	Conocimiento de los perjuicios que la inflación tiene sobre determinados grupos sociales.	12.4.
C	Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.	11.5 12.1. 12.2. 12.3. 12.4.
	Concienciación sobre la necesidad de control de los intermediarios financieros.	(*)
C	El mercado de valores. Los valores mobiliarios: renta fija y variable. Mercado primario y secundario.	11.5.
P	Simulación de inversiones en títulos de renta variable en la Bolsa de Valores.	(*)
C	La política monetaria. Concepto y objetivos. Instrumentos que utiliza: coeficiente de caja, tipo de interés, mercado abierto y certificado de depósito.	12.3.
A+C	Valoración de políticas monetarias y sus efectos sobre la inflación, el crecimiento y el bienestar.	12.4.
P	Investigación, consulta e interpretación de información sobre la situación del sistema financiero, la inflación y las medidas de política monetaria que toma la autoridad económica.	(*)
P	Recogida de información sobre la evolución de la inflación a las Islas Baleares durante el curso actual.	(*)

Fuente: Elaboración propia

Son cuatro los ítems, que indicamos en la Tabla 64, que no se tratan en el libro de texto.

Respecto a “*Concienciación de la necesidad de los intermediarios financieros*”, señalar que no hay ninguna actividad, reflexión, ni lectura que apunte en esta línea.

Tampoco se plantea ninguna actividad relacionada con la simulación de inversión en títulos de renta variable en la Bolsa de Valores. En nuestra opinión, una buena herramienta que los profesores tienen a su disposición son los simuladores o concursos bursátiles, que conjugan a la perfección aprendizaje y motivación.

-Análisis del bloque 7 de contenidos:

Tabla 65. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.

Tipo de contenido	Bloque 7. El contexto internacional de la economía	Epígrafes
C	Funcionamiento, fomento y obstáculos del comercio internacional. Teorías. Proteccionismo y librecambismo.	13.1
C	Descripción de los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea.	13.2.
C	La Unión Europea. Origen y evolución. Las principales instituciones que la regulan. La financiación de la Unión Europea. Incidencia de las diferentes políticas comunitarias en las Islas Baleares. Consecuencias del hecho de pertenecer a la Unión Europea.	13.3 13.4.
C	Reconocimiento de la función que cumplen los organismos internacionales en el ámbito de las relaciones económicas.	13.4
C	La balanza de pagos. Concepto y estructura. Interpretación de los principales componentes de una balanza de pagos.	13.5.
P+C	Análisis de la balanza de pagos de las Islas Baleares.	
C	El mercado de divisas. Los sistemas de tipo de cambio.	14.1. 14.2. 14.3.
C	Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación.	15.5.
P+C	Lectura y análisis, a partir de diferentes fuentes, de las actuales tendencias en la cooperación y la integración económica internacional.	(*) 13.3.+13.4.
A	Fomento de una actitud crítica ante transacciones internacionales que impliquen un aprovechamiento indebido de los recursos humanos y materiales de los países en vías de desarrollo.	Unidad 15
A	Sensibilización ante actuaciones de cooperación internacional hacia países subdesarrollados y en vías de desarrollo.	Unidad 15
A+P	Realización de debates sobre el comercio justo.	(*)

Fuente: Elaboración propia

Tal y como hemos aclarado anteriormente, las balanzas de pago son documentos contables de ámbito nacional. La balanza de pagos de Baleares no existe y, por tanto, el hecho de que no figure en el libro lo consideramos un error del currículo prescrito y no una carencia de contenidos del libro de texto.

Respecto al tema “Lectura y análisis a partir de diferentes fuentes, de las actuales tendencias en la cooperación y la integración economía internacional”, en el libro se explican los contenidos conceptuales, pero escasea la “lectura y análisis, a partir de diferentes fuentes de información”.

En el libro de texto no se incluye el concepto de comercio justo, ni se define en el glosario y, por supuesto, no se promueven debates sobre el mismo.

Como sucede en la mayoría de ocasiones, el libro carece de actividades que pudiesen fomentar los contenidos actitudinales, las críticas y valoraciones. Los textos, una buena herramienta para trabajar los contenidos actitudinales, presentan en este libro de texto, una perspectiva muy técnica y aséptica y, de ningún modo, ni provocan ni incitan al alumno a la reflexión sobre estos temas que son susceptibles de opinión y debate.

-Análisis del bloque 8 de contenidos:

Tabla 66. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de F. Mochón.

Tipo de contenido	Bloque 8. Desequilibrios económicos actuales	Epígrafes
C	Las crisis cíclicas de la economía.	
P+C	Análisis del mercado de trabajo. La población activa e inactiva, la tasa de actividad y la tasa de desempleo.	6.2. 6.3
C	Características del mercado de trabajo en las Islas Baleares.	(*)
P+C	Investigación, interpretación y cálculo de datos estadísticos sobre la tasa de actividad y de desempleo de España y de las Islas Baleares.	6. T. de Selectividad 6. Pr. 3
A	Interés por conocer los principales datos estadísticos sobre población.	(*)
A	Sensibilidad y solidaridad para el fenómeno del desempleo.	(*)
C	Descripción de los problemas actuales del medio ambiente.	15.4.
A	Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso y la necesidad de racionalizar el uso de recursos, respetarlos y conservarlos adecuadamente.	15.4. 15. Reportaje 15. Pr. 7

P+C	Diferenciación de los modelos de consumo y evaluación de sus consecuencias.	(*)
P+C	Indagación y análisis de las causas de la pobreza, el desarrollo y sus posibles vías para solucionarlo. La deuda externa.	15.5. 15.6. 15.7
A	Solidaridad para los problemas derivados del reparto no equitativo de los recursos.	(*)

Fuente: Elaboración propia

En la misma línea que venimos apuntando, hay una carencia importante de cualquier referencia a las comunidades autónomas del estado español. No se proponen actividades para despertar el interés y la curiosidad intelectual por las características, indicadores y peculiaridades económicas de su realidad territorial más próxima.

Los diferentes modelos de consumo, no se presentan en el libro de texto, aunque de una forma colateral se pueden intuir.

C. Ámbitos culturales de selección

1. El contenido pertenece a un saber especializado, académico o científico

De la lectura del libro de texto, nos percatamos de que a lo largo de la redacción del mismo, las citas bibliográficas son escasas. Sin embargo, debemos advertir que el autor incluye en el CD (y en la página web de libro) una relación considerable de bibliografía y páginas y portales webs en materia económica.

El contenido del libro de texto pertenece al ámbito de la ciencia económica, pero además, su redacción en un lenguaje muy técnico, no permite olvidar que tenemos entre manos un manual académico y de carácter científico.

2. El contenido pertenece a otros ámbitos del saber: popular, tradicional o vulgar

En este libro de texto, los contenidos están explicados desde una perspectiva muy academicista, con un lenguaje muy técnico y, apenas se introducen expresiones coloquiales, refranes o dichos. Las excepciones a señalar las encontramos en:

- “*El dicho si más tienes, más deseas*” (página 10)
- “cacharros” (página 136)
- “*Los costes en “suela de zapatos”*” (página 256)
- “*Los costes de “menú”*” (página 256)

En términos generales, al margen de estas excepciones apuntadas, para la redacción de los contenidos se utiliza un lenguaje académico, con pocas inclusiones del lenguaje popular, coloquial o vulgar.

3. El contenido se ciñe a las áreas prescritas por la administración

Todos los contenidos que están en el libro de texto corresponden a las temáticas prescritas por la administración. Sin embargo, tal y como se desprende del análisis de correspondencia entre el contenidos del currículo oficial de las Islas Baleares y los contenidos de los libros de texto, existen algunas cuestiones y temas que figuran en el currículo básico que no son trabajados en los mismos. Se trata, fundamentalmente, de las concreciones curriculares autonómicas, que como hemos indicado corresponden a las alusiones sobre la importancia de que el alumnado se acerque a la realidad económica de las Islas Baleares y que se expongan los contenidos en el contexto temporal, geográfico y social en el que se encuentra el alumnado.

4. El contenido se ciñe a los objetivos generales y/o específicos

Respecto a los objetivos generales, si hacemos el ejercicio de revisar los que se consideran objetivos generales de la etapa de bachillerato de acuerdo con el Decreto 82/2008, de 25 de julio, en el cual se establece la estructura y el currículo del bachillerato en el Islas Baleares (ver anexo 4), podemos confirmar que los objetivos: a), b), c), d), e), g), i), j), k), l), se trabajan mientras se estudia la materia de Economía. Sin embargo, de los objetivos f), h), m), n), o), no se ocupan, ya que la naturaleza de estos objetivos dificulta que se puedan trabajar desde el área económica.

Respecto a los objetivos específicos que se determinan en el currículo propio de las Islas Baleares para Economía, éstos han sido analizados en el epígrafe A de este apartado y hemos presentado la correspondencia entre objetivos específicos y unidades didácticas del libro. Algunos objetivos, especialmente aquellos relativos al análisis sobre los datos y situación actual, características y rasgos, diferencias, comparativas, etc., de los mercados, sectores o posiciones que Baleares o España ocupan actualmente, tienen un papel residual en el libro de texto. El profesor que utilice este libro de texto, deberá prestar una atención especial y trabajar con otros medios, recursos o herramientas didácticas, estas carencias que hemos detectado.

D. Lógica interna del área de conocimiento

1. El contenido tiene carácter disciplinar

El contenido del libro de texto pertenece a la disciplina, campo de estudio o rama del conocimiento denominada Economía. Así lo expresa el autor en la presentación del libro en la página 3. *“Es posible que éste sea tu primer libro de economía.”*

Pese a que esta obra es fundamentalmente un libro de la disciplina económica, a lo largo del mismo se trabajan también contenidos de otros campos, fundamentalmente Matemáticas, Historia y Geografía, pero también otras como la Psicología, Derecho, Medioambiente, Filosofía, etc.

2. El contenido tiene un carácter integrador con otras disciplinas

El libro de texto no tiene un planteamiento curricular integrado, no es un material diseñado para un aprendizaje basado en problemas u orientado a proyectos. De hecho, en este libro, la economía se interrelaciona (a excepción de las Matemáticas) en muy pocas ocasiones con los otros ámbitos disciplinares que aparecen (la Historia, Geografía, la Filosofía, Psicología o el Derecho).

Las Matemáticas es una herramienta para la exposición de las teorías y razonamientos económicos, por lo que aparecen a lo largo de todo el currículo (análisis de tablas y gráficos, ecuaciones de primer y segundo grado, funciones, etc.) pero tienen un papel y representación especialmente relevante en unidades didácticas como “3. La producción y la empresa” y en el “Anexo de la unidad 3”, “4.6. Elasticidad-precio de la demanda y elasticidad de la oferta”, “8. La macroeconomía y las macromagnitudes” y en “Anexos de la unidad 8”.

La Geografía también se encuentra presente en el libro de texto y aunque evidentemente es fácil la incorporación de aspectos de geografía económica, el libro de texto de F. Mochón no desarrolla de forma excesiva la vertiente geográfica de los temas económicos que se tratan. Revisando los contenidos del libro y, sin que sea nuestra intención hacer una relación exhaustiva de todos los contenidos de Geografía que aparecen en el libro de texto, hemos optado por destacar:

- “1.5.a. Los sectores productivos”.
- “2.1.b. Tipos de empresa según su actividad”.
- “2.4.a. Los problemas básicos económicos”.

- “2.6. El funcionamiento de una economía centralizada”.
- “Reportaje Unidad 2”.
- “Reportaje Unidad 4”.
- “5.2. Competencia perfecta”.
- “5.3. Competencia imperfecta”.
- “5.4. Los mercados oligopolísticos y la competencia monopolística”.
- “Reportaje Unidad 6”.
- “7.3. Los recursos comunes”.
- “7.5. Las funciones del Estado: la política distributiva”.
- “Anexo 8.2. La medición de la actividad económica”.
- “Reportaje Unidad 9”.
- “12.1.El Banco de España y el Banco Central Europeo”.
- “13.La economía internacional y la balanza de pagos”.
- “14. El mercado de divisas y la UME”.
- “15.Crecimiento y desarrollo”.

Pese a estas múltiples referencias, debemos incidir en que el autor no deriva hacia el matiz geográfico. Las señas, que hemos indicado, serían en realidad oportunidades para trabajar o dejar planteados aspectos geográficos y que, en nuestra opinión, el autor en este libro de texto no aprovecha en su totalidad.

También la materia de Historia está presente en el libro de texto, aunque su presencia es realmente escasa y, el autor, como sucede en el campo de la Geografía, no aprovecha para proponer trabajos multidisciplinares.

Las unidades didácticas y epígrafes donde la Historia tiene un papel más importante son:

- “2.6. El funcionamiento de una economía centralizada”.
- “Reportaje Unidad 2”.
- “Reportaje Unidad 6”.
- “Anexo 8.2.”.

- “9.6. El ciclo económico”.
- “Reportaje Unidad 9”.
- “10.1. La intervención del Estado y la política fiscal”.
- “El dinero: origen y tipos de dinero”.
- “13. La economía internacional y balanza de pagos”.
- “14. El mercado de divisas y la UME”.
- “16. Economía española: La política económica en acción”.

Como hemos ya indicado, el autor no hace hincapié ni se extiende en los aspectos históricos de los temas económicos que se van exponiendo a lo largo del libro de texto. Evidentemente, en algunas ocasiones es inevitable que se haga referencia a acontecimientos históricos como el origen del dinero o la creación de la Unión Europea,... pero en general, no se aprovechan todas las potencialidades que la materia económica ofrece para plantear temas desde una perspectiva global. La unidad didáctica donde evidentemente el componente histórico tiene una mayor relevancia es la unidad didáctica 16 “16. Economía española: la política económica en acción” donde se hace un repaso de la evolución y políticas económicas del último siglo.

Otros ámbitos disciplinares testimoniales son la Filosofía (“2.4.b. Las doctrinas económicas”), Psicología (“9.4.c. Los efectos del desempleo”) o el Derecho (“6.3. Desequilibrio en el mercado de trabajo: el desempleo”).

Se trata pues, en general, de un planteamiento curricular disciplinar o tradicional y no se evidencia un interés por hacer un planteamiento multidisciplinar, ni un planteamiento de aprendizaje por problema.

3. El contenido refleja los puntos de vista compartidos y puntos de vista diferentes de la comunidad científica

El autor recoge en el libro de texto “*las dos grandes doctrinas económicas: el liberalismo y el marxismo*” (Pág.33, 2.4.b. Doctrinas económicas y los sistemas

económicos). Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en otros libros y con muy buen criterio, el autor conforme va desarrollando los contenidos, va explicando cuáles son las posturas que mantienen unos y otros, según su doctrina económica. Por ejemplo:

- página 43 (Reportaje Unidad 2).
- página 186 (“Importante: Según los economistas clásicos, el desempleo es (...”).
- página 187 (“Para los economistas keynesianos el desempleo (...”).
- página 196 (Esquema 10.1. Debate sobre la intervención del Estado en la economía: los keynesianos y los monetaristas o liberales).
- página 203 (“Esquema 10.3. Clásicos y keynesianos ante la política fiscal”).
- página 218 (“Técnica de Selectividad: identificación de hechos y opiniones”).
- página 255 (“según la teoría monetarista (...)” y “algunas matizaciones keynesianas a la explicación monetarista”), etc.

Podemos concluir, resaltando el esfuerzo del autor para dejar constancia de las opiniones de las doctrinas económicas más importantes sobre los problemas económicos de nuestra sociedad.

4. Expresa la lógica que organiza y secuencia el contenido y los criterios de inclusión y exclusión de contenido

El autor, en la presentación del libro, declara “ (...) pretendo que seas capaz de entender las razones que explican porqué suceden determinados acontecimientos económicos y de esta forma puedas formarte tu propia opinión sobre los mismos. El libro pretende ofrecer un marco conceptual con el que seas capaz de analizar críticamente los problemas (...) En la explicación de los conceptos y las teorías te presento los aspectos esenciales sin enfatizar en temas técnicos. Por lo general, he recurrido a explicaciones intuitivas apoyadas en representaciones gráficas (tablas y figuras) y en esquemas.”

Sobre la organización del libro, “la presente edición facilita el aprendizaje de los conceptos (...) Las novedades de esta edición se pueden concretar en los puntos siguientes:

- Estructura del libro más racionalizada, manteniendo el nivel conceptual pero utilizando un desarrollo que favorezca el seguimiento por parte del alumno.
- Los contenidos se han presentado de manera más clara y directa.
- ...”

En esta presentación, el autor justifica parte de la estructura del libro y algunas de las herramientas que se introducen en esta tercera edición, argumentando que la finalidad es siempre facilitar el aprendizaje del alumno.

Sobre la inclusión o exclusión de los contenidos, el autor no expone las razones ni argumentos, pero en su presentación vislumbramos el criterio general que hace prevalecer, que el autor incluya o no algunos contenidos: “(...) En la explicación de los conceptos y las teorías te presento los aspectos esenciales sin enfatizar en temas técnicos. Por lo general, he recurrido a explicaciones intuitivas apoyadas en representaciones gráficas (tablas y figuras) y en esquemas.”, por lo que incide en que sólo presenta aspectos esenciales, no enfatiza los temas técnicos e incluye tablas, figuras y esquemas porque entiende que facilitan la comprensión de los conceptos explicados. Además el autor añade, “la parte de actividades y el bloque final (esquema de síntesis y ejercicios de autoevaluación) de cada unidad potencian el análisis y la reflexión por parte del alumno”, por lo que podemos ver que el autor potencia, como dice textualmente, el análisis y la reflexión.

E. Formato y representación del contenido

1. La amplitud conceptual de contenido abarca la totalidad del curso o ciclo

El libro está redactado para ser impartido en el primer curso de bachillerato, sin embargo, los contenidos del libro de texto no abarcan la totalidad del curso. Como hemos visto en el apartado B, algunos ítems de los objetivos y contenidos del currículo básico para las Islas Baleares no se encuentran en el libro de texto.

Esta información es crucial y debe ser tomada en cuenta por aquellos docentes que están planificando utilizar este libro de texto como manual de referencia en sus clases.

2. El contenido se organiza a través de módulos o unidades globalizados

El libro de texto no se organiza a través de módulos o unidades globalizadas, ni se plantean problemas globales que puedan trabajarse desde distintas disciplinas o materias. Los métodos didácticos más activos, como son el aprendizaje basado en problemas o aprendizaje orientado a proyectos, requieren de unos materiales didácticos y un enfoque didáctico que este libro de texto no reporta.

El contenido del libro de texto tiene un planteamiento curricular tradicional y disciplinar. Está estructurado en unidades didácticas, que siguen un mismo patrón y utilizan una serie de herramientas que se mantienen a lo largo de todas las unidades didácticas.

Además, ya hemos indicado anteriormente que, en nuestra opinión, en el libro de texto no se aprovechan las oportunidades que algunos temas brindan para

ser trabajados desde una perspectiva multidisciplinar y, el planteamiento que prevalece es el de dar un enfoque económico muy técnico a todas las cuestiones planteadas.

3. El contenido se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades temáticas

El libro de texto se organiza en las siguientes 16 unidades didácticas:

- Unidad 1. La Economía: La necesidad de elegir.
- Unidad 2. Factores productivos y sistemas económicos.
- Unidad 3. La producción y la empresa.
- Unidad 4. La oferta, la demanda y el mercado.
- Unidad 5. Modelos de mercado.
- Unidad 6. La retribución de los factores: el mercado de trabajo.
- Unidad 7. Los fallos del mercado y el estado.
- Unidad 8. La macroeconomía y las macromagnitudes
- Unidad 9. Demanda y oferta agregadas: inflación, desempleo y ciclos.
- Unidad 10. La intervención del estado y la política fiscal.
- Unidad 11. El dinero y los bancos.
- Unidad 12. El banco central, la política monetaria y la inflación
- Unidad 13. La economía internacional y la balanza de pagos
- Unidad 14. El mercado de divisas y la Unión Monetaria Europea
- Unidad 15. Crecimiento y desarrollo.
- Unidad 16. La economía española: la política económica en acción.

Las 16 unidades didácticas en las que está estructurado el libro, se organizan de forma sistemática en diferentes secciones:

- *La Introducción a la u.d.*
- *Desarrollo de contenidos que incluyen Actividades.*
- *Esquema de síntesis.*
- *Problemas propuestos.*
- *Técnica de selectividad.*
- *Test de repaso.*
- *Reportaje.*

Estas secciones se mantienen a lo largo de toda la obra. La secuencia de los contenidos de este libro de texto, es la que presentan la mayoría de libros economía de bachillerato, e inclusive los libros de introducción a la economía de los estudios universitarios. En este libro, al igual que sucede en el libro de A. Penalonga, dedica las primeras unidades didácticas a trabajar los conceptos y características de la economía, los agentes económicos, sistemas económicos, para luego poder abordar con cierta profundidad los temas de microeconomía y macroeconomía y, en último lugar, analiza algunos de los problemas económicos de la actualidad.

4. El contenido se organiza a través de proceso en espiral que hace progresivamente más complejos los mensajes culturales

Recordemos que la característica fundamental de los currículos en espiral es que se revisan de forma iterativa los temas o problemas a lo largo del curso, profundizando y ampliando los conceptos en cada nueva etapa y, construyendo sobre el conocimiento previo.

En el libro de texto de F. Mochón la estructura y organización curricular de los contenidos es lineal. En la mayoría de unidades didácticas, se empieza analizando unos contenidos, pero podríamos cambiar el orden o secuencia y no habría dificultad en seguir el aprendizaje, ya que los contenidos están parcelados y segmentados y se estudian uno a uno. Evidentemente, en algunos temas se va abordando el estudio de un contenido, en base a conocimientos previos y explicando los contenidos por orden de menor a mayor complejidad. Así pues, en las unidades didácticas de este libro de texto, se presentan al principio los contenidos básicos y sencillos y, se dejan para el final de la unidad didáctica, los contenidos más complejos.

5. La interacción entre los diferentes lenguajes de los que se sirve el libro de texto es adecuada

En el libro de texto confluyen un lenguaje textual, un lenguaje gráfico, un lenguaje de imágenes, un lenguaje matemático, etc. De todos estos lenguajes, podemos decir que es el lenguaje textual el que juega el papel principal, determinando los contenidos y, el resto de lenguajes se subordinan al textual. Los gráficos, se utilizan para facilitar la comprensión y complementan el texto. Las fotografías no suscitan el debate ni son provocadoras, simplemente acompañan e ilustran los textos. El resto de herramientas visuales tienen una función residual.

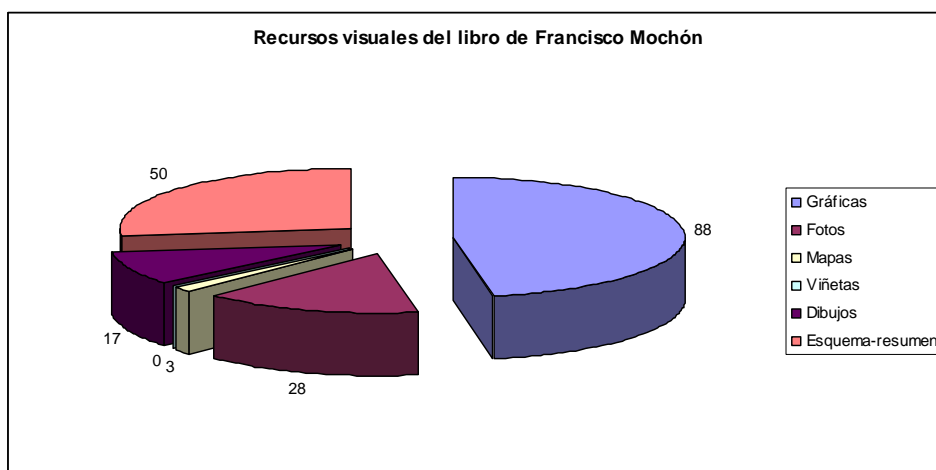
Respecto al nivel cognitivo de los contenidos, entendemos que se ajusta correctamente a las capacidades de los alumnos a quienes va dirigido este libro de texto.

6. La información gráfica, audiovisual, etc. tiene un valor complementario o de relleno junto a la información escrita

El libro de texto de F. Mochón recurre al uso de diversas herramientas para complementar sus explicaciones; gráficos, fotos, dibujos, tabla-esquemas y mapas. En este apartado vamos a hacer una valoración cuantitativa de esta información, fundamentalmente visual:

- El autor recurre a 88 gráficos, con los que complementa y apoya sus explicaciones.
- El número de fotografías que se incluyen a lo largo de todo el libro de texto son 28.
- Los contenidos se ilustran con 3 mapas.
- Contabilizamos 17 dibujos.
- Se relacionan un total de 50 tabla-esquemas que se utilizan para simplificar y clarificar las explicaciones de libro de texto.

Gráfico 8. Recursos visuales del libro de F. Mochón



Fuente: Elaboración propia

De esta cuantificación, cabe destacar, por un lado, el importante número de gráficos que el autor introduce en sus explicaciones, lo cual ya anticipa en la presentación de la obra, en la página 3 indica: “En la explicación de los conceptos y las teorías te presento los aspectos esenciales sin enfatizar en temas técnicos. Por lo general, he recurrido a explicaciones intuitivas apoyadas en representaciones gráficas (tablas y figuras) y en esquemas.” Estas gráficas desempeñan la función de complementar la información del texto.

Por el lado contrario, llama la atención el reducido número de fotografías que ilustran el libro de texto y, en nuestra opinión, las que aparecen son imágenes de relleno y no aportan información sustancial.

7. La información clave se enfatiza a través de algún mecanismo simbólico y se expresan los conceptos básicos y las relaciones entre ellos

La información clave del libro de F. Mochón se enfatiza a través de:

- Las palabras clave se destacan poniéndolas en negrita.
- Los recuadros de color rosa-lila enmarcan las definiciones más importantes a lo largo de la exposición de la unidad didáctica.
- En la sección denominada “Esquema de Síntesis”, se recoge un resumen de la información más importante.
- En los ladillos de las páginas encontramos los cuadros “Vocabulario” en el que se van apuntando los vocablos económicos que el autor quiere destacar.

Además en el CD del libro, en el apartado *Glosario*, hay un amplio diccionario con términos económicos que se han trabajado a lo largo del libro de texto.

Una representación de las relaciones entre los conceptos básicos, como podría ser un mapa conceptual o esquemas completos en los que se muestran las relaciones de los contenidos estudiados no aparecen en el libro ni en el CD. Lo único que el autor incluye en el libro es una sección denominada “Esquema de síntesis” que se presenta al finalizar las explicaciones de cada unidad didáctica, donde se hace un resumen/esquema de los conceptos principales y se indican algunas vinculaciones entre ellos.

8. El libro de texto permite conectar la información que proporciona a problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana de los alumnos

El libro de texto se redacta con un lenguaje muy técnico, academicista y disciplinar. Aparecen muy pocas referencias a problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana de los alumnos. Sin embargo, esta falta de proximidad, acercamiento o empatía con los alumnos, el autor trata de paliarla con las actividades y ejercicios propuestos, en los que sí hay bastantes referencias a situaciones y planteamientos que resultan mucho más cercanos a los jóvenes (este análisis se presenta en el apartado I dedicado al *Análisis de las actividades propuestas*).

9. El libro de texto introduce, como fuente de información y trabajo, recursos y estímulos producidos en el entorno inmediato

Hemos comentado anteriormente que, a lo largo de la exposición y desarrollo de los contenidos del libro de texto de F. Mochón, se incluyen muy pocas referencias bibliográficas (ver el apartado A de esta sección), mientras que en el CD del libro de texto, en los apartados “Bibliografía” y “Enlaces” aparece un listado sustancial de referencias a libros y páginas webs, respectivamente. Tanto si atendemos, a unas fuentes o a otras, a los libros, revistas, prensa o páginas webs, de carácter general o específico, de ámbito nacional o internacional, éstos no relacionan los contenidos con el entorno inmediato de

los alumnos, ni con su comunidad autónoma, municipio o localidad (salvo en algunas ocasiones, a través de las actividades, que en el apartado I se volverán a comentar).

F. Opciones culturales e ideológicas

1. El libro de texto recoge la realidad pluricultural del Estado

En el libro de texto no hay una voluntad manifiesta de dar a conocer la realidad pluricultural del Estado Español. A lo largo de las explicaciones no se hacen referencias a las distintas realidades económicas, diferentes realidades sociales o culturales, ni se destacan los rasgos característicos de las diferentes geografías.

Si revisamos la información que F. Mochón expone sobre el Estado Español, podemos enumerar los siguientes aspectos:

- 2.3. “El sector público.”
- Reportaje Unidad 2 “Un fuerte pastel de pérdidas autonómicas
- 7.5. “Las funciones del Estado. Esquema 7.1.”
- Reportaje Unidad 15 “Los expertos denuncian que el modelo español de desarrollo es insostenible”

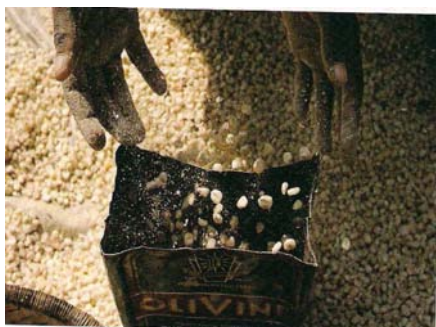
Las referencias citadas son necesarias para el contenido que se está explicando, pero como indicamos anteriormente, no se vinculan con la realidad pluricultural del Estado español.

2. El libro de texto ejerce discriminación positiva hacia los más desfavorecidos culturalmente

En este libro de texto encontramos pocas referencias a los colectivos más desfavorecidos, sin embargo, podemos mostrar algún ejemplo como:

- En la página 12, la nota a pie de foto, recrimina que las sociedades más desarrolladas caen en el consumismo, mientras que en los países en vías de desarrollo, millones de personas viven en la más absoluta pobreza.

Figura 7. Ejemplo de fotografía que se utiliza para sensibilizar al lector



Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 12

- En el epígrafe 7.5.B. “*La desigualdad y la pobreza: el estado del bienestar*”, se define la tasa de pobreza y en la página 139: “enumera los factores explicativos con los que la pobreza aparece relacionada:
 1. Con la composición de la familia. Las familias cuyo miembro principal es un mujer adulta sin cónyuge tienen una probabilidad notablemente más elevada de vivir en la pobreza que una familia formada por una pareja.
 2. Con la edad. Los niños tienen más probabilidades que la media de pertenecer a familias pobres y los ancianos tienen menos probabilidades que la media de ser pobres.

3. Con la raza. En España la minoría de raza gitana presenta una tasa de pobreza muy por encima de la media nacional. En Estados Unidos las minorías hispana y negra se ven claramente más afectadas por la pobreza que la media del país.”

Ésta es la mención más explícita que encontramos en el libro de texto sobre las minorías desfavorecidas. Como se puede observar, la redacción es bastante aséptica; no hay una discriminación positiva hacia estos colectivos y, de hecho, en el ladillo del libro, en el recuadro *Importante* de la misma página 139, se dice:

“IMPORTANTE!

Las iniciativas creadas para reducir la pobreza pueden provocar elevados déficits públicos, ya que las subvenciones creadas pueden limitar los incentivos para trabajar y ser competitivos.”

3. El libro de texto tiene una orientación no sexista

De la información textual, no podemos evidenciar que exista una orientación sexista en el libro de texto. Del lenguaje visual, que en muchas ocasiones “habla” más que el lenguaje escrito, tampoco se puede hacer ninguna aseveración. Ya hemos comentado que las fotografías de este libro, salvo escasas ocasiones, están vacías de contenido y cumplen una función “estética”. La única fotografía que merece ser citada está en la página 12:

Figura 8. Ejemplo de fotografía con matices sexistas.



Fuente: Mochón, F. (2008), *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág. 12

Se ha elegido esta fotografía, de una chica joven, para representar el consumismo de los países desarrollados.

El resto de fotografías, aunque son pocas en las que aparecen personas, las hemos clasificado, atendiendo al sexo del individuo que aparece en las mismas:

- Fotos de hombres, en las páginas: página 20 y 94.
- Fotos de mujeres, en las páginas: página 12.
- Fotos con individuos de ambos sexos, en las páginas: páginas 29, 49 y 223.
- Fotos en las que no se distingue el sexo: página 12 y 20.

Podemos ver que hay muy pocas fotografías y, si observamos el significado de las imágenes reconocemos:

- Fotos en las que el rol de la mujer es más equitativo: página 29.
- Fotos en las que el rol de la mujer es tradicional: (ninguna).
- Fotos en las que el rol del hombre es tradicional: página 94.
- Fotos en las que el rol del hombre es moderno: (ninguna).
- Fotos en las que ambos mantienen un papel igualitario: páginas 49 y 223.

No podemos sentenciar en uno u otro sentido, en todo caso, en nuestra opinión, las pocas fotografías en las que aparecen personas están cuidadosamente elegidas para mostrar la igualdad entre hombres y mujeres.

4. Otros valores y opciones ideológicas

Ni las fotografías, ni los contenidos escritos que tienen una visión muy técnica, ni las lecturas de la sección “Reportaje”, apelan a valores u opciones ideológicas que se presten a suscitar un debate entre los jóvenes.

La única fotografía que destacaríamos, como ya hemos indicado, está en la página 12.

Figura 9. Ejemplo de fotografía que trasmite valores



En los países en vías de desarrollo, millones de personas viven en la más absoluta pobreza, mientras que en los países más desarrollados a medida que aumenta la renta se desean más bienes de más calidad y se cae en el consumismo.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 12

En la nota a pie de fotografía se recrimina que los países desarrollados caen en el consumismo mientras los países en vías de desarrollo viven en la más absoluta pobreza.

Si atendemos a las temáticas de la sección del libro de texto denominada “Técnicas de selectividad”, nos percatamos que se tratan, en la mayor parte de los casos, contenidos procedimentales y no se ponen de manifiesto valores ni opciones ideológicas.

Tabla 67. Relación de títulos de “Técnica de selectividad”

UNIDAD	TECNICA SELECTIVIDAD
UNIDAD 1	Comprensión de conceptos y aplicación a casos reales
UNIDAD 2	Diferenciación entre opiniones
UNIDAD 3	Resolución de problemas numéricos
UNIDAD 4	Resolución de problemas gráficos
UNIDAD 5	Comprensión de conceptos y aplicación a casos reales: Nike y Adidas libran su guerra mundial, de El País, 25 marzo de 2006
UNIDAD 6	Resolución de problemas numéricos
UNIDAD 7	Resolución de problemas y conflictos sociales
UNIDAD 8	Lectura de noticia de prensa económica, comprensión de conceptos y aplicación a casos reales (El País, 25 de mayo 2006) . La inversión y el consumo mantienen en el 3.5% el crecimiento económico
UNIDAD 9	Diferenciación de conceptos
UNIDAD 10	Identificación de hechos y opiniones. El presupuesto de 2007
UNIDAD 11	Resolución de problemas numéricos
UNIDAD 12	Lectura de noticia de prensa económica, comprensión de conceptos y aplicación a casos reales. Contener la inflación.
UNIDAD 13	Comprensión de conceptos y aplicación a casos reales. Artículo de El País de 23 de septiembre de 2006 sobre la entrada de Bulgaria y Rumania en la UE
UNIDAD 14	Diferenciación de conceptos. Artículo de El País de 2 de enero de 2006 sobre la depreciaciones y devaluaciones
UNIDAD 15	Identificación de ventajas e inconvenientes de un hecho económico
UNIDAD 16	Diferenciación entre opiniones. La tasa de paro vuelve a superar el 9% a pesar de crearse 85.900 empleos. El País de 29 de abril de 2009

Fuente: Elaboración propia

Si revisamos la sección del libro “Reportaje” (Tabla 68), no podemos afirmar que los valores y contenidos ideológicos tengan un papel protagonista, pero desmenuzando los textos queremos destacar:

- El reportaje de la Unidad 7, “El invento del mercado de derechos de emisión de CO₂” se agradece que este mercado premie el esfuerzo relativo de reducción de CO₂ efectuado por las empresas; una magnífica oportunidad para tratar el tema del medioambiente, las externalidades, contaminación, etc.
- El reportaje de la Unidad 15, “Los expertos denuncian que el modelo español de desarrollo es insostenible”, reclama la atención ante el riesgo de que parte del territorio español se convierta en desierto, el excesivo consumo de energía, etc. Una excelente ocasión para concienciar a los alumnos de la necesidad de proteger el territorio y el medio ambiente, la

necesidad de implementar energías alternativas, la necesidad de un modelo económico sostenible, etc.

Tabla 68. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Reportaje” del libro de F. Mochón

UNIDAD	REPORTAJE	FUENTE
UNIDAD 1	El partido España-Francia y el coste de oportunidad	El mundo, 27 de junio de 2006
UNIDAD 2	Un fuerte pastel de pérdidas autonómicas	Expansión, 6 de julio de 2006
UNIDAD 3	El ranking de las empresas españolas entre las top 300 europeas	El País, 1 de octubre de 2006
UNIDAD 4	España bate el récord europeo en número de viviendas en relación a la población	El País, 25 de noviembre de 2006
UNIDAD 5	La CE impone a Microsoft una multa de 200 millones y la empresa anuncia recurso	Terra, 27 de julio de 2006
UNIDAD 6	La economía española se hace fuerte. El mercado de trabajo en máximos históricos	El País, 29 de marzo de 2007
UNIDAD 7	El invento del mercado de derechos de emisión de CO ₂	Expansión, 11 de julio de 2006
UNIDAD 8	Sin novedades	El País, 28 de mayo de 2006
UNIDAD 9	Solbes mantiene la previsión de crecimiento a la espera de la evolución de los precios	Expansión, 12 de julio de 2006
UNIDAD 10	Más inversión para recuperar la productividad	El País, 27 de septiembre de 2006
UNIDAD 11	Tipos al alza	El País, 8 de octubre de 2006
UNIDAD 12	El eterno problema. Una de las causas del diferencial de inflación con los países de la UEM es el exceso de demanda.	El País, 25 de junio de 2006
UNIDAD 13	La difícil travesía hacia Europa	El País, 27 de mayo de 2007
UNIDAD 14	El euro triunfa sobre del dólar	El País, 15 de octubre de 2006
UNIDAD 15	Los expertos denuncian que el modelo español de desarrollo es insostenible	El Mundo, 10 de octubre de 2006
UNIDAD 16	El pulso de la economía española se acelera	El País, 22 de octubre de 2006

Fuente: Elaboración propia

G. Grado de actualidad

Para analizar el grado de actualidad de este libro, además de la fecha de edición, lo que nos interesa es valorar si se trata de un libro actual o si los contenidos están obsoletos y, en qué medida el grado de actualidad del libro puede “interferir” de algún modo en los aprendizajes de los alumnos.

Las fuentes bibliográficas más recientes apuntan que los libros datan del año 2005 y 2006, la revista científica es del año 2006 y, si revisamos las fechas de los artículos de las secciones “Técnicas de selectividad” (Tabla 67, presentada en el apartado F) y “Reportajes” (Tabla 68, del apartado F), todas ellos están fechados entre el año 2006 y 2007.

A la vista de estos datos, se puede afirmar que las fuentes bibliográficas, especialmente las lecturas, en el momento de edición del libro eran muy actuales. A la fecha de redacción de este trabajo, podemos considerar que sigue siendo un libro actual, por sus contenidos científicos y por sus lecturas, sin más limitación que la propia de un libro de texto, que nunca podrá estar permanentemente actualizado.

Sin embargo, lo más reseñable es que, en los momentos de redacción de esta investigación, el ciclo económico que vivimos es el opuesto al que postula el autor en el libro de texto y ello puede provocar la sensación de “obsolescencia” de los textos que aparecen en el libro. Veamos lo que queremos expresar con unos ejemplos:

- Reportaje UNIDAD 6, “La economía española se hace fuerte. El mercado de trabajo en máximos históricos” (El País, 29 de marzo de 2007), comprende afirmaciones como: “El mercado del trabajo en máximos históricos, (...) El crecimiento es robusto y bastante equilibrado, (...) la construcción aún crece fuerte, (...), la demanda interna aún está bastante fuerte (...) el crecimiento se ha traducido en una intensa creación de empleo,...”
- Reportaje UNIDAD 8 “Sin novedades” (El País, 28 de mayo de 2006), relata que: “(...) la noticia es que no hay noticias, todo sigue más o menos igual (y que dure, dirán muchos) (...) no hay señales de desaceleración”

- Reportaje UNIDAD 9 “Solbes mantiene la previsión de crecimiento a la espera de la evolución de los precios” (Expansión, 12 de julio de 2006), recoge: “(...) Pedro Solbes reconoció ayer que aún no existen razones de peso para modificar sus cálculos, (...)”
- Reportaje UNIDAD 16 “El pulso de la economía española se acelera” (El País, 22 de octubre de 2006), expone: “La economía española, la quinta de la Unión Europea, se encuentra en su ciclo más largo de expansión (...) En 2006 no se ha levantado el pie del acelerador (...) las previsiones de los expertos, que coinciden en su mayoría en que la bonanza es todavía mayor de lo que reflejan las estadísticas (...)”

Son algunos ejemplos que ilustran al lector de que en este caso en particular y dada la coyuntura de crisis económica actual en España, la información de los textos ha quedado totalmente obsoleta. Evidentemente, esto no es una crítica al libro de texto, ya que los razonamientos y argumentaciones económicas se pueden realizar en cualquier situación del ciclo económico, pero aprovechamos para recordar la importancia de hacer uso en las clases de recursos y materiales “del día” (aspecto que tendremos oportunidad de comprobar en el próximo capítulo).

La salvedad a todo lo anteriormente comentado sobre el grado de actualidad del libro, la reservamos para la página 320, ya que en el texto de la tabla que contiene, parece que ha sido redactado con mucha antelación al año 2000.

Figura 10. Ejemplo de obsolescencia del libro de texto.

Efecto invernadero	Consiste en el calentamiento progresivo de la atmósfera y de la Tierra producido por la concentración de gases.
Reducción de la capa de ozono	La capa de ozono absorbe la mayor parte de las radiaciones ultravioleta nocivas para los seres vivos y en los últimos años se ha deteriorado mucho. El causante es el cloro-flúor-carbono (CFC) que se utiliza en los frigoríficos, aerosoles y ciertos productos plásticos.
Pérdida de la diversidad biológica	Las extinciones biológicas podrían suponer la desaparición del 20 % de las especies silvestres antes del año 2000. Las causas son: la destrucción de los hábitat, la contaminación de las tierras interiores, la pesca indiscriminada y el comercio de animales.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 320

H. Identificación de errores, u otros aspectos a destacar

De la revisión del libro de texto de F. Mochón, encontramos una serie de errores, curiosidades o fragmentos, que entendemos que deben ser analizados y valorados. Todas estas cuestiones, las agrupamos en las cuatro categorías ya mencionadas.

1. Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”

En la página 12



En los países en vías de desarrollo, millones de personas viven en la más absoluta pobreza, mientras que en los países más desarrollados, a medida que aumenta la renta se desean más bienes de más calidad y se cae en el consumismo.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 12

Para representar el consumismo de los países desarrollados se utiliza la imagen de una chica joven con bolsas de compras.

En la página 130

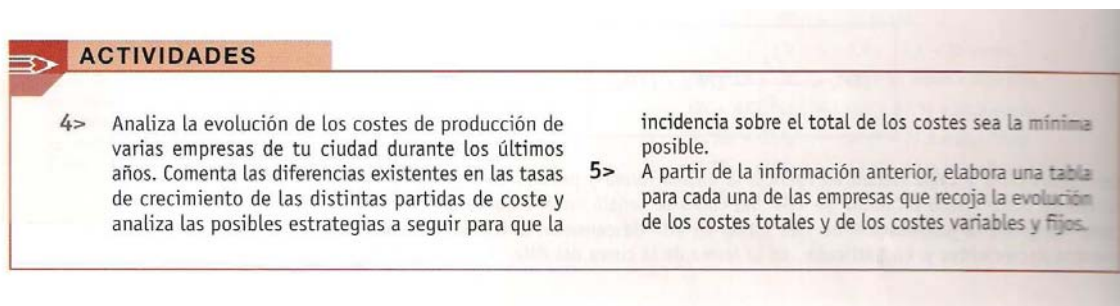
Al mejorar la educación, también se beneficia a otros miembros de la sociedad de múltiples maneras. Las personas más educadas suelen ser ciudadanos con los que resulta más grato convivir. Además, los licenciados universitarios estarán más capacitados para introducir innovaciones que tengan efectos beneficiosos de forma generalizada. Así pues, el mercado de la educación superior genera una externalidad positiva.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 130

Aunque se puede entrever lo que quiere decir el autor, esta redacción no es muy afortunada.

2. Relación de fragmentos del libro con “errores” o “propuestas de mejora” de contenido.

En la página 62



El fragmento muestra un recuadro con el título "ACTIVIDADES" y dos ejercicios numerados. El ejercicio 4 trata sobre el análisis de los costes de producción de empresas, y el ejercicio 5 trata sobre la elaboración de una tabla de evolución de costes.

ACTIVIDADES

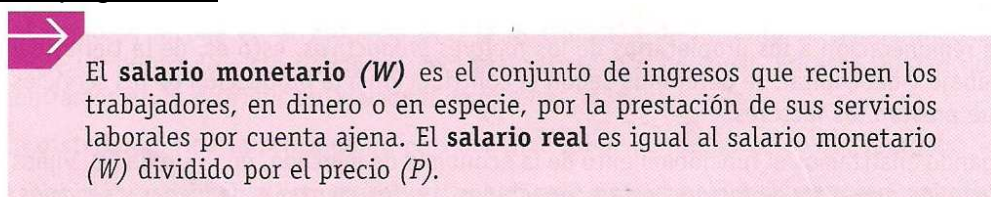
4> Analiza la evolución de los costes de producción de varias empresas de tu ciudad durante los últimos años. Comenta las diferencias existentes en las tasas de crecimiento de las distintas partidas de coste y analiza las posibles estrategias a seguir para que la incidencia sobre el total de los costes sea la mínima posible.

5> A partir de la información anterior, elabora una tabla para cada una de las empresas que recoja la evolución de los costes totales y de los costes variables y fijos.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 62

Las actividades nº 4 y nº 5 que se proponen son irrealizables. Es difícilísimo conseguir la información que se solicita. Se trata de una información que muchas empresas no disponen y en caso de hacerlo, es muy difícil que las empresas faciliten esta información.

En la página 114



El fragmento muestra una definición de salario monetario y real. El salario monetario (W) es el conjunto de ingresos que reciben los trabajadores, en dinero o en especie, por la prestación de sus servicios laborales por cuenta ajena. El salario real es igual al salario monetario (W) dividido por el precio (P).

El **salario monetario** (W) es el conjunto de ingresos que reciben los trabajadores, en dinero o en especie, por la prestación de sus servicios laborales por cuenta ajena. El **salario real** es igual al salario monetario (W) dividido por el precio (P).

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 114

La definición que se da de salario real es errónea.

En la página 115

■ D. La oferta de trabajo, la tasa de actividad y la demografía

Para una economía en su conjunto, el estudio de la oferta de trabajo requiere analizar, además de los salarios, otras variables tales como la **tasa de actividad** y los *factores demográficos*. Uno de los hechos más significativos del mercado de trabajo español durante los últimos años ha sido el aumento de la **tasa de actividad**, en buena medida fruto de la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo.



La **tasa de actividad** es el porcentaje de *población activa* respecto a la *población en edad de trabajar*.

$$T_{\text{actividad}} = \frac{\text{Activos}}{P_{\text{total}}} \times 100$$

La tasa de actividad de la economía española en 2005 fue:

$$T_{\text{actividad 2005}} = \frac{20\,885\,000}{36\,416\,000} \times 100 = 57,35 \%$$

Este valor de la tasa de actividad nos dice que, de cada 100 habitantes, 57,35 están en condiciones de desempeñar un trabajo remunerado.

Fuente: Mochón, F. (2008), *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág. 115

Define tasa de actividad sin definir previamente lo que es la población activa, por lo que el alumno posiblemente no conciba el concepto correcto de la tasa de actividad.

En la página 124

- 2> Clasifica los siguientes colectivos de personas entre activos, inactivos, ocupados y desempleados:
- Amas de casa.
 - Funcionarios de la Agencia Tributaria.
 - Electricista autónomo de baja por accidente laboral.
 - Estudiante de oposiciones a policía.
 - Estudiante universitario que trabaja como repartidor de pizzas con contrato los fines de semana.
 - Profesora de baja por maternidad.

Fuente: Mochón, F. (2008), *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág. 124

Algunos de los casos planteados son difíciles de resolver correctamente por parte del alumno, si solamente se tiene en cuenta la información disponible en el libro de texto. Por ejemplo, el apartado c) y f).

En la página 163

Sustituyendo en la anterior identidad el PNB_{cf} por su valor, según la expresión de la página 160 resulta:

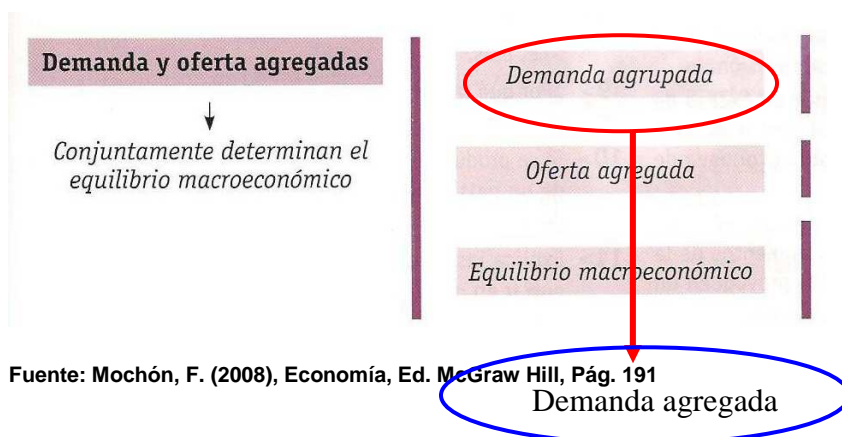
$$\text{RNN} = \text{PIB}_{\text{cf}} + \text{RNN} - \text{RRE} - D$$

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 163



Error en la fórmula.

En la página 191



Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 191

La terminología utilizada a lo largo de las explicaciones de esta unidad didáctica, así como en cualquier otro manual, es “demanda agregada”

3. Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares

En la página 68

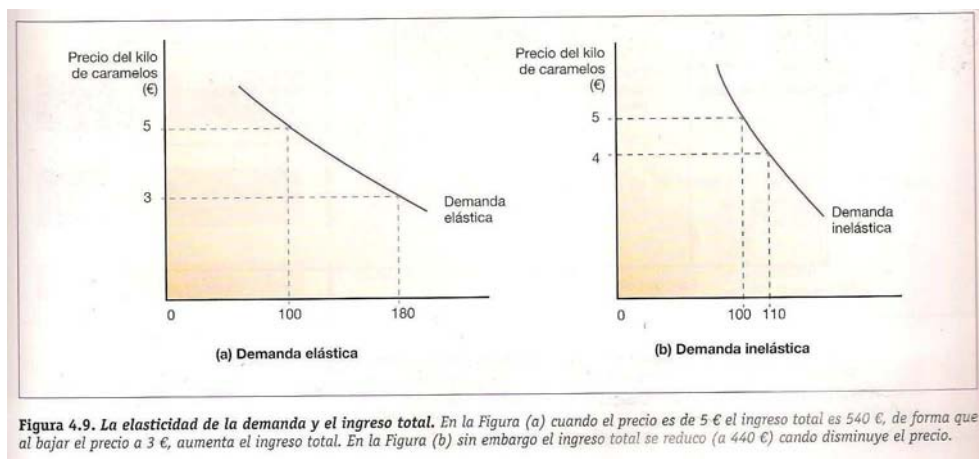
Lógicamente, la cantidad que el individuo en cuestión demandará, digamos de discos compactos, no dependerá únicamente del precio de los discos compactos (CD), sino también de una serie de factores, entre los que cabe destacar los precios de otros bienes relacionados con los discos, como, por ejemplo, los casetes y la renta de que dispone el individuo.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 68

Se habla de cassettes, que se trata de un producto que actualmente está en desuso, descatalogado y probablemente desconocido por los alumnos

En la página 85

Hay tres errores tipográficos en el texto del pie de la figura.



Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 85

Los errores tipográficos son:

- Donde dice “540 euros”, debe decir “500 euros”
- Donde dice “reduco” debe decir “reduce”

- Donde dice “cando” debe decir “cuando”

En la página 86

Error tipográfico en el cuadro “Importante”, donde aparece el vocablo “alternar” en lugar de “alterar”. En la explicación del texto libro aparece la misma definición con el vocablo “alterar”, en lugar de alternar.

Importante

La **elasticidad de la oferta** refleja la flexibilidad de los vendedores para **alternar** la cantidad que producen del bien.

B. Elasticidad de la oferta

La **elasticidad de la oferta** es la variación porcentual que experimenta la cantidad ofrecida de un bien cuando varía su precio un 1 %, permaneciendo los demás factores constantes. Depende de la flexibilidad de los vendedores para **alterar** la cantidad que producen del bien.

Cálculo de la elasticidad de la oferta:

$$\text{Elasticidad de la oferta} = \frac{\text{Cambio porcentual en la cantidad ofrecida}}{\text{Cambio porcentual del precio}}$$

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 86

En la página 142

Encontramos errores tipográficos que se indican en el gráfico:

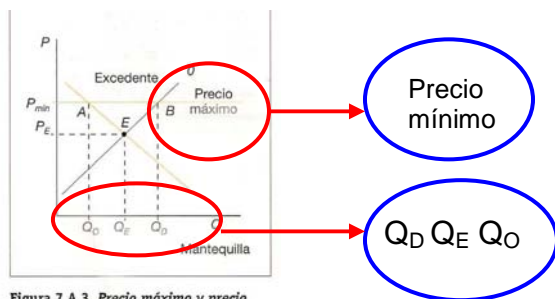


Figura 7.A.3. Precio máximo y precio mínimo. La fijación de un precio máximo en un mercado no permite a ningún vendedor sobrepasarlo y, en consecuencia, la cantidad demandada superará a la ofrecida. El exceso de demanda implica la necesidad de racionar la cantidad existente de alguna forma. La fijación de un precio mínimo en un mercado genera un exceso de oferta, con lo que aparecerá un excedente.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 142

En la página 179

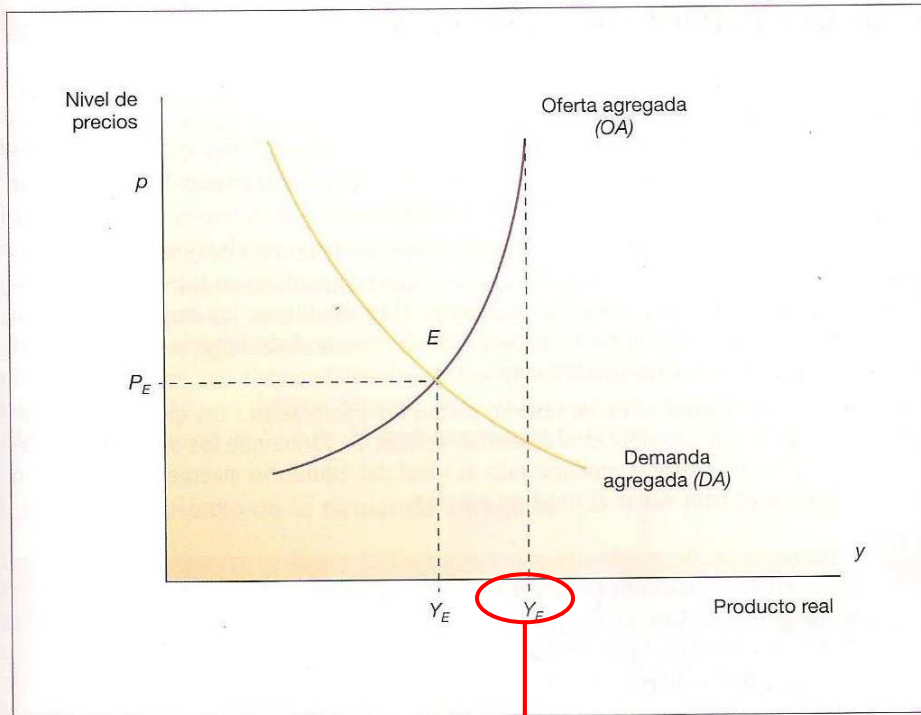


Figura 9.1. La oferta y la demanda agregadas. La intersección de las curvas de oferta y demanda agregadas determinan la producción nominal, el PIB real del equilibrio y el nivel general de precios.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 179

Y_p

(sería la renta potencial o producción de pleno empleo)

En el gráfico se designa el pleno empleo con Y_e y debería poner Y_p

En la página 186

Error tipográfico:

Donde pone Fig.9.6. debería poner Fig. 9.4.

■ A. El funcionamiento del mercado de trabajo

Para los **economistas clásicos**, la explicación del desempleo por encima del *desempleo friccional* (esto es, el *derivado del normal funcionamiento del mercado*) hay que basarla en las imperfecciones y rigideces del mercado laboral y, en particular, en el deseo de los trabajadores de recibir unos salarios superiores al salario de equilibrio W_E (Fig. 9.6). Como vimos en el Epígrafe 6.3, la legislación laboral —que introduce normativas tales como los salarios mínimos— y la presión de los sindicatos por unas redistribuciones más altas se concreta en la no aceptación de reducciones en los salarios aunque exista un importante número de personas desempleadas. Por estas razones los salarios nominales son rígidos a la baja.

Fuente: Mochón, F. (2008), *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág. 186

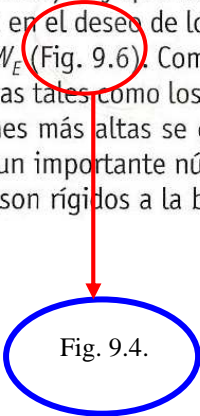


Fig. 9.4.

En la página 202

■ B. La financiación del déficit público

La financiación del déficit público se suele realizar mediante el establecimiento de impuestos, a través de la emisión de deuda pública.



y

La redacción es incorrecta, e induce a error. Hace falta introducir el vocablo “y”, para que la frase sea correcta.

En la página 236

Error tipográfico; donde dice “Posición Inicial”, debería poner “Posición Final”

(a) Banco 1. Posición inicial		(b) Banco 1. Posición final	
Activo (*)	Pasivo (*)	Activo (*)	Pasivo (*)
Reservas..... 1 000	Depósitos..... 1 000	Reservas..... 200	Depósitos..... 1 000
Total..... 1 000	Total..... 1 000	Préstamos..... 800	Total..... 1 000

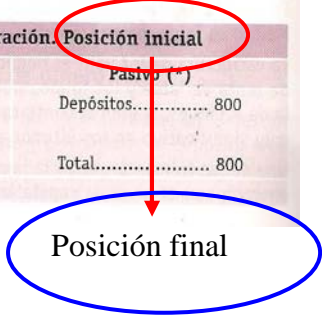
(*) euros

Tabla 11.A.1. Banco 1 u original.

(a) Banco 2.º generación. Posición inicial		(b) Banco 2.º generación. Posición inicial	
Activo (*)	Pasivo (*)	Activo (*)	Pasivo (*)
Reservas..... 800	Depósitos..... 800	Reservas..... 160	Depósitos..... 800
Total..... 800	Total..... 800	Préstamos..... 640	Total..... 800

(*) euros

Tabla 11.A.2. Bancos de segunda generación.



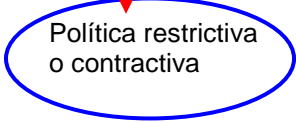
Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 236

En la página 261

Error tipográfico; donde dice “política monetaria” debería poner “política restrictiva”



Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 261



En la página 295

Error tipográfico, donde dice “Figura 14.1”, debería poner “Figura 14.2.”

La curva de oferta de euros

Resulta, por tanto, que la cantidad ofertada de euros depende de las siguientes variables: el tipo de cambio nominal, los precios nacionales, los precios extranjeros, la renta nacional y el diferencial de tipos de interés. Si nos centramos exclusivamente en la relación existente entre la cantidad ofertada de euros y el tipo de cambio, y suponemos que las demás variables permanecen constantes, se obtiene una relación creciente entre ambas variables, en el sentido de que al aumentar el tipo de cambio aumentará la cantidad ofrecida de euros (pues aumentan las importaciones que realizan los europeos de la Zona Euro, ya que éstas se han abaratado relativamente). Por otro lado, al disminuir el tipo de cambio la cantidad ofrecida de euros se reduce. La expresión gráfica de esta relación es la **curva de oferta de euros** (Figura 14.1)

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 295

(Figura 14.2.)

En la página 313

Error tipográfico; falta indicar en varios sitios que el concepto es “PIB real...”

Otro elemento relevante es el *aumento de la población*. Únicamente si se conoce la evolución del número de habitantes podrá saberse si la renta per cápita aumenta o no. Por esta razón, cuando se estudia el crecimiento económico se suele utilizar la magnitud *PIB por habitante*.

El **crecimiento económico real** se suele medir mediante la tasa de crecimiento del PIB real y el nivel del PIB por habitante.

La tasa de crecimiento del PIB en términos reales

La tasa de crecimiento del PIB entre dos años determinados, por ejemplo 2003 y 2002, se expresa como sigue:

$$\text{Tasa de PIB crecimiento del PIB}_{2003-2002} = \frac{\text{PIB}_{2003} - \text{PIB}_{2002}}{\text{PIB}_{2002}} \cdot 100 = \frac{99\,530,70 - 96\,444,50}{96\,444,50} \cdot 100 = 2,5\%$$

El PIB real por habitante

Para obtener el PIB real por habitante se divide el PIB real del año en cuestión por el total de la población. Así:

$$\text{PIB real por habitante en 2003} = \frac{\text{PIB real 2003}}{\text{Población 2003}} = \frac{597,4 \text{ billones de euros}}{39,8 \text{ millones de habitantes}} = 15\,064 \text{ euros por habitante}$$

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 313

4. Opiniones personales sobre algunos contenidos

En la página 320

Efecto invernadero	Consiste en el calentamiento progresivo de la atmósfera y de la Tierra producido por la concentración de gases.
Reducción de la capa de ozono	La capa de ozono absorbe la mayor parte de las radiaciones ultravioleta nocivas para los seres vivos y en los últimos años se ha deteriorado mucho. El causante es el cloro-flúor-carbono (CFC) que se utiliza en los frigoríficos, aerosoles y ciertos productos plásticos.
Pérdida de la diversidad biológica	Las extinciones biológicas podrían suponer la desaparición del 20 % de las especies silvestres antes del año 2000. Las causas son: la destrucción de los hábitat, la contaminación de las tierras interiores, la pesca indiscriminada y el comercio de animales.

Fuente: Mochón, F. (2008), *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág. 320

En esta redacción se habla del año 2000, como años venideros, evidenciando la excesiva antigüedad del texto.

En la página 211 y 213

En mi opinión, las explicaciones sobre la tipología de ingresos y gastos son excesivamente complejas, para el nivel de conocimiento que estos alumnos tienen de la administración pública y sus organismos. A modo de ejemplo se expone un fragmento de la página 211.

■ A. Clasificación de los gastos

Los gastos se clasifican según tres criterios: **clasificación por programas, orgánica, y económica.**

La **clasificación por programas** refleja la finalidad del gasto y los objetivos del presupuesto.

Los recursos públicos se asignan con mucho detalle y la previsión incluye, además de los objetivos, unos indicadores de seguimiento.

La **clasificación orgánica** tiene carácter auxiliar respecto a la clasificación por programas. Indica quién realiza el gasto. Las dos primeras cifras identifican el departamento ministerial, y las dos siguientes, la Dirección General o el servicio concreto que realiza el gasto dentro del departamento. Para la clasificación de los organismos autónomos se utilizan tres cifras en lugar de dos. La primera de ellas será un 1, si se trata de un organismo autónomo administrativo; un 2, si se trata de un organismo autónomo comercial, industrial o financiero; y un 3, si el gasto lo realiza cualquier otro ente público.

La **clasificación económica** es también auxiliar y muestra el objeto del gasto, es decir, en qué se gasta el dinero. Divide los gastos públicos en tres grandes grupos: *gastos corrientes, de capital y financieros*. Éstos, a su vez se desagregan en capítulos.

Fuente: Mochón, F. (2008), *Economía*, Ed. McGraw Hill, Pág. 211

Y de la página 213:

1) Ingresos fiscales

- Los ingresos fiscales derivados de los impuestos directos recaen sobre el patrimonio y las rentas generadas por los contribuyentes, y son impuestos nominativos, que debe pagar cada sujeto atendiendo a sus circunstancias personales.

Como ya señalamos, algunos impuestos directos son progresivos, lo que permite al Estado realizar una función distributiva de la renta. Al gravar en mayor proporción a los contribuyentes que tienen más ingresos o patrimonio, contribuyen a un mejor reparto de la riqueza en el país.

- Los ingresos fiscales obtenidos a partir de impuestos indirectos gravan el consumo de bienes y servicios, con independencia de las circunstancias personales del sujeto.
- También son ingresos fiscales los derivados de las tasas, tributos que se exigen a cambio de la prestación de servicios por parte de los entes públicos a los beneficiarios de estos servicios.

2) Los ingresos no fiscales

Los ingresos no fiscales se pueden englobar en cuatro categorías:

- Las **transferencias corrientes** son las cantidades que la Administración general del Estado recibe de otras entidades. Un ejemplo de este tipo de ingresos son los generados por las loterías.
- Los **ingresos patrimoniales**, constituidos por las rentas que generan los bienes patrimoniales del Estado y que se originan en el Tesoro Público. Un ejemplo son los dividendos de las empresas públicas.
- Los **ingresos generados por la enajenación de inversiones reales**, que recogen el producto de las ventas de bienes patrimoniales del Estado y tienen la consideración de ingresos extraordinarios.

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 213

La redacción de parte de este tema me parece excesivamente compleja para los alumnos, teniendo en cuenta la totalidad de contenidos del curso y el conocimiento inicial que tienen los alumnos de algunos aspectos tratados en este capítulo. Por ejemplo, difícilmente podrán comprender conceptos que salen en el texto tales como: Contribuyentes, Impuestos nominativos, Impuestos directos progresivos, Transferencias corrientes, Tesoro Público, Dividendos, Fondos estructurales de la UE o Emisión de Deuda Pública

En la página 218



Problemas propuestos

- 1> Analiza los efectos de una política fiscal expansiva sobre la producción, empleo y precios de un país.
- 2> Para la entrada en la Unión Económica y Monetaria Europea, los países europeos debían no superar unos límites en cuanto a déficit público y deuda pública. ¿Cuáles eran estos límites?

Fuente: Mochón, F. (2008), Economía, Ed. McGraw Hill, Pág. 218

La respuesta a esta pregunta no se encuentra en el tema del tema 10. La información sobre “El Pacto de Estabilidad y Crecimiento” está en la sección “Más Datos” del tema 14.

Evidentemente, esto no debe ser un hándicap para el alumno, que dispone de Internet para indagar sobre esta cuestión. Lo que sucede es que, siempre que el alumno debe recurrir a Internet para dar respuesta a las preguntas, se indica expresamente en el enunciado. El hecho de que en este caso no se así, puede desorientar al alumno

En la página 98

Este manual es el único que explica de forma analítica las curvas de costes y beneficios en el corto plazo y largo plazo en los mercados competitivos.

En la página 99

Cuando habla de monopolio, quizás sería interesante hablar del “Monopolio discriminador” (explicación que sí introduce Torres y Lizárraga) porque los monopolios, que ha habido y sigue habiendo, son monopolios discriminadores.

En la Unidad didáctica 9.

Se habla del PIB_{cf} que es una terminología que ya no se utiliza. Actualmente el INE y las noticias de televisión y prensa diferencian entre PIB_{pm} y PIB a precios básicos, pero el PIB_{cf} ha quedado obsoleto.

I. Análisis de las actividades propuestas

1. ¿Incluye actividades para que el profesor pueda detectar conocimientos previos? y ¿para que los propios alumnos puedan detectar sus conocimientos previos?

No, en el libro de texto no se identifican actividades específicas para que el profesor pueda detectar los conocimientos previos de los alumnos, ni tampoco actividades para que los alumnos puedan detectar sus conocimientos previos.

2. En las actividades que se proponen, se diferencia claramente cuando se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

No, pero queremos indicar que la sección del libro denominada “*Técnicas de selectividad*”, se recogen algunos de los instrumentos (fundamentalmente contenidos procedimentales), habituales de la economía.

3. Análisis del tipo de actividades realizadas

Presentamos en esta sección el resumen del análisis realizado a las actividades del libro de texto de F. Mochón.

Hemos catalogado las actividades y ejercicios del libro de texto atendiendo a la Taxonomía Cognitiva de Bloom y, en la Tabla 69 presentamos un resumen del resultado obtenido.

El autor presenta, en total, 270 actividades y ejercicios para que el alumno pueda reforzar y afianzar los contenidos aprendidos.

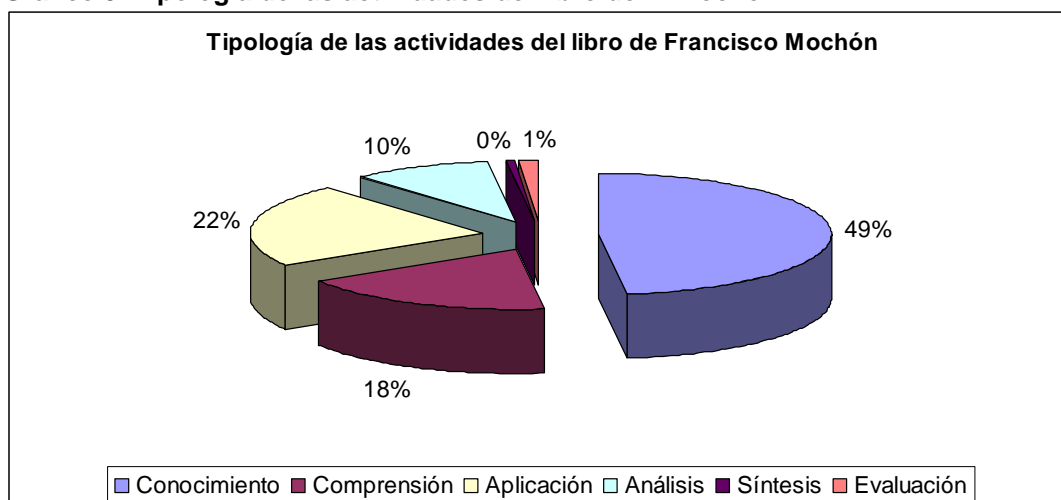
Tabla 69. Tipología de las actividades del libro de F. Mochón

	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios
Total de Actividades y Ejercicios	136	134	270
Conocimiento	72	57	129
Comprensión	26	22	48
Aplicación	20	40	60
Análisis	14	12	26
Síntesis	0	1	1
Evaluación	2	2	4

Fuente: Elaboración propia

De estos 270 actividades y ejercicios (Gráfico 9), casi la mitad (49%) son exclusivamente ejercicios y actividades que requieren un conocimiento y memorización de los contenidos y, otro 18% requiere un nivel cognitivo que implique la comprensión de los mismos. Actividades o ejercicios que requieran una aplicación de los contenidos se propone en el 22% de los casos (50 ejercicios y actividades), mientras que los niveles cognitivos superiores (Análisis, Síntesis y Evaluación), sólo se aplicarán en un 11% de las actividades y ejercicios.

Gráfico 9. Tipología de las actividades del libro de F. Mochón



Fuente: Elaboración propia

Otra cuestión que examinamos es si las actividades y ejercicios se proponen para trabajar individualmente o en grupo.

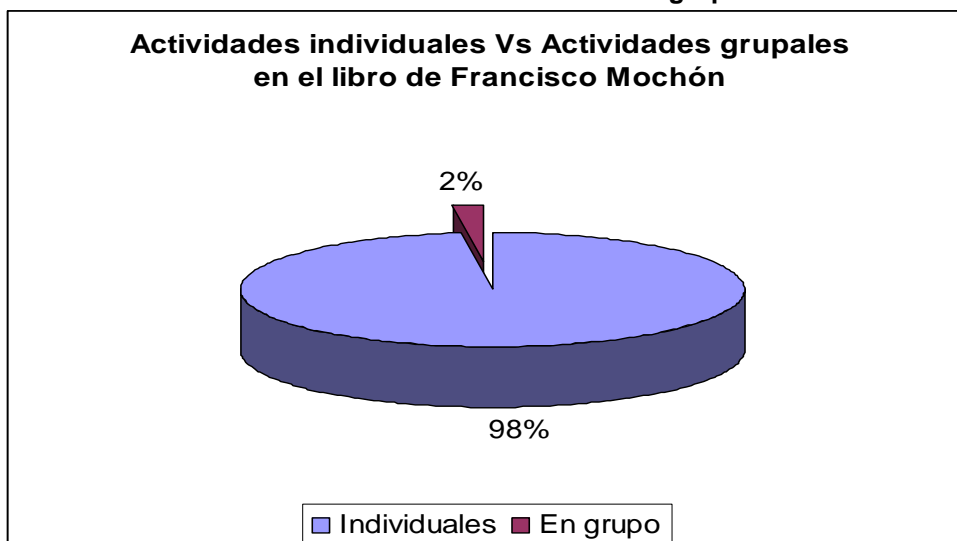
Tabla 70. Actividades individuales Vs. actividades grupales en el libro de F. Mochón

	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios
Individuales	132	133	265
En grupo	4	1	5

Fuente: Elaboración propia

Los resultados son abrumadores, el autor del libro sólo propone que un 2% de las actividades y ejercicios, se realicen en grupo.

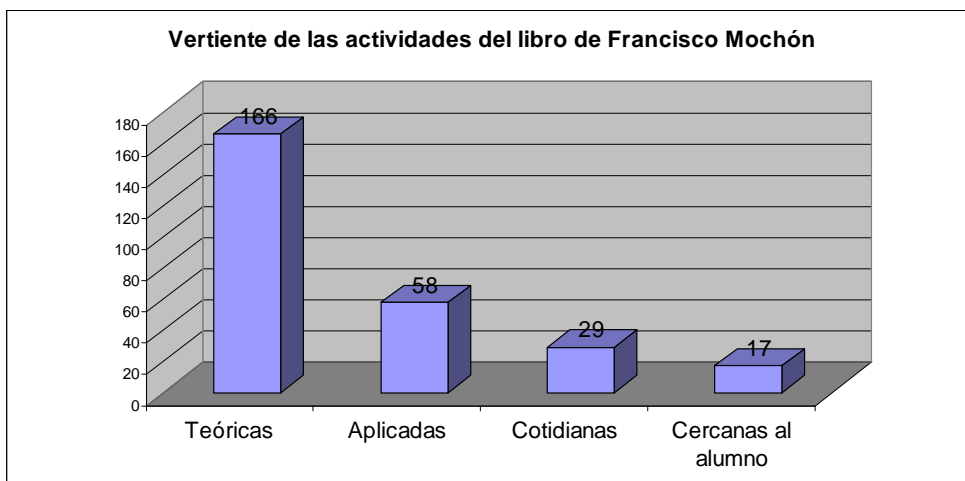
Gráfico 10. Actividades individuales Vs. Actividades grupales en el libro de F. Mochón



Fuente: Elaboración propia

Otra tipología que queremos mostrar es la que nos distingue entre actividades y ejercicios de tipo totalmente teóricos, de los que son más prácticos y aplicados y, a su vez, destacamos aquellos ejercicios y actividades en los que el autor ha planteado a los alumnos situaciones cotidianas o les ha puesto en tesituras en las que se le esboza el entorno más cercano del alumno.

Gráfico 11. Vertiente de las actividades del libro de F. Mochón



Fuente: Elaboración propia

El 61,5% de los ejercicios y actividades son teóricas y un 21,5% son aplicadas y prácticas. Pero lo más interesante son las actividades y ejercicios aplicados a situaciones cotidianas o bien tesituras cercanas al alumno, que representan sólo el 10,7% y 6,3%, respectivamente.

Tabla 71. Vertiente de las actividades del libro de F. Mochón

	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios	Porcentajes
Teóricas	94	72	166	61,5%
Aplicadas	25	33	58	21,5%
Cotidianas	13	16	29	10,7%
Cercanas al alumno	4	13	17	6,3%

Fuente: Elaboración propia

Hemos justificado anteriormente el interés que suscita a los alumnos conocer la realidad económica de su ciudad o comunidad autónoma y las cuestiones económicas que podamos aplicar al ámbito personal y familiar.

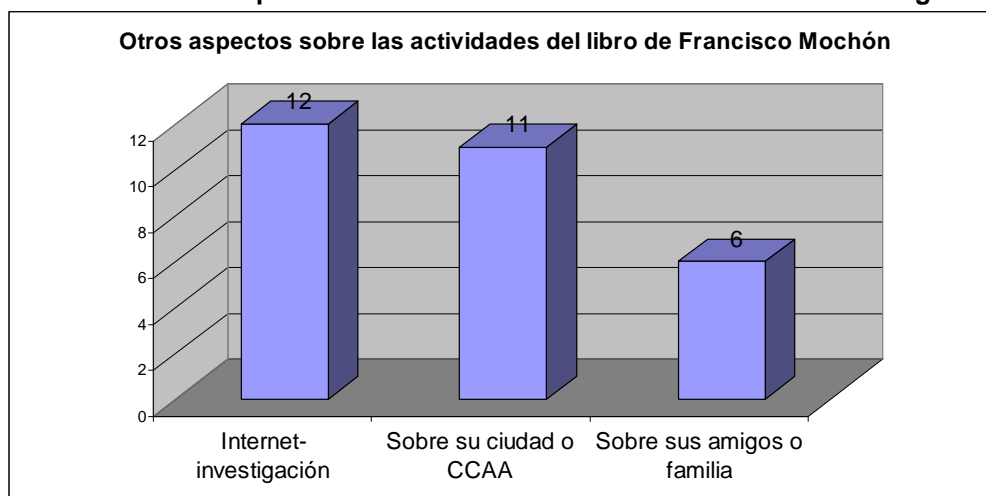
Tabla 72. Otros aspectos sobre las actividades del libro de F. Mochón

	Nº de Actividades	Nº de Ejercicios	Nº de Actividades y Ejercicios	Porcentajes
Internet-investigación	2	10	12	4,4%
Sobre su ciudad o CCAA	6	5	11	4,1%
Sobre sus amigos o familia	1	5	6	2,2%

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, en el libro de F. Mochón, sólo se plantean 11 actividades y ejercicios basados en su ciudad o comunidad autónoma y, otras 6 en las que el ejercicio se focaliza en sus amigos o familia. Además, el autor propone 12 ejercicios en los que el alumno deberá hacer una mínima actividad investigadora, normalmente en Internet.

Gráfico 12. Otros aspectos sobre las actividades del libro de A. Penalonga

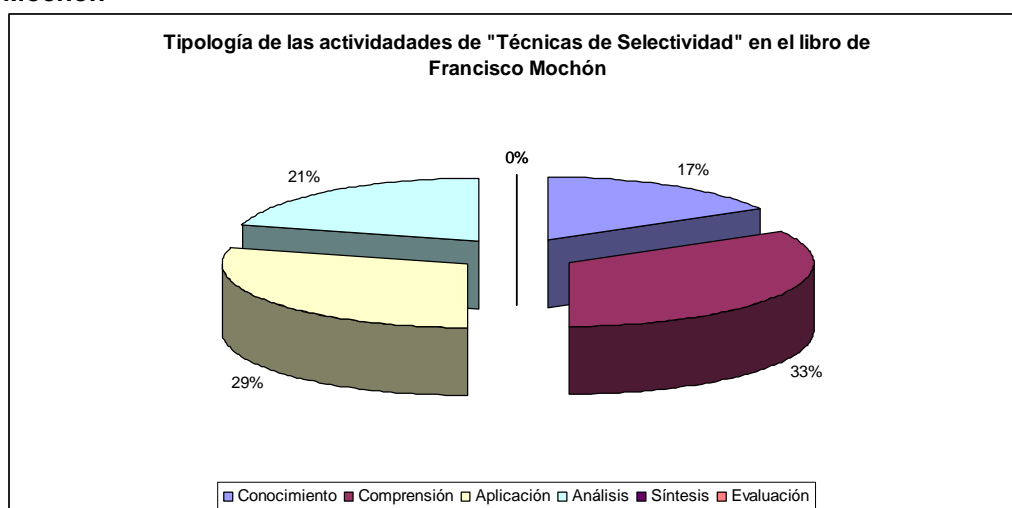


Fuente: Elaboración propia

Además de las actividades y problemas resueltos, los alumnos disponen en cada tema de las Técnicas de Selectividad, una sección para reforzar las técnicas más habituales de los exámenes de las PAU.

Si analizamos el tipo de actividades que se proponen, vemos que de las 24 preguntas que se han formulado, sólo 4 de ellas son preguntas de *Conocimiento*, 8 de *Comprensión*, 7 de *Aplicación* y 5 de *Análisis*. Se trata de una de las secciones en las que, atendiendo a la tipología cognitiva, hay menos diferencias entre las distintas categorías. Al margen de señalar que todas las preguntas se plantean para ser trabajadas individualmente, no podemos enfatizar ningún otro aspecto en particular.

Gráfico 13. Tipología de las actividades de Técnicas de Selectividad en el libro de F. Mochón



Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Análisis del libro de texto de Economía de J. Torres y C. Lizárraga

Ficha identificativa

1. **Autor:** Juan Torres López y Carmen Lizárraga Molinedo
2. **Título:** Economía.
3. **Nivel educativo:** 1º de bachillerato.

4. Edición: Editorial, fecha de edición, lugar de edición, Nº de páginas.

Anaya, 2008, Madrid, 296 págs.

5. ISBN. 978-84-667-7325-6.

6. Formato de presentación: libro y CD.

7. Proceso de elaboración: No se especifica.

8. Proceso de evaluación y/o experimentación: No se especifica.

Para allanar la lectura de los próximos apartados, presentamos la estructura y descripción general del libro de texto de J. Torres y C. Lizárraga:

a) Portada



b) Índice del libro.

c) Presentación del libro.

d) Estructura del libro.

e) 12 unidades didácticas. Para cada unidad didáctica, el autor desarrolla los contenidos utilizando el lenguaje textual y gráfico (mapas, fotografías, gráficas, dibujos, tablas estadísticas, esquemas-tablas, etc.). Los autores aprovechan los márgenes del libro para incluir algunos elementos y recursos como:

- “En tu CD-ROM”.

- “*Quién es quién*”, biografías de los principales economistas.

A lo largo de cada unidad didáctica también se incluye:

- “*Recuerda*”, al finalizar los contenidos se presenta un resumen de la unidad didáctica.
- “*Cuestiones*” (durante la unidad didáctica) y “*Actividades*” (al finalizar la misma).
- “*Textos y documentos*”, artículos de prensa y extractos de documentos económicos, con preguntas sobre los mismos, de ideas expuestas en la unidad didáctica.

f) Índice alfabético de “*quién es quién*”

g) Contenidos del CD-ROM, donde se explican los contenidos del CD.

El contenido del CD incluye cuatro tipos de actividades:

- Mapas conceptuales para cada unidad didáctica.
- Presentación de las unidades didácticas con un breve vídeo que, introduce los principales conceptos, plantea algunas cuestiones que se van a aprender e, invita y motiva al alumno a estudiar la unidad didáctica.
- Autoevaluación, con una batería de preguntas test.
- Ejercicios interactivos, en los que se solicita al alumno que interrelacione conceptos, realice sopas de letras, etc., con el fin de verificar si ha asimilado los contenidos aprendidos en la unidad didáctica.

A. Procedencia de la Información

En esta sección, vamos a revisar la procedencia de las fuentes de información que los autores han hecho servir para la redacción de este libro de texto. Dichas fuentes son clasificadas en cuatro grupos: libros, revistas y prensa, páginas webs y otras.

1. Libros

De la lectura del libro de texto, sólo podemos extraer una referencia bibliográfica de libros:

- Smith, A. “Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones” (1976) (Pág. 23)

Mientras que A. Penalonga incorpora varias referencias bibliográficas, Torres y Lizárraga se apuntan a la línea de F. Mochón: sólo citan a un clásico, Adam Smith y no incluyen ninguna otra obra.

2. Revistas y prensa

Tampoco abundan los títulos de las revistas y prensa más conocidas de ámbito nacional o internacional.

- “Entrevista a Jean Ziegler. *El País*, 15 de abril de 2001” (Pág. 228).
- “Pierre Chirac, “Tido von Schoen-Angerer, Toby Casper, Nathan Ford. *The Lancet*, volumen 365, número 9228, 5 de agosto de 2000” (Pág. 127).
- “Europa Press, Madrid 2003” (Pág. 106).
- “Noticias de agencia de prensa, octubre 2005” (Pág. 107).

A diferencia de los otros libros, los autores recurren a muy pocos artículos de prensa nacional o regional.

3. Páginas webs

Las páginas webs también escasean. Sólo hemos identificado una referencia:

- www.culturadepaz.info (Pág. 71).

4. Otras fuentes

A diferencia de lo que sucede con las anteriores fuentes, el libro de texto recurre a un amplio repertorio de fuentes de diversa índole, que mostramos en el siguiente listado:

- “Comisión Europea (2006), Statistical Annex of European Economy, Ginebra.” (Pág. 142).
- “Comisión Europea 2003. Segundo Informe intermedio sobre la cohesión económica y social.” (Pág. 256).
- “INE. Contabilidad regional de España” (Pág. 167, 171 y 172).
- “Instituto Nacional de Estadística, Contabilidad Nacional de España” (Pág. 165).
- “Organización Mundial del Comercio (2006)”, (Pág. 231, 236 y 237).
- “Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Informe sobre el Desarrollo Humano 2006” (Pág. 14).
- “Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Informe sobre el Desarrollo Humano 2004” (Pág. 175).
- “Secretaría de Presupuestos y Gastos (2004)” (Pág. 194, 195, 196 y 198).
- “Unicef 2000” (Pág. 285).
- “Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). Informe sobre el desarrollo humano 2001” (Pág. 28).
- “Naciones Unidas. Programa sobre el desarrollo humano. 2002” (Pág. 70).

- “Muhammad Yunus. Discurso de aceptación del premio “Ayuda a la Autoayuda” de la Fundación Stromme. 26 de septiembre de 1997. Oslo, Noruega” (Pág.86).
- “Unión General de Trabajadores. Resumen del comunicado de prensa de 27 de agosto de 2003”. (Pág.152).
- “Ministerio de Economía. Informe de Coyuntura Económica. Mayo de 2003” (Pág.178).
- “Resumen del Informe “La protección social en España y su desconvergencia con la Unión Europea” realizado por Vicenç Navarro y Águeda Quiroga.” (Pág.204).
- “Informe de Oxfam Internacional” (pág. 264).
- “Documento elaborado por la organización Manos Unidas” (Pág. 292).

B. Correspondencia entre las enseñanzas mínimas de las Islas Baleares y el libro de texto

Anteriormente, en el apartado “5.1.1. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares” y en el “5.1.2. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de las Islas Baleares”, hemos concretado la correspondencia entre los objetivos y criterios de evaluación del currículo de las Islas Baleares y los bloques de contenidos del mismo currículo.

Ahora, nos corresponde, siguiendo el protocolo establecido, determinar la correspondencia entre el currículo de las Islas Baleares (sus objetivos y bloques de contenidos) y los contenidos del libro de texto de J. Torres y C. Lizárraga.

1. Correspondencia entre los objetivos del currículo de Economía de las Islas Baleares y los bloques de contenidos del libro de texto.

En la Tabla 73, establecemos la correspondencia entre los objetivos de la materia de Economía prescritos por la administración educativa balear y su correspondencia con las unidades didácticas del libro de texto:

Tabla 73. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto Torres y Lizárraga.

OBJETIVO	Epígrafe
1. Identificar el ciclo de la actividad económica. Distinguir los diferentes sistemas económicos y formarse un juicio personal sobre las bondades y los defectos de cada uno. Analizar el sistema económico de las Islas Baleares.	Unidad 3 (*)
2. Manifestar interés por conocer e interpretar, con sentido crítico y solidario, los grandes problemas económicos actuales, en especial las desigualdades económicas mundiales y la sobreexplotación de recursos naturales y los derivados de la globalización económica.	TyDoc (U.4) 7.5. 12.3.
3. Relacionar hechos económicos significativos con el contexto social, político, cultural y natural donde suceden. Trasladar esta reflexión a las situaciones cotidianas.	Varias unidades
4. Describir el funcionamiento del mercado, sus límites y fallos y formular un juicio crítico del sistema y del papel regulador del sector público.	3.3.3.
5. Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y las perspectivas de la economía de las Islas Baleares, de España y de Europa en el contexto económico internacional utilizando técnicas elementales de tratamiento y representación de datos.	8.4. (+/-) 8.5(+/-) (*)
6. Formular juicios personales sobre los problemas económicos de la actualidad. Comunicar sus opiniones a los otros, argumentar con precisión y rigor y, aceptar la discrepancia y los puntos de vista distintos como vía de entendimiento y enriquecimiento personal.	Unidad 12 TyDoc. de varias unidades
7. Interpretar los mensajes, los datos y las informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación y/o Internet sobre problemas económicos actuales y contrastar las medidas correctoras de política económica que se proponen.	(*)
8. Analizar y valorar críticamente las repercusiones del crecimiento económico sobre el medio ambiente y la calidad de vida de las personas. Comprender la estructura básica de la economía de las Islas Baleares y reflexionar sobre la necesidad de una economía sostenible.	2.3. (*)
9. Abordar de forma autónoma y razonada problemas económicos de las Islas Baleares utilizando los procedimientos de indagación de las ciencias sociales y diversas fuentes y medios de información, entre los cuales las tecnologías de la información y la comunicación.	(*)
10. Conocer y comprender el uso y el significado de las principales macro-magnitudes como indicadores de la situación económica de un país. Analizar y comparar las diferentes magnitudes macro-económicas de España y de las Islas Baleares.	8.3. (*)

Fuente: Elaboración propia

La edición de este libro no es una edición específica para las Islas Baleares y, posiblemente, ésta sea la razón por la que (al igual que en los libros analizados anteriormente) no se cubren los objetivos que se establecen en torno a las concreciones curriculares propias de las Islas Baleares.

No obstante, resulta más difícil justificar la carencia de indicadores, ratios, magnitudes, políticas, etc., referidas al territorio nacional, comparaciones entre comunidades autónomas y con España o comparaciones con otros países europeos.

En el libro de texto de J. Torres y C. Lizárraga, como ocurre con los libros de texto de A. Penalonga y de F. Mochón, no trabaja, en nuestra opinión, suficientemente el objetivo nº 7 y nº9. Por ello, apelamos al docente, para que valiéndose de otros recursos didácticos, garantice este objetivo a los alumnos.

2. Correspondencia entre los bloques de contenido del currículo de Economía de las Islas Baleares y los contenidos del libro de texto

Siendo el mismo procedimiento que en los análisis de los libros de texto anteriores, presentamos para cada uno de los ocho bloques de contenido, una tabla-resumen comentada para exponer la correspondencia entre los bloques de contenidos del currículo autonómico y el libro de texto.

Recordemos que, la primera columna indica si los contenidos propuestos (en la segunda columna) son de tipo conceptual (C), procedimental (P) o actitudinal (A). En la tercera columna, se indica el epígrafe del libro de texto de J. Torres y C. Lizárraga, donde dichos contenidos son trabajados. Utilizamos el símbolo (*) para indicar que los mencionados contenidos no se encuentran en el libro de texto o, que estándolo, nos parece oportuno, al final de la tabla, realizar algún comentario.

-Análisis del bloque 1 de contenidos:

Tabla 74. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 1. La actividad económica y los sistemas económicos.	Epígrafes
-------------------	---	-----------

P	Observación del contenido económico de las relaciones sociales: la escasez económica.	1.1
C	El conflicto entre recursos escasos y necesidades ilimitadas y reconocimiento del coste de oportunidad de las decisiones.	1.2
C+P	Descripción del problema económico básico, señalando ejemplos del entorno y proponiendo medidas razonadas para solucionarlo.	1.2.3.
C	Identificación del coste de oportunidad asociado a decisiones económicas personales o próximas a los intereses del alumnado.	1.2.3.
C	La evolución histórica de las relaciones de intercambio.	3.2.
C	Los agentes económicos. El flujo de renta entre las familias, las empresas y el sector público.	4.2 4.3 8.2.
C	Identificación de los agentes económicos que intervienen en actividades económicas donde participa el alumnado y que se producen en su entorno.	4. Cuestión 1
C	Rasgos diferenciales y análisis crítico de cada uno de los tres sistemas económicos: economía de mercado, economía de planificación centralizada y economía mixta.	3.2. 3. Cuestión 3
P	Análisis comparativo de la forma que tienen los principales sistemas económicos para resolver los problemas económicos básicos y descripción de las ventajas e inconvenientes de cada uno.	3.3.
C	Identificación y análisis de los principales problemas de la economía de las Islas Baleares.	(*)
A	Interés y curiosidad por conocer y analizar con sentido crítico y solidario los problemas económicos actuales.	(*)
A	Sensibilización frente a la escasez de recursos y de la necesidad de racionalizar el uso, respetarlos y conservarlos adecuadamente.	1.2.2. 4.3.1. 3.1.4.
A+C	Interés por utilizar el vocabulario económico específico.	(*)
A	Respeto para las opiniones y los intereses de los otros alumnos.	(*) Varias "Cuestiones"

Fuente: Elaboración propia

En el libro de texto que estamos analizando, Torres y Lizárraga, no hay contenidos referenciados a la economía balear y tampoco se proponen "Cuestiones" ni "Actividades" que requieran al alumno esta tarea.

Respecto a "Interés por utilizar el vocabulario económico específico", ni en el libro de texto, ni en el CD del libro, se presenta un glosario o vocabulario que nos facilite una recopilación de los términos económicos que van surgiendo conforme vamos avanzando en nuestro estudio. Al final de la exposición de los contenidos de cada unidad, encontramos una sección denominada "Recuerda", que resume los contenidos estudiados y muestran en negrita los principales conceptos claves.

“El respeto para las opiniones y los intereses de los otros alumnos” puede ser un objetivo a trabajar desde distintas actividades, sin embargo, debemos dejar constancia de que son poquísimas las actividades propuestas por el libro para que se trabaje en grupo, se organice un debate,... por lo que el profesor deberá actuar por iniciativa propia y “al margen” del libro de texto para que los alumnos logren este objetivo.

-Análisis del bloque 2 de contenidos:

Tabla 75. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 2. Producción e interdependencia económica	Epígrafes
C	La empresa como un instrumento de coordinación de la producción. El proceso productivo y los factores de producción.	2.2.
C+P	Descripción del proceso de producción de diversas empresas, identificación de los factores productivos utilizados y de los criterios para elegir la combinación más eficiente.	2.2.5. 2.5.
C	División técnica del trabajo, productividad e interdependencia.	2.4.3.
C+P	Obtención y análisis del coste de producción y del beneficio.	2.5.1. 2.5.2. 2.5.3.
C+A	Valoración de las ventajas y los inconvenientes que genera la división del trabajo para la mejora de la productividad y del intercambio.	2.4.3. 2.5.2.
C	La empresa y sus funciones.	2.1. 2.2. 4.2.2.
C	Reconocimiento del papel de las empresas como responsables de la producción, de la creación de lugares de trabajo y del crecimiento económico.	2.2.
C+A	Valoración de la responsabilidad social de la empresa y rechazo de las actuaciones empresariales que implican falta de ética empresarial.	(*)
C	Los sectores económicos y su interdependencia y análisis de la estructura productiva de las Islas Baleares y de España.	2.2. (*)
C+A	Interés por conocer la estructura productiva de las Islas Baleares y valoración de los riesgos de una excesiva terciarización.	(*)
P	Investigación, lectura e interpretación de datos y gráficos sobre los sectores económicos de las Islas Baleares, y comparación con otras zonas.	(*)
P	Análisis de noticias económicas relativas a cambios en el sistema productivo o en la organización de la producción como consecuencia de la globalización de la economía.	2.Tydoc.

Fuente: Elaboración propia

El tema de la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial no tiene un epígrafe específico en el libro de texto, sin embargo, en la sección “Textos y Documentos” de la Unidad 2 (*Globalización y Maquilas*) denuncia la postura

que adoptan las empresas maquiladoras y, en “Textos y Documentos” de la Unidad 3 (*Mercado de niños, niños en el mercado*), se reflexiona sobre la explotación de los niños y se vislumbran cuestiones sobre la ética de los empresarios.

Las otras cuestiones que no encuentran su correspondencia en el libro de texto son las relacionadas con la estructura productiva de la economía balear.

-Análisis del bloque 3 de contenidos:

Tabla 76. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 3. Intercambio y mercado	Epígrafes
C	El mercado: concepto. Demanda, oferta y equilibrio del mercado. Fijación de los precios dentro de un mercado. La demanda inducida.	5.1. 5.2. 5.3. (*)
C	Reconocimiento de la importancia del mercado como método de asignación de bienes y servicios.	6.1.
C+A	Valoración del papel de la competencia en el funcionamiento eficiente de los mercados.	6.1.
C+P	Análisis de los diferentes factores que determinan la demanda y observación de la respuesta de los consumidores ante sus cambios.	5.2.
C+P	Análisis de los diferentes factores que determinan la oferta y observación de la respuesta de la empresa ante sus cambios.	5.1.
P	Representación gráfica de las curvas de oferta y demanda.	5.1. 5.2.
C	Comprensión de los diferentes factores explicativos de la variación de los precios en los diversos tipos de mercado.	5.3.
C	La elasticidad de demanda: concepto y tipo.	5.2.4.
C	Funcionamiento del modelo de mercado de competencia perfecta y de los diferentes tipos de competencia imperfecta: monopolio, oligopolio y competencia monopolística.	Unidad 6
C+P	Comparación de los diferentes tipos de mercado y de sus consecuencias para la sociedad.	Unidad 6 6.Tydoc
C+A	Valoración de los límites del mecanismo del mercado y su repercusión en los consumidores.	6.4.
C	Los fallos del mercado: ciclos económicos, externalidades, bienes públicos, competencia imperfecta, reparto desigual de la renta. La intervención de sector público para solucionarlas.	6.4. 9.1.3.
A+C	Valoración del papel de la intervención del sector público para contrarrestar las limitaciones del mercado como asignador de recursos.	9.1. 9.2.
P+C	Análisis de mercados reales relacionados con la economía de las Islas Baleares; analizar el cumplimiento o no de las condiciones de competencia y sacar conclusiones sobre las peculiaridades.	6. Cuestión 1. 6. Cuestión 2.
A	Toma de conciencia de los efectos negativos que tiene la economía sumergida.	8.3.9.

Fuente: Elaboración propia

El concepto de “demanda inducida” es un concepto que no se estudia.

-Análisis del bloque 4 de contenidos:

Tabla 77. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía	Epígrafes
C	La contabilidad nacional: una visión macroeconómica. El producto interior bruto y las principales magnitudes relacionadas.	8.3.1.
C	Descripción de las magnitudes macroeconómicas y del equilibrio macroeconómico.	8.3.
C	Obtención del Producto Nacional, cálculo e interpretación de las principales magnitudes relacionadas.	8.3.4.
C	La Renta nacional y la riqueza nacional. La distribución de la renta y de la riqueza. Las políticas de redistribución de la renta.	8.3.4 8.3.6. 8.4.
C	El Gasto Nacional y sus componentes. (Demanda agregada y sus componentes)	(*) 12.1.2.
C+P	Análisis y comparación de las diferentes magnitudes macroeconómicas de España y de las Islas Baleares.	8.3.3. 8.3.5. 8.5. (*)
C+A	Valoración crítica de la medida del PIB como indicador del desarrollo de los países y las regiones y de sus limitaciones.	8.3.8. 8.4.
C	Crecimiento económico, desarrollo económico, calidad de vida y sostenibilidad.	8.5. 12.2 12.3.
A	Actitud crítica ante los gastos sociales y personales que provocan el crecimiento económico.	(*)
A	Interés por las magnitudes macroeconómicas de diferentes países.	8.5.
A	Concienciación de la problemática que plantea la existencia de grandes desigualdades en la distribución de la renta.	7.5. 8.4.

Fuente: Elaboración propia

Ya hemos indicado anteriormente, que en este bloque de contenidos, hay una cuestión que debe matizarse. En el currículo balear se establece como contenido “*Despesa Nacional i els seus components*” (en castellano “Gasto Nacional y sus componentes”.) Como ya hemos indicado, la terminología es poco convencional y no aparece en el libro de texto. En nuestra opinión el legislador utiliza un término impreciso y en realidad se refiere al concepto de “Demanda agregada y sus componentes”, un concepto imprescindible cuando se estudia la contabilidad nacional.

Este libro de texto es, de los tres analizados, el que más atención presta a “Análisis y comparación de las diferentes magnitudes macroeconómicas de España y de las Islas Baleares”, por ejemplo, encontramos las cifras de “la Renta disponible bruta per cápita de los hogares, por comunidades autónomas para el 2001 y 2004”, de “los componentes del PIB para el año 2000 y 2005, para España” y el “PIB per cápita por comunidades autónomas para el año 2004”. No obstante, las cifras aportadas no son todas las macromagnitudes disponibles por la contabilidad nacional, por lo que el alumno puede buscar información complementaria a la que ofrece el libro de texto.

El ítem “Actitud crítica ante los gastos sociales y personales que provocan el crecimiento económico” no está exacta y explícitamente identificado en los contenidos del libro, sin embargo, en la sección “Textos y Documentos”, de la Unidad 1 y Unidad 9, se tratan colateralmente algunos de los efectos que provoca el crecimiento económico.

-Análisis del bloque 5 de contenidos:

Tabla 78. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en la economía.	Epígrafes
C	El papel del sector público en la economía, la política económica y sus instrumentos.	Unidad 9
C	Análisis de los componentes de un presupuesto público como instrumento de política fiscal. El déficit público y su financiación.	9.4.
P	Investigación, consulta, análisis e interpretación de información sobre los presupuestos del municipio, de las Islas Baleares, del Estado y de la Unión Europea.	(*)
C	Interpretación de políticas fiscales y sus efectos sobre la distribución de la renta.	9.4.
A+C	Valoración de los efectos del desarrollo del Estado del Bienestar.	9.Tydoc
C	Las grandes opciones de política económica ante los problemas estructurales: desempleo, déficit público, insularidad y degradación del medio ambiente. Políticas sectoriales: vivienda, medio ambiente, sanidad, educación...	9.3. 12.1.5. 12.1.6.
C	Conocimiento del conflicto de objetivos que se produce ante cualquier medida de política económica.	9.3 9.4. 12.1.6.
P	Análisis de la actuación del sector público para resolver los problemas de la insularidad.	(*)
A	Actitud crítica razonada de las diferentes opciones de política económica.	9.4.
A+P	Debate sobre cuestiones económicas de actualidad, fundamentando las opiniones propias y respetando la de los demás.	En varias “Cuestiones”

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la “Investigación, consulta, análisis e interpretación de información sobre los presupuestos del municipio, de las Islas Baleares, del Estado y de la Unión Europea”, solamente hemos encontrado contenidos referenciados a España y Europa. No se identifican en la Unidad 9 (donde se trabaja el presupuesto público y sus componentes) propuestas de trabajo para que el alumno pueda obtener información sobre los presupuestos de su municipio o comunidad autónoma.

Las actuaciones del sector público destinada a resolver o paliar los problemas o costes de la insularidad tampoco se mencionan en el libro de texto de Torres y Lizárraga.

-Análisis del bloque 6 de contenidos:

Tabla 79. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 6. Aspectos financieros de la economía	Epígrafes
C	El dinero: funciones y clases. Proceso de creación de dinero.	10.1.
A+C	Valorar el papel del dinero en la sociedad.	10.1
C+P	Medida y análisis de la inflación según las diferentes teorías explicativas. Inflación de costos e inflación de demanda.	10.4.
C	Conocimiento de los perjuicios que la inflación tiene sobre determinados grupos sociales.	10.4
C	Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.	10.2.
A	Concienciación sobre la necesidad de control de los intermediarios financieros.	10. “¿Quién es quién?” (*)
C	El mercado de valores. Los valores mobiliarios: renta fija y variable. Mercado primario y secundario.	10.2.3. (*)
P	Simulación de inversiones en títulos de renta variable en la Bolsa de Valores.	(*)
C	La política monetaria. Concepto y objetivos. Instrumentos que utiliza: coeficiente de caja, tipo de interés, mercado abierto y certificado de depósito.	10.3.
A+C	Valoración de políticas monetarias y sus efectos sobre la inflación, el crecimiento y el bienestar.	10.3. 10.4.
P	Investigación, consulta e interpretación de información sobre la situación del sistema financiero, la inflación y las medidas de política monetaria que toma la autoridad económica.	10. Cuestión 2 10. Cuestión 3 10. Cuestión 4
P	Recogida de información sobre la evolución de la inflación a las Islas Baleares durante el curso actual.	(*)

Fuente: Elaboración propia

En el libro de texto no encontramos un epígrafe que verse sobre la necesidad de controlar a los intermediarios financieros. El único comentario, que de manera colateral trata el tema del *control (o no) de los intermediarios financieros*, lo encontramos en la página 213, en la sección “¿Quién es quién?”, reservado para George Soros. Según se indica en el texto y destacamos en cursiva “el financiero más conocido (...) por sus operaciones especulativas (...) crearon una gravísima crisis. A pesar de ello, *es un constante crítico de la inestabilidad y el riesgo que supone el capitalismo convertido en un inmenso juego de especulación financiera*”, denota una crítica a la excesiva especulación e indirectamente podría entenderse que, entre otras cuestiones, pone de manifiesto y evidencia una falta de control sobre las operaciones especulativas.

En este libro de texto, se definen los diferentes mercados financieros, entre ellos la Bolsa, sin embargo, el contenido se limita a su definición y no se explica la diferencia entre mercado primario y mercado secundario. Por supuesto, tampoco se hace ninguna referencia a la operativa de la Bolsa, ni se propone ninguna actividad de simulación de inversiones en renta variable.

Otra cuestión que no se incluye en el libro de texto es la recogida de la evolución de la inflación en Baleares. Por el contrario, en la Cuestión 4 de la Unidad 10, se propone una investigación de la inflación para España en los últimos 30 años.

-Análisis del bloque 7 de contenidos:

Tabla 80. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 7. El contexto internacional de la economía	Epígrafes
C	Funcionamiento, fomento y obstáculos del comercio internacional. Teorías. Proteccionismo y librecambismo.	11.1
C	Descripción de los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea.	11.4 11.5.
C	La Unión Europea. Origen y evolución. Las principales instituciones que la regulan. La financiación de la Unión Europea. Incidencia de las diferentes políticas comunitarias en las Islas Baleares. Consecuencias del hecho de pertenecer a la Unión Europea.	11.5 (*)

C	Reconocimiento de la función que cumplen los organismos internacionales en el ámbito de las relaciones económicas.	11.4.
C	La balanza de pagos. Concepto y estructura. Interpretación de los principales componentes de una balanza de pagos.	11.2
P+C	Análisis de la balanza de pagos de las Islas Baleares.	
C	El mercado de divisas. Los sistemas de tipo de cambio.	11.3
C	Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación.	12.3.
P+C	Lectura y análisis, a partir de diferentes fuentes, de las actuales tendencias en la cooperación y la integración económica internacional.	(*)
A	Fomento de una actitud crítica ante transacciones internacionales que impliquen un aprovechamiento indebido de los recursos humanos y materiales de los países en vías de desarrollo.	11. Tydoc 12. Tydoc
A	Sensibilización ante actuaciones de cooperación internacional hacia países subdesarrollados y en vías de desarrollo.	12.3.
A+P	Realización de debates sobre el comercio justo.	(*)

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se ha indicado anteriormente, las balanzas de pago son documentos contables de ámbito nacional y por tanto, la balanza de pagos de Baleares no existe. Así pues, consideramos que se trata de un error del currículo prescrito y no de una carencia de contenidos del libro de texto.

Respecto al tema de “lectura y análisis, a partir de diferentes fuentes, de las actuales tendencias en la cooperación y la integración economía internacional”, en el libro se explican los contenidos conceptuales, sin embargo escasea la “lectura y análisis, a partir de diferentes fuentes”.

En el libro de texto, no se incluye el concepto de “comercio justo”, ni tampoco se define en el glosario y, por supuesto, no se promueven debates sobre el mismo.

-Análisis del bloque 8 de contenidos:

Tabla 81. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Torres y Lizárraga

Tipo de contenido	Bloque 8. Desequilibrios económicos actuales	Epígrafes
C	Las crisis cíclicas de la economía.	12.2.3.
P+C	Análisis del mercado de trabajo. La población activa e inactiva, la tasa de actividad y la tasa de desempleo.	7.4
C	Características del mercado de trabajo en las Islas Baleares.	(*)

P+C	Investigación, interpretación y cálculo de datos estadísticos sobre la tasa de actividad y de desempleo de España y de las Islas Baleares.	(*)
A	Interés por conocer los principales datos estadísticos sobre población.	(*)
A	Sensibilidad y solidaridad para el fenómeno del desempleo.	7.4.8.
C	Descripción de los problemas actuales del medio ambiente.	2.3.
A	Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso y la necesidad de racionalizar el uso de recursos, respetarlos y conservarlos adecuadamente.	2.3. 7.2.
P+C	Diferenciación de los modelos de consumo y evaluación de sus consecuencias.	2.2.5.
P+C	Indagación y análisis de las causas de la pobreza, el desarrollo y sus posibles vías para solucionarlo. La deuda externa.	12. Text y doc.
A	Solidaridad para los problemas derivados del reparto no equitativo de los recursos.	7.5 12.3. 4. Tydoc. 10. Ty doc.

Fuente: Elaboración propia

En el libro de texto, se pide al alumno que investigue y compare las características del mercado laboral español y de otros países, pero se obvia cualquier mención a los mercados laborales a nivel autonómico.

C. Ámbitos culturales de selección

1. El contenido pertenece a un saber especializado, académico o científico

Del libro de texto de Torres y Lizárraga, llama la atención que, a lo largo de su redacción, haya muy pocas citas bibliográficas, ya sea de manuales, libros o revistas. Las únicas referencias que encontramos son las fuentes de las tablas de datos y textos que se incluyen en el libro. Tampoco, en el CD adjunto, hay un apartado donde se indique la bibliografía básica o complementaria.

No obstante, pese a que no hay una bibliografía explícita de la obra, de la lectura del libro de texto se evidencia el carácter especializado y académico en el campo de la economía.

2. El contenido pertenece a otros ámbitos del saber: popular, tradicional o vulgar

En este libro de texto, el lenguaje que se utiliza para la redacción de los contenidos es un vocabulario “standard”, convencional en el campo de la economía. No se introducen expresiones vulgares, ni dichos o refranes, apenas un número reducido de locuciones con el fin de facilitar la comprensión en un momento concreto. Muestra de estas locuciones son:

- “no dejarse engañar por los economistas” (página 11)
- “a lo que es” (página 21)
- “a lo que debe ser” (página 21)
- “tarta social” (página 38)
- “empleos basura” (página 48)
- “O me compráis a mi o no compráis” (página 109)
- “O me bajáis el precio, o no compro” (página 109)
- “nave espacial Tierra” (página 132)
- “moneda mala” (página 209)

Exceptuando estas locuciones, podemos afirmar que en términos generales, en la redacción de los contenidos se utiliza un léxico especializado, con información técnica y una terminología específica, rehusando del lenguaje popular, coloquial o vulgar.

3. El contenido se ciñe a las áreas prescritas por la administración

Los contenidos del libro de texto se ciñen a las áreas o bloques de contenidos previstos por la administración. Sin embargo, para las Islas Baleares, la administración autonómica ha establecido un currículo oficial propio, donde además de las enseñanzas mínimas, se establecen múltiples referencias a las singularidades propias de nuestra comunidad. Estas concreciones curriculares

de Baleares (analizadas anteriormente en el apartado B de este epígrafe), son precisamente las principales carencias y lagunas que encontramos en el libro de texto. En nuestra opinión, se trata de uno de los principales puntos débiles de este libro de texto.

4. El contenido se ciñe a los objetivos generales y/o específicos

El Decreto 82/2008, de 25 de julio, en el cual se establece la estructura y el currículo del bachillerato en las Islas Baleares, (anexo 4) lista los objetivos generales de la etapa de bachillerato. Del análisis del libro de texto de Torres y Lizárraga, podemos afirmar que el libro de texto contribuye a la consecución de los objetivos: a), b), c), d), e), i), j), k), l).

En relación al objetivo g) “Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación”, advertir que a lo largo de los ejercicios y actividades propuestos en el texto, prácticamente no se promueve el uso de TICs, Internet, investigaciones, bases de datos on line, etc. Sin embargo, como los autores apuntan en la página 296 (donde presenta los contenidos del CD-Rom) “Este CD-Rom que lo acompaña se entrega gratuitamente y proporciona otros recursos que complementan el aprendizaje. Su utilización facilita el acercamiento a las tecnologías de la información y comunicación y constituye un apoyo eficaz para el estudio.”

Otros objetivos que no se trabajan, dada la propia naturaleza de los mismos, son: f), h), m), n), o).

Los objetivos específicos de la materia, los hemos desmenuzado en la sección B de este mismo epígrafe y, hemos presentado una tabla-resumen donde se establece la correspondencia entre los Objetivos Específicos de Economía y los contenidos del libro de texto.

D. Lógica interna de las áreas de conocimiento

1. El contenido tiene carácter disciplinar

El contenido del libro es, sin duda, de carácter disciplinar. Se trata de un libro de la rama del conocimiento de Economía. En la página 3, el autor relata “en la confianza de que cuando acabes este libro nos una la pasión por la economía, te invito a iniciar su lectura.”

Pese a que esta obra es fundamentalmente de la disciplina económica, a lo largo del libro, se trabajan también contenidos de otros campos, fundamentalmente Matemáticas, Historia y Geografía, pero también en menor medida, otras como la Psicología, Derecho, Filosofía o Medioambiente.

2. El contenido tiene un carácter integrador con otras disciplinas

Pese a que en este libro los contenidos actitudinales priman en mayor medida que en los otros dos manuales analizados y, a pesar de que los contenidos tienen una vertiente más amplia, no podemos sostener que el libro de texto tiene un planteamiento curricular integrado, elaborado para un aprendizaje basado en problemas u orientado a proyectos.

El libro presenta también, al igual que los libros anteriores, un planteamiento curricular disciplinar o tradicional, pero debemos destacar el esfuerzo de los autores por evidenciar y explicitar las múltiples relaciones de la Economía con otras disciplinas como las que hemos indicado anteriormente: Matemáticas, Historia, Geografía, Filosofía, Medio Ambiente o Derecho. Una de las unidades didácticas donde hay un planteamiento curricular más globalizado es la Unidad 12 (La solución de los problemas económicos) y algunas de las lecturas que se incluyen en la sección “Textos y documentos”.

Las Matemáticas es una materia instrumental que se utiliza mucho en economía, sin embargo sorprende el poco uso que los autores hacen de las matemáticas en la redacción de este libro de texto. Solamente, en la Unidad 3, se plantean ecuaciones matemáticas y, en la Unidad 5, la que más uso hace de esta materia, podemos encontrar gráficos, funciones matemáticas, ratios y variaciones. Para el resto de unidades, ecuaciones, tablas y gráficos, son los únicos conceptos matemáticos que se incorporan en la redacción.

Algunos contenidos de la materia de Historia también están presentes en el libro de texto, aunque evidentemente esta conjunción es más apropiada en unas unidades didácticas que en otras. Las unidades didácticas y epígrafes donde la Historia tiene un papel más notable son:

- “1.3.3. Las teorías económicas.”
- “1.4. La diversidad del pensamiento económico”.
- “Textos y documentos de la Unidad 1”.
- “2.4.1. El trabajo”.
- “2.4.2. Historia del trabajo”.
- “3.2. Los sistemas económicos”.
- “9.1. Las funciones del sector público”.
- “9.2. La regulación pública”.
- “9.4. La política fiscal”.
- “10.1. Funciones y clase del dinero”.
- “10.2. El sistema financiero”.
- “11. Economía internacional”.
- “12. La solución de los problemas económicos”.

Lo mismo sucede con la materia de Geografía, que también se encuentra presente en el libro de texto. Sin el propósito de presentar una relación exhaustiva de todos los contenidos de Geografía que aparecen en el libro de texto, indicaremos aquellos epígrafes de las unidades didácticas donde se

entrecruzan ambas materias y, en los temas en que podría darse, en mayor o menor medida, un estudio multidisciplinar:

- “1.2.2. Recursos escasos”.
- “1.2.3. La elección de recursos”.
- “Textos y documentos de la Unidad 1”.
- “2.2.3. Sectores económicos”.
- “2.3. Economía y recursos naturales”.
- “2.4.5. Demografía y progreso económico”.
- “Textos y documentos de la Unidad 1”.
- “3.2. Los sistemas económicos”.
- “Textos y documentos de la Unidad 2”.
- “3.2. Los sistemas económicos”.
- “Textos y documentos de la Unidad 3”.
- “4.2.5. El sector exterior”.
- “Textos y documentos de la Unidad 4”.
- “6.4.2. Las externalidades”.
- “7.2. Los recursos naturales”.
- “7.4. El trabajo”.
- “7.5. La desigualdad en el reparto de rentas”.
- “8.4. El análisis de la distribución”.
- “8.5. El análisis de la coyuntura económica”.
- “11. Economía internacional”.
- “12. La solución de los problemas económicos”.

En los siguientes epígrafes, topamos con ejemplos de otras materias como la Filosofía:

- “3.3. Las teorías económicas”.
- “4. La diversidad del pensamiento económico”.

El Derecho:

- “2.2.4. El Derecho y la Economía”.
- “3.3.4. Trabajo y beneficio en el capitalismo”.
- “9.1. Funciones del sector público”.

O el Medio Ambiente:

- “2.3. Economía y recursos naturales”.
- “6.4.2. Las externalidades”.
- “7.2. Los recursos naturales”.

El libro de Torres y Lizárraga es una obra que destaca por el esfuerzo en transmitir a los jóvenes los valores de solidaridad, consumo responsable, ética empresarial, justicia social, cooperación, respeto al medio ambiente, etc. Es una tarea ardua señalar el momento del libro en el que se trasmite un valor u otro, porque está implícito en la redacción, en las fotografías, los titulares, los pies de foto, etc. Esta vertiente del libro conlleva que a que los contenidos económicos se entrecrucen con muchos otros temas de disciplinas distintas a la Economía.

3. El contenido refleja los puntos de vista compartidos y puntos de vista diferentes de la comunidad científica

El libro de texto hace una interesante exposición de los contenidos económicos más convencionales y las teorías mayoritariamente compartidas en la comunidad económica. En la Unidad 1, en el epígrafe “1.4. La diversidad del pensamiento económico”, hay una interesante exposición con las principales doctrinas económicas y los rasgos distintivos de cada una de ellas. No obstante, a lo largo del libro de texto, conforme se desarrollan los contenidos, no se van exponiendo los planteamientos de cada doctrina sobre un tema en particular. Por ejemplo, la Unidad 9 se dedica a la intervención del sector

público; se explican las funciones del Estado, entre ellas la función de compensación y corrección en la economía, pero no se menciona en ese punto, el planteamiento keynesiano, ni el planteamiento de los neoliberales.

4. Expresa la lógica que organiza y secuencia el contenido y los criterios de inclusión y exclusión de contenido

Los autores no hacen una presentación del libro donde expliquen su motivación o la intencionalidad que persigue con esta obra, ni dilucida los criterios de inclusión o exclusión de los contenidos. No obstante, las páginas 6 y 7 del libro de texto se dedican a exponer la estructura del libro y la página 296 a explicar los contenidos del CD-Rom que se incluye con el libro de texto.

En la página 6, el autor, respecto a los contenidos, manifiesta “En estas páginas se exponen las ideas fundamentales, de un modo claro y sencillo. El contenido de cada una de las unidades está ordenado por epígrafes perfectamente diferenciados” y, respecto a los recursos didácticos “El texto informativo se acompaña de diversos recursos didácticos: mapas, cuadros, documentos, tablas, estadísticas, etc. que ayudan a fijar los contenidos fundamentales.”

En estas páginas se justifica parte de la estructura del libro y algunas de las herramientas que se introducen.

E. Formato y representación del contenido

1. La amplitud conceptual de contenido abarca la totalidad del curso o ciclo

Como sucede en los libros de A. Penalonga y F. Mochón, todos los temas trabajados en el libro de texto, de una manera u otra, directa o colateralmente,

se hallan en el currículo básico. Sin embargo, los contenidos del libro de texto no cubren todo lo que está prescrito en el currículo de economía para las Islas Baleares; recordemos la correspondencia entre los bloques de contenidos del currículo y los epígrafes de libro de texto, donde recogemos las lagunas o carencias del libro de texto.

No obstante, ya hemos indicado anteriormente, que estas lagunas son importantes ya que el currículo prescrito por la administración balear insiste en la importancia de que el alumno aplique los contenidos aprendidos a su realidad geográfica y territorial más próxima y, por tanto, entendemos que el libro, de alguna forma, debería contemplar estas prescripciones.

2. El contenido se organiza a través de módulos o unidades globalizados

Como ya hemos comentado anteriormente, el currículo disciplinar (denominado también currículo puzzle) está basado en conceptos de disciplinas aisladas; apareciendo el conocimiento desintegrado y descontextualizado de la realidad. Un currículo de este tipo ofrece una visión errónea de la realidad, segmentada y parcializada.

El currículo globalizado, evidentemente, también se basa en las disciplinas, pero desde una postura similar a lo interdisciplinario. Aprovecha las necesidades y los intereses de los alumnos, con la finalidad de generar mayor participación y pensamiento crítico. Se intenta siempre aprovechar la utilidad de los contenidos en la vida cotidiana y, se plantea como estrategia didáctica principal el trabajo de investigación. El currículo globalizado ofrece un modelo alternativo para organizar la enseñanza, de modo que se facilite el aprendizaje y la participación del alumno. Encontrar en los libros de texto, uno u otro modelo “en estado puro” siempre es difícil, pero lo que podemos es analizar la tendencia del libro de texto.

En este sentido, tenemos que decir que el libro de Torres y Lizárraga, tiene mayoritariamente un planteamiento curricular disciplinar, estructurado en unidades didácticas y epígrafes, donde van explicándose los distintos conceptos del currículo. Sin embargo, conforme el alumno adquiere los conocimientos más básicos, los autores hacen un esfuerzo por plantear las cuestiones, al final de la unidad o en “textos y documentos”, desde una dimensión multidisciplinar. Sería osado por nuestra parte, aventurarse en decir que se plantean módulos o problemas globalizados y, por supuesto, no podemos afirmar que la estrategia fundamental del libro sea el aprendizaje por investigación, pero tampoco nos atrevemos a suscribir que el diseño curricular sea puramente disciplinar.

3. El contenido se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades temáticas

En el libro de texto, como sucede en cualquier currículo de estructura disciplinar, se prima sobre todo la planificación. El contenido del libro de texto se estructura en 12 unidades didácticas, organizadas de forma sistemática en diferentes secciones:

- Inicio de la unidad.
- Contenido informativo ordenado por epígrafes perfectamente diferenciados, ilustrados con fotografías, mapas, cuadros, documentos, tablas estadísticas, etc. y una serie de actividades denominadas “Cuestiones”.
- “¿Quién es quién?”, cada unidad didáctica incluye varias biografías de los economistas más importantes.
- Un resumen de los principales conceptos tratados en cada unidad didáctica, bajo el título de “Recuerda”.
- Una colección de ejercicios denominados “Actividades”.

- El apartado “Textos y documentos” que presenta artículos de prensa y extractos de documentos económicos, con los que se ofrece una lectura que permite aplicar las ideas analizadas en la unidad didáctica.

Las unidades didácticas que presentan Torres y Lizárraga son:

- Unidad 1. La economía y la ciencia económica.
- Unidad 2. La actividad económica.
- Unidad 3. La organización de la vida económica.
- Unidad 4. EL intercambio de mercado.
- Unidad 5. Oferta, demanda y precio de equilibrio.
- Unidad 6. Los diferentes tipos de mercado.
- Unidad 7. El mercado de factores.
- Unidad 8. La medición de la actividad económica.
- Unidad 9. La intervención del sector público en la economía.
- Unidad 10. El dinero y la financiación de la vida económica.
- Unidad 11. Economía internacional.
- Unidad 12. La solución de los problemas económicos.

El libro de texto que estamos analizando, también incluye un CD-Rom, que también mantiene una estructura fija para cada unidad didáctica que distribuye en cuatro secciones:

- Presentación de la unidad, con un breve montaje audiovisual que introduce al alumno en los contenidos que se trabajarán e invita a la curiosidad.
- Mapa conceptual.
- Unos ejercicios de autoevaluación (batería tipo test).
- Ejercicios interactivos (crucigramas, juegos de palabras, esquemas incompletos, etc.) con marcadores de aciertos y autocorrectores.

El CD-Rom brinda al alumno una herramienta para el aprendizaje autónomo, aprovechando las nuevas tecnologías.

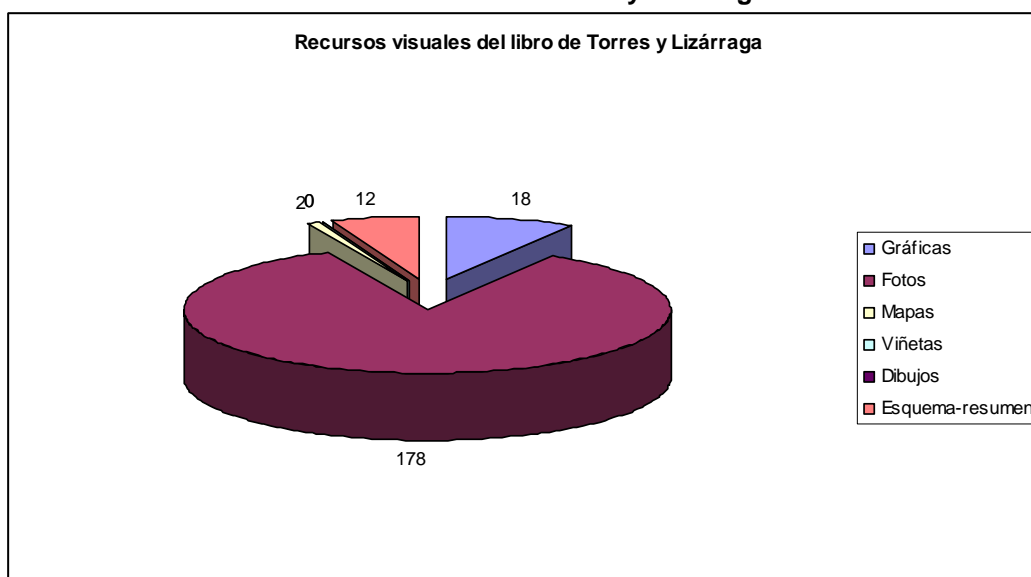
4. El contenido se organiza a través de un proceso en espiral que hace progresivamente más complejos los mensajes culturales

En este libro de texto no podemos afirmar que los contenidos se organicen en espiral. Cada unidad didáctica se reserva a unos contenidos que se exponen del más sencillo al más complejo y, una vez finalizada la temática, se inicia el estudio de otros contenidos. Evidentemente, los contenidos son utilizados para las unidades didácticas más avanzadas, pero no se ajusta al diseño curricular en espiral. Sin embargo, debemos indicar que, en nuestra opinión, el libro de J. Torres y C. Lizárraga es, de los tres que han sido analizados, el que más introduce los temas transversales en las diferentes unidades didácticas, de manera que estas temáticas son trabajadas reiteradamente, desde diferentes perspectivas y en planteamientos de problemas globales.

5. La interacción entre los diferentes lenguajes de los que se sirve el libro de texto es adecuada

Este libro destaca por tener mucho lenguaje textual, un reducido número de gráficas que acompañan a las explicaciones (18 gráficas para todo el libro), algunos esquemas-resumen (12 en total) y prácticamente una ausencia de lenguaje matemático. Sin embargo, la característica que sobresale en comparación a cualquier otro libro de texto de esta materia es el elevadísimo número de fotografías que se incluyen (178) y la calidad de las mismas, ya que se trata de fotografías que transmiten mucha información y suscitan el debate y la reflexión.

Gráfico 14. Recursos visuales del libro de Torres y Lizárraga



Fuente: Elaboración propia

Evidentemente se mantiene una convergencia entre el significado del contenido textual y el significado del contenido visual, los cuales se complementan mutuamente.

6. La información gráfica, audiovisual, etc. tiene un valor complementario o de relleno junto a la información escrita

Las imágenes son lenguajes universales. Las gráficas y tablas, en materia económica, suelen ser un apoyo básico y, en muchas ocasiones, imprescindible para las explicaciones de algunos contenidos. Otros tipos de información gráfica, como dibujos o viñetas, suelen ser complementarias, desde el punto de vista estrictamente disciplinar y académico y, nos atrevemos a decir, que prescindibles o de “relleno”. No obstante, como apunta Foj Candel (2004), es innegable que se trata de instrumentos que facilitan la tarea del profesor y la asimilación por parte de los alumnos, por su amenidad y su potencial comunicativo. Para algunos autores, el uso didáctico de la interpretación de viñetas se revela como un recurso de gran atractivo.

Las fotografías, tienen una gran capacidad para transmitir no sólo las ideas, conceptos, sentimientos o valores que se evidencian, sino que algunas veces es preciso ver “más allá” y desvelar lo que se denomina “el currículo oculto”.

El libro de J. Torres y C. Lizárraga, destaca, de los tres analizados, por el significado de sus fotografías y sobre todo por las notas a pie de foto. Por razones obvias, no podemos incluir aquí todas las fotografías, pero nos interesa mostrar algunas de las notas a pie de fotografía:

- Página 12: “Satisfacer nuestras necesidades conservando los recursos naturales es uno de los principios económicos revalorizados para afrontar el siglo XXI”.
- Página 14: “Mientras que una parte minoritaria de la población mundial vive cómodamente con todas sus necesidades más que cubiertas, la mayoría carece de bienes y servicios básicos”.
- Página 16: “Combatir y erradicar las diferencias económicas entre países ricos y pobres es uno de los grandes retos de la economía del futuro”.
- Página 27: “La escasez de alimentos, agua y medios higiénicos y sanitarios es una de las causas que impiden el desarrollo económico de numerosas zonas del planeta”.

- Página 29: “El desarrollo humano significa algo más que aumentar los ingresos. Los recursos materiales son necesarios, pero deben ir acompañados de libertad política, de cultura y de bienestar espiritual”.
- Página 39: “Cuando consumimos no siempre estamos satisfaciendo libremente nuestras necesidades, sino que nos dejamos llevar por pautas y modas impuestas para vender más productos, muchas veces, completamente innecesarios”.
- Página 40: “Los recursos naturales son fundamentales para la vida económica, pero los seres humanos debemos utilizarlos sabiendo que no tenemos derecho a destruir nuestro entorno físico”.
- Página 42 “Uno de los acontecimientos más terribles de la historia humana es la esclavitud legalizada. Desgraciadamente, y aunque ya no sea legal, todavía quedan residuos en algunas partes del mundo”.
- Página 44 “Las mujeres han sufrido y sufren todavía discriminación a la hora de incorporarse a la actividad laboral. Por eso son necesarias las normas que garanticen la igualdad de derechos, incluso que discriminen positivamente a las mujeres para que puedan superar las barreras históricas”.
- Página 45: “El crecimiento demográfico acompañado de una injusta distribución de los recursos ha generado grandes metrópolis en donde la mayoría de la población tienen muchas dificultades para satisfacer sus necesidades”.
- Página 54: “Los desequilibrios económicos entre las diferentes zonas del planeta son la causa principal de la movilidad de la población mundial hacia las zonas más desarrolladas. Según sean el modelo de vida y los valores vigentes en una sociedad, así serán las necesidades que se generen en los individuos que en ellos vivan”.
- Página 55: “Muchos de los sectores de mayor productividad en todo el planeta se nutren de las clases sociales más desprotegidas, de las mujeres, parados de larga duración o inmigrantes, para realizar trabajos en condiciones de “explotación laboral””.
- Página 58: “Lamentablemente, los numerosos conflictos armados a lo largo de la historia de la humanidad nacen de intereses económicos

contrapuestos alimentados por ideas egoístas, injustas y nada democráticas”.

- Página 70: “Entre los grupos sociales más desprotegidos ante los abusos y la explotación se encuentran los niños pertenecientes a sociedades y regiones del Tercer Mundo”.

Solamente hemos repasado las notas a pie de fotografía de las cuatro primeras unidades didácticas del libro y, si nos fijamos en la variedad de denuncias que hemos expuesto (esclavitud, defensa de recursos naturales, discriminación de la mujer, libertad política, explotación laboral, conflictos bélicos, la pobreza, desequilibrios económicos, etc.), nos damos cuenta de la importancia que para los autores tienen todos los valores que estas fotografías transmiten y el potencial que estas notas tienen para poderse trabajar en clase algunos de estos valores.

7. La información clave se enfatiza a través de algún mecanismo simbólico y se expresan los conceptos básicos y las relaciones entre ellos

Para que los alumnos identifiquen fácilmente los conceptos y la información clave, recurre a diferentes mecanismos:

- Recuadros amarillos para enmarcar la información clave.
- Además se resaltan en negrita las palabras claves.
- Al final de cada unidad didáctica, se incluye un resumen de los principales conceptos, que se presentan en la sección “Recuerda”.

Una de las herramientas más novedosas que incluye el autor son los mapas conceptuales de cada unidad didáctica que se incluyen en el CD-Rom, donde se reflejan los conceptos básicos y las relaciones entre ellos. Sin embargo, en nuestra opinión, si bien los mapas conceptuales son una herramienta muy útil

porque muestran el “hilo conductor”, su ubicación en el CD-Rom les confiere un papel secundario.

8. El libro de texto permite conectar la información que proporciona a problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana de los alumnos

El lenguaje utilizado en la redacción de este libro de texto, como hemos señalado anteriormente, es un vocabulario “standard”, convencional en el campo de la economía, que no introduce dichos ni refranes. Además, la información la presenta sin ejemplos ni tesis que al alumno le puedan resultar familiares y cercanos a su vida cotidiana. Así pues, no podemos decir que las explicaciones, las actividades y ejercicios destaquen por su cercanía a la vida cotidiana de los alumnos. No obstante, lo que destacaríamos es el esfuerzo que los autores hacen, reiterando en todas las unidades didácticas los grandes problemas económicos de la humanidad, para así poder reforzar los contenidos actitudinales y desempeñar una labor de concienciación del papel y sentido de la Economía para el desarrollo de la humanidad.

9. El libro de texto introduce como fuente de información y trabajo recursos y estímulos producidos en el entorno inmediato

Si revisamos la bibliografía nos damos cuenta que fuentes de las que se nutre este libro de texto, son de ámbito nacional o internacional y, no recogen el entorno inmediato de los alumnos, ni a su comunidad autónoma, municipio o localidad (salvo en algunas ocasiones que se volverán a comentar en el apartado I).

F. Opciones culturales e ideológicas

1. El libro de texto recoge la realidad pluricultural del Estado

El libro de texto refleja la estructura del sector público español, en la unidad 9, (en el epígrafe “9.1.1. Estructura del sector público”) donde se explica la configuración de la administración pública española por la administración central, la administración autonómica y las administraciones locales. Además en el “9.1.2. Los niveles de la actuación estatal”, se explica la descentralización del Estado Español y el derecho al autogobierno de los diferentes territorios.

Además de estas referencias, en las páginas 167, 171 y 172, que explican las principales macromagnitudes y se ofrecen los datos de las comunidades autónomas, lo cual es una autentica novedad si recordamos como era tratada esta temática en las obras anteriormente analizadas.

2. El libro de texto ejerce discriminación positiva hacia los más desfavorecidos culturalmente

Como venimos resaltando destaca la importancia que los autores dan a los valores y opciones ideológicas y que recogen en el texto, en las fotografías y en las notas a pie de fotografía. Algunas de las denuncias que recogen el libro son: la esclavitud legalizada, la discriminación a las mujeres, la “explotación laboral” a las clases sociales más desprotegidas, de las mujeres, parados de larga duración o inmigrantes, los abusos y la explotación a los niños pertenecientes a sociedades y regiones del Tercer Mundo, etc.

3. El libro de texto tiene una orientación no sexista

Son muchas las fotografías que ilustran el libro de texto, por ello, será muy útil un análisis cuantitativo y cualitativo de las mismas. En primer lugar, las hemos clasificado atendiendo al sexo del individuo que aparece en las mismas:

- Fotos de hombres, en las páginas: 12, 16, 17, 20, 47, 67, 75, 122, 128, 137, 139, 145, 186, 214, 227, 232, 272 y 278.
- Fotos de mujeres, en las páginas: 29, 39, 44, 55, 61, 69, 78, 100, 153, 218, 239, 245 y 272.
- Fotos con individuos de ambos sexos, en las páginas: 11, 28, 30, 33, 35, 45, 49, 54, 56, 80, 88, 102, 105, 144, 145, 152, 154, 184, 205, 230, 242, 244, 254, 268 y 288.
- Fotos en las que no se distingue el sexo: 15, 53, 116, 142, 147, 170, 180, 183, 189, 191, 247, 254, 257, 271 y 293.

Podemos ver que aunque hay un número mayor de fotografías con hombres (18 fotos) que con mujeres (13 fotos), la mayoría corresponden a fotografías en las que aparecen ambos sexos (25 fotos), fotografías de muchedumbres o fotografías en las que no se distingue el sexo (15 fotos).

Otro aspecto fundamental cuando analizamos las fotografías es ver el rol del hombre y la mujer o el papel igualitario de ambos sexos, que se transmite en las fotografías. Las conclusiones las exponemos en estas categorías:

- Fotos en las que el rol de la mujer es más equitativo: páginas 29, 44, 61 y 245.
- Fotos en las que el rol de la mujer es tradicional: páginas 39, 55, 69, 78 y 153.
- Fotos en las que el rol del hombre es tradicional: páginas 12, 47, 67, 128, 139, 214 y 232.

- Fotos en las que el rol del hombre es moderno: páginas 102 y 274.
- Fotos en las que ambos mantienen un papel igualitario: páginas 11, 28, 33, 35, 49, 54, 88, 144, 152, 184 y 268.

No podemos sentenciar en uno u otro sentido, en todo caso, en nuestra opinión, parece que los autores quieren transmitir los valores de la igualdad de sexos, mostrando el papel de la mujer “moderna” o realizando trabajos que hasta hace poco tiempo eran mayoritariamente “masculinos”, o bien con fotografías donde el hombre realiza roles que “tradicionalmente correspondían a la mujer”. Muestra de ello, son fotografías como las que aparecen en las siguientes páginas:

- Página 29: una mujer ejerciendo el derecho al voto.
- Página 44: una mujer policía.
- Página 61: una mujer leyendo el periódico “Business Times” en el portal de un moderno edificio.
- Página 102: un hombre comprando en el mercado.
- Página 152: mujer (investigadora) en un centro de Biotecnología.
- Página 245: una mujer trabajando de broker del mercado de divisas.
- Página 274: un hombre mirando escaparates de rebajas.

4. Otros valores y opciones ideológicas

Diferentes valores son transmitidos a lo largo del libro de texto, especialmente con impactantes fotografías, de las que destacamos:

- Consumo responsable: páginas 12, 39, 154 y 274
- Recursos Naturales y Medio Ambiente: página 40, 131, 132 y 287

- Conflictos bélicos: página 58 y 178
- Lucha contra la pobreza: página 14, 16, 86, 87, 149, 288, 292 y 293
- Desigualdades económicas: página 45, 204, 229, 254 y 264
- Explotación de personas: página 55, 70 y 278

El libro destaca por la riqueza de fotografías que ilustran los muchos y diversos países del mundo.

G. Grado de actualidad

Para determinar el grado de actualidad del libro de texto de J. Torres y C. Lizárraga, publicado en 2008, revisamos las fuentes de información mencionadas en el apartado A de este epígrafe. Constatamos que dichas citas datan, mayoritariamente, de referencias que van del año 2000 al 2006.

Si revisamos las fechas de las fuentes de los textos publicados en la sección del libro “Textos y documentos” observamos que también oscilan entre los años 2000 y 2003 (Tabla 82)

Sin embargo, de la lectura de los contenidos, pese a que evidentemente los datos de algunos textos, tablas de datos y gráficos no son actuales (hacen referencia, por ejemplo, a los presupuestos del año 2007, al gasto en protección social entre 1991-2000, etc.), la selección de los temas tratados en los “Textos y documentos”, que habitualmente denuncian los grandes problemas económicos del mundo, desgraciadamente siguen estando sobre la mesa de los actuales dirigentes. Quizás sea ésta, la razón por la que el libro de texto no aparenta estar obsoleto ni anticuado.

Tabla 82. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Textos y documentos” del libro de Torres y Lizárraga

UNIDAD	TEXTOS Y DOCUMENTOS	Fuente
UNIDAD 1	El desarrollo humano: pasado, presente, y futuro	Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). Informe sobre el desarrollo humano 2001
UNIDAD 2	Globalización y maquilas	Eduardo Tamayo
UNIDAD 3	Mercado de niños, niños en el mercado	N. U.. Programa sobre el desarrollo humano.2002
UNIDAD 4	Ayuda a la auto-ayuda	Muhammad Yunus. Discurso de aceptación del premio “Ayuda a la Auto-ayuda” de la Fundación Stromme. 26 de septiembre de 1997. Oslo, Noruega
UNIDAD 5	Los CD vírgenes incluirán un canon. El “top manta” y la función de demanda	Europa Press, Madrid 2003 Noticias de agencia de prensa, octubre 2005
UNIDAD 6	El tribunal acoge nueva demanda contra Microsoft SIDA: derechos de patente frente a derechos del paciente	31 de agosto de 2000 Pierre Chirac, tidocon Schoen-Angerer, Toby Casper, Nathan Ford. The Lancet, volumen 365, número9228, 5 de agosto de 2000
UNIDAD 7	La discriminación salarial de las mujeres	Unión General de Trabajadores. Resumen del comunicado de prensa de 27 de agosto de 2003.
UNIDAD 8	Coyuntura de la economía española a mediados de 2003	Ministerio de Economía. Informe de Coyuntura Económica. Mayo de 2003
UNIDAD 9	El gasto en protección social (1991-2000)	Resumen del Informe “La protección social en España y su desconvergencia con la UE” realizado por Vicenç Navarro y Águeda Quiroga
UNIDAD 10	El hambre es nuestro escándalo	Entrevista a Jean Ziegler. El País, 15 de abril de 2001
UNIDAD 11	El gran timo europeo del azúcar	Informe de Oxfam Internacional
UNIDAD 12	La crisis de la deuda y su impacto en el “sur”	Documento elaborado por la organización Manos Unidas

Fuente: Elaboración propia

No obstante, en la página 12, en la nota a pie de página, el texto que se cita, parece estar redactado antes del siglo XXI, lo que impregna cierta obsolescencia a este párrafo:

Satisfacer nuestras necesidades conservando los recursos naturales es uno de los principios económicos revalorizados para afrontar el siglo XXI.

para poder hacer o disponer.

5) Necesidades de relacionarse, porque cualquier ser humano, además de estar más o menos satisfecho y de tener medios a su disposición, necesita también relacionarse y vivir con los demás.



Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 12

H. Identificación de errores, u otros aspectos a destacar

Presentamos a continuación los errores o curiosidades que creemos que merece la pena destacar, agrupadas en cuatro categorías:

- Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”.
- Relación de fragmentos del libro con “errores” o “propuestas de mejora” de contenido.
- Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares.
- Opiniones personales sobre algunos contenidos.

1. Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”

En la página 65

- El trabajo se presta siempre en **condiciones de sumisión**. Los propietarios del capital son los que establecen las condiciones de trabajo, lo que provoca que este sea a menudo frustrante y poco enriquecedor para los trabajadores.

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 65

Esta frase, expuesta como una verdad absoluta, me parece un poco contundente y taxativa. Por un lado “condiciones de sumisión” es una terminología, cuando menos malsonante y, por otro lado, si bien es cierto que el propietario del capital es quien, en ocasiones, establece las condiciones laborales, esto no tiene porque “provocar a menudo” que el trabajo sea frustrante y poco enriquecedor.

En la página 145

■ **Amplia regulación del mercado.** Puesto que lo que se compra y se vende en los mercados laborales tiene que ver muy directamente con la condición humana, los Estados establecen por ley muchas condiciones. Así, se suelen regular los derechos de los trabajadores respecto a los horarios, condiciones de trabajo, vacaciones, seguridad e higiene, etc., y también los salarios mínimos.

Desde luego, no todos los países han regulado siempre y de igual manera los mercados laborales. Pero puede decirse que cuanto más desarrollado sea un país, más avanzada y protectora suele ser su legislación porque solo de esa forma se puede garantizar un mínimo de calidad y de bienestar en el empleo.

Durante muchos decenios la tendencia ha sido la de regular más y mejor los mercados laborales para evitar así la explotación, pero hoy día se está volviendo atrás, y muchos países renuncian a establecer esas condiciones protectoras. Eso es lo que está dando lugar a que haya de

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 145

La afirmación que hace el libro de texto “cuanto más desarrollado es un país, más avanzada y protectora suele ser la legislación”, no puede exponerse como una verdad absoluta (por ejemplo EEUU es uno de los países más avanzados y su legislación laboral no es en absoluto protectora). En mi opinión, no digo que lo que los autores manifiestan sea cierto o falso, sino que creo que es imprudente escribir esta afirmación con la contundencia que se hace, ya que por lo menos, debería plantearse un debate.

En la página 187

2.2 Tendencia a desregular la vida económica

En definitiva, por todas las razones expuestas anteriormente, se entiende que la regulación del sector público esté plenamente justificada en nuestras sociedades.

Pero en los últimos años y de la mano de las ideas neoliberales dominantes, ha habido una **tendencia a desregular la vida económica**, es decir, a eliminar normas y leyes que afectaban al consumo y a la producción.

En realidad, eso no quiere decir que haya dejado de haber normas. La paradoja es que cada vez hay más normas, aunque estas se establezcan para indicar la rectificación o derogación de las normas anteriores.

La opinión sobre estos procesos de desregulación es muy desigual. En general, han sido las empresas que ahora tienen más facilidades de actuación las que se han beneficiado de estos procesos.

Este es el principal motivo por el que estas empresas son partidarias de estas políticas, pues gracias a ellas han podido tener una mayor producción soportando menos costes, afirmando que así benefician a toda la sociedad.

Por otro lado, quienes han sufrido sus efectos, por ejemplo, más accidentes de ferrocarril o de avión, apagones de luz, o los que han sido despedidos por su causa, entienden que la desregulación ha sido contraria a los intereses generales.

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 187

Los autores son muy audaces al decir que la desregulación ha provocado un aumento de accidentes (por ejemplo en ferrocarriles o aviones), sin documentarlo ni avalarlo.

En la página 199 y 200

Ingresos públicos y bienestar

La existencia de un sistema impositivo justo y eficaz es algo imprescindible en las sociedades modernas y democráticas. Los impuestos no son un «castigo», sino la forma en que cada ciudadano puede contribuir, según su riqueza o renta, a financiar los gastos de toda la nación.

En los últimos años, predomina la idea de que es bueno reducir los impuestos y de que cuanto menos impuestos se paguen, mejor. La realidad es más bien la contraria. **Las naciones más avanzadas del mundo son aquellas en donde hay un sistema fiscal potente y en donde se combate el fraude fiscal** para lograr que los gastos necesarios para la colectividad se sufraguen entre todos. Cuando hay pocos impuestos, lo que suele ocurrir es que las grandes fortunas no contribuyen al bienestar social.

Los impuestos son necesarios para poder financiar los servicios públicos más avanzados e imprescindibles. Cuando algunos gobiernos se sienten orgullosos por haber bajado los impuestos, lo que suelen haber conseguido, al mismo tiempo, es reducir el nivel de cobertura de los servicios públicos, o que solamente los ricos paguen menos. A los más pobres de nada les sirve pagar menos impuestos si luego no tienen acceso a los servicios públicos.

Lo que ha ocurrido con las rebajas fiscales realizadas en Estados Unidos y en otros países en los últimos años es que de ellas solo se han beneficiado los sectores más ricos.

Podemos tener la seguridad de que un sistema fiscal fuerte y justo es la garantía de que todos los ciudadanos contribuimos al bienestar general y de que eso nos conviene a todos.

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 199

Es cierto que es bueno combatir el fraude fiscal y potenciar valores como la solidaridad entre regiones o países. Sin embargo, algunas de las frases de este texto que se presentan como “verdades absolutas” tienen un fuerte componente ideológico, como su defensa del intervencionismo estatal. Los economistas liberales no comparten afirmaciones tales como “las naciones más avanzadas del mundo son aquellas donde hay un sistema fiscal potente” o que “bajar impuestos significa reducir prestaciones sociales o que los ricos paguen menos”.

En mi opinión, el profesor debe tener la cautela y reflexionar con los alumnos estas afirmaciones que no son verdades irrefutables, sino opiniones que llevan una carga política implícita importante y debería exponerse también el punto de vista de sus detractores.

2. Relación de fragmentos del libro con “errores” o “propuestas de mejora” de contenido

En la página 76

2.2 Las empresas

Los agentes económicos que producen los bienes que satisfacen a las familias son las empresas.

Las **empresas** son las unidades económicas que se dedican a utilizar los diferentes factores productivos para producir bienes o servicios.

Hay diferentes tipos de empresas, según cual sea la naturaleza de la propiedad de cada una.

- Las **cooperativas** son empresas en las que la propiedad es de todos los socios. Normalmente, este tipo de empresas se constituye no por razones puramente mercantiles, sino con el objetivo de fomentar la cooperación. Los beneficios se dedican a fomentar más actividad cooperativa o a fines sociales.
- Las **sociedades anónimas** son las empresas típicamente capitalistas. En ellas, el capital está repartido en **acciones** entre los propietarios o accionistas, que tienen más poder de decisión cuantas más acciones posean. Para obtener más capital, los propietarios ofrecen nuevas acciones en la bolsa para que sean adquiridas por quienes deseen incorporarse como propietarios.

La **bolsa** es el mercado en el que se compran y venden las acciones de las sociedades anónimas y, en general, los valores y títulos que las empresas utilizan para obtener financiación.

Nota: En el fragmento, se han circulado con una línea roja las definiciones de cooperativas, sociedades anónimas y bolsa.

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 76

Me parece demasiado simple la tipología de empresas que se presenta en este libro de texto. Además, la definición que hace de cooperativas no es adecuada “son empresas en las que la propiedad es de todos los socios”. Esta definición sirve para cualquier empresa, sea cooperativa o no.

Tampoco me parece correcta la definición de la Bolsa “el mercado en el que se compran y venden las acciones **de las** sociedades anónimas. De la redacción del libro parece que en la bolsa sólo se pueden comprar y vender sociedades anónimas”. Esto no es así, en la Bolsa, se pueden negociar no sólo títulos de capital de las empresas admitidas a cotización, sino títulos de renta fija emitida por el Estado (deuda pública), entre otros tipos de instrumentos.

En definitiva, me parece una tipología insuficiente y unas definiciones imprecisas.

3. Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares

En la página 85

- 8 ¿Qué características tienen las empresas cooperativas?
- 9 Señala qué es la bolsa y qué entendemos por acción y por dividendo.
- 10 ¿Qué nos indica la función de producción?

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 85

En la actividad nº 9 se pregunta el concepto “dividendo”. Este concepto no está explicado a lo largo de la unidad didáctica. Evidentemente esto no es una crítica, ya que el alumno debe tener la capacidad suficiente para poder responder indagando por su propia iniciativa. Lo que sucede es que cuando el alumno debe “investigar” la solución, los autores dan esa indicación al alumno y en este caso no es así.

En la página 168

Error tipográfico; donde pone “500” debería poner “1500”.

En el ejemplo anterior, eso se consigue multiplicando la cantidad de 2006 por los precios de 2005. Entonces, si multiplicáramos los 500 discos producidos en 2006 por 10 euros (precio de 2005), comprobaríamos efectivamente que el valor real de la producción de 2006 es de 15 000 euros, es decir, el mismo que el de 2005.

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 168

1500 discos

En la página 223

Error tipográfico; donde dice “recursosos” debe decir “recursos”.

Uno de los problemas más graves que puede padecer una economía es la inflación.

La **inflación** es la subida continuada y fuerte de los precios a lo largo del tiempo.

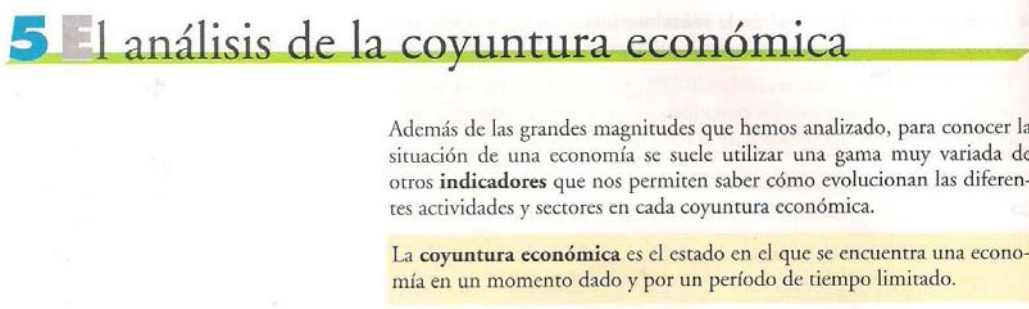
En la economía de mercado, los precios desempeñan un papel fundamental. Son como las guías que permiten decidir adecuadamente dónde son más valiosos los recursos: compramos aquello que tienen mejor precio y los empresarios tratan de producir lo que es escaso y más caro. Por tanto, si se producen distorsiones importantes (como subidas continuas y elevadas) en los precios, el funcionamiento del mercado, y de la economía en su conjunto, se deteriora. De esta forma se está afectando a las decisiones de inversión y de consumo y también a las rentas.

Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 223

Recursos

4. Opiniones personales sobre algunos contenidos

En la página 174



Fuente: Torres y Lizárraga, (2008) *Economía*, Ed. Anaya Pág. 174

En las páginas 174 y 175 se desarrolla el ítem “El análisis de la coyuntura económica”. Se trata de un análisis, en nuestra opinión, muy interesante y acertado, que es poco habitual encontrar en un libro de texto.

I. Análisis de las actividades propuestas

1. ¿Incluye actividades para que el profesor pueda detectar conocimientos previos? y ¿para que los propios alumnos puedan detectar sus conocimientos previos?

No. En el libro de texto no se han incluido actividades específicas para que el profesor pueda detectar los conocimientos previos de los alumnos, ni tampoco actividades para que los alumnos puedan detectar sus conocimientos previos.

2. En las actividades que se proponen, se diferencia claramente cuando se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

No.

3. Análisis del tipo de actividades realizadas

Vamos a presentar, como venimos haciendo para los otros libros de texto, un análisis del tipo de actividades que son propuestas a los alumnos. Seguiremos, como en los demás casos, una catalogación de acuerdo con la Taxonomía de Bloom. Los principales resultados los presentamos en diferentes tablas y gráficos.

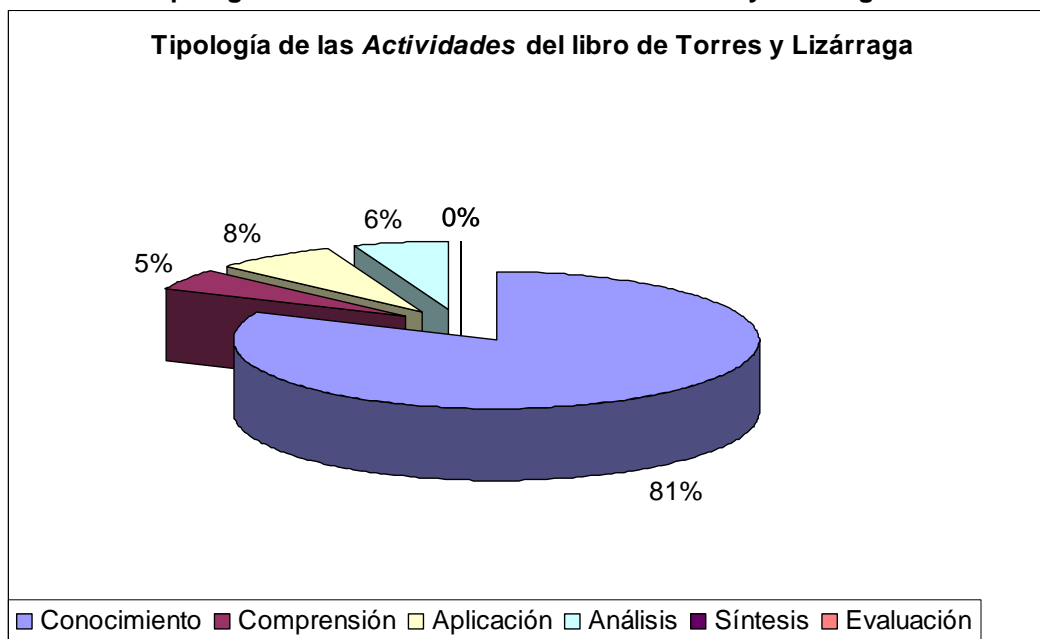
Tabla 83. Tipología de las actividades de libro Torres y Lizárraga

	Nº de Cuestiones	Nº de Actividades	Nº de Cuestiones y Actividades
Total de Cuestiones y Actividades	48	250	298
Conocimiento	3	240	243
Comprensión	6	9	15
Aplicación	22	1	23
Análisis	17	0	17
Síntesis	0	0	0
Evaluación	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Es irrefutable que las actividades de este libro (298) son fundamentalmente actividades que solamente requieren un conocimiento y memorización de los contenidos (243, que representan el 81%). Sólo una minoría son catalogadas como actividades de comprensión (15), aplicación (23) o análisis (17), las cuales representan el 5%, 8% y 6%, respectivamente (Tabla 83 y Gráfico 15).

Gráfico 15. Tipología de las actividades del libro de Torres y Lizárraga



Fuente: Elaboración propia

Por lo que hace referencia a la modalidad de las actividades propuestas, los autores pueden apostar por la realización de actividades individuales o en grupo (Tabla 84).

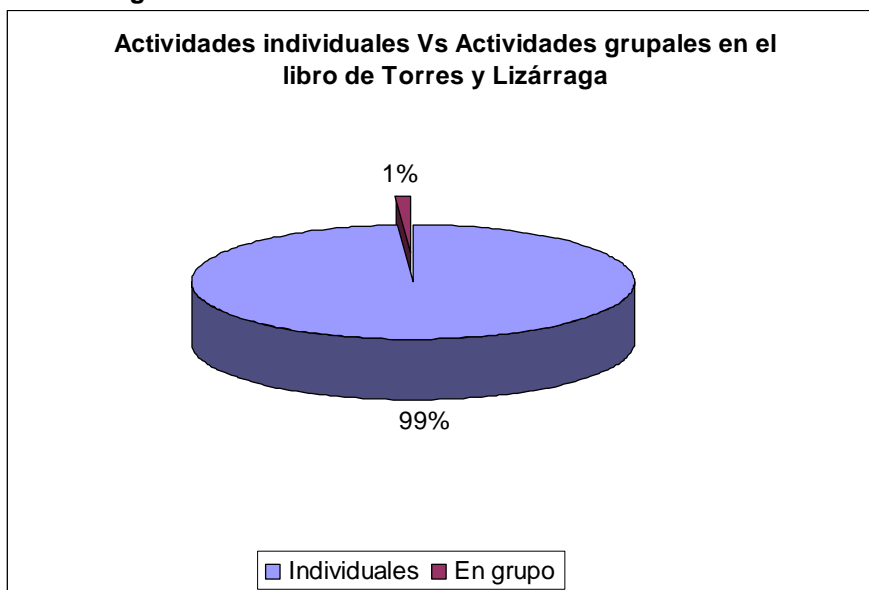
Tabla 84. Actividades individuales vs. Actividades grupales en el libro de Torres y Lizárraga

	Nº de Cuestiones	Nº de Actividades	Nº de Cuestiones y Actividades
Individuales	45	250	295
En grupo	3	0	3

Fuente: Elaboración propia

En este aspecto, las diferencias son todavía más evidentes, ya que solamente el 1% de las actividades están propuestas para trabajar en grupo.

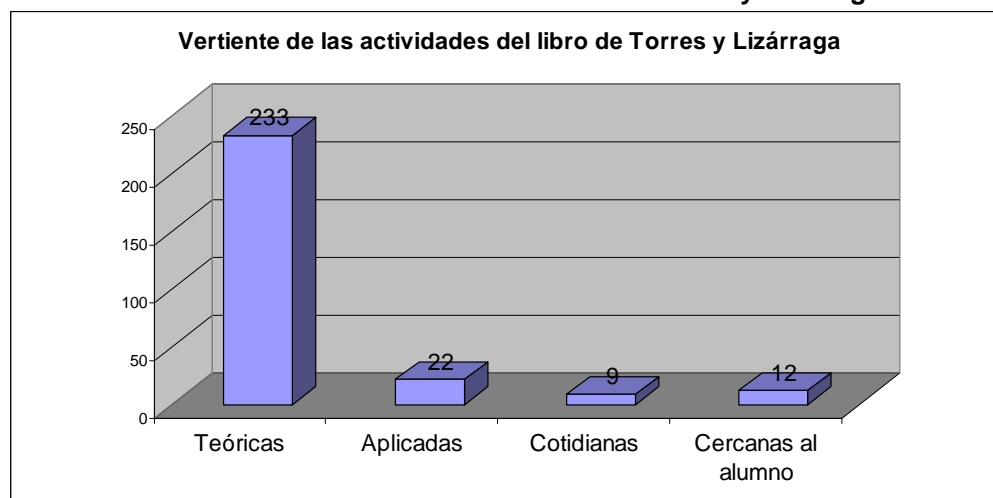
Gráfico 16. Actividades individuales Vs. Actividades grupales en el libro de Torres y Lizárraga



Fuente: Elaboración propia

Otra cuestión que hemos analizado es la que nos distingue las actividades que denominamos teóricas o descontextualizadas (referidas a teorías, modelos,...) y las actividades aplicadas (a un caso, empresa, producto, etc.). También enfatizamos las actividades y ejercicios que resultan cotidianos al alumno y las que les resultan más cercanas y próximas a su entorno.

Gráfico 17. Vertiente de las actividades del libro de Torres y Lizárraga



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 17 apreciamos que las preguntas que sin duda predominan son las de carácter teórico y descontextualizado (78,18%) y, si revisamos la Tabla 85., nos percatamos de que todas las preguntas de la sección *Actividades* son teóricas, mientras que las preguntas de la sección *Cuestiones* son mayoritariamente aplicadas y algunas de ellas son preguntas cercanas al alumno y cotidianas.

Tabla 85. Vertiente de las actividades del libro de Torres y Lizárraga

	Nº de Cuestiones	Nº de Actividades	Nº de Cuestiones y Actividades	Porcentajes
Teóricas	4	229	233	78,18%
Aplicadas	22	0	22	7,38%
Cotidianas	9	0	9	3,02%
Cercanas al alumno	12	0	12	4,02%

Fuente: Elaboración propia

Otros rasgos que nos interesa saber de las preguntas que se formulan es: si plantean al alumno algún tipo de investigación o indagación, si plantean las actividades sobre su ciudad, entorno geográfico, o bien si el ámbito de actuación son sus amigos o familias.

Tabla 86. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Torres y Lizárraga

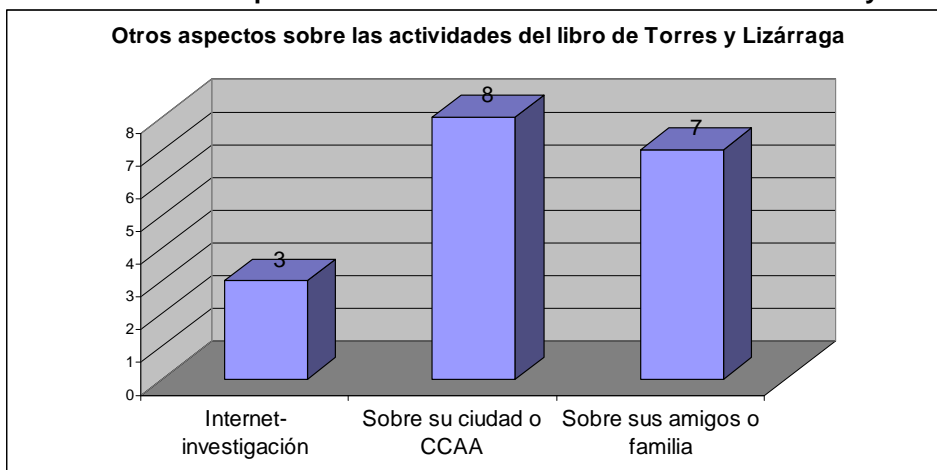
	Nº de Cuestiones	Nº de Actividades	Nº de Cuestiones y Actividades
Internet-investigación	3	0	3
Sobre su ciudad o CCAA	8	0	8
Sobre sus amigos o familia	7	0	7

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 86 vemos que solamente podemos encontrar actividades que impliquen una pequeña investigación en 3 ocasiones, que la pregunta se plantea o aplica sobre nuestra ciudad o ámbito local en 8 cuestiones y que en 7

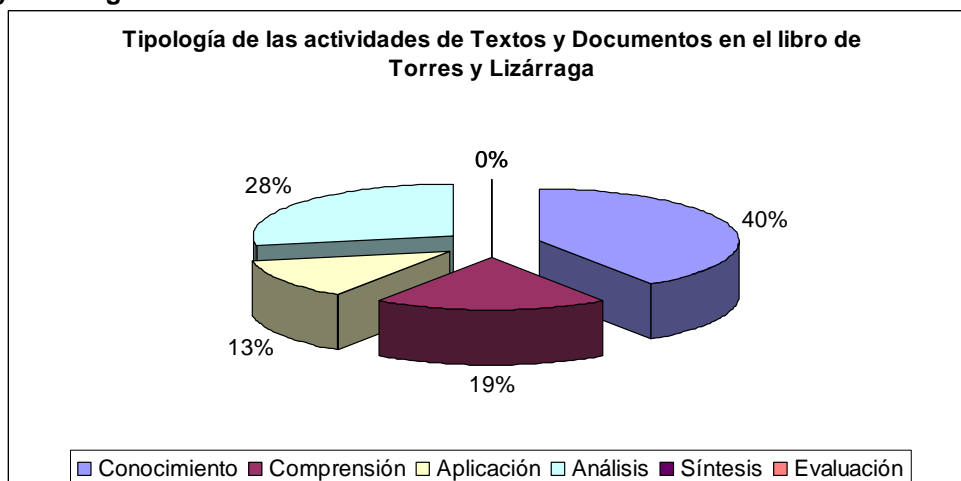
ocasiones los autores plantean tesis en las que nosotros, nuestros amigos o familia “son partícipes” de la actividad.

Gráfico 18. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Torres y Lizárraga



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 19. Tipología de las preguntas de los Textos y Documentos en el libro de Torres y Lizárraga



Fuente: Elaboración propia

Los autores, además de las Cuestiones y Actividades, proponen Textos y Documentos con fragmentos de prensa y revistas que aplican los contenidos estudiados en la unidad didáctica a casos prácticos (Gráfico 19). Las preguntas

formuladas en esta sección (47 preguntas), de diferente nivel cognitivo, son mayoritariamente de conocimiento (19), pero lo que merece una mención especial es que hay un número importante (13) que son preguntas de análisis. Otras cuestiones a destacar son: que de las preguntas formuladas, 2 de ellas son propuestas para resolver en grupo, 4 requieren una actividad de investigación o búsqueda por Internet y otras 4 preguntas están planteadas acerca de los amigos o familia del alumno.

5.2.4. Análisis del libro de texto de Economía de la Empresa de J. Alfaro, C. González y M. Pina

Ficha identificativa

- 1. Autor/es del libro de texto:** José Alfaro, Clara González y Montserrat Pina.
Autor de anexo: José Luis Iranzo.
Autores del CD del alumno: Alberto Fernández, José Luis Iranzo y M^a José Morán.
- 2. Título.** Economía de la Empresa.
- 3. Nivel educativo.** 2º de Bachillerato.
- 4. Edición: Editorial, fecha de edición, lugar de edición, Nº de páginas:** Editorial McGraw-Hill, 2009 (1ª edición), Madrid, 407 páginas.
- 5. ISBN:** 978-84-481-6984-8.
- 6. Formato de presentación.** Libro, y CD.
- 7. Proceso de elaboración.** No se especifica.
- 8. Proceso de evaluación y/o experimentación.** No se especifica.

Para facilitar la lectura y comprensión del análisis de contenido del libro de J. Alfaro, C. González y M. Pina, avanzaremos una sucinta descripción general de la estructura del libro de texto y el CR-Rom. En el libro de texto se distinguen las siguientes partes:

a) Portada



b) Presentación del libro.

c) Índice del libro.

d) Cómo se utiliza este libro.

e) 13 unidades didácticas. Para cada unidad didáctica, el autor explica los contenidos utilizando el lenguaje textual y gráfico (fotografías, gráficas, dibujos, tablas estadísticas, esquemas-tablas, etc.). Además, los autores hacen uso de una serie de elementos para resaltar información:

- “Sabías que...”.
- “CD y CEO”.
- “Recuerda”.
- “En Internet”.

Otros recursos que se proponen a lo largo de las unidades didácticas, complementando los contenidos informativos son:

- “Resumen gráfico”, que presenta visualmente los contenidos más importantes.
- “Textos de apoyo” para ampliar o reforzar contenidos aprendidos.

- “Actividades” (durante la exposición de los contenidos) y “Actividades finales”)para reforzar contenidos al finalizar la unidad didáctica).
- “Autoevaluación”, trabajo autónomo para que el alumno con preguntas test pueda conocer el nivel de asimilación de los contenidos.
- “Conceptos esenciales que debes saber”, con el listado de conceptos claves.

f) Anexo, con una recopilación de exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad.

El Contenido del CD-ROM, al igual que los recursos disponibles para el alumno en la página web del libro, contiene 4 bloques de información:

- Documentación, un repositorio de artículos de la Revista Emprendedores, clasificados y relacionados con las unidades didácticas del libro de texto.
- Actividades interactivas, para cada unidad didáctica. Son de diferentes tipos (preguntas test, preguntas de relacionar u ordenar conceptos, completar frases, sopas de letra,...), en las que el alumno va respondiendo a las preguntas de la unidad y temática que elige y el ordenador le va indicando si sus respuestas son correctas o no y puntuando las preguntas acertadas.
- PAU, recopilación de los exámenes de las PAU, ordenados por año y comunidad autónoma, estando a disposición del alumno el enunciado y la solución.
- Autoevaluaciones, que comprende un conjunto de archivos *.pdf* con las mismas actividades de autoevaluación que se incluyen el libro de texto.

A. Procedencia de la Información

En este apartado revisaremos las fuentes bibliográficas consultadas por los autores para la realización de este libro. Dichas fuentes las presentamos agrupadas en cuatro categorías: libros, revistas y prensa, páginas web y otras.

1. Libros

A lo largo del libro de texto de J. Alfaro, C. González y M. Pina se citan muy pocas fuentes bibliográficas de libros. Haciendo una revisión pormenorizada, encontramos.

- “Del Valle, Vicente y Gómez de Agüero, José.L., *Economía y organización de empresas*, McGraw-Hill” (Texto de apoyo Unidad 1).
- “Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones de Adam Smith en 1776” (Pág. 54).
- “Fajardo, Oscar:”Gestión de Stocks. Fundamentos y estrategia” 15 de junio de 2008” (Pág. 195).
- «Adaptado de *Marketing de guerra*, RIES-TROUT, Ed. McGraw-Hill, 1990.” (Pág. 392)

2. Revistas y prensa

Revisando las citas bibliográficas de revistas y prensa, destacamos que los textos expuestos en la sección “Textos de Apoyo” corresponden mayoritariamente a diversas revistas y prensa especializada.

- Periódico El Día (en Textos de Apoyo de la Unidad 1).
- Periódico Expansión (en Textos de apoyo de la Unidad 1 y 2).
- Periódico Cinco Días (Textos de apoyo de la Unidad 2, 9, 10 y 13).
- Periódico La Vanguardia (Textos de apoyo de la Unidad 4).
- Revista Emprendedores (Textos de apoyo de la Unidad 6 y 8).

- Europa Press (Textos de apoyo de la Unidad 12).

Como podemos ver, son revistas de diferentes tendencias ideológicas, pero si hay una revista que sin duda tiene un papel hegemónico a lo largo del libro, ésta es la Revista *Emprendedores*. Aunque no haya muchos fragmentos de textos de esta revista en el manual de Alfaro, González y Pina, en los ladillos del libro, los recuadros “CD y CEO” nos remiten en múltiples ocasiones al nutrido repositorio de artículos cedidos por la *Revista Emprendedores*. Estos artículos están disponibles íntegramente en el CD del alumno, debidamente clasificados por unidades didácticas, de acuerdo con las temáticas trabajadas en el libro de texto. Obviamente, dada su extensión, no vamos a presentar el listado de artículos, pero nos interesa dejar evidencia de nuestras palabras cuantificando el número de artículos por unidad didáctica:

- Unidad 1: 9 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 2: 1 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 3: 1 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 4: 4 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 5: 3 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 6: 4 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 7: 2 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 8: 8 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 9: 1 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 10: 2 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 11: 2 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 12: 3 artículos de la Revista *Emprendedores*.
- Unidad 13: 8 artículos de la Revista *Emprendedores*.

Total : 48 artículos de la Revista *Emprendedores*.

Así pues, entre los textos de la sección “*Textos de apoyo*” y el repositorio del CD, el alumno cuenta con un amplio banco de artículos de revista y prensa con los que se aplican los contenidos estudiados.

3. Páginas webs

Las páginas webs a las que se recurre para la elaboración de la sección “Textos de Apoyo” son:

- “Página web de la Confederación de Cooperativas Agrarias de España” (Textos de apoyo de la Unidad 3).
- “www. educaweb.com” (Textos de apoyo de la Unidad 5).
- “Fajardo, O. “Gestión de stocks. Fundamentos y estrategia” (Textos de apoyo de la Unidad 7).
- RUBIO, Mar “La emoción en el marketing” www.edef.com (Textos de apoyo de la Unidad 8).

Sin embargo, en los ladillos del libro de texto, los recuadros “En Internet” van aportando direcciones webs relacionadas con los contenidos que se están explicando. Algunos de ellos son:

Tabla 87. Fuentes bibliográficas (categoría páginas webs) en el libro de Alfaro, González y Pina

Unidad	Webs citadas	Unidad	Webs citadas
Unidad 1	www.cepyme.es ;	Unidad 7	fbusiness.wordpress.com
Unidad 2	www.jurisweb.com www.noticias.juridicas.com www.rmc.es www.aeat.es	Unidad 8	www.ine.es www.lacaixacomunications.com www.multivex.com www.ocu.org
Unidad 3	www.eumed.net www.ipyme.org www.mtin.es www.rmc.es www.creaciondeempresas.com www.administracion.es https://web.circe.es/ www.ceoe.es	Unidad 9	www.boe.es www.icac.meh.es www.rmc.es
Unidad 4	www.meh.es www.expansionyempleo.com www.eumed.net	Unidad 10 y 11	
Unidad 5	www.mtas.es www.seg-social.es www.laboris.net www.monster.es www.bolsadetrabajo.com	Unidad 12	www.ipyme.org www.ico.es
Unidad 6	www.boeong.com www.airbus.com www.cel-logista.org	Unidad 13	www.madrid.org www.barcelonactiva.es www.creaciondeempresas.com

	www.cidem.com www.iso.ch www.aenor.es www.mma.es www.europa.eu www.medioambienteonline.com		www.constituciondesociedades.com www.ventanillaempresarial.org
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver, existen múltiples citas a webs a lo largo del libro de texto.

4. Otras fuentes

Otras fuentes citadas a lo largo del libro de texto son:

- “European Communities” (Textos de apoyo de la Unidad 6).
- “Texto adaptado de la Estadística de Sociedades mercantiles de abril de 2008 del INE” (Textos de apoyo de la Unidad 3).

En el CD del alumno, además de la documentación procedente de la Revista Emprendedores que ya hemos comentado, se presentan tres documentos más:

- El Acta Única de la Comisión Europea.
- Un glosario sobre el Euro del Banco de España.
- Un documento explicativo de la Asociación Española de Operadores de Productos Petrolíferos.

Los tres son documentos de elevado tecnicismo.

B. Correspondencia entre las enseñanzas mínimas de las Islas Baleares y el libro de texto

Para complementar lo establecido en los apartados “5.1.3. Correspondencia entre los objetivos específicos y los bloques de contenidos del currículo de

Economía de la Empresa de las Islas Baleares” y “5.1.4. Correspondencia entre los criterios de evaluación y los bloques de contenidos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares”, vamos a profundizar en la correspondencia que hay entre el currículo autonómico para las Islas Baleares de la materia de Economía de la Empresa y el libro de texto de J. Alfaro, C. González y M. Pina.

1. Correspondencia entre los objetivos del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares y los bloques de contenidos del libro de texto

Exponemos en la Tabla 88 la correspondencia entre los objetivos del currículo de las Islas Baleares y el libro de texto. Para ello, presentamos el listado de objetivos en materia de Economía de Empresa, prescritos por la administración educativa balear y su correspondencia en las unidades didácticas del libro de texto.

La mayoría de los objetivos que la administración educativa balear dictamina para la materia de Economía de la Empresa, pueden lograrse trabajando el libro de texto de J. Alfaro, C. González y M. Pina. Sin embargo, como ya apuntábamos para otros libros de texto, las cuestiones que no se cubren son las que hacen referencia a la realidad de nuestra comunidad autónoma. Así por ejemplo, en el libro se hace referencia explícita a la compañía Inditex, pero no hay información ni actividades que propongan este objetivo aplicado a las empresas de Baleares, con el fin de que los alumnos tengan un conocimiento exhaustivo de su entorno más inmediato.

Tabla 88. Correspondencia entre objetivos prescritos para las IB y los bloques de contenidos del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Objetivos del currículo de Economía de la Empresa de las IB	Correspondencia en el libro de texto
1. Identificar la naturaleza, las funciones y las principales características de los tipos de empresas más representativas de las Islas Baleares, del Estado español y del resto del mundo.	Unidad 1, 3, 4, 5, 6, 8, 12 (*)

2. Apreciar el papel de las empresas en la satisfacción de las necesidades de los consumidores y en el aumento de la calidad de vida y el bienestar de la sociedad, así como elaborar juicios o criterios personales sobre sus disfunciones.	Unidad 1
3. Analizar la actividad económica de las empresas, en especial las del entorno inmediato, a partir de la función específica de cada una de sus áreas organizativas, las relaciones internas y la dependencia externa.	Unidad 1 (*)
4. Reconocer la importancia que, para las empresas y la sociedad, tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y la globalización económica en relación con la competitividad, el crecimiento y la localización empresarial.	5.3. 1.3.
5. Valorar críticamente las posibles consecuencias sociales y ambientales de la actividad empresarial, como también su implicación en el agotamiento de los recursos naturales, señalando cómo pueden repercutir en la calidad de vida de las personas.	6.8. 1.2.c.
6. Analizar el funcionamiento de las organizaciones y grupos en relación con la aparición y la resolución de conflictos.	Unidad 4, 5, 6, 7
7. Identificar las políticas de marketing de diferentes empresas en función de los mercados a los cuales dirigen sus productos.	Unidad 8
8. Interpretar, de manera general, los estados de las cuentas anuales de empresas, identificando los posibles desequilibrios económicos y financieros, y proponiendo medidas correctoras.	Unidad 9, 10, 11
9. Obtener, seleccionar e interpretar información, tratarla de forma autónoma utilizando en caso necesario medios informáticos, y aplicarla a la toma de decisiones empresariales.	Unidad 4, 5, 6, 7, 12
10. Diseñar y elaborar con creatividad e iniciativa proyectos sencillos de empresas proponiendo los diversos recursos y elementos necesarios para organizar y gestionar su desarrollo.	Unidad 13

Fuente: Elaboración propia

2. Correspondencia entre los bloques de contenido del currículo de Economía de la Empresa de las Islas Baleares y los contenidos del libro de texto

Para realizar este análisis seguiremos el procedimiento explicado en el capítulo 3 (apartado 3.3.2.2.) y lo aplicaremos para cada uno de los ocho bloques de contenido que tiene el currículo autonómico. Recordemos que el símbolo (*) indica que hay una carencia de contenidos en el libro de texto en relación al ítem que se está analizando, o bien que se hace alguna observación o aclaración respecto a este contenido.

-Análisis del bloque 1 de contenidos:

Tabla 89. Correspondencia entre el bloque 1 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Tipo de contenido	Bloque 1. La empresa	Epígrafes
-------------------	----------------------	-----------

C	La empresa y el empresario o empresaria.	3.1.
C+P	Clasificación, componentes, funciones y objetivos de la empresa.	1.1. 3.2. 3.3. Unidad 4
P	Clasificación de diferentes empresas locales, nacionales y multinacionales a partir de datos reales.	Act. 3(U.3) Act.4 (U.3)
P	Identificación de la forma jurídica de una serie de empresas de la localidad a partir de su nombre o razón social.	Unidad 3
C	Funcionamiento y creación de valor.	1.1
P	Análisis del marco jurídico que regula la actividad empresarial.	Unidad 2
C	Interrelaciones con el entorno económico y social.	1.2.
C	El balance social: un instrumento para mejorar el bienestar social.	(*)
P	Selección y análisis de los indicadores sociales más importantes según el alumnado.	(*)
A	Valoración de la responsabilidad social y medioambiental de la empresa.	1.2.C.
P	Búsqueda y obtención de información sobre efectos externos de empresas de la localidad y del entorno próximo.	(*)
C	Características de las empresas de cada sector económico de las Islas Baleares.	(*)
P	Selección y análisis de artículos que traten diversos aspectos de la empresa.	Documentación en CD
P	Preparación de una visita al polígono industrial de la localidad para obtener información sobre los diferentes tipos de empresas que se encuentran ubicadas en él.	(*)
P	Preparación y realización de visitas a empresas.	(*)
A	Conciencia de la actitud responsable que tendría que tener la empresa en relación a sus trabajadores, a los consumidores, a los propietarios y al medio ambiente.	1.2.C.

Fuente: Elaboración propia

En el epígrafe “1.2.C. Responsabilidad social de la empresa”, se explica qué es la responsabilidad corporativa y la importancia que tiene para la propia empresa y la sociedad. Sin embargo, respecto al balance social, no hay ningún tipo de información. Por ello, tampoco se puede dar respuesta al ítem “Selección y análisis de los indicadores sociales más importantes según el alumnado”, ya que al no verse el balance social, no se propone una valoración crítica por parte del alumnado.

Otras cuestiones que, como venimos señalando, tampoco cubre el libro son las actividades aplicadas a empresas reales de nuestra comunidad autónoma.

Para terminar, la propuesta del currículo de realizar visitas exteriores al polígono y a empresas, son actividades muy interesantes, pero que no son propuestas en el libro de texto.

-Análisis del bloque 2 de contenidos:

Tabla 90. Correspondencia entre el bloque 2 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Tipo de contenido	Bloque 2. Desarrollo de la empresa	Epígrafes
P	Análisis de los factores que determinan la dimensión de las empresas de los diferentes sectores económicos de las Islas Baleares.	(*)
P	Análisis de los factores que determinan la localización de la empresa. Estudio de las decisiones de localización de las empresas en las Islas Baleares y del municipio del alumno o alumna.	1.3 (*)
A	Consideración de la importancia de las pequeñas y medianas empresas y sus características y estrategias de mercado en entornos cada vez más competitivos, cambiantes y globalizados.	1.3.D.
C	Estrategias de crecimiento interno y externo. Selección de la mejor estrategia de crecimiento para diferentes tipos de empresas.	1.3.B.
C	La internacionalización, la competencia global y las tecnologías de la información.	1.3. C. 1.4.
P	Identificación de los aspectos positivos y negativos de la empresa multinacional.	1.3.C.
P	Preparación y realización de visitas a empresas de diferentes dimensiones.	(*)
P	Realización de debates sencillos sobre la internacionalización de la economía.	Act.11(U1)
A	Reconocimiento de la importancia de las PYME para la economía de las Islas Baleares.	(*) Pág. 21 ("En Internet")
A	Actitud crítica para con determinadas actuaciones empresariales relacionadas con las condiciones laborales de sus trabajadores y el agotamiento de recursos naturales, la contaminación del medio...	1.2.C

Fuente: Elaboración propia

Todos los ítems de este segundo bloque de contenidos son trabajados por el libro de texto, a excepción de las actividades aplicadas a empresas de las Islas Baleares y la preparación y realización de visitas a empresas de diferentes dimensiones.

-Análisis del bloque 3 de contenidos:

Tabla 91. Correspondencia entre el bloque 3 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Tipo de contenido	Bloque 3. Organización y dirección de la empresa	Epígrafes
C	La división técnica del trabajo y la necesidad de organización en el mercado actual.	Tema 4
C	Funciones básicas de la dirección.	4.1.
C	Planificación y toma de decisiones estratégicas.	4.2.
P	Análisis y evaluación de diferentes estrategias empresariales.	4.4
C	Aspectos que hay que considerar para la planificación estratégica de empresas de las Islas Baleares.	(*)
A	Actitud crítica ante las diferentes estrategias que puede llevar a cabo una empresa.	Varias Unidades

C	Reconocimiento de la responsabilidad que lleva implícita la toma de decisiones.	4.4.B.
P	Diseño y análisis de la estructura de la organización formal e informal.	4.3.
P	Representación gráfica de la organización formal: los organigramas.	4.3.
P	Identificación y evaluación de la importancia de la organización formal e informal en la empresa.	4.3.
A	Apreciación de la importancia de la organización informal en la empresa.	4.3.
C	La gestión de los recursos humanos y su incidencia en la motivación.	4.3.A. Unidad 5
C	Los conflictos de intereses y sus vías de negociación.	5.2.E.
P	Análisis y evaluación de las características del factor humano y su gestión en las empresas de las Islas Baleares.	(*)
A	Reconocimiento de la importancia de la motivación de los recursos humanos para el buen funcionamiento de la empresa y la mejora de su productividad.	4.3.A

Fuente: Elaboración propia

Como vemos en la tabla de correspondencia, los contenidos prescritos por la administración están incluidos en el libro de texto, con la única salvedad que venimos comentando en cada bloque: la aplicación práctica de los contenidos a “empresas de las Islas Baleares”.

-Análisis del bloque 4 de contenidos:

Tabla 92. Correspondencia entre el bloque 4 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Tipo de contenido	Bloque 4. La función productiva	Epígrafes
C	Proceso productivo, eficiencia y productividad.	6.2. 6.5.
C	Importancia de la innovación tecnológica: R+D+I.	6.1.B.
C	Costes: clasificación y cálculo de los costes en la empresa.	6.3.
P	Identificación de diferentes ejemplos de procesos productivos, comparando los diferentes costes.	(*) Actividades de U.6.
C	Descripción de la importancia de la calidad en la política general de la empresa.	6.7.
P	Cálculo e interpretación del umbral de rentabilidad de diferentes empresas.	6.4.
P	Representación gráfica del umbral de rentabilidad de diferentes empresas.	6.4.
C	Los inventarios y su gestión.	Unidad 7
A	Rigor en los cálculos hechos en relación con actividades prácticas que recogen diferentes aspectos relacionados con la producción.	(*)
A	Valoración de las externalidades de la producción. Análisis y valoración de las relaciones entre producción y medio ambiente, y las consecuencias para la sociedad.	6.8.
A	Sensibilización para con el impacto ambiental derivado de la actividad productiva de las empresas.	6.8.
A	Interés por conocer los últimos avances en la tecnología en relación al medio ambiente.	(*)

Fuente: Elaboración propia

En este bloque de contenidos, queremos hacer unas observaciones:

- El ítem “Identificación de diferentes ejemplos de procesos productivos, comparando los diferentes costes”, entendemos que se refiere a realizar esta comparativa con ejemplos ficticios, ya que no hay posibilidad de que los alumnos puedan conseguir la información sobre la contabilidad de costes de empresas reales.
- “Rigor en los cálculos hechos en relación con actividades prácticas que recogen diferentes aspectos relacionados con la producción”. Entendemos que el rigor debe estar implícito en todas las actuaciones de cualquier disciplina científica *per se*, máxime cuando estamos trabajando en la etapa educativa de 2º de bachillerato.

-Análisis del bloque 5 de contenidos:

Tabla 93. Correspondencia entre el bloque 5 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Tipo de contenido	Bloque 5. La función comercial de la empresa	Epígrafes
C	Concepto y clases de mercado.	8.2.
C	Técnicas de investigación de mercados.	8.3
C	Análisis del consumidor y segmentación de mercados.	8.3. E. 8.4.
P	Participación en la recogida de información sobre los segmentos de mercado al cual se dirige un determinado producto.	(*)
A	Actitud crítica ante el consumismo.	(*) Texto de apoyo (U8)
C	Variables de marketing mix y elaboración de estrategias comerciales.	8.5.
C	Estrategias de marketing y ética empresarial.	8.7. 8.8.
P	Recogida de información de diferentes políticas y estrategias de marketing de diversas empresas.	(*)
P	Identificación de los diferentes tipos de intermediarios comerciales.	8.6.C.
P	Diferenciación de las diversas técnicas de promoción de un producto.	8.6.D.
P	Indagación sobre la influencia de la publicidad en los consumidores.	Texto apoyo (U.8)
A	Actitud crítica ante los mensajes publicitarios y curiosidad por reconocer los tipos de valores que transmiten.	Texto apoyo (U.8) Figuras de la Unidad 8 8.7.
C	El marketing y las tecnologías de la información y la comunicación.	8.9.
A	Interés por conocer estrategias de marketing utilizadas por empresas de las Islas	(*)

	Baleares.	
A	Concienciar de la importancia de estos instrumentos de información para el mercado turístico de las Islas Baleares.	(*)
P	Búsqueda de información en Internet sobre empresas de las Islas Baleares y análisis de la información obtenida.	(*)

Fuente: Elaboración propia

Son varias las cuestiones a mencionar en este bloque de contenidos dedicado a la función comercial de la empresa:

- En el libro no se propone realizar ninguna tarea de Investigación de Mercados. Por ello, los procedimientos “Participación en la recogida de información sobre los segmentos de mercado al cual se dirige un determinado producto” y “Recogida de información de diferentes políticas y estrategias de marketing de diversas empresas” no están reflejados en el libro de texto.
- De la lectura del libro de texto y centrándonos en la función comercial, no se detecta una actitud crítica ante el consumismo. Ciertamente, se habla de las diferentes estrategias de marketing y el efecto que estas estrategias tienen sobre el comportamiento del consumidor y sus decisiones de compra, así como también del marketing emocional y la compra por impulso (Texto de apoyo de la Unidad 8). Sin embargo, una valoración crítica sobre el consumismo o la importancia del consumo moderado o racional, no aparecen en el libro de texto.
- Atendiendo a la tabla de correspondencia, será el docente quien vele para garantizar que el alumno desarrolle el interés y curiosidad por conocer cómo las empresas desarrollan la función comercial, las estrategias de marketing que se adoptan, etc., por parte de las empresas de Baleares. Además, deberán ocupar un papel importante el análisis de la función comercial de las empresas del sector turístico.

-Análisis del bloque 6 de contenidos:**Tabla 94. Correspondencia entre el bloque 6 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.**

Tipo de contenido	Bloque 6. La información en la empresa	Epígrafes
C	Obligaciones contables de la empresa. El Registro Mercantil. El Plan General de Contabilidad.	9.2.
A	Aceptación de las normas contables aplicables a la empresa.	Unidad 9
C	La composición del patrimonio empresarial y su valoración.	9.1 10.1 10.2.
A	Reconocimiento de los elementos patrimoniales y de su agrupación en masas patrimoniales.	9.1.
C	Las cuentas anuales y la imagen fiel.	9.2. 9.5.
P+C	Elaboración del balance y la cuenta de pérdidas y ganancias.	9.1. 9.3. 9.4. 11.1
A	Ser consciente de la necesidad de elaborar unas cuentas anuales para representar y analizar la situación y los resultados de un periodo.	Unidad 10
P	Obtención de información de la empresa a partir de fuentes externas: informes económicos, prensa escrita, estudios estadísticos, encuestas, visitas a empresas, y de fuentes internas: balances, cuentas de pérdidas y ganancias, memorias, registros contables e informes internos.	(*)
P	Elaboración de ejemplos sencillos de balances y cuentas de pérdidas y ganancias con datos reales de empresas de las Islas Baleares.	(*)
C+P	Clasificación y cálculo de las ratios económicas y financieras más utilizadas.	10.3. 11.2.
P	Análisis e interpretación de la información contable.	10.3
A	Rigor en el análisis de las cuentas anuales.	(*)
A	Interés por interpretar la información económica y financiera de la empresa.	Unidad 10
C	La fiscalidad empresarial. Conocer las características más importantes de los impuestos de las empresas.	Unidad 2

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos del bloque 6 propuestos en el currículo balear están prácticamente cubiertos con los contenidos y actividades que se proponen en el libro de texto, a excepción del ítem “Elaboración de ejemplos sencillos de balances y cuentas de pérdidas y ganancias con datos reales de empresas de las Islas Baleares”, ya que los ejemplos que se trabajan son siempre cifras de empresas ficticias.

Por otra parte, tampoco se propone ninguna actividad en la que se trabaje con “Obtención de información de la empresa a partir de fuentes externas: informes

económicos, prensa escrita, estudios estadísticos, encuestas, visitas a empresas, y de fuentes internas: balances, cuentas de pérdidas y ganancias, memorias, registros contables e informes internos”.

Para terminar, tal como indicamos en el bloque 4, nos sorprende que se solicite rigor en los cálculos, porque entendemos que este rigor se presupone para todos los contenidos de todas las disciplinas científicas.

-Análisis del bloque 7 de contenidos:

Tabla 95. Correspondencia entre el bloque 7 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Tipo de contenido	Bloque 7. La función financiera	Epígrafes
C	Estructura económica y financiera de la empresa.	10.2. 10.3. 11.1 11.2.
C	Concepto de financiación. Los recursos financieros de la empresa.	12.1.
C	Análisis de las fuentes alternativas de financiación interna y externa.	12.1
P	Observación de los mecanismos de financiación en los mercados reales y en las empresas	Texto de apoyo (U.12) (*)
P	Valoración del coste de diferentes fuentes de financiación de la empresa.	12.2.
C	Concepto y clases de inversión.	12.4 12.5
C+P	Reconocimiento de los diferentes métodos de selección de inversiones.	12.6
P	Cálculo, análisis y comparación de diferentes inversiones.	12.6
P	Valoración y selección de proyectos de inversión según diferentes métodos.	12.6
C+P	Reconocimiento y evaluación de los riesgos de una inversión.	12.7
A	Rigor en el cálculo del valor de una determinada inversión.	(*)
C	El funcionamiento del mercado de valores.	(*)
P	Simulación y análisis de diferentes operaciones de compra venta en mercado de valores.	(*)

Fuente: Elaboración propia

Los artículos que aparecen en el “Texto de apoyo” de esta unidad didáctica, se refieren sólo a dos fuentes de financiación de las empresas españolas (el renting para los vehículos y el acuerdo de dos entidades bancarias para ofrecer las líneas de crédito preferente), que por razones obvias e inherentes a la

propia naturaleza de este medio didáctico, no presenta datos muy actuales³⁹. Sobre el resto de fuentes de financiación no hay ejemplos de mercados reales.

Algunos conceptos que no se trabajan en el libro de texto es el mercado de valores: Tampoco propone ninguna simulación para comprender mejor su funcionamiento. Es cierto que las páginas 72 y 73 explican las acciones, sus características y la valoración de las mismas. Sin embargo, los contenidos sobre “El funcionamiento del mercado de valores” es habitual encontrarlos en los currículos de Economía de 1º de bachillerato, pero no en economía de empresa, por lo que no sorprende que no encontremos estos contenidos en el libro de texto.

En este bloque, de la misma manera que en los bloques donde el cálculo matemático tiene mayor peso, se solicita “rigor en los cálculos”, condición que creemos que debe presuponerse siempre.

-Análisis del bloque 8 de contenidos:

Tabla 96. Correspondencia entre el bloque 8 del currículo y las unidades didácticas del libro de texto de Alfaro, González y Pina.

Tipo de contenido	Bloque 8. Proyecto empresarial	Epígrafes
C	Proceso de creación de una empresa: idea, constitución y viabilidad elemental.	13.1.
P	Búsqueda por Internet y otros medios de nuevos negocios en relación al medio ambiente, a las nuevas tecnologías... y otra información sobre empresas concretas y organismos públicos.	CD de alumnos
C	El plan de empresa y su utilidad como documento de análisis económico y financiero: * La idea, los promotores, los requisitos previos. * El estudio de mercado y el análisis DAFO. * Determinación de la inversión y la financiación necesarias. * La constitución formal de la empresa.	13.2. 13.3. 13.4.
A	Actitud participativa para trabajar en equipo y emprendedora ante situaciones concretas.	Varias unidades
A	Actitud de análisis de hechos, interés por la realización de determinadas acciones y por establecer conclusiones.	Varias unidades

Fuente: Elaboración propia

³⁹ En el CD, el alumno dispone de dos artículos. Uno sobre capital-riesgo y otro artículo sobre otras fuentes de financiación, pero las cifras datan de los años 2003-2004, por lo que no podemos dejar de recomendar que el alumno se interese por indagar sobre las fuentes de financiación de las empresas españolas en fechas actuales.

Este bloque de contenidos tiene como finalidad poner en práctica todo lo aprendido y, por ello integra todos los contenidos de los bloques anteriores. Se trata de un bloque global, por ello se corresponde con varias unidades didácticas.

C. Ámbitos culturales de selección

1. El contenido pertenece a un saber especializado, académico o científico

El libro de texto de J. Alfaro, C. González y M. Pina, pertenece al área del saber de la ciencia económica, concretamente de la Economía de la Empresa. Los contenidos que se explican en el libro son contenidos muy técnicos y especializados sobre organización, comercialización, contabilidad y finanzas de la empresa. Se trata sin duda de un saber especializado y académico.

2. El contenido pertenece a otros ámbitos del saber: popular, tradicional o vulgar

En el libro de texto, al margen de que los contenidos sean especializados ya que se trata de un libro de texto académico, cuando se desarrollan los contenidos, son explicados con un enfoque muy técnico. No se incorporan expresiones coloquiales, refranes, ni dichos. La excepción la encontramos en la página 89 “Figura 4.1. (...) *“Cuando las cosas se dejan al azar tenderán a ir de mal en peor (de Leyes de Murphy) o como dijo Benjamin Franklin “Quien fracasa al planificar, planifica su fracaso”*”

3. El contenido se ciñe a las áreas prescritas por la administración

Todos los contenidos que están en el libro de texto los encontramos en el currículo que publica la consejería de educación de la administración balear. Sin embargo, no podemos decir que todos los ítems del currículo prescrito para Baleares, encuentren un lugar en el libro de texto. Al igual que sucede en el análisis de la materia de Economía de 1º de bachillerato, las referencias específicas a la realidad balear, no se ven reflejadas en el libro. Evidentemente, esto no es una sorpresa, pues el libro de texto que estamos analizando no es una edición para las Islas Baleares.

Estas carencias que se han identificado, nos parecen importantes, ya que entendemos que un libro de texto que es considerado bibliográfica básica para los alumnos, debe recoger, de una u otra forma, las concreciones curriculares propias de su comunidad autónoma.

4. El contenido se ciñe a los objetivos generales y/o específicos

Si revisamos los objetivos generales de la etapa de bachillerato (ver anexo 4), nos percatamos que la mayoría de ellos son trabajados desde la materia de Economía de la Empresa. Concretamente, podemos afirmar que desde esta disciplina nos podemos ocupar de los objetivos a), b), c), d), e), g), i), j), k), l).

Por la naturaleza de estos objetivos y por la naturaleza propia de la materia, algunos de ellos se trabajan con más intensidad que otros. Por ejemplo, queremos destacar el papel que la Economía de Empresa juega en:

- “l) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico”. Será en esta materia donde se puede trabajar con más intensidad el espíritu emprendedor.
- “g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación”. Este objetivo no es inherente a la

materia, sin embargo sí lo trabaja este libro de texto. Entre las actividades, referencias a páginas web y el CD que incluye el libro de texto para los alumnos, se hace un esfuerzo importante para que los alumnos “utilicen con solvencia y responsabilidad” las nuevas tecnologías.

No obstante, algunos objetivos generales de la etapa que difícilmente podrán ser trabajados desde la Economía de la Empresa son: f), h), m), n) y o).

Por lo que hace referencia a los objetivos específicos de la materia, éstos han sido analizados en la sección B de este mismo apartado, cuando hemos realizado la correspondencia entre los Objetivos Específicos de Economía de la Empresa y los contenidos del libro de texto.

D. Lógica interna de las áreas de conocimiento

1. El contenido tiene carácter disciplinar

Es obvio identificar que el libro de J. Alfaro, C. González y M. Pina que estamos analizando es un libro de texto de Economía de la Empresa; así lo exponen los autores en la presentación del mismo. Durante análisis del libro, reconocemos que, a lo largo del texto se trabajan también contenidos de otros campos, fundamentalmente Matemáticas, Historia, Geografía, Derecho, Medioambiente, Psicología, etc.

2. El contenido tiene un carácter integrador con otras disciplinas

El libro de texto de J. Alfaro, C. González y M. Pina, sigue un modelo curricular disciplinar o tradicional. Las materias se van presentando de forma parcelada y segmentada (la organización y planificación, el área de recursos humanos, el

área de producción, el área de aprovisionamiento, el área comercial, los estados financieros y el área de inversión y financiación).

Hemos indicado anteriormente que en el libro de texto también están presentes otras disciplinas las Matemáticas, Historia, Geografía, Derecho, Medio Ambiente o Psicología, sin embargo, la presencia de estas materias en la Economía de la Empresa, no es novedosa, sino la que habitualmente encontramos en los manuales de Economía de la Empresa.

Las Matemáticas son una materia instrumental muy utilizada en economía, sin embargo el nivel matemático de esta materia para 2º de bachillerato no es excesivamente elevado. La mayoría de las operaciones son cálculos de incrementos, ratios, porcentajes, ecuaciones de primer y segundo grado y representación gráfica. Las unidades didácticas del libro de texto donde las Matemáticas tienen una mayor presencia son:

- Unidad didáctica 6.
- Unidad didáctica 7.
- Unidad didáctica 11.
- Unidad didáctica 9.
- Unidad didáctica 10.

La Historia también está presente en el libro de texto, los epígrafes en donde la vertiente histórica es más perceptible son:

- *“Texto de apoyo de la Unidad 1: La empresa y su evolución histórica”.*
- *“3.1.A. Evolución histórica del empresario”.*
- *“4.3.A. Evolución histórica de la organización del trabajo”.*
- *“8.4. La segmentación de mercados”.*

Otras materias, como cuestiones medioambientales son tratadas en las:

- página 14, donde se trabajan los principales costes sociales de las empresas.
- página 15, con responsabilidad social corporativa.
- página 168, que trata la empresa y la protección del medio ambiente.

O bien la Psicología, tan importante cuando se analiza el comportamiento del consumidor se dejan entrever en el “8.3.E. *Análisis del consumidor*”.

También se aprecian algunos contenidos de Geografía, a lo largo del libro de texto, los más evidentes son:

- “1.2.B. El entorno”.
- “3.2.B. Clases de empresas. Según su actividad”.
- “Texto de Apoyo Unidad 3 Las cooperativas agrarias invierten 37 millones de euros en maquinaria y equipos agrarios en 2007”.

A lo largo del libro de texto se hacen constantes referencias al Derecho, concretamente a legislaciones:

- La Unidad didáctica 2 “*Legislación mercantil y fiscal*”, contiene cuestiones con una gran dosis de Derecho.
- “1.3.A. *La localización*”, donde se señala la importancia de conocer las legislaciones de dónde queremos ubicar la empresa.
- “1.3.D. Las pequeñas y medianas empresas” ya que el hecho de ser o no Pymes, viene definido por las normativas.
- “1.4.B. *Interconexión entre empresas e instituciones*”, donde se tratan los trámites oficiales y documentos oficiales que deben tramitarse.
- “3.2. Las clases de empresas”.
- La unidad didáctica 3 “*El empresario. Clases de empresas*” tiene alusiones a las normativas que afectan a las empresas según las tipologías de las mismas
- La Unidad didáctica 5 “*Área de recursos humanos*”, también resulta difícil dar señas concretas, ya que a lo largo de toda la unidad se hacen múltiples referencias a normativas laborales.

- La Unidad didáctica 9, dedicada y basada en el PGC2008, recoge la normativa de aplicación obligatoria para todas las empresas que deben llevar contabilidad.
- La Unidad 13 también tiene una fuerte dosis de derecho, ya que en el epígrafe “13.4. La constitución formal de la empresa”, se explican todos los trámites para crear una empresa.

La “Unidad 13. El proyecto empresarial” supone un planteamiento integrado de los contenidos, pero esta filosofía no se mantiene para todo el currículo del curso, por lo que no se puede hablar de un planteamiento curricular integrado o globalizado. La Unidad 13 responde más a un proyecto fin de curso, que a un planteamiento curricular integrado o elaborado para un aprendizaje basado en problemas u orientado a proyectos.

3. El contenido refleja los puntos de vista compartidos y puntos de vista diferentes de la comunidad científica

La exposición de los contenidos de la materia de Economía de la Empresa, es bastante técnica. Respecto a la cuestión de si se reflejan los puntos de vista compartidos y los diferentes puntos de vista de la comunidad científica, debemos aclarar y resaltar que los comentarios que expondremos son una opinión muy personal y por tanto discutible. En el área de la economía de la empresa, se evidencian mucho menos las diferentes doctrinas o planteamientos, que las que se plantean en Economía. En los temas empresariales, evidentemente hay posturas a favor y en contra de determinados tipos de empresas, sistemas de contratación, diferentes estrategias de marketing, políticas de gestión de stocks, diferentes métodos de análisis de inversiones, ventajas e inconvenientes de un mayor o menor apalancamiento de la empresa, etc. Para cada una de estas temáticas, se analizan los pros y contras de un método u otro, pero se trata de cuestiones más técnicas que de planteamientos doctrinales como puede haber en Economía (keynesianismo, liberales, marxismo, etc.).

E. Formato y representación del contenido

1. La amplitud conceptual de contenido abarca la totalidad del curso o ciclo

En la presentación del libro, los autores exponen: “El libro Economía de la empresa que presentamos trata los contenidos marcados por la legislación educativa vigente”. La edición de este libro es una edición de ámbito nacional (no es específica para una determinada comunidad autónoma), por esa razón la legislación educativa vigente a la que se refieren los autores es la normativa de ámbito estatal.

Hemos analizado con detalle la correspondencia entre los contenidos del currículo de las Islas Baleares y los contenidos del libro de texto, en el apartado B de este epígrafe y hemos concluido que algunos contenidos no se trabajan con el libro de texto. Las principales carencias son los contenidos que implican aplicar los conceptos estudiados a las empresas de las Islas Baleares. Estas carencias, como hemos comentado anteriormente, las resaltamos en nuestra exposición para que los docentes de Baleares las consideren como necesidad y oportunidad para enriquecer la variedad metodológica de sus clases.

2. El contenido se organiza a través de módulos o unidades globalizados

El libro de Economía de la Empresa que estamos analizando se organiza en unidades didácticas, estructuradas cada una de ellas bajo el mismo patrón. Los contenidos se van exponiendo segmentados, de acuerdo con la estructura organizativa de la empresa. Primero se explican los conceptos básicos y cómo éstos se interrelacionan entre sí. El autor se sirve de múltiples ejemplos reales, que simulan la realidad, para facilitar a los alumnos la comprensión de los contenidos explicados. Tras la exposición de todos los contenidos, se propone

como última unidad didáctica “El Proyecto Empresarial”. Esta unidad didáctica tiene un planteamiento integrador y globalizado de los contenidos, pero corresponde más, a una actividad de *proyecto final*, que a un aprendizaje basado en proyectos. Por ello no podemos decir que el currículo de la materia esté organizado a través de módulos o unidades globalizadas.

3. El contenido se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades temáticas

El rasgo distintivo de una materia con un diseño curricular tradicional es que su contenido se organiza homogénea y sistemáticamente para todas las unidades didácticas.

En el libro de texto de J. Alfaro, C. González y M. Pina, prevalece sobre todo la planificación y, tal y como apuntan sus autores en la presentación: “El contenido del libro de texto se reparte en 13 unidades didácticas que desarrollan de forma ordenada las diferentes áreas temáticas.”

- Unidad 1. La Empresa y el entorno.
- Unidad 2. La legislación mercantil y fiscal.
- Unidad 3. El empresario. Clasificación de empresas.
- Unidad 4. La organización interna de la empresa.
- Unidad 5. Área de recursos humanos.
- Unidad 6. Área de producción.
- Unidad 7. Área de aprovisionamiento.
- Unidad 8. Área comercial. El marketing.
- Unidad 9. Los estados financieros de la empresa.
- Unidad 10. El análisis de los estados financieros de la empresa I.
- Unidad 11. El análisis de los estados financieros de la empresa II
- Unidad 12. Área de financiación e inversión
- Unidad 13. El proyecto empresarial.
- Anexo: Recopilación de exámenes de PAU.

También es importante explicar la estructura que se repite para cada unidad didáctica, para aprovechar todo el potencial que los autores ofrecen:

- La página de inicio de Unidad, con fotografía y una breve explicación de lo que se va a explicar.
- Los contenidos se exponen y complementan con 4 tipos de recuadros en los ladillos de las páginas:
 - “CD y CEO”, para remitirnos al CD o al CEO⁴⁰.
 - “Sabías que...”, con breves anotaciones que tratan de despertar la curiosidad o llamar la atención.
 - “Recuerda”, con breves recordatorios de ésta u otras materias.
 - “En Internet”, con direcciones webs relacionadas con los contenidos que se estudian.
- A lo largo de las explicaciones de los contenidos, éstos se complementan con fotografías, con actividades propuestas, ejemplos comentados y figuras que tratan de resumir o esquematizar parte de los contenidos expuestos.
- Al finalizar las explicaciones se presenta un “*Resumen Gráfico*”, con los contenidos más importantes.
- “*Texto de Apoyo*”, con fragmentos de artículos, libros o documentos relacionados con los contenidos.
- “*Actividades finales*”, para fijar los contenidos.

⁴⁰ Centro de Enseñanza Online, disponible por Internet. La información disponible para el alumno es la misma que la información contenida en el CD del alumno.

- “Autoevaluación”, un repositorio de preguntas test, de las cuales se dispone la solución, para que el alumno, de forma autónoma, pueda comprobar el nivel de asimilación de los contenidos.
- “Conceptos esenciales que debes saber”, que lista los conceptos claves.

4. El contenido se organiza a través de proceso en espiral que hace progresivamente más complejos los mensajes culturales

Los currículos en espiral son aquellos en que se van analizando de forma iterativa los temas o problemas a lo largo del curso. De esta manera, cada vez que se inicia el proceso, se van profundizando y ampliando los conceptos y, de esta forma, se van construyendo los nuevos conocimientos sobre el conocimiento previo.

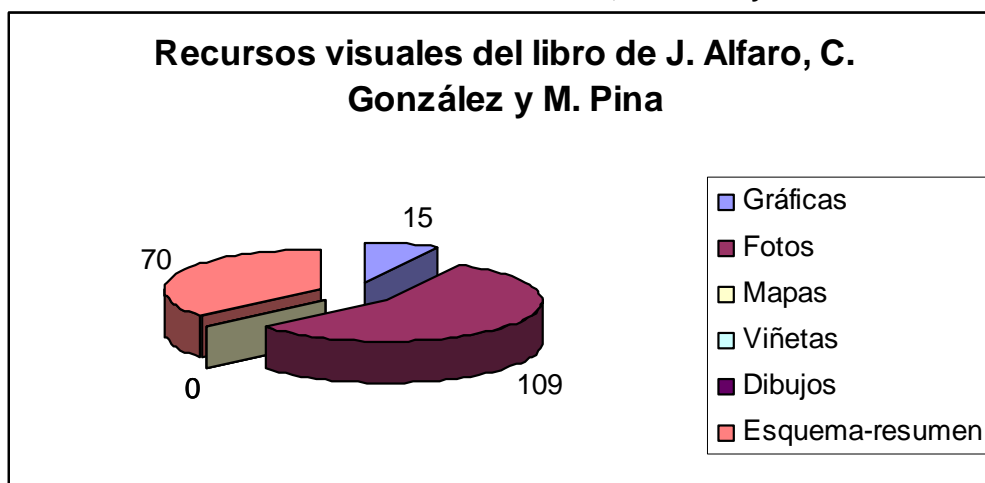
Sin duda, esta no es la metodología que aplica este libro de texto, que como hemos señalado, parcela los contenidos de acuerdo con las áreas o funciones de la empresa. Se explican los contenidos de cada área, para finalmente proponer la creación de una empresa, incidiendo en los aspectos de la puesta en marcha de una empresa y la aplicación de todos los contenidos estudiados en un mismo ejemplo (el proyecto empresarial). Así pues, la estructura de los contenidos de este libro de texto, se ajusta a una organización curricular lineal y no en espiral.

5. La interacción entre los diferentes lenguajes de los que se sirve el libro de texto es adecuada

Tanto el lenguaje textual, el visual, como el matemático, se aúnan para facilitar al alumno el aprendizaje de los contenidos que se explican.

Atendiendo a la cuantificación de los recursos visuales, vemos que las fotos son las imágenes que predominan respecto al resto de recursos. También tienen un papel importante los esquemas-resumen que se van intercalando a lo largo de las explicaciones, mientras que no hay viñetas, dibujos ni mapas (Gráfico 20).

Gráfico 20. Recursos visuales del libro de Alfaro, González y Pina



Fuente: Elaboración propia

En la mayoría de las unidades didácticas, es el lenguaje textual el que va marcando los contenidos y, los recursos visuales simplemente dan un apoyo pero no aportan información adicional ni son indispensables.

Sin embargo, en la Unidad didáctica 8, dedicada a la función comercial y el marketing, las fotografías nos transmiten información, siendo tanto o más importante que el texto para asimilar contenidos que se están desarrollando.

El nivel cognitivo de los lenguajes, teniendo en cuenta el nivel educativo del libro de texto, es, en general, adecuado. No obstante, en nuestra opinión, hay algunos apartados que nos parece que incluyen un exceso de información y detalle (especialmente en las unidades didácticas 3, 4 y 5)

6. La información gráfica, audiovisual, etc. tiene un valor complementario o de relleno junto a la información escrita

En la mayoría de las unidades didácticas, las fotografías cumplen una función “de relleno”. Es decir, que si las fotografías se omiten del libro, no supone una mayor dificultad para seguir las explicaciones. Ya hemos apuntado en el apartado anterior, que las fotografías desempeñan un papel importante en la Unidad 8, dedicada al área comercial, donde para explicar las estrategias de marketing se recurren a ejemplos de fotografías y campañas publicitarias que se han realizado. En esta unidad, las fotografías aportan mucha información y su uso mejora sustancialmente el aprendizaje de los alumnos.

El lenguaje matemático que encontramos en algunas unidades de texto, no es excesivo. En nuestra opinión, es el adecuado de acuerdo con la temática que se está desarrollando. En estas unidades didácticas, las matemáticas y las gráficas aportan un valor complementario e insustituible, más por la naturaleza de los contenidos, que por una estrategia didáctica de los autores.

7. La información clave se enfatiza a través de algún mecanismo simbólico y se expresan los conceptos básicos y las relaciones entre ellos

En el libro de J. Alfaro, C. González y M. Pina los conceptos claves se destacan en negrita y las definiciones se muestran enmarcadas en cuadros rosas.

Además, al finalizar la parte teórica, tal y como se explica en la página 6, “encontrarás dos páginas con un resumen gráfico que presenta visualmente los contenidos más importantes de la Unidad para que puedas repasarlos más fácilmente”.

En los márgenes de las páginas, los autores incluyen recuadros para destacar diferentes aspectos y dos de ellos son: “*Recuerda*”, que describe brevemente

conceptos ya estudiados en esta u otras materias y, “*Sabías que...*” donde se explica brevemente cuestiones relacionadas con lo estudiado que puedan tener cierto interés y despertar la curiosidad al alumno.

A todo ello, hay que añadirle al final de cada unidad didáctica la sección denominada “*Conceptos esenciales que debes recordar*”, donde se presenta un listado de los conceptos básicos.

Sin embargo, pese a las múltiples herramientas utilizadas para destacar los conceptos básicos, el libro carece de recurso alguno en el que se expliquen y enfatizen las relaciones entre ellos.

8 El libro de texto permite conectar la información que proporciona a problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana de los alumnos

Los contenidos de la materia de Economía de la Empresa se plantean desde la perspectiva de las empresas y empresarios y, en menor medida, está enfocado a situaciones cotidianas de los alumnos, que por su edad y, posiblemente al no haber entrado en el mercado laboral, las cuestiones estudiadas pueden resultarles un poco lejanas. Con el fin de acercar los contenidos a la vida cotidiana de los alumnos, los autores se esfuerzan por utilizar:

- Ejemplos de empresas que resulten familiares a los alumnos como las del grupo Inditex (página 18 y 19).
- Actividades sobre empresas muy conocidas Telefónica, Nestlé, Iberia, Seat, Renfe, etc. (actividad 4, 5 y 6 , página 59).
- Textos para la sección “Textos de apoyo” (Unidad 6) con empresas conocidas por los jóvenes: Inditex, Cortefiel, Mango, Burberry, Levis, Adolfo Domínguez, etc.

- Situaciones en las que el alumno se puede encontrar (página 126, ejemplo de un currículo, página 129, ejemplo de joven de 20 años que acaba de estudiar bachillerato y un ciclo formativo...)
- Campañas publicitarias que le puedan resultar cercanas al alumno. (varias figuras de la Unidad 8)

Con estos y otros ejemplos, los autores tratan de que a los alumnos no les resulten excesivamente lejanos los contenidos que están estudiando. Además, con los artículos incluidos en el CD, los autores inciden en todos los contenidos se aplican a la vida real, lo que sucede es que a veces esta realidad no es la del entorno inmediata del alumno.

9. El libro de texto introduce como fuente de información y trabajo recursos y estímulos producidos en el entorno inmediato

Las fuentes de información son de carácter general, de ámbito nacional o internacional. No se acercan a lo que entenderíamos como entorno inmediato de los alumnos, ni a su comunidad autónoma, municipio o localidad (salvo contadas excepciones en las actividades que serán comentadas más adelante en el apartado I).

Si recordamos las conclusiones de la correspondencia de los bloques de contenidos del currículo con el libro de texto, vimos que, las principales carencias del libro de texto estaban relacionadas con las aplicaciones de los contenidos a las empresas de las Islas Baleares. Por esa razón, el profesor deberá velar por garantizar que los alumnos puedan aplicar los contenidos estudiados a su entorno más inmediato, ya que con este libro de texto, esta conexión no se consigue.

F. Opciones culturales e ideológicas

1. El libro de texto recoge la realidad pluricultural del Estado

En el libro de texto no se pone de manifiesto claramente la realidad pluricultural de Estado español. Sin embargo, queremos hacer algunas menciones al respecto.

A lo largo del libro de texto, aparecen algunas referencias a los distintos tipos de administraciones que tiene España (municipal, provincial, autonómica y estatal), ya que cuando se explican las diferentes obligaciones de la empresa, los trámites para su constitución, cómo registrar patentes o marcas, etc., inevitablemente surge esta tipología de entidades administrativas. Sin embargo, no podemos decir que se evidencien las diferencias entre unas realidades y otras.

En otras ocasiones, como en la página 45, se indica que “una de las finalidades de los impuestos es la redistribución de la renta entre los ciudadanos del territorio español”. Evidentemente, detrás de estas palabras subyace la existencia de diferencias importantes entre ciudadanos y zonas geográficas, que son diferencias de carácter social, cultural o lingüístico. Sin embargo, en el libro no se ahonda en estas realidades.

En algunos artículos de la documentación que proporciona el CD, se analizan las diferencias del entorno, las diferencias de sueldos, del mercado inmobiliario, etc. En este sentido, sí que se plasman las diferencias entre unas zonas geográficas y otras, pero sólo en relación a determinados indicadores socioeconómicos.

Algunas fotografías que representan la realidad empresarial, indican el lugar geográfico donde se ubican (por ejemplo: Fig. 1.6 “A Coruña”, “Fig. 6.12. Planta de reciclaje en Palma de Mallorca”, “Fig. 8.10. Chocolates Valor en

Villajoyosa”). No obstante, vemos que este tipo de alusiones no son muy numerosas.

Resumiendo y, teniendo en cuenta todas las observaciones aportadas, nuestra opinión es que no hay una intención clara y manifiesta de los autores por reflejar en el libro la realidad pluricultural del Estado español.

2. El libro de texto ejerce discriminación positiva hacia los más desfavorecidos culturalmente

No hay ningún tipo de referencia ni actividad focalizada a trabajar con los alumnos el tema de los colectivos desfavorecidos o con riesgo de exclusión social. Tampoco se plantean medidas de discriminación positiva.

En la página 130, se explica el concepto de Salario Mínimo Interprofesional, pero no se entra en hacer una valoración del mismo, ni en analizar las implicaciones que el SMI puede tener sobre la sociedad.

En definitiva, creemos que no se puede afirmar que se trata de un libro que tenga, como una de las finalidades, transmitir valores prosociales, de solidaridad, cooperación, etc.

3. El libro de texto tiene una orientación no sexista

Normalmente, la orientación sexista o no, se pone de relieve con algunas expresiones o bien en las imágenes. Hemos optado por analizar el contenido de las fotografías que aparecen en el libro de texto.

Hemos clasificado las fotografías, atendiendo al sexo del individuo que aparece en las mismas:

- Fotos de hombres, en las páginas: 13, 36, 44, 48, 58, 69, 72, 76, 97, 89, 140, 153, 190, 207, 225, 242, 331, 344 y 361.

- Fotos de mujeres, en las páginas: 13, 24, 97, 167, 200, 213, 227, 233 y 282.
- Fotos con individuos de ambos sexos, en las páginas: 18, 39, 57, 102, 119, 209, 223, 227, 379 y 383.

Si tuviésemos que hacer una valoración cuantitativa, obviamente queda patente que no hay paridad entre el número de fotografías en las que aparecen hombres (19 fotos) y en las que aparecen mujeres (9 fotos) o en las que aparecen ambos sexos (10 fotos).

Por lo que hace referencia al sentido y significado de las imágenes, podemos destacar algunas fotografías por las siguientes razones:

- Fotos en las que el rol de la mujer es más equitativo: en las páginas 24 y 282.
- Fotos en las que el rol de la mujer es tradicional: en las páginas 13, 97 y 213.
- Fotos en las que el rol del hombre es moderno: en las páginas 361.
- Fotos en las que el rol del hombre es tradicional: en las páginas 13, 36, 48, 58, 72, 76, 89, 97, 140, 242 y 344.
- Fotos en las que ambos mantienen un papel igualitario: en las páginas 18, 39, 57, 119, 209 y 379.

Las conclusiones de este análisis es que hay un amplio número de fotografías de hombres en las que se reflejan los roles tradicionales del hombre. Sin embargo, en nuestra opinión, de la lectura del libro no se percibe una impresión de que se trate de un libro sexista, pero si es cierto que se reflejan los tópicos

tales como mozo de almacén, el Ministro con los Presupuestos Generales del Estado, hombres de negocio cometiendo un fraude fiscal, hombres en el parquet bursátil de Madrid, soldadores, directivos y otras imágenes con hombres realizando trabajos “tradicionalmente masculinos”.

4. Otros valores y opciones ideológicas

Pocos son los valores u opciones ideológicas que se transmiten explícitamente en este libro, que se caracteriza por utilizar un lenguaje muy técnico, neutro y aséptico. Sin embargo podríamos destacar:

- La ética en la empresa. El libro dedica una extensión razonable al tema de la responsabilidad social corporativa en la Unidad 1 (páginas 14, 15, 16, el Texto de Apoyo de esta unidad (página 30) y algunos documentos del CD).
- Recursos Naturales y Medio Ambiente: en la Unidad 1 (páginas 14 y 15) y en la Unidad 6 (página 168).

No se plantean en el libro otros valores o ideologías y, si lo hacen, es de forma muy sutil.

G. Grado de actualidad

El libro de texto es una edición del año 2009 por lo que, en los momentos de redacción de esta tesis, se trata de un libro de publicación reciente.

No obstante, nuestra finalidad es revisar los contenidos. De la revisión de los contenidos y, desde la perspectiva académica, las teorías y modelos que se explican son las que corresponden por su etapa educativa. Generalmente, al

tratarse de fundamentos de la economía de la empresa, los contenidos son, en su mayor parte, intemporales.

Tabla 97. Relación de las fuentes bibliográficas de los “Textos de Apoyo” del libro de Alfaro, González y Pina

Unidad	Título	Fuente	Año
1	La empresa y su evolución histórica	Del Valle, Vicente y Gómez de Agüero, José L., Economía y organización de empresas, McGraw-Hill	
1	Inditex	www.expansión.com	3 diciembre 2007
1	La Cam aumenta el volumen de contrataciones on line un 2'13%	www.expansión.com	22 agosto 2008
1	Una filosofía imprescindible	www.eldia.es	11 mayo 2008
2	El fraude fiscal se populariza	www.expansion.com	20 agosto 2008
2	¿Por qué están enfadados los alcaldes	Cinco días	22 septiembre 2008
3	El número de sociedades mercantiles creadas en abril disminuyó un 12% respecto al mismo mes de mayo 2007	Texto adaptado de la Estadística de Sociedades mercantiles de abril de 2008 del INE	Abril 2008
3	Las cooperativas agrarias invierten 37 millones de euros en maquinaria y equipos agrarios en 2007	Página web de la Confederación de Cooperativas Agrarias de España	7 agosto de 2008
4	Mandar menos y delegar más	La Vanguardia	
4	¿Qué es una auditoría?		
5	Competencias valoradas por las empresas en la selección de un candidato a un puesto de trabajo	www.educaweb.com	
6	Tres en uno: producir, distribuir vender	Emprendedores	
6	Una oportunidad para innovar. Los consumidores deciden	Una oportunidad para innovar. European Communities	
7	Producción “justo a tiempo” versus producción industrial		
7	La gestión de stocks	Fajardo, O. “Gestión de stocks. Fundamentos y estrategia”	15 junio 2008
8	El marketing emocional y la compra por impulso.	Texto elaborado a partir de MORENO Iñaki “Consumo por impulso” Emprendedores RUBIO, Mar “La emoción en el marketing” www.edef.com	Diciembre 2002
9	Lenguaje contable global	BORRAS PAMIES, Frederic. Cinco Días	16 de enero 2008
10	Habitat vuelve a plantear a la banca que convierta deuda en capital para evitar el concurso	CORCHON, M. Cinco Días	27 octubre de 2008
12	El 67% de las empresas utilizan renting...	Europa Press	30 octubre 2006
12	BBVA y Santander firman hoy un acuerdo para financiar	Europa Press	4 junio 2008
13	La cámara de comercio pone en marcha la ventanilla única virtual	CENZANO, Arturo, Cinco Días	9 enero 2003
13	La guerra de la hamburguesa	Adaptado de Marketing de guerra, RIES-TROUT, Ed. McGraw Hill	1990

Fuente: Elaboración propia

Las cifras de los datos que aparecen en el libro datan aproximadamente del 2007 o 2008. Lo mismo sucede con los documentos y artículos de la sección “*Textos de Apoyo*”, tal y como podemos comprobar en la Tabla 97.

Otras cuestiones que se tratan en el libro de texto y que pueden estar posible e inevitablemente obsoletas son: los tipos impositivos (de IVA, del IRPF, del Impuesto de Sociedades, ...), requisitos para que una empresa se considere Pyme o cualquier otra referencia a cifras que deriven de normativa oficial, ya que el gobierno puede modificarlos en cualquier momento.

Muestra de ello se refleja en la página 43, ya que actualmente, los tipos de Iva ya no son los que indica el libro de texto.

Figura 11. Ejemplo (I) de falta de actualidad en el libro de Alfaro, González y Pina

Los **tipos impositivos** son distintos según se trate de un artículo u otro, es decir, si es de primera necesidad, de consumo ordinario o de lujo. Actualmente hay tres tipos:

- **Tipo superreducido del 4%**. Se aplica a artículos de primera necesidad, como las verduras, la leche, el pan, la fruta...
- **Tipo reducido del 7%**. Se aplica a alimentos en general, transporte de viajeros, viviendas...
- **Tipo general del 16%**. Se aplica al resto de bienes y servicios.

A la base imponible se le suma el importe del impuesto, y el resultado supone el total que se debe pagar por la compra o el servicio.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 43

Otro ejemplo, éste más sorprendente, es el que encontramos en la página 246. Las maquinas de escribir, que se citan como ejemplo de Maquinaria, es un ejemplo que hoy en día ya está bastante obsoleto.

Figura 12. Ejemplo (II) de falta de actualidad en el libro de Alfaro, González y Pina

- **Maquinaria**. Conjunto de máquinas adquiridas por la empresa con las cuales se puede realizar extracciones, transformaciones o elaboración de productos.
- **Mobiliario**. Muebles y otros materiales y equipos de oficina, como las máquinas de escribir.
- **Equipos para procesos de información**. Ordenadores y demás conjuntos electrónicos.
- **Elementos de transporte**. Vehículos de todo tipo que se pueden utilizar para el transporte terrestre, marítimo o aéreo de personas, animales o mercaderías.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 246

H. Identificación de errores, u otros aspectos a destacar

Presentamos, a continuación, los errores o curiosidades que creemos que merece la pena destacar, agrupadas en cuatro categorías:

- Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”.
- Relación de fragmentos del libro con “errores” o “propuestas de mejora” de contenido.
- Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares.
- Opiniones personales sobre algunos contenidos.

1. Relación de fragmentos del libro con temáticas “controvertidas”

En la página 13

Las fotos reflejan los tópicos de la sociedad: el mozo en el almacén y la mujer de compras.

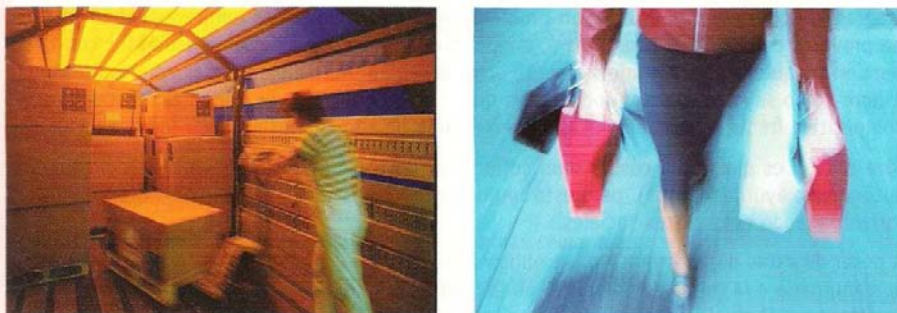


Fig. 1.3. *Los proveedores y clientes de una empresa forman parte de su entorno específico.*

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 13

2. Relación de fragmentos del libro con “errores” o “propuestas de mejora” de contenido

En la página 39

Si opta por el **régimen de estimación directa**, debe calcular el beneficio de su actividad restando de sus ingresos los gastos necesarios para obtenerlos, y debe llevar la contabilidad correspondiente.

El ámbito de aplicación del **régimen de estimación objetiva** está formado por la naturaleza de las actividades y por parámetros objetivos medibles, tales como el volumen de operaciones, el número de trabajadores, el importe de las compras, la superficie de las explotaciones, los activos fijos utilizados, etc.

Se aplica el régimen de estimación objetiva exclusivamente a empresarios y profesionales que cumplan básicamente los siguientes requisitos:

1. Que el volumen de rendimientos íntegros en el año inmediato anterior no supere cualquiera de los siguientes importes: 450 000€ para el conjunto de actividades económicas o 300 000€ para el conjunto de actividades agrícolas y ganaderas.
2. Que el volumen de compras en bienes y servicios en el ejercicio anterior, excluidas las adquisiciones de inmovilizado, no supere la cantidad de 300 000 € anuales. Si se inició la actividad, el volumen de compras se elevará al año.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 39

La redacción de este párrafo creo que no es muy acertada y resultará complicado que los alumnos puedan entenderlo.

En la página 43

Cuando se explica el IVA, no se indica que las liquidaciones son trimestrales. Sin embargo, más adelante, en la página 44 habla de ello como si el alumno ya lo supiese.

En la página 58

La tabla puede confundir al alumno, porque atendiendo a su contenido, parece que no existe el sector agrario.

Distribución sectorial de las empresas españolas y porcentaje del total, DIRCE 2007:

Industria	Construcción	Comercio	Resto de servicios	Total
244 258	488 812	844 003	1 756 460	3 333 533
7,33 %	14,66 %	25,32 %	52,69 %	100 %

Tabla 3.4. Fuente: INE, DIRCE, 2007 (datos a 1 de enero de 2007).

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 58

La explicación es que DIRCE⁴¹ se construye y mantiene en el tiempo a partir de datos primarios procedentes de diversas fuentes de entrada de origen administrativo y estadístico sometiendo toda esta información a un sofisticado itinerario de tratamientos de depuraciones, armonización e integración con el objeto de conseguir una cobertura nacional total.

Actualmente están cubiertas todas las actividades económicas excepto la Agricultura y Pesca, la Administración Pública, Defensa y Seguridad Social Obligatoria, las actividades de los hogares que emplean personal doméstico y las Organizaciones Extraterritoriales.

DIRCE sigue trabajando para abarcar el total de actividades económicas, pero hasta la fecha, tiene esta limitación.

No obstante, si esta explicación no se da, parece que en España no hay sector primario.

En la página 181

La redacción de este epígrafe es confusa, por dos motivos. En primer lugar, los autores hablan de tres tipos de costes y, finalmente, se exponen cuatro. En

⁴¹ De acuerdo con la metodología explicada en el INE (www.ine.es)

segundo lugar, mientras que los tres primeros costes son costes reales y contabilizables, la última categoría de costes que se exponen, los costes de ruptura de stocks, no son costes que se puedan contabilizar, sino más bien unos costes de oportunidad o costes que tendremos en el caso de que suceda una determinada situación en la empresa.

- **Costes de ruptura de stocks.** Son los costes que tiene la empresa cuando se queda sin existencias, es decir, cuando no puede hacer frente al pedido de un cliente por falta de producto, o cuando no puede producir por falta de materias primas o de otras existencias necesarias para la producción.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 181

En la página 189

La solución al ejercicio planteado de valoración de existencias aplicando el criterio FIFO no es incorrecto, pero el último párrafo sobra; debería eliminarse para que la redacción quedase totalmente perfecta.

• Criterio FIFO

En este caso valoramos la salida de las existencias finales teniendo en cuenta el orden de entrada y sus precios, adoptando el precio de los productos que habían entrado antes.

Valor de la venta:		
27/07 Venta: 3 000 u.	{	1 700 unidades a 75 €/u. = 127 500 € - 1 300 unidades a 85 €/u. = 110 500 € <hr/> 238 000 €
Valor de las existencias finales:		
28/07 Existencias finales: 1 900 u.	{	700 unidades a 85 €/u. = 59 500 € 1 200 unidades a 77 €/u. = 92 400 € <hr/> 151 900 €
Valor de las existencias finales:		
28/07 Existencias finales: 1 900 u.	{	1 700 unidades a 75 €/u. = 127 500 € 200 unidades a 77 €/u. = 17 000 € <hr/> 144 500 €

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 189

En la página 244

Es la primera vez que surge el concepto de amortización y, con la explicación que se da en este párrafo, el alumno no comprenderá bien el concepto.

- **Inmovilizado.** Está compuesto por elementos que posibilitan la actividad productiva. Se trata de bienes adquiridos con carácter de permanencia. Las inmovilizaciones se convierten en líquido a partir de las amortizaciones, que suponen una incorporación de su valor en los costes anuales de la empresa, correspondiente a la pérdida de valor o desgaste del bien considerado. Esta masa patrimonial agrupa las inversiones que la empresa hace en activos para llevar a cabo sus actividades. Aquí se incluyen los inmovilizados materiales (construcciones, maquinaria, mobiliario...) los inmovilizados intangibles (patentes, programas informáticos...), y las amortizaciones del inmovilizado.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 244

Luego, en las páginas 246 y en la 339, se amplia el concepto de amortización y queda más claro, pero en este primer momento la redacción es poco acertada.

En la página 287

La actividad nº4 precisa de unos contenidos que están explicados más adelante, en las páginas 297 y 298.

- 4> Comenta una situación de una empresa en la que no haya equilibrio financiero.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 287

En la página 297

Situación de suspensión de pagos

Desequilibrio financiero a corto plazo, ya que el exigible a corto plazo financia el fondo de maniobra (negativo), el cual, con carácter permanente en el corriente, pone en peligro la capacidad de la empresa de afrontar sus obligaciones de pago a corto plazo. Es decir, las deudas con los proveedores y acreedores son mayores que los saldos de clientes de cobro más inmediato y la tesorería de la empresa, por lo cual la empresa no puede hacer frente a sus pagos.

Una empresa en situación de suspensión de pagos tiene **problemas de liquidez a corto plazo**. Puede salir de esta situación mediante un incremento de la financiación permanente (recursos propios) o a largo plazo (exigible a largo plazo), hasta que recupere su capacidad de pago a corto plazo.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 297

En este párrafo se escribe: “(...) de la financiación permanente (recursos propios) o a largo plazo (exigible a largo plazo) (...)”. Esta redacción induce a pensar que la financiación permanente son los recursos propios y esto no es correcto. La financiación permanente son los recursos propios más el exigible a largo plazo.

3. Relación de fragmentos del libro con “errores tipográficos”, falta de “coherencia” y similares

En la página 174

Error tipográfico en el ejercicio 9

9> Una empresa presenta los siguientes costes variables:

PAU

Q	1	2	3	4	5
CV	25	50	75	100	120
Q	6	7	8	9	10
CV	150	175	200	225	250

Debe poner 125

Los costes fijos son de 250€. Calcula el coste total, los costes medios (totales y variables) y el coste marginal.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 174

En la página 235

Error tipográfico de numeración de las actividades.

La actividad nº31 no está enumerada y, por tanto, las actividades 31 y 32 del libro deberían ser las nº32 y nº33, respectivamente.

ACTIVIDADES

30> El siguiente gráfico obtenido de la página web www.ine.es muestra la evolución del comercio electrónico en el período 2004-2006:

Evolución del uso comercio electrónico

Año	% compras de las empresas que compran a través de comercio electrónico	% ventas de las empresas que venden a través de comercio electrónico
2004	4	3
2005	8	6
2008	11	8

31> Analiza la evolución del comercio electrónico y el porcentaje de compras y ventas observado.

Argumenta qué el desarrollo de las tecnologías de la comunicación ha permitido que la distancia y el tiempo dejen de ser un problema en las relaciones empresariales.

31> Comenta la siguiente afirmación: «El producto ideal para el comercio electrónico es el exclusivo».

32> El comercio electrónico ha experimentado un auge importante en los últimos años. ¿Has realizado alguna compra a través de Internet en el último año? ¿Qué tipo de producto era?

Pon en común los resultados y realiza la estadística de vuestra clase sobre el uso del comercio electrónico y el tipo de productos adquiridos.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 235

En la página 247

Error tipográfico. Donde pone “pasivo debería poner “activo”.

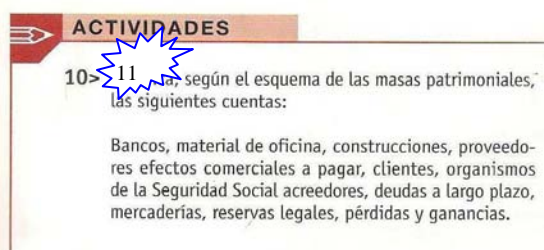
Elementos patrimoniales del realizable o pasivo corriente

- **Clientes.** Derechos de cobro de la empresa sobre los compradores habituales de los bienes y servicios que constituyen la actividad principal de la empresa, por ventas efectuadas a crédito.
- **Inversiones financieras a corto plazo.** Son aplicaciones de recursos de carácter temporal de la empresa para conseguir algún rendimiento. Por ejemplo, inversiones en acciones con el ánimo de venderlas cuando alcancen un precio superior y así obtener plusvalías.
- **Clientes, efectos comerciales a cobrar.** Incluye créditos a clientes formalizados con letras de cambio aceptadas.
- **Deudores.** Derechos de cobro de la empresa por créditos a compradores de servicios que no tienen la condición estricta de clientes.
- **Deudores, efectos comerciales a cobrar.** Créditos a deudores formalizados con letras de cambio aceptadas.
- **Hacienda Pública, deudor por diferentes conceptos.** Recoge deudas de las administraciones públicas con la empresa por conceptos como devoluciones de impuestos y otros similares.
- **Organismos de la Seguridad Social, deudores.** Créditos a favor de la empresa, de los diversos Organismos de la Seguridad Social, relacionados con las prestaciones sociales que ellos efectúan.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 235

En la página 266

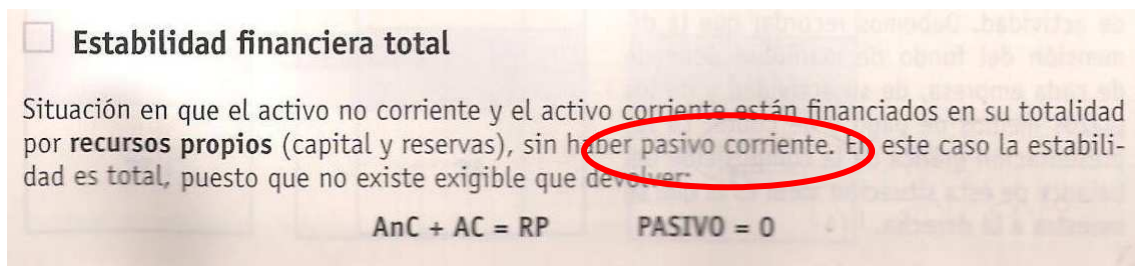
Hay un error de numeración y, la actividad 10 debería ser actividad 11 y, así sucesivamente.



Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 266

En la página 295

Hay un error tipográfico, donde dice “pasivo corriente” debería decir “pasivo”.



Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 295

En la página 300

Error tipográfico. Donde pone “pasivo exigible” debe poner “pasivo no exigible” y viceversa

- **Pasivo corriente.** Exigible a corto plazo (proveedores y acreedores).

Existe otra clasificación que distingue entre financiación interna (reservas, amortizaciones y provisiones) y financiación externa (capital y exigible). En otras ocasiones, también se diferencia el pasivo exigible (recursos propios) del no exigible (a largo y a corto plazo, el pasivo no corriente y el pasivo corriente respectivamente). Todas son denominaciones que se utilizan para caracterizar los elementos del patrimonio neto y pasivo de la empresa.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 300

En la página 387

Error tipográfico: donde pone “cofeccionar” debe poner “confeccionar”

■ 13.3 La memoria del proyecto empresarial

Una vez comprobado que existen suficientes elementos de viabilidad para decidir la creación de la empresa, hay que confeccionar un documento que permita describir las características del proyecto de iniciativa empresarial.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 387

4. Opiniones personales sobre algunos contenidos

En la página 42

La Información que se ofrece sobre el IAE, es en nuestra opinión demasiada detallada para esta etapa educativa. Aunque, evidentemente, el profesor no tiene porque seguir fehacientemente todo el libro de texto, nuestra opinión es que, la información que el libro ofrece, es excesiva.

Unidad didáctica 3

Me parece que los contenidos son muy extensos, en mi opinión quedaría mucho más claro para el alumno si se aligerasen los detalles de algunos contenidos.

Unidad didáctica 8.

En el área de la comercialización es muy importante el servicio postventa. Por ello sorprende que no se haga referencia a esta cuestión cuando se desarrolla el tema (sólo se hace una breve mención al final del artículo del “Texto de apoyo” de la unidad 8)

En la página 131

De nuevo creo que la información que se da es excesivamente detallada y pormenorizada para un alumno de 2º de bachillerato.

ÁREA DE RECURSOS HUMANOS 05

Recuerda
La Seguridad Social es un organismo público que garantiza asistencia sanitaria y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad del trabajador o de su familia.

• **Bases de cotización a la Seguridad Social.** Son unas cantidades determinadas en función de las retribuciones que recibe el trabajador por cuenta ajena. A estas bases se les aplican los tipos de cotización para obtener la cuota que se ha de ingresar en la Seguridad Social. Existen diferentes bases de cotización:

- La base de cotización a contingencias comunes (BCCC).
- La base de cotización a contingencias profesionales (BCCP).
- La base de cotización por horas extraordinarias (BHE).

La siguiente tabla resume el objeto de la cotización y el cálculo de la base:

	Objetivo de la cotización	Cálculo de la base
Base de cotización a contingencias comunes	Cubrir riesgos generales, como jubilación, viudedad y enfermedad común o accidente común	Salario base + complementos salariales (que no sean horas ni pagas extraordinarias) + prorrateo de las pagas extraordinarias*
Base de cotización a contingencias profesionales	Para desempleo y formación profesional	BCCC + importe horas extraordinarias efectuadas en el mes.
Base de cotización por horas extraordinarias		Importe de las horas extraordinarias efectuadas en el mes.

*Importe total de las pagas extraordinarias que se cobran anualmente dividido entre 12.

Tabla 5.3. Objeto de la cotización y cálculo de la base.

• **Deducciones.** Del importe total devengado por los trabajadores, la empresa ha de efectuar una serie de deducciones, entre las cuales destacan las cotizaciones a la Seguridad Social y la retención a cuenta del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF). Para obtener el importe de la retención a cuenta del IRPF, se aplica sobre el salario bruto un porcentaje, obtenido de realizar una serie de cálculos con fórmulas y tablas, teniendo en cuenta el rendimiento bruto anual del trabajador y el número de hijos y otros descendientes a su cargo. Esta cantidad es ingresada por la empresa en la Agencia Tributaria en nombre del trabajador y queda a cuenta, a la espera de determinar definitivamente las obligaciones tributarias de éste.

• **Total a percibir.** Es la diferencia entre el total devengado o salario bruto y el total de las deducciones. Este resultado forma el **salario neto** o líquido.

También es tarea de la función de administración de personal el cumplimentar todos los documentos necesarios para la liquidación de las cuotas de la Seguridad Social, denominados **boletines de cotización o TC**, tanto del trabajador como de la empresa, así como la presentación y la liquidación de las retenciones a cuenta del IRPF.

En la tabla se reflejan los tipos de cotización (en porcentaje) del trabajador y de la empresa:

Conceptos	Trabajadores	Empresa
Contingencias comunes	4,7	23,6
Pago:		
- Tipo general	1,55	5,50
- Contratos de duración determinada a tiempo completo	1,60	6,70
- Contratos de duración determinada a tiempo parcial	1,60	7,70
- ETT	1,60	7,70
Fondo de garantía salarial	-	0,20
Formación profesional	1,10	0,60
Horas extraordinarias:		
Horas mayor	2	12
Resto horas extraordinarias	4,7	23,6

Tabla 5.4. Tipos de cotización del trabajador y de la empresa (en porcentaje).

En Internet
La Seguridad Social ofrece diversos servicios a través de su página web www.seg-social.es.

Sabías que...
Las cantidades que ingresa la Seguridad Social de cotizaciones por contingencias comunes se utilizan para abonar las prestaciones por enfermedad común, accidente no laboral y maternidad.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 131

En la página 246

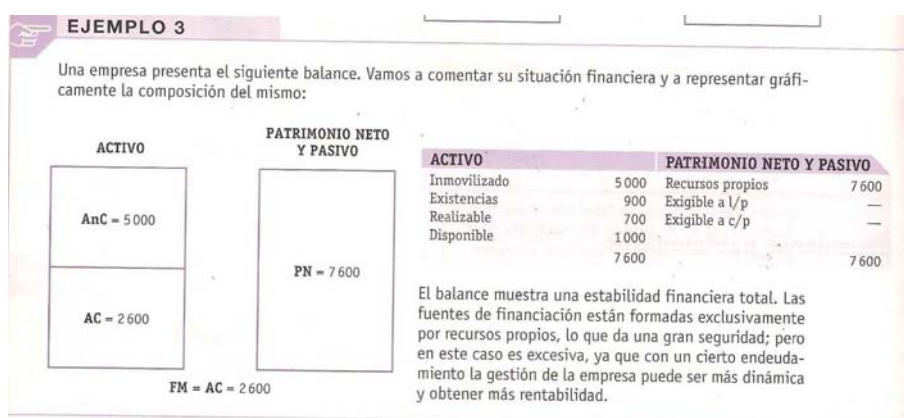
- **Maquinaria.** Conjunto de máquinas adquiridas por la empresa con las cuales se puede realizar extracciones, transformaciones o elaboración de productos.
- **Mobiliario.** Muebles y otros materiales y equipos de oficina, como las máquinas de escribir.
- **Equipos para procesos de información.** Ordenadores y demás conjuntos electrónicos.
- **Elementos de transporte.** Vehículos de todo tipo que se pueden utilizar para el transporte terrestre, marítimo o aéreo de personas, animales o mercaderías.

Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 246

El ejemplo que ponen los autores de Maquinaria (entre ellos maquinas de escribir) queda bastante obsoleto.

En la página 296

Es una opinión personal, pero queremos advertir que la última frase "...ya que con un cierto nivel de endeudamiento la gestión de la empresa puede ser más dinámica y obtener más rentabilidad" es una afirmación que no es intuitiva.



Fuente: Alfaro, González y Pina, (2009) *Economía de la Empresa*, Ed. McGraw-Hill, Pág. 296

Esta afirmación está adecuadamente explicada en la página 328, después de este ejemplo.

I. Análisis de las actividades propuestas

- 1. ¿Incluye actividades para que el profesor pueda detectar conocimientos previos? y ¿para que los propios alumnos puedan detectar sus conocimientos previos?**

No, en el libro no se especifican actividades ni para que el profesor pueda evaluar los conocimientos previos de los alumnos, ni para que los mismos alumnos puedan hacer esta evaluación.

2. En las actividades que se proponen, se diferencia claramente cuando se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

En el libro no se diferencia esta tipología de contenidos en las actividades propuestas.

3. Análisis del tipo de actividades realizadas

En este apartado vamos a presentar las conclusiones del análisis realizado a las actividades del libro de texto de J. Alfaro, C. González y M. Pina.

Recordemos que en el libro de texto se proponen durante el desarrollo de los contenidos unas “Actividades” y, una vez finalizada la exposición de los contenidos correspondientes a la unidad didáctica, se propone una colección de “Actividades finales”. En la Tabla 98 mostramos cómo son las actividades de este libro de texto, clasificadas siguiendo la Taxonomía de Bloom.

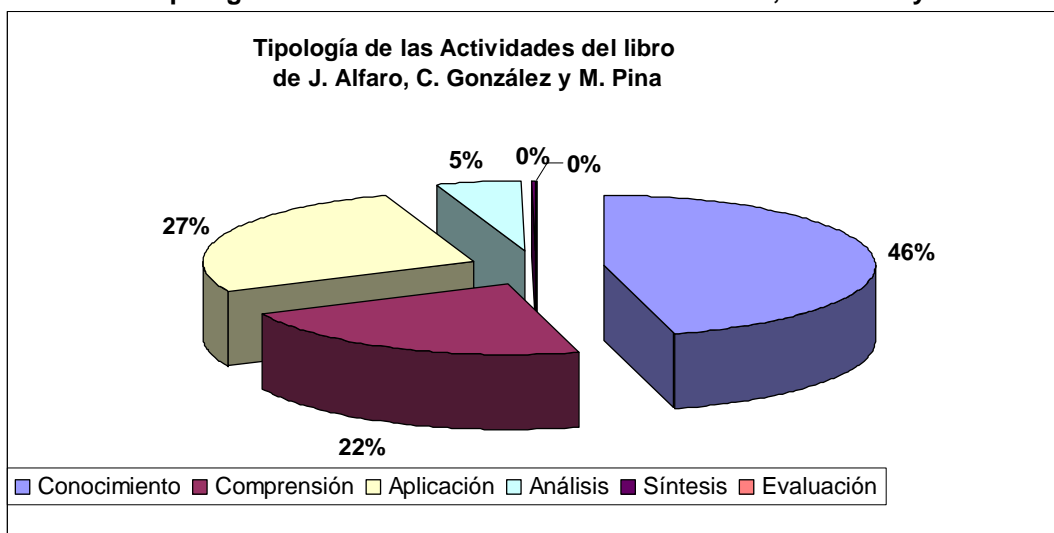
Tabla 98. Tipología de las actividades del libro de Alfaro, González y Pina

	Nº de Actividades	Nº de Actividades Finales	Todas las Actividades
Nº total de Actividades	224	332	556
Conocimiento	99	156	255
Comprensión	60	63	123
Aplicación	51	98	149
Análisis	14	14	28
Síntesis	0	1	1
Evaluación	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Los autores proponen la realización de 556 actividades a los alumnos, de las cuales un 46% requieren solamente de memorización y reproducción de contenidos y un 22 % son actividades de comprensión. Además, un 27% son actividades en las que los alumnos aplican lo que han aprendido para resolver un problema (Gráfico 21).

Gráfico 21. Tipología de las actividades del libro de de Alfaro, González y Pina



Fuente: Elaboración propia

Sólo un 5% requieren un nivel cognitivo mayor, que implique desarrollar razonamientos, conclusiones, etc. Sin embargo, actividades de nivel cognitivo más elevado (síntesis y evaluación), no se propone ninguna.

Otra cuestión que interesa conocer, es la propuesta de los autores sobre la realización de actividades individuales o grupales (Tabla 99).

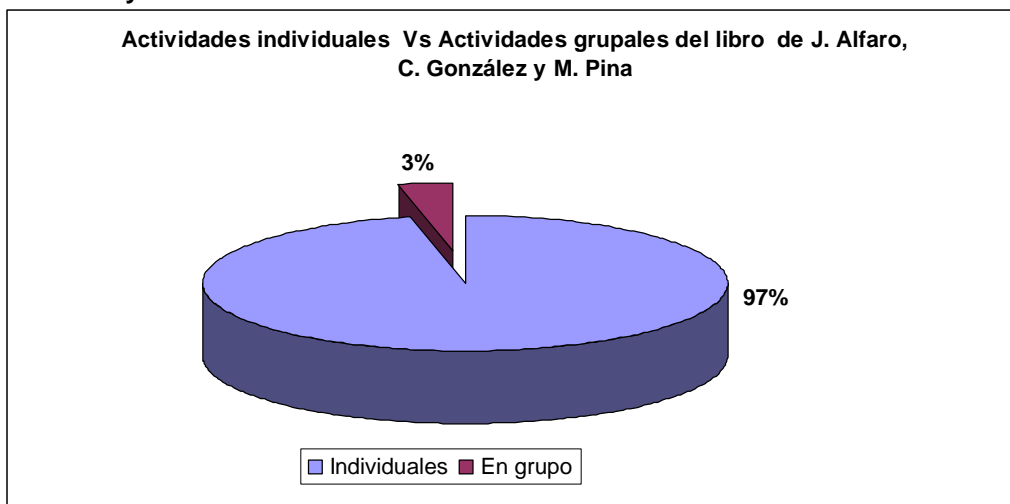
Tabla 99. Actividades individuales Vs. Actividades grupales del libro de Alfaro, González y Pina

	Nº de Actividades	Nº de Actividades Finales	Todas las Actividades
Individuales	222	316	538
En grupo	2	16	18

Fuente: Elaboración propia

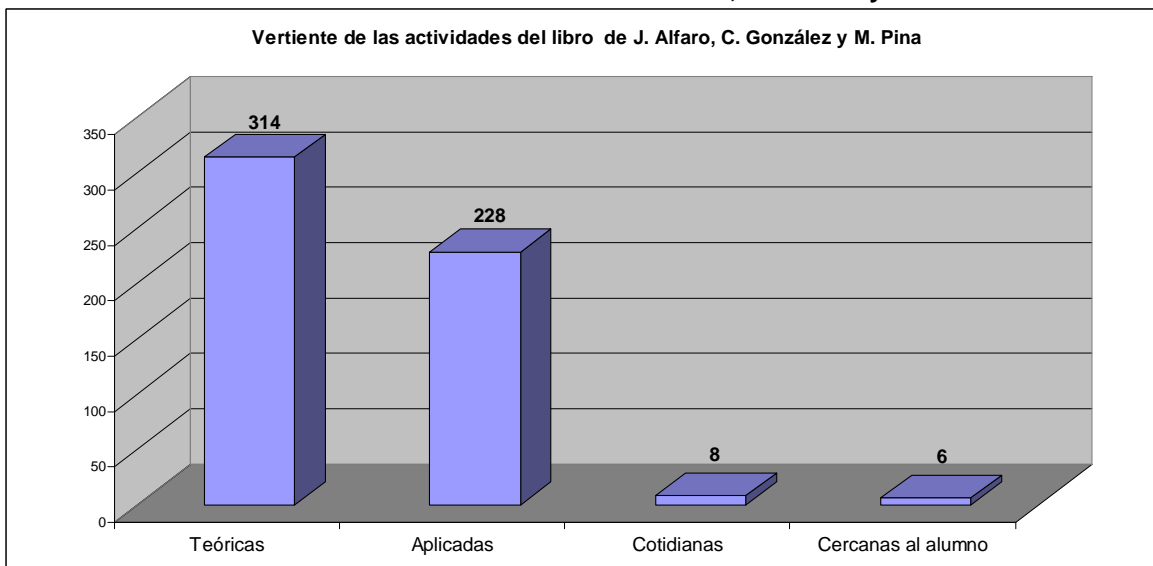
Una mayoría incuestionable de actividades (97%) son propuestas para realizar individualmente, mientras que sólo 18 de las 538 actividades son en grupo.

Gráfico 22. Actividades individuales Vs. Actividades grupales del libro de Alfaro, González y Pina



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 23. Vertiente de las actividades del libro de Alfaro, González y Pina



Fuente: Elaboración propia

Otra tipología de actividades que presentamos, clasifica a las mismas en cuatro categorías: actividades de carácter teórico o descontextualizadas, actividades aplicadas, actividades aplicadas a tesituras cotidianas para los alumnos y actividades aplicadas y cercanas a los alumnos (de su entorno más inmediato y situaciones que ellos mismos pudieran ser protagonistas). En el Gráfico 23, vemos que las cifras hablan por si solas, el 56,5% son teóricas y un 41% aplicadas de carácter general. Solamente un 2,5% son actividades que puedan resultar cotidianas y cercanas a los alumnos.

Tabla 100. Vertiente de las actividades del libro de Alfaro, González y Pina

	Nº de Actividades	Nº de Actividades Finales	Todas las Actividades	Porcentajes
Teóricas	136	178	314	56,5%
Aplicadas	82	146	228	41,0%
Cotidianas	3	5	8	1,4%
Cercanas al alumno	3	3	6	1,1%

Fuente: Elaboración propia

Otros rasgos que nos interesan de las actividades son:

- Si implican una tarea de investigación o indagación a través de Internet u otros métodos (5% de todas las actividades)
- Si conllevan analizar alguna cuestión sobre su ciudad, comunidad autónoma (0,9% de las actividades)
- Si están focalizadas sobre los amigos o familia del alumno (ninguna actividad).

Tabla 101. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Alfaro, González y Pina

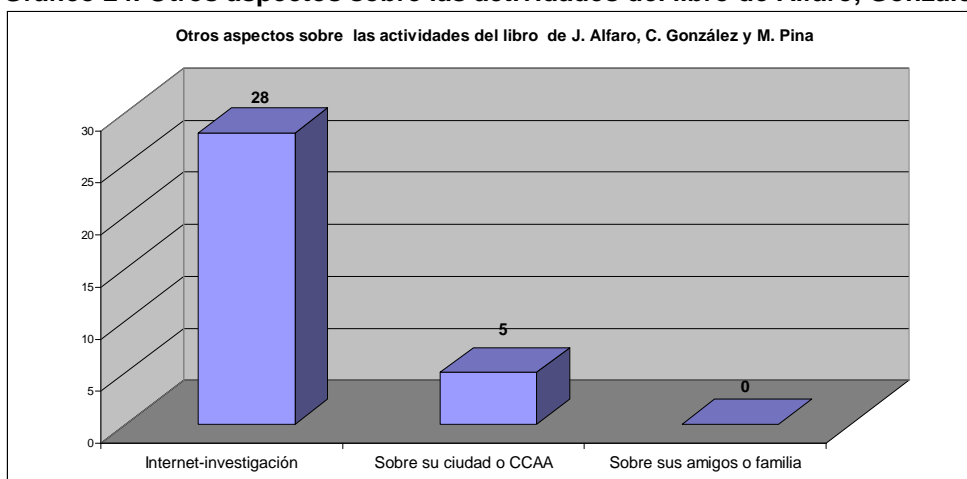
	Nº de Actividades	Nº de Actividades Finales	Todas las Actividades	Porcentajes
Internet-investigación	14	14	28	5,0%
Sobre su ciudad o CCAA	3	2	5	0,9%
Sobre sus amigos o familia	0	0	0	0,0%

Fuente: Elaboración propia

Así pues, podemos concluir que, en las actividades que el libro propone, no se le plantea al alumno que ellos, sus amigos o su familia se puedan sentir protagonistas, ni verse reconocidos o identificados con la trama de la actividad.

Tampoco sorprende que una de las carencias que detectamos cuando analizamos la correspondencia del currículo balear con el libro de texto sea que no se cubren los contenidos en los que se propone su aplicación a las empresas de las Islas Baleares. Después de revisar 556 actividades, solamente en 5 de ellas los autores solicitan a los alumnos que pongan ejemplos o busquen datos sobre alguna empresa de su ciudad o comunidad autónoma.

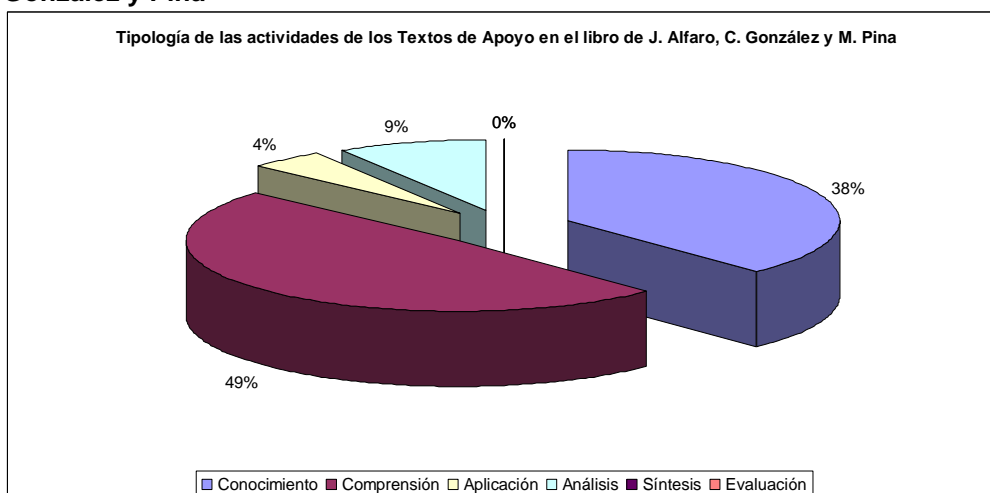
Gráfico 24. Otros aspectos sobre las actividades del libro de Alfaro, González y Pina



Fuente: Elaboración propia

Otras actividades propuestas en el libro de J. Alfaro, C. González y M. Pina son las que se incluyen en la sección *Texto de Apoyo*. A lo largo del libro, en esta sección se han formulado 45 actividades. Como venimos haciendo para todos los libros de texto, clasificamos a las preguntas siguiendo la taxonomía cognitiva de Bloom. En esta sección, vemos que las actividades propuestas son actividades de: conocimiento (17), comprensión (22), aplicación (2) y análisis (4). Además, constatamos que todas las actividades son individuales y sólo en 3 ocasiones se solicita al alumno una tarea de *Investigación/Internet*.

Gráfico 25. Tipología de las actividades de los Textos de Apoyo del libro de Alfaro, González y Pina



Fuente: Elaboración propia

5.3. Conclusiones del análisis de contenido de los libros de texto

Para concluir este capítulo presentaremos a modo de resumen las fortalezas, debilidades, oportunidades y/o amenazas de cada uno los libros de texto que hemos analizado.

El libro de **A. Penalonga** cuenta con destacadas fortalezas, una de las más importantes es su riqueza de técnicas y recursos. Además de las habituales lecturas y textos (en sus secciones *Observatorio*, *Textos de apoyo* y *Tribuna de Economía*) y los siempre presentes resúmenes al final de la unidad didáctica (que el autor expone en *Conceptos básicos*), el autor introduce otros recursos y técnicas más novedosas. A lo largo de la exposición de contenidos, incluye en los ladillos del libro, unas notas llamadas *En Internet* donde nos remite a información que puede resultar de interés para profundizar en el tema estudiado. Además, las notas al margen tituladas *¿Sabías que...?*, *Más adelante* y *Recuerda*, ayudan a conectar los contenidos que se están trabajando con cuestiones muy relacionadas con la vida cotidiana, los contenidos que se estudiarán en otros epígrafes del libro, o conceptos que ya

se han visto en esta u otras materias, respectivamente. Estas herramientas nos permiten enlazar conocimientos previos, recientes o actuales y futuros, a medida que estamos aprendiendo.

Otros recursos disponibles son el *Mapa Conceptual* al final de cada unidad didáctica del libro de texto y *Documentación*, apartado disponible en el CD del libro. Los mapas conceptuales muestran la interrelación de los conceptos más importantes estudiados. La singularidad de la sección *Documentación* del CD es que se trata de explicaciones de las funciones más importantes del Excel (software informático), aplicadas a ejemplos de la realidad económica.

Otro de los puntos fuertes que destacaríamos de este libro de texto es su *lenguaje*. Se trata de un lenguaje cercano al alumno y con bastantes expresiones coloquiales para que el alumno se encuentre cómodo, pero en ningún caso se descuidan los tecnicismos necesarios que cualquier manual de Economía requiere para la etapa educativa de bachiller.

También destaca, si lo comparamos con los otros manuales analizados, por su riqueza bibliográfica (Tabla 102).

Tabla 102. Comparativa sobre la riqueza bibliográfica de los libros de texto analizados.

Libro de texto	Títulos citados a lo largo de los contenidos del libro de texto				
	Libros	Prensa y Revistas	Webs	Otros	Total
A. Penalonga	12	9	18	8	47
F. Mochón	2	5	4	3	14
Torres y Lizárraga	1	4	1	17	23
Alfaro, González y Pina	4	6	49	2	61

Fuente: Elaboración propia

Otra fortaleza de este libro de texto son la cantidad y variedad de recursos visuales. En la Tabla 103, podemos analizar como, en comparación con el resto de manuales, es el que más variedad presenta, acompañando al texto escrito con gráficos, fotos, mapas, viñetas, dibujos y esquemas.

Tabla 103. Comparativa sobre los recursos visuales de los libros de texto analizados de la materia de Economía (1º bachillerato)

Libro de texto	Recursos visuales						Total
	Gráficos	Fotos	Mapas	Viñetas	Dibujos	Esquema-resumen	
A. Penalonga	33	130	5	20	2	70	260
F. Mochón	88	28	3	0	17	50	178
Torres y Lizárraga	18	178	0	0	2	12	210

Fuente: Elaboración propia

Por todas las razones expuestas, desde nuestro punto de vista, el libro de A. Penalonga es, de los tres manuales estudiados, el que más cuida los aspectos didácticos.

A pesar de los aspectos positivos que acabamos de destacar, el libro de texto de A. Penalonga adolece de algunas debilidades. En nuestra opinión, su punto más débil está en las actividades propuestas. En primer lugar, el libro no incluye soluciones a los ejercicios propuestos y, aunque es cierto que en el CD hay un grupo de actividades interactivas (crucigramas, de rellenar, etc.) en las que el alumno puede verificar el grado de acierto o error, las actividades del libro no disponen de soluciones, lo que limita el trabajo autónomo del alumnado.

En segundo lugar, pese a que en la introducción del currículo balear se incluyen unas orientaciones metodológicas donde expresamente se menciona la importancia de desarrollar debates en grupo, en este libro hay pocas actividades propuestas para ser trabajadas en grupo (sólo un 3%) y actividades en las que el alumno desarrolle las competencias de comunicación oral (Tabla 104).

En tercer lugar, desde nuestro punto de vista, las actividades propuestas en el libro están alejadas de los alumnos, de su ámbito local y de su realidad más cercana. Aunque esta debilidad es atribuible a todos los manuales, en el caso del libro de A. Penalonga es un aspecto a destacar, ya que a lo largo de toda la redacción el autor se esfuerza por ofrecer un lenguaje cercano al alumnado,

pero esta misma sensibilidad no la encontramos al analizar las actividades. Esta carencia nos parece importante y merece una mención especial porque, aunque sea común para todos los libros, el currículo autonómico, tanto en la sección introductoria como cuando se desarrollan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, insiste en dos cuestiones: por un parte, en la importancia de aplicar los contenidos a la vida real y, por otra parte, en conocer la realidad económica de las Islas Baleares y nuestro entorno más cercano. Lamentablemente, ni unos ni otros son contenidos que se trabajen en este libro.

Tabla 104. Comparativa sobre la tipología de las actividades de los libros de texto analizados de la materia de Economía (1º bachillerato)

Comparación de la tipología de las actividades de los libros de texto analizados						
	A. Penalonga		F. Mochón		Torres y Lizárraga	
Nº total de ejercicios y actividades	433		270		298	
Conocimiento	226	52,19%	129	47,78%	243	81,54%
Comprensión	110	25,40%	48	17,78%	15	5,03%
Aplicación	50	11,55%	60	22,22%	23	7,72%
Análisis	37	8,55%	26	9,63%	17	5,70%
Síntesis	6	1,39%	1	0,37%	0	0,00%
Evaluación	4	0,92%	4	1,48%	0	0,00%
Individuales	420	97,00%	265	98,15%	295	98,99%
En grupo	13	3,00%	5	1,85%	3	1,01%
Teóricas	320	73,90%	166	61,48%	233	78,19%
Aplicadas	69	15,94%	58	21,48%	22	7,38%
Cotidianas	29	6,70%	29	10,74%	9	3,02%
Cercanas al alumno	15	3,46%	17	6,30%	12	4,03%
Internet-investigación	11	2,54%	12	4,44%	3	1,01%
Sobre su ciudad o CCAA	1	0,23%	11	4,07%	8	2,68%
Sobre su familia o amigos	0	0,00%	6	2,22%	7	2,35%

Fuente: Elaboración propia

Uno de los aspectos que expone el currículo estatal y que prácticamente mantienen todos los autonómicos, es el papel que deben jugar los valores actitudinales (recordar ítem nº4 de la *Introducción* de los currículos de Economía). Una de las amenazas que percibimos al analizar este manual, es

que se trabaja muy poco el tema de los valores y actitudes, tan importantes para formar a jóvenes comprometidos.

Otra cuestión que sorprende es que, gratuitamente, se recurre en demasiadas ocasiones a temáticas bélicas (gasto militar, carrera armamentística, etc.) y, en algunas ocasiones, sólo se ofrece una única visión del problema y no se cuenta con otras perspectivas alternativas.

En nuestra opinión, una oportunidad que debería aprovechar el autor, es la posibilidad que ofrece esta materia de interrelacionarse con otras disciplinas. A pesar de que en algunos temas *la economía* se ha ligado con otras materias (indicadas en el análisis), el autor debería trabajar más la interdisciplinariedad, y presentar una visión más global de los problemas actuales.

Con todo, el libro de A. Penalonga es en nuestra opinión, un buen referente y punto de partida para los profesores preocupados para que sus clases sean amenas y variadas, aunque no exento de limitaciones y posibles mejoras.

El libro de **F. Mochón** atesora como principal fortaleza la calidad de los contenidos económicos que se desarrollan. El autor recurre al lenguaje gráfico (es de los tres libros analizados el que más gráficos utiliza) y matemático para exponer los contenidos, lo que dota a este manual de un carácter muy académico y enfatiza su función propedéutica.

Otra fortaleza de este libro de texto es que, por contraposición al lenguaje técnico y aséptico utilizado para desarrollar los contenidos, las actividades propuestas tienen cierta dosis de cercanía para los alumnos, ya que en comparación con el resto de manuales analizados, éste es el que propone mayor porcentaje de actividades aplicadas, cotidianas, cercanas al alumno y, también, mayor porcentaje de actividades en las que el alumno tiene que realizar investigaciones o responder cuestiones en las que su localidad o familia y amigos pueden convertirse en protagonistas (Tabla 104).

Podemos destacar también como punto fuerte, la sección *Técnicas de Selectividad*, donde se repasan importantes contenidos procedimentales, los cuales habitualmente permanecen en un segundo plano.

También queremos destacar el lugar que el autor otorga a la terminología. Dedicar una nota al margen (en los ladillos del libro) denominada *Vocabulario* y una sección del CD, titulada *Glosario* que recoge un diccionario económico, evidenciando el interés del autor por el vocabulario específico.

Pese a estos aspectos destacados, el libro de texto presenta también algunas debilidades. En primer lugar, una escasa variedad bibliográfica. En el libro se citan pocas referencias bibliográficas (Tabla 102) y, las que se citan, son en su mayoría fragmentos de prensa. Uno de los aspectos que merece ser mencionado, es la poca diversificación en cuanto a rotativas (de los 21 fragmentos de prensa y revistas, 15 de ellos son del periódico El País).

Otro punto débil es el escaso papel que se le otorga a los contenidos actitudinales y valores. Sorprende el énfasis y el papel que se propone en los currículos del Ministerio y de las comunidades autónomas y, que éste no se traslade en los libros de texto.

Otra debilidad ya comentada, común para todos los manuales, es la ausencia de trabajos en grupo o cooperativos (solamente hay un reducido número, el 1,85% de las actividades que son propuestas para realizar en grupo). Como hemos señalado, el currículo de las Islas Baleares, en sus orientaciones metodológicas, apuesta, entre otras, por la realización de debates en grupo, pero no podemos afirmar que, con este libro, se promuevan estas actividades.

Una de las principales oportunidades de este libro de texto es que, pese a que se señalan múltiples puntos en los que la economía se acerca a otras disciplinas (como geografía, historia, medio ambiente, filosofía etc.) el autor se queda *a las puertas* y no se desarrolla un tratamiento interdisciplinar de los contenidos, lo que sin duda enriquecería enormemente los planteamientos expuestos.

En nuestra opinión, una de las amenazas del manual de F. Mochón es el alto nivel técnico y académico de los contenidos y el uso de lenguaje gráfico y matemático, lo cual puede dificultar el aprendizaje en algunos alumnos.

Sin ningún tipo de dudas, el libro de texto de los autores **J. Torres y C. Lizárraga** presenta una fortaleza excepcional. Ninguno de los libros analizados incide vehementemente, como lo hace éste, en los valores y actitudes que se deben mantener hacia los países y colectivos más desfavorecidos, hacia la cooperación y solidaridad, mostrando una visión de la materia comprometida con la realidad.

Otro elemento diferenciador de este manual son las fotografías, que ponen en valor la información escrita y las notas a pie de fotografía son provocadoras e incitan inevitablemente el debate y la reflexión.

Otra fortaleza de este libro es el tratamiento multidisciplinar de los contenidos. Este es el libro de texto en el que, en comparación con el resto, más se interrelacionan los contenidos y ello conlleva a que se perciba una visión más global de planteamientos o problemas que se exponen.

También podemos destacar como punto fuerte, el CD que acompaña al libro de texto, que contiene algunos recursos que merecen un lugar destacado. Por una parte, el video de presentación de cada unidad didáctica es interesante y motivador. Por otra parte, el CD incluye mapas conceptuales para facilitar la comprensión de los contenidos, aunque quizás, en nuestra opinión, sería más adecuado disponer de ellos en el libro para hacer un mayor uso de los mismos. También se facilitan en el CD una batería de preguntas test con autoevaluación, que facilitan el autoaprendizaje.

A pesar de todos estos aspectos destacados, el libro de texto también tiene importantes puntos débiles. Uno de ellos es la tipología de actividades que se proponen, las cuales son, en un elevado porcentaje, memorísticas, teóricas, individuales y lejanas del entorno y círculo de los alumnos (Tabla 104). En este sentido, los autores, obvian cualquier recomendación del currículo estatal y

autonómico, que recordemos, destacan la importancia de mostrar experiencias cercanas a los alumnos, de aplicar lo aprendido a la vida real, conocer la realidad local y geográfica más cercana al alumno, etc.

En segundo lugar, vemos como debilidad de este libro de texto el lenguaje, muy “standard”, con pocas expresiones y locuciones que le resulten atractivas y amenas al alumno.

También percibimos que en el libro hay pocas referencias actualizadas y la escasez de temas actuales del entorno más cercano del alumno, aleja la materia de la realidad de los jóvenes.

Otra debilidad es el formato visual. El diseño gráfico y señalética del libro es poco atractivo y se recurren a pocas herramientas y recursos didácticos (a excepción de las fotografías).

Una de las oportunidades de este manual es que a través de las fotografías se muestran multitud de países y culturas, diferentes de la occidental, lo cual no es muy habitual en los manuales de introducción a la economía, que suelen mostrar los avances de los países desarrollados y occidentales. Este libro, nos plantea los problemas desde la globalidad de nuestro planeta y no solo desde nuestro rincón occidental.

Como amenazas destacaríamos, que los pocos tecnicismos utilizados, la falta de resúmenes, esquemas, etc. alejan a este manual de los análisis propios de la ciencia económica, en las que el lenguaje matemático y los gráficos tienen un valor importante.

Uno de los principales puntos fuertes del libro de **J. Alfaro, C. González y M. Pina** es la amplitud y profundidad de los contenidos expuestos. Se trata de un libro muy completo, en el que se explican con mucho detalle todas las funciones de la empresa.

Otra fortaleza es la señalética del libro y las herramientas. El libro recurre a las notas al margen; *CD y CEO*, *En Internet*, *Recuerda* y *Sabías que...*, que nos

proporciona información adicional sobre cuestiones que encontraremos en el CD, en Internet, asuntos estudiados con anterioridad, o bien aspectos de la vida que se relacionan con los contenidos expuestos. Los autores ofrecen en cada unidad didáctica un *Resumen Gráfico*, con un formato muy atractivo.

También cuenta como fortaleza, la variedad de las actividades propuestas en la sección *Textos de apoyo*, en los que se proponen actividades de diferentes niveles cognitivos.

Otros puntos fuertes de este manual son: la amplia variedad de artículos aplicados a los temas estudiados (aunque la mayoría de ellos son de la revista *Emprendedores*) y disponer de una sección al finalizar cada unidad didáctica de preguntas test denominadas *Autoevaluación*, que incluye las soluciones, lo que facilita el trabajo autónomo del alumno.

A continuación vamos a señalar algunas de las debilidades de este libro. En primer lugar, indicar que en varios apartados la información expuesta es demasiada densa y técnicamente compleja. En algunas ocasiones en detrimento de una exposición más generalista y básica que favorecería la comprensión de los conceptos básicos antes de entrar en algunos contenidos muy específicos. Quizás pueda sorprender este punto débil que apuntamos, ya que antes le hemos otorgado como fortaleza, el adjetivo de ser un libro bien nutrido, con muchos contenidos y profundos, pero cuando se sobrepasa el umbral y, se excede de contenidos y detalle, esta fortaleza se convierte en debilidad, lo que, en nuestra opinión, en este libro sucede en diversas ocasiones.

Otra debilidad de este manual, que ya hemos comentado porque la comparten todos los libros analizados, es el reducido número de actividades que implican técnicas de trabajo cooperativo (solamente el 3% de las actividades se proponen realizar en grupo).

Como oportunidad a destacar, es el carácter propedéutico del libro de texto, que puede servir al alumno que decida continuar sus estudios en el campo de la Economía o de la Empresa.

Una de las amenazas que destacaríamos de este manual es el excesivo número de actividades (556 Actividades, 45 más en los Textos de Apoyo, al que hay que añadir todo el material que el libro ofrece de PAU de todas las comunidades autónomas). Aunque es cierto que no existe la necesidad de que el alumno realice todas las actividades, siempre existe el riesgo, de que la selección que haga el profesorado de las mismas no sea la más afortunada o, incluso, que el profesorado sobrevalore tales actividades en detrimento de propuestas formuladas por él mismo. Por ello, sería recomendable, que los autores incluyesen una selección de las preguntas más interesantes o una indicación de las actividades recomendadas.

Una vez expuestas las conclusiones para cada uno de los libros de texto, acabaremos esta sección destacando las principales carencias de los libros de texto.

En primer lugar, el currículo estatal para la materia de Economía y, la mayoría de autonómicos, sugieren procedimientos de investigación y observación que hagan aplicable lo aprendido a la vida real. En los libros analizados, hemos constatado que las actividades de tipo indagativo, y/o aplicadas a la vida real, son meramente anecdóticas.

En segundo lugar, en el currículo también se destaca la importancia de los valores actitudinales relacionados con la solidaridad entre personas, grupos y pueblos, la valoración de relaciones no competitivas, la actitud crítica ante las desigualdades económicas,... Sin embargo, esta sensibilidad no se traslada al texto de los manuales (exceptuando el manual de Torres y Lizárraga).

Y en tercer lugar, los currículos autonómicos, como hemos comentado anteriormente, mencionan expresamente la importancia de que el alumnado aplique y conozca los contenidos estudiados a la realidad económica-

empresarial más próxima al alumno, tanto desde el punto de vista geográfico, como desde su entorno social más cercano. Este aspecto es, desde nuestro punto de vista, una de las principales carencias de los libros de texto. Como hemos constatado, el libro de texto sigue ocupando un lugar destacado en las aulas, sigue siendo el principal y, en algunas ocasiones único, medio didáctico, por lo que la ausencia de cualquier referencia a la realidad geográfica más cercana al alumno, a la idiosincrasia de la economía de su autonomía, a la realidad empresarial de su comunidad, a las particularidades del mercado laboral de su localidad, etc. implica, en bastantes o en la mayoría de ocasiones, que en las aulas no se van a trabajar estos contenidos. Por esta razón, sería deseable que las editoriales o el propio profesorado pudiesen plantearse el modo en que se ofrezca a los alumnos, la posibilidad de disponer los contenidos adaptados a las concreciones curriculares de cada comunidad autónoma.

CAPÍTULO 6.

ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPÍTULO 6. Análisis de la opinión del profesorado sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje

6.1. La población, muestra, cuestionario y la base de datos

6.1.1. La población

6.1.2. La muestra

6.1.3. El cuestionario

6.1.4. La base de datos

6.2. Análisis descriptivo de los resultados del cuestionario

6.3. Análisis no paramétrico. Planteamiento

6.4. La prueba H de Kruskal-Wallis y el coeficiente Gamma.

6.4.1. Metodología del análisis de la prueba H de Kruskal-Wallis

6.4.2. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis y del coeficiente Gamma

6.5. La prueba U de Mann-Whitney y comparación de medias

6.5.1. Recapitulando

6.5.2. Metodología del análisis de la prueba U de Mann-Whitey

6.5.3. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney y de la comparación de medias

6.6. Conclusiones del capítulo

6.1. La población, muestra, cuestionario y la base de datos

Para analizar la opinión del profesorado sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje se ha realizado una investigación de campo, con el fin de recoger algunas características sociodemográficas, pero fundamentalmente para analizar las características más relevantes de las diferentes etapas del proceso didáctico que desarrollan los profesores de Bachillerato de las materias de Economía y/o Economía de Empresa, de las Islas Baleares.

En los próximos apartados y, antes de analizar los resultados del cuestionario, identificamos cuál es la población seleccionada y la muestra obtenida. Además, presentamos el cuestionario y explicamos la estructura de la base de datos de esta investigación.

6.1.1. La población

La población objeto de este estudio son todos los profesores que imparten clases de Economía y/o Economía de Empresa en las aulas de Bachillerato de las Islas Baleares.

Para el curso 2009/2010 existen setenta y seis centros educativos, privados, concertados y públicos, que imparten Bachillerato en la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades, entre las cuatro islas de Baleares. Se ha trabajado solamente con este itinerario porque es el que imparte las materias que son objeto de análisis por parte de este estudio. A continuación se relacionan los centros educativos que conforman nuestra población.

Tabla 105. Población objeto de análisis.

NOM	LOCALITAT	NOM	LOCALITAT
C. MESTRAL	EIVISSA	IES G. COLOM CASASNOVES	SÓLLER
C.C. AULA BALEAR	VILETA, SA	IES GUILLEM SAGRERA	PALMA
C.C. BEATO RAMÓN LLULL	INCA	IES ISIDOR MACABICH	EIVISSA
C.C. LA SALLE	VILETA, SA	IES JOAN ALCOVER	PALMA
C.C. MADRE ALBERTA	PALMA	IES JOAN MARIA THOMÀS	PALMA
C.C. N.S. DE LA CONSOLACIÓ	EIVISSA	IES JOAN RAMIS I RAMIS	MAÓ
C.C. N. SEÑORA DE MONTESIÓ	PALMA	IES JOSEP MARIA LLOMPART	PALMA
C.C. PIUS XII	PALMA	IES JOSEP MARIA QUADRADO	CIUTADELLA
C.C. SA REAL	EIVISSA	IES JOSEP MIQUEL GUÀRDIA	ALAIOR
C.C. SANT FRANCESC	PALMA	IES JOSEP SUREDA I BLANES	PALMA
C.C. SANT JOSEP OBRER I	PALMA	IES JUNÍPER SERRA	PALMA
C.C. SANT PERE	PALMA	IES LLORENÇ GARCÍAS I FONT	ARTÀ
C.C. SANTA MARIA	PALMA	IES LLUCMAJOR	LLUCMAJOR
C.C. SANTA MÓNICA	PALMA	IES MADINA MAYURQA	PALMA
C.C. VIRGEN DEL CARMEN	PALMA	IES MARC FERRER	FORMENTERA
CIDE	PALMA	IES MARIA ÀNGELS CARDONA	CIUTADELLA
COL.LEGI LLUIS VIVES	PALMA	IES MARRATXI	MARRATXI
COL.LEGI F. DE BORJA MOLL	ARENAL, S'	IES MOSSÈN ALCOVER	MANACOR
COL.LEGI SAN CAYETANO	PALMA	IES NA CAMEL·LA	MANACOR
IES ALBUHAIRA	MURO	IES PASQUAL CALBÓ I CALDÉS	MAÓ
IES ALCÚDIA	P. D'ALCÚDIA	IES PAU CASESNOVES	INCA
IES ALGARB	S. JORDI DE S.	IES POLITÈCNIC	PALMA
IES ANTONI MAURA	PALMA	IES PUIG DE SA FONT	SON SERVERA
IES ARXIDUC LLUÍS SALVADOR	PALMA	IES QUARTÓ DE PORTMANY	S. ANTONI P.
IES BALÀFIA	S.LLORENÇ B.	IES RAMON LLULL	PALMA
IES BALTASAR PORCEL	ANDRATX	IES SA BLANCA DONA	EIVISSA
IES BENDINAT	BENDINAT	IES SA COLOMINA	EIVISSA
IES BERENGUER D'ANOIA	INCA	IES SANT AGUSTÍ	SANT AGUSTÍ
IES BIEL MARTÍ	FERRERIES	IES SANTA MARGALIDA	S.MARGALIDA
IES CALVIÀ	STA PONÇA	IES SANTA MARIA D'EIVISSA	EIVISSA
IES CAN PEU BLANC	SA POBLA	IES SANTANYÍ	SANTANYÍ
IES CAP DE LLEVANT	MAÓ	IES S'ARENAL	ARENAL, S'
IES CAPDEPERA	CAPDEPERA	IES SES ESTACIONS	PALMA
IES DAMIÀ HUGUET	CAMPOS	IES SINEU	SINEU
IES EMILI DARDER	PALMA	IES SON FERRER	SON FERRER
IES FELANITX	FELANITX	IES SON PACS	SON SARDINA
IES FRANCESC DE BORJA MOLL	PALMA	IES SON RULLAN	PALMA
IES G. CIFRE DE COLONYA	POLLENÇA	IES XARC	STA EULÀRIA

Fuente: Conselleria d'Educació i Cultura

6.1.2. La muestra

La muestra de este estudio está constituida por los setenta profesores de la especialidad de Economía que respondieron al cuestionario que fue enviado a los centros que imparten bachillerato en la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades.

El tamaño de la muestra representa más del 92% de la población y por tanto garantiza que las conclusiones que se obtengan sean estadísticamente significativas ya que el margen de error que trabajamos es inferior al 5%. Sin embargo, el tamaño de la muestra (70 profesores) es un número relativamente bajo de individuos que sin duda condicionará la metodología estadística que vamos a utilizar para desarrollar este trabajo.

6.1.3. El cuestionario

El cuestionario diseñado, con el título “*Cuestionario sobre la tarea docente del profesorado del área de Economía en el Bachillerato*” consta de 99 preguntas repartidas en dos bloques que recogen información de distinta índole:

- “Información general del personal docente”⁴² son 7 preguntas sobre los datos personales y profesionales del profesorado que imparte la materia de economía.
- “Aspectos relacionados con la propia actividad docente” constituida por 92 preguntas que se clasifican en las siguientes temáticas⁴³:

⁴² Este grupo de preguntas se identifican por la letra P seguida del número de la pregunta del cuestionario.

⁴³ Este grupo de preguntas se identifican por la letra D seguida del número de la pregunta del cuestionario.

- o 14 preguntas acerca de la programación del curso, para indagar cómo se lleva a cabo la planificación del curso.
- o 20 preguntas sobre cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en los centros.
- o 36 preguntas versan sobre Metodología didáctica.
- o 8 preguntas se dedican a la evaluación.
- o 14 preguntas relativas al libro de texto.

Una vez diseñado el cuestionario de acuerdo con la estructura presentada, fue enviada a un reducido grupo de profesores para realizar un pre-test. Las recomendaciones y aportaciones fueron consideradas a efectos de redactar la versión definitiva.

La primera parte del cuestionario, tal y como se ha señalado, corresponde a las preguntas de índole personal y profesional, recopilando datos como el sexo, la edad, la experiencia docente, la experiencia en la impartición de economía y otras materias y el libro de texto utilizado.

I. INFORMACIÓN GENERAL DEL PERSONAL DOCENTE

1. Sexo

1. Hombre

2. Mujer

2. Edad

1. Menos de 25 años

2. De 25 a 34 años

3. De 35 a 44 años

4. De 45 a 54 años

5. 55 años o más

3. ¿Cuántos años hace que trabaja como docente, en este u otros centros educativos?

1. Menos de 1 año

2. De 1 a 3 años

3. De 3 a 7 años

4. De 7 a 15 años

5. 15 años o más

4. ¿Cuántos años hace que imparte la/las materias del área de economía?

5. En los dos últimos cursos, ¿qué otras materias ha impartido?

Asignaturas impartidas el curso 2007-2008	Asignaturas impartidas el curso 2008-2009

6. Nombre del libro o los libros de Economía / Economía de la Empresa que los alumnos utilizan para las clases

Economía. 1º bach. F.Mochón. 2008 Ed. McGraw Hill	
Economía. 1º bach. A. Penalonga. 2008 Ed. McGraw Hill	
Economía. 1º bach. J. Torres y C. Lizárraga .2008. Ed. Anaya.	
Economía. 1º bach. A. Cabrera. 2008. Ed. SM.	
Economía de la Empresa. 2º bach. J. Alfaro, C. González y M. Pina. 2009. Ed. McGraw Hill	
Economía de la Empresa. 2º bach. J. Torres y A.M. Castillo . 2009. Ed. Anaya	
Economía de la Empresa. 2º bach. A. Cabrera. Ed. SM	
Otros:	
No utilizamos libro de texto	

7. Indique sobre la base de qué materia responde al cuestionario:

Economía (primero de bachillerato)	
Economía de la Empresa (segundo de bachillerato)	

Las preguntas de la segunda parte del cuestionario versan sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La mayor parte del cuestionario, son preguntas de escala Likert-5. Para responder correctamente al cuestionario, *“se recomienda que tenga presente los significados que se atribuyen a la escala numérica del 1 al 5 que aparecen en las casillas de respuesta.”*

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Bastante	Mucho	Todo
Nunca	Alguna vez, ocasionalmente	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Muy en desacuerdo	Principalmente en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

La batería de preguntas que se formulan sobre la programación del curso recoge información sobre la utilización del referente curricular (de 1 a 3), del referente experiencial (4 y 5), el referente del alumnado (12 y 13), sobre el momento de la planificación (6 y 7), la información que se da al alumno (8), la adaptabilidad o flexibilidad de la propuesta (9 y 14) y sobre el contenido de la programación (10).

Sobre la programación del curso

	Indique en qué medida se corresponden las siguientes afirmaciones con el proceso de programación de vuestro curso de economía /Economía de la Empresa (1 = Muy en desacuerdo, 2 = Principalmente en desacuerdo 3 = Más o menos de acuerdo, 4 = Principalmente de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
1	Conozco el currículo oficial de la Consejería de Educación y Cultura de las materias del área de economía					
2	Per confeccionar la programación del curso utilizo como referente el currículo de la Consejería					
3	Para confeccionar el programa del curso utilizo como a referente los contenidos del libro de texto recomendado para seguir las clases					
4	Con mi experiencia y mi criterio, confecciono la programación que creo más adecuada					
5	En la programación del curso actual incorporo el feedback de años anteriores					
6	Preparo la mayoría de las clases antes de empezar el curso					
7	Preparo la mayoría de las clases durante el desarrollo del curso					
8	El primer día de clase explico los objetivos y el programa del curso					
9	La programación del curso se adapta a las necesidades y los cambios que surgen durante el desarrollo del proceso educativo					
10	En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación					

Per favor, responda SÍ / NO

11	¿Hace un diagnóstico inicial a sus alumnos?
12	En caso de que haga el diagnóstico, utiliza el resultado para adaptar la programación del curso?

Por favor, responda brevemente:

14	Si durante el curso detecta que falta algún tema en el programa, ¿Cómo lo resuelve?
----	--

La segunda temática que se trata en el cuestionario es sobre la actividad docente del profesor y las preguntas formuladas son las siguientes:

Sobre vuestra actividad docente

	Indique en qué medida las siguientes afirmaciones se ajustan al desarrollo de vuestra actividad docente (1 = Muy en desacuerdo, 2 = Principalmente en desacuerdo 3 = Más o menos de acuerdo, 4 = Principalmente de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
15	El tiempo y la duración del curso se adecuan a los objetivos y contenidos formulados					
16	En las clases seguimos el orden del programa					
17	Los años anteriores hemos hecho el programa de curso en su totalidad					
18	Imparto las clases de manera innovadora					
19	Las clases se inician con un repaso de la última clase					
20	Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado					
21	Permito y facilito la divergencia de opiniones					

22	Estimulo los logros y objetivos de los alumnos					
23	Todos los alumnos trabajan un mismo nivel/grado, con la finalidad de que el alumnado sea homogéneo					
24	En las clases trabajamos todos los temas del programa					
25	Fomento el trabajo en grupo					
26	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad					
27	Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado					
28	Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo					
29	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos					
30	Considero y/o hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central					
31	Hago uso de los recursos en línea que las editoriales nos ofrecen a los docentes					
32	Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la Empresa con otras asignaturas o materias					

Por favor, responda numéricamente:

33	¿Cuántas unidades didácticas tiene el programa de vuestra asignatura?	
34	¿Cuántas unidades didácticas del libro de texto no imparte habitualmente?	

Otro aspecto muy importante para este estudio es conocer los medios, recursos y actividades didácticas que el profesorado utiliza en su tarea docente. Para este cometido las preguntas del cuestionario son:

Metodología didáctica						
	Indique en qué medida las siguientes se corresponden con el desarrollo de vuestras clases de economía / Economía de la Empresa (1 = Nunca, 2 = Alguna vez o ocasionalmente, 3 = Bastantes veces, 4 = Mucho o casi siempre, 5 = Siempre)	1	2	3	4	5
35	Explico con clases magistrales					
36	Explico con el libro de texto					
37	Explico con clases de problemas y actividades					
38	Explico utilizando presentación PowerPoint o transparencias					
39	En las clases utilizamos mapas conceptuales					
40	En las clases utilizamos prensa, revistas ...					
41	En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia					
42	En las clases utilizamos el CD del libro de texto					
43	Realizamos talleres					
44	Miramos videos o documentales					

45	Organizamos concursos, juegos o simuladores					
46	Realizamos visitas exteriores					
47	Los alumnos hacen exposiciones orales					
48	Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual					
49	Cuando los alumnos trabajan en grupo, los grupos los escogen los alumnos					
50	Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a					
51	Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso					
52	Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa					
53	Propongo a los alumnos que realicen búsquedas por Internet relacionadas con la materia					
54	Propongo a los alumnos la consulta de blogs y/o forums					
55	La mayor parte de los contenidos se tienen que memorizar					
56	Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto					
57	Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro					
58	Las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases					

Para recoger el conocimiento y uso que hace el profesorado de las principales webs con recursos didácticos específicos para las materias del área de economía, introducimos en el cuestionario esta relación de páginas webs.

Por favor, responda según corresponda:

		Conozco (SI/NO)	Hago uso (Si/No/ Ocasionalmente)	Si quiere hacer algún comentario...
59	http://www.ecobachillerato.com			
60	http://www.ecomur.com/			
61	http://www.econoaula.com/			
62	http://www.econolandia.es/			
63	http://econoweb.es/			
64	http://teobaldopower.org/libretadeeconomía/			
65	http://ecomon.blogspot.com/			
66	Web de recursos de Mc Graw Hill			
67	Web de recursos de SM editorial			
68	Web de recursos de Anaya			
69	Otros..			
70				

También es importante conocer la opinión del profesorado sobre el proceso de evaluación. Las preguntas formuladas son:

En general, para la evaluación...						
	Indique en qué medida las siguientes afirmaciones coinciden con el proceso de evaluación que aplicáis a vuestro alumnado? (1 = Nunca, 2 = Alguna veza o ocasionalmente, 3 = Bastantes veces, 4 = Mucho o casi siempre, 5 = Siempre)	1	2	3	4	5
71	A principio de curso explico cuales son los criterios de evaluación					
72	Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar					
73	Con la información de las diferentes actividades realizadas, reflexionamos con los alumnos sobre los aciertos y errores y sobre lo que hemos aprendido					
74	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos procedimentales					
75	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales					
76	Me considero imparcial y justo/a en las evaluaciones que aplico					
77	La evaluación sólo me sirve para calificar a los alumnos					
78	La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases					

La última temática abordada en el cuestionario indaga en la opinión que los docentes tienen sobre el libro de texto.

Sobre el libro de texto						
	Indique en qué medida las siguientes afirmaciones coinciden con vuestra opinión (1 = Muy en desacuerdo, 2 = Principalmente en desacuerdo, 3 = Más o menos de acuerdo, 4 = Principalmente de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
79	En el libro hay errores gramaticales					
80	En el libro hay errores de contenido					
81	El diseño gráfico del libro resulta atractivo					
82	El libro está bien ilustrado					
83	El libro destaca la información más importante					
84	La información es actual					
85	El libro contiene suficiente información					
86	El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos					
87	El libro ofrece más de una perspectiva sobre los temas					
88	El libro ofrece explicaciones lógicas y claras					
89	Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado					
90	Es un libro objetivo e imparcial					
91	El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a					
92	El libro presenta una secuencia adecuada y correcta					

6.1.4. La base de datos

Los datos recogidos de los setenta cuestionarios, han sido tabulados y tratados con la aplicación SPSS 18.0.

El cuestionario presentado anteriormente recoge datos que son de tres tipos; variables nominales, variables ordinales y variables numéricas, pero sin duda las más numerosos son las variables ordinales.

Como se ha apuntado anteriormente, para tratar estadísticamente los datos obtenidos de las encuestas hay dos características que nos condicionan el tipo de pruebas a realizar: por una parte, el tamaño de la muestra (que si bien representa el 92,10% de la población, el número de observaciones es reducido) y, por otra, la tipología de las variables que constituyen las respuestas (la mayoría son variables ordinales ya que las preguntas son con respuesta de escala Likert de 5 niveles.)

Para poder aprovechar todo el potencial de la información que se ha recogido, es muy importante conocer en profundidad la base de datos. Para ello, se realizan y presentan dos tipos de análisis:

- Resultados de estadística descriptiva.
- Resultados de las pruebas no paramétricas.

El primer tipo de resultados que se exponen son los estadísticos descriptivos de todas las variables de la base de datos. Por un lado, se aportan los valores de frecuencias absolutas y relativas y se complementan con otros descriptivos que, aunque son propios de variables numéricas, también pueden determinarse para variables ordinales con el hándicap de que la información que arroja es mucho más pobre. Pese a ello, resulta interesante ofrecerla a fin de disponer de la máxima información posible. Así pues, para cada pregunta del

cuestionario, si procede, se han calculado, la tabla de frecuencias, con los siguientes estadísticos:

Información básica

- Frecuencia
- Porcentaje
- Porcentaje válidos
- Porcentaje acumulado

Información complementaria

- Media
- Mediana
- Moda
- Desviación Típica
- Percentil 25%
- Percentil 50%
- Percentil 75%

El segundo tipo de resultados que se exponen son los análisis que tienen como finalidad identificar las relaciones entre diferentes variables y las variables explicativas a diferentes planteamientos que propondremos; por qué los docentes utilizan diferentes recursos, de qué depende utilizar un u otro métodos de enseñanza, cómo evalúan los docentes, etc. Para ello, se han utilizado diversas pruebas no paramétricas, cuyos resultados serán expuestos más adelante. Sin embargo, es importante añadir que debido al bajo número de observaciones que tienen algunas respuestas de las escalas de likert, es necesario crear nuevas variables fruto de la reagrupación de escalas y reconvertir las variables de escala 5 a escala 2 (a efectos de tratamiento estadístico con el fin de poder lograr significatividad estadística). Estas variables son fácilmente identificables en la base de datos, porque mantienen la denominación de la variable original con la terminación “_G”

6.2. Análisis descriptivo de los resultados del cuestionario

En este apartado se repasan todas las preguntas del cuestionario y se ofrecen los principales estadísticos descriptivos tales como frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y porcentaje acumulado. Asimismo, se indica para las variables ordinales: la moda, la mediana y los cuartiles. También se determina cuál es la media y desviación típica, a sabiendas que esta información no es adecuada para variables ordinarias y solamente pueda utilizarse como información orientativa y complementaria.

Pregunta nº 1 : P1. Sexo

La primera pregunta del cuestionario identifica el sexo del docente que responde al cuestionario. Es una variable habitual en cualquier trabajo de investigación de campo y se utiliza para determinar si existen diferencias en el comportamiento, en la actitud o en las preferencias, que puedan ser explicadas por el hecho de ser hombre o mujer.

Recordemos que de una población de 76 centros educativos, a los que se les envió el cuestionario, se recibieron respuesta de 70 profesores, 29 de los cuales son hombres y 41 son mujeres. Así pues, nuestra muestra se conforma por un 41,4% de hombres y un 58,6% de mujeres.

Tabla 106. Tabla de frecuencias de la variable P1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	29	41,4	41,4	41,4
Mujer	41	58,6	58,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº 2: P2. Edad

La segunda pregunta clasifica a los docentes en función de la edad. Se establecen cinco intervalos de respuesta, con el fin de poder utilizar la edad del

docente como variable independiente. Esta variable será de utilidad para establecer patrones de comportamiento, preferencias o hábitos en la docencia, que pueden ser explicados, total o parcialmente, en función de la edad del profesor.

Tabla 107. Tabla de frecuencias de la variable P2

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 25 años	0	0	0	0
De 25 a 34 años	13	18,6	18,6	18,6
De 35 a 44 años	38	54,3	54,3	72,9
De 45 a 54 años	14	20,0	20,0	92,9
55 años o más	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

En la Tabla 107, se observa que ningún profesor de la muestra tiene menos de 25 años. El sector de edad minoritario es el de mayor de 55 años, con solo 5 docentes (representa un 7,1% de la muestra). La moda de esta distribución está en el intervalo de 35 a 44 años (con 38 observaciones), con el 54,3% de las respuestas. El resto del profesorado que ha participado en esta encuesta se sitúa entre los 25 y 34 años (13 de ellos) y, entre 45 y 54 años (los 14 restantes), completando así la muestra de 70 docentes.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 108. Medidas de tendencia central de la variable P2

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25	50	75
Edad	3,16	3	3	0,81	3	3	4

Pregunta nº 3: P3. ¿Cuántos años hace que trabaja como docente, en este u otros centros educativos?

La antigüedad como docente, aunque puede ser una variable muy correlacionada con la edad, nos ha parecido importante ponerla. Podría suceder que los profesores tuviesen una vida profesional anterior que no fuese en el campo de la docencia y algunas variables podrían explicarse o bien por la edad o bien por la antigüedad. Es cierto, que si este no es el caso, entonces ambas variables serán redundantes.

Tabla 109. Tabla de frecuencias de la variable P3

Antigüedad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 1 año	3	4,3	4,3	4,3
De 1 a 3 años	1	1,4	1,4	5,8
De 3 a 7 años	14	20,0	20,3	26,1
De 7 a 15 años	26	37,1	37,7	63,8
15 años o más	25	35,7	36,2	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Para conocer el número de años que llevan los profesores trabajando como docente, en cualquier centro educativo, se han ofrecido 5 intervalos de respuesta. La Tabla 109 muestra que de los profesores de Economía de las Islas Baleares que han respondido a nuestra encuesta, podemos afirmar que 4 de ellos son los más noveles (3 de ellos llevan menos de 1 año en esta actividad y 1 profesor lleva entre 1 y 3 años de ejercicio). Entre 3 y 7 son los años de docencia que vienen realizando un grupo de 14 docentes y la moda de esta variable está entre 7 y 15 años de antigüedad (con 26 profesores). El colectivo más veterano, con el que completamos la muestra, está formado por 25 docentes, los cuales llevan más de 15 años impartiendo clases en los centros educativos.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 110. Medidas de tendencia central de la variable P3

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25	50	75
Antigüedad	4	4	4	1,015	3	4	5

Pregunta nº 4: P4. ¿Cuántos años hace que imparte la/s materias del área de Economía?

Con esta pregunta queremos conocer cuál es la antigüedad de nuestros encuestados como docentes de las materias de Economía.

Tabla 111. Tabla de frecuencias de la variable P4

Años de docencia en Economía	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	4	5,7	6,0	6,0
2	5	7,1	7,5	13,4
3	3	4,3	4,5	17,9
4	6	8,6	9,0	26,9
5	2	2,9	3,0	29,9
6	3	4,3	4,5	34,3
7	2	2,9	3,0	37,3
8	7	10,0	10,4	47,8
9	1	1,4	1,5	49,3
10	4	5,7	6,0	55,2
11	4	5,7	6,0	61,2
12	11	15,7	16,4	77,6
13	3	4,3	4,5	82,1
14	2	2,9	3,0	85,1
16	2	2,9	3,0	88,1
17	4	5,7	6,0	94,0
19	1	1,4	1,5	95,5
25	2	2,9	3,0	98,5
26	1	1,4	1,5	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

Algunos profesores, iniciaron su labor docente en otras áreas diferentes a la Economía y actualmente están en esta materia. Por ello, no coinciden las respuestas de la pregunta P3 y P4.

La pregunta P4 es una variable numérica, por lo que en la Tabla 111 se expone la tabla de distribución de esta variable. El docente más veterano en el campo de la economía lleva 26 años dando clases de esta materia y le preceden dos profesores con 25 años de experiencia. Con 12 y 8 años de antigüedad es donde se registran mayor número de respuestas, 11 y 7 respectivamente.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 112. Medidas de tendencia central de la variable P4

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25	50	75
Años de docencia en Economía	9,43	10	12	5,894	4	10	12

Pese a que evidentemente la pregunta P3 y P4 son diferentes, es previsible que ambas estén muy correlacionadas y que, los profesores que llevan más años impartiendo docencia, sean también los que llevan más años impartiendo docencia en la materia económica. Por ello, nos ha parecido interesante verificar esta afirmación y hemos ratificado que se da una asociación significativa, fuerte y positiva entre ambas variables (el valor de Gamma es 0,739).

Pregunta nº 5: P5. En los dos últimos cursos, ¿qué otras materias ha impartido?

En muchas ocasiones, el profesor que imparte clases de Economía, con el fin de completar su carga docente, imparte clases en otras materias. Con esta pregunta queremos determinar con que otras asignaturas se compaginan las

clases en Economía. La pregunta se planteó con respuesta abierta, sin embargo, hemos agrupado las respuestas en la siguiente clasificación:

- Grupo A: Administración y Gestión de la Pequeña Empresa, Auditoría, Contabilidad, Estancia en la Empresa, Gestión administrativa, Gestión y productos financieros, Organización de empresas, Productos y servicios financieros, Proyecto empresarial.
- Grupo B: Formación y Orientación Laboral, Gestión de personal, Relaciones en el entorno de trabajo.
- Grupo C: Ciencias Sociales, Geografía, Historia de España, Transición a la vida adulta y activa.
- Grupo D: Algoritmos, Bases de datos, Matemáticas, TIC.

A continuación presentamos la relación de respuestas de los encuestados, en función de las asignaturas que han impartido en los últimos dos cursos:

Tabla 113. Tabla de frecuencias de la variable P5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
“Sólo de Economía”	13	18,6	18,6	18,6
Economía + Grupo A	28	40,0	40,0	58,6
Economía + Grupo A y B	4	5,7	5,7	64,3
Economía + Grupo A, B y C	1	1,4	1,4	65,7
Economía + Grupo A, B, C y D	1	1,4	1,4	67,1
Economía + Grupo A, B y D	1	1,4	1,4	68,6
Economía + Grupo A y C	2	2,9	2,9	71,4
Economía + Grupo A y D	6	8,6	8,6	80,0
Economía + Grupo B	4	5,7	5,7	85,7
Economía + Grupo C	1	1,4	1,4	87,1
Economía + Grupo D	9	12,9	12,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

La mayoría de docentes, el 58,6%, imparten asignaturas solamente del área de Economía (18,6%) o Economía y asignaturas del grupo A (40%).

Pregunta nº 6: P6. Nombre del libro o libros de Economía /Economía de la Empresa que los alumnos utilizan para las clases?

Una pregunta muy importante para este trabajo de investigación son los libros de texto que utilizan los profesores de las materias de Economía de las Islas Baleares. Nos interesa conocer con qué libros trabajan nuestros docentes, con el fin de realizar un análisis detallado de los mismos.

El listado de opciones que se ha ofrecido inicialmente es seleccionado a partir del listado de ventas facilitado por la principal y única distribuidora de Mallorca. De todos modos se ha dejado una opción abierta para que el profesor pueda indicar el libro de texto que utiliza.

Tabla 114. Tabla de frecuencias de la variable P6

Libro de texto utilizado	Nº profesores
Economía. F. Mochón. 2008 Ed. McGraw Hill	17
Economía. A. Penalonga. 2008 Ed. McGraw Hill	32
Economía. J. Torres y C. Lizárraga .2008. Ed. Anaya.	1
Economía. A. Cabrera. 2008. Ed. SM.	0
Economía de la empresa. J. Alfaro, C. González y M. Pina. 2009. Ed. McGraw Hill	51
Economía de la empresa. J. Torres y A.M. Castillo. 2009. Ed. Anaya	0
Economía de la empresa. A. Cabrera. Ed. SM	0
Otros	6
No utilizamos libro de texto	7

Del resultado de los cuestionarios, obtenemos cincuenta respuestas que se refieren al libro de texto utilizado en la asignatura de 1º de bachillerato, Economía. El título más utilizado (32 profesores) es el del autor A. Penalonga de la Editorial Mc Graw Hill. Le sigue, como manual más utilizado, el libro de F. Mochón, de la misma editorial, con 17 docentes que han respondido que éste es el libro que utilizan para desarrollar sus clases. También tenemos registrado el uso del libro de J. Torres y C. Lizárraga, de la editorial Anaya, aunque es una

presencia testimonial, ya que sólo un profesor ha declarado que usa este manual en sus clases.

En segundo de bachillerato, la asignatura de Economía de la Empresa, se trabaja, según los datos recogidos por este estudio, exclusivamente con el libro de la editorial de Mc Graw Hill, cuyos autores son J. Alfaro, C. González y M. Pina.

No obstante, toda la información anterior se debe matizar y complementar, indicando que seis docentes señalaron que no utilizan ninguno de los libros especificados por el cuestionario. Los libros trabajados por estos profesores son:

- “Canvi, Economía i gestió” R. Bonilla. 2007. Editorial Vicens Vives; utilizado por 2 profesores.
- “Economía y Organización de Empresa”. A. Bover y otros. Editorial Barcanova; utilizado por 1 profesor.
- Economía y Economía de la Empresa. Editorial Edebé; utilizado por 1 profesor.
- “Economía”. J.Tugores, O. Mascarilla y R. Bonilla. Ed. Vicens Vives; utilizado por 1 profesor.
- Libro elaborado por el propio profesor (1 profesor)

Además, hay 7 profesores que han indicado que no utilizan ningún libro de texto.

Pregunta nº 7: P7. Indicar sobre la base de qué materia responde el cuestionario

Este estudio tiene como objetivo analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias de Economía, que se imparte en primero de Bachillerato y de la materia de Economía de la Empresa, que se imparte en segundo de Bachillerato.

Por ello, en la encuesta se solicita que se indique en base a qué materia se responde a las preguntas que se formulan en dicho cuestionario. Los resultados señalan que 35 encuestas se han respondido en base a la docencia realizada en Economía, mientras que 34 lo han hecho con Economía de Empresa como referente. Un profesor no ha respondido a esta pregunta, pero, en cualquier caso, las respuestas están muy compensadas.

La pregunta P7 es la última de las preguntas de la primera parte del cuestionario, enfocado principalmente a obtener información de índole personal y profesional.

Pregunta nº 1: D1. Conozco el currículo oficial de la Consejería de Educación y Cultura (CEC) de las materias del área de economía

Con esta cuestión iniciamos una batería de preguntas que tienen como finalidad conocer los rasgos esenciales de la actividad docente en materia de Economía que se imparten en las aulas de Baleares.

Una de las primeras preguntas necesarias versa sobre el conocimiento o no que los profesores tienen del currículo oficial de la Consejería de Educación y Cultura (CEC). Las respuestas asignadas al enunciado “*Conozco el currículo oficial de la Consejería de Educación y Cultura (CEC) de las materias del área de economía*”, son las que recoge la Tabla 115.

Tabla 115. Tabla de frecuencias de la variable D1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más o menos de acuerdo	10	14,3	14,3	14,3
Principalmente de acuerdo	16	22,9	22,9	37,1
Totalmente de acuerdo	44	62,9	62,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Cerca del 63% responde que conoce perfectamente el currículo oficial, un 23% afirma estar principalmente de acuerdo con el enunciado de la frase y sólo 10 docentes (el 14,3%) declaran estar más o menos de acuerdo con esa afirmación.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 116. Medidas de tendencia central de la variable D1

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
Conozco el currículo oficial de la Consejería de Educación y Cultura (CEC) de las materias del área de economía	4,49	5	5	0,737	4	5	5

Pregunta nº 2: D2. Para confeccionar la programación del curso utilizo como referente el currículo de la Consejería

Esta pregunta, junto con D3 y D4, servirán para conocer cuáles y en qué medida, son los referentes que el profesor han utilizado para confeccionar su programación: el currículo de la consejería, el libro de texto utilizado en sus clases o su propio criterio y experiencia.

La pregunta D2 quiere determinar en qué medida los profesores han utilizado como referente el currículo de la Consejería para confeccionar la programación.

Tabla 117. Tabla de frecuencias de la variable D2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	4	5,7	5,8	5,8
Más o menos de acuerdo	6	8,6	8,7	14,5
Principalmente de acuerdo	20	28,6	29,0	43,5
Totalmente de acuerdo	39	55,7	56,5	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

A la aseveración “Para confeccionar la programación del curso utilizo como referente el currículo de la Consejería” más de la mitad (55,7%) afirman estar totalmente de acuerdo y un 28,6% principalmente de acuerdo. Sólo mantienen estar principalmente en desacuerdo un 5,7% y más o menos de acuerdo un 8,6%.

Vemos pues, que la mayoría de profesores, un 84,3% confeccionan su programación utilizando siempre o casi siempre como referente el currículo de la consejería.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 118. Medidas de tendencia central de la variable D2

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
Para confeccionar la programación del curso utilizo como referente el currículo de la Consejería	4,36	5	5	0,874	4	5	5

Pregunta nº 3. D3. Para confeccionar el programa del curso utilizo como referente los contenidos del libro de texto recomendado para seguir las clases

Con esta pregunta, se trata de averiguar el papel que juega el libro de texto en el momento de elaborar la programación de la asignatura.

Tabla 119. Tabla de frecuencias de la variable D3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,5	1,5
Principalmente en desacuerdo	10	14,3	14,7	16,2
Más o menos de acuerdo	18	25,7	26,5	42,6
Principalmente de acuerdo	29	41,4	42,6	85,3
Totalmente de acuerdo	10	14,3	14,7	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Solamente un docente confirma que el libro no juega ningún papel a la hora de elaborar la programación, mientras que 10 profesores (un 14,3%) afirman que lo utilizan poco (principalmente en desacuerdo con esta afirmación). El mismo porcentaje (14,3%) responden que están totalmente de acuerdo con la pregunta y que por tanto para ellos, el libro es un referente fundamental para elaborar la programación. Sin embargo, la moda de esta variable es la que dan un 41,4% de los encuestados, los cuales están principalmente de acuerdo con la asección “*para confeccionar la programación se utiliza como referente los contenidos del libro de texto recomendado para seguir las clases*” y por tanto utilizan casi siempre o mucho el libro de texto para acometer esta actividad.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 120. Medidas de tendencia central de la variable D3

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
Para confeccionar el programa del curso utilizo como referente los contenidos del libro de texto recomendado para seguir las clases	3,54	4	4	0,969	3	4	4

Pregunta nº4. D4. Con mi experiencia y mi criterio, confecciono la programación que creo más adecuada

Pese a las conclusiones obtenidas en D3 y D4, los docentes confeccionan la programación también teniendo en cuenta la información obtenida gracias a su experiencia y de acuerdo con sus criterios, ya que pese a que puede predominar una fuente u otra, las tres no son excluyentes entre sí.

Así se refleja en la Tabla 121, donde un 62,9% contestan estar principal o totalmente de acuerdo con la afirmación consultada. Solamente 3 profesores están muy en desacuerdo y 7 están principalmente en desacuerdo, el resto, un 21,4%, responden estar “más o menos de acuerdo” con cuestión planteada.

Tabla 121. Tabla de frecuencias de la variable D4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	3	4,3	4,3	4,3
Principalmente en desacuerdo	7	10,0	10,1	14,5
Más o menos de acuerdo	15	21,4	21,7	36,2
Principalmente de acuerdo	27	38,6	39,1	75,4
Totalmente de acuerdo	17	24,3	24,6	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 122. Medidas de tendencia central de la variable D4

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
Con mi experiencia y mi criterio, confecciono la programación que creo más adecuada	3,7	4	4	1,089	3	4	4,5

Pregunta nº5. D5. En la programación del curso actual incorporo el feedback de años anteriores

Una de los activos más importantes que tiene un docente, es el *know-how* adquirido por los años de experiencia. Por ello, parece razonable que este conocimiento lo utilice para su actividad profesional en los cursos venideros.

Ante el enunciado “*En la programación del curso actual incorporo el feedback de años anteriores*”, las respuestas obtenidas (Tabla 123) reflejan que de acuerdo con lo esperado, el 80% responde que siempre o casi siempre “*se incorpora el feedback de años anteriores en la programación del curso actual*” (principalmente o totalmente de acuerdo con esta afirmación). Solamente un 14,3% elige la opción “*más o menos de acuerdo*”. Las otras dos posibilidades “*muy en desacuerdo*” y “*principalmente en desacuerdo*” son testimoniales (un profesor en cada caso).

Tabla 123. Tabla de frecuencias de la variable D5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,5	1,5
Principalmente en desacuerdo	1	1,4	1,5	2,9
Más o menos de acuerdo	10	14,3	14,7	17,6
Principalmente de acuerdo	26	37,1	38,2	55,9
Totalmente de acuerdo	30	42,9	44,1	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 124. Medidas de tendencia central de la variable D5

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
En la programación del curso incorporo el feedback de años anteriores	4,22	4	5	0,861	4	4	5

Pregunta nº6. D6. Preparo la mayoría de las clases antes de empezar el curso

Un rasgo importante de la actividad docente es el momento en el que el profesor prepara sus clases. En los casos extremos, tendríamos aquellos que preparan todas las clases antes de empezar el curso y, en el otro extremo, quienes preparan todas las clases durante el curso.

De los docentes de las Islas Baleares que han participado en esta investigación, ante la aserción “*Preparo la mayoría de las clases antes de empezar el curso*” (Tabla 125), encontramos que un 37,1% suscribe que preparan nada o poco las clases antes de empezar el curso, un 22,9% las preparan bastante y otro 37,1% las prepara mucho o todas antes de empezar el curso. Vemos pues, que las respuestas están muy dispersas.

Tabla 125. Tabla de frecuencias de la variable D6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	5	7,1	7,4	7,4
Principalmente en desacuerdo	21	30,0	30,9	38,2
Más o menos de acuerdo	16	22,9	23,5	61,8
Principalmente de acuerdo	12	17,1	17,6	79,4
Totalmente de acuerdo	14	20,0	20,6	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 126. Medidas de tendencia central de la variable D6

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
Preparo las clases antes de empezar el curso	3,13	3	2	1,268	2	3	4

Pregunta nº7. D7. Preparo la mayoría de las clases durante el desarrollo del curso

En lugar de preparar la mayoría de las clases antes de iniciar el curso, puede suceder que el profesorado realice esta tarea durante el curso. La pregunta D7, que formula esta cuestión, recoge las respuestas que se presentan en la Tabla 127.

Tabla 127. Tabla de frecuencias de la variable D7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	4	5,7	5,7	5,7
Principalmente en desacuerdo	17	24,3	24,3	30,0
Más o menos de acuerdo	10	14,3	14,3	44,3
Principalmente de acuerdo	24	34,3	34,3	78,6
Totalmente de acuerdo	15	21,4	21,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Los resultados muestran que la mayoría de docentes prepara las clases a lo largo del curso. Así lo indican las cifras en la Tabla 127: un 30% nunca o casi nunca las prepara durante el curso, frente el 55,7% que lo hace siempre o casi siempre y el resto (14,3%) optan por una respuesta intermedia.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 128. Medidas de tendencia central de la variable D7

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
Preparo las clases durante el curso	3,41	4	4	1,234	2	4	4

Las preguntas D6 y D7 son preguntas reiterativas o de control y tienen como finalidad verificar la coherencia de las respuestas de nuestros encuestados. Para comprobar la consistencia de las respuestas de los encuestados, debería existir una asociación negativa entre ambas variables. Para comprobarlo, se ha calculado la tabla de contingencia de ambas variables y el coeficiente gamma.

Tabla 129. Tabla de contingencia de la variable D6 y variable D7

		Preparo las clases durante el curso					Total
		Muy en desacuerdo	Principalmente en desacuerdo	Más o menos en desacuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Preparar o las clases antes de empezar el curso	Muy en desacuerdo	0	0	0	2	3	5
	Principalmente en desacuerdo	0	0	5	12	4	21
	Más o menos de acuerdo	1	0	4	7	4	16
	Principalmente de acuerdo	0	9	0	2	1	12
	Totalmente de acuerdo	3	8	1	0	2	14
Total		4	17	10	23	14	68

Los resultados del valor del estadístico Gamma (-0,609) ponen de manifiesto que efectivamente existe una asociación significativa negativa, lo que corrobora la coherencia de las respuestas, ya que quienes responden que están de acuerdo con la afirmación “*Preparo la mayoría de clases antes de empezar el curso*” son los que responden no están de acuerdo con la afirmación “*Preparo la mayoría de clases durante el curso*”.

Como se ha mencionado anteriormente, se trata de una variable de control para verificar la coherencia de las respuestas de los encuestados.

Pregunta nº8. D8. El primer día de clase explico los objetivos y el programa del curso

Es muy importante que los alumnos conozcan cuáles son los objetivos y el programa del curso, pero más importante es que lo sepan desde el primer día. Esta pregunta se formula para conocer cuáles son los hábitos de nuestros docentes respecto a esta cuestión.

Tabla 130. Tabla de frecuencias de la variable D8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más o menos de acuerdo	1	1,4	1,5	1,5
Principalmente de acuerdo	8	11,4	11,8	13,2
Totalmente de acuerdo	59	84,3	86,8	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Las cifras nos muestran que el 84,3% explican siempre el primer día de clase los objetivos y el programa del curso (están totalmente de acuerdo con esta afirmación) y el resto lo hacen casi siempre (están principalmente de acuerdo). Sólo hay un profesor que responde estar más o menos de acuerdo.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 131. Medidas de tendencia central de la variable D8

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
El primer día explico los objetivos y programa del curso	4,85	5	5	0,396	5	5	5

Pregunta nº9. D9. La programación del curso se adapta a las necesidades y los cambios que surgen durante el desarrollo del proceso educativo.

Para que un aprendizaje sea significativo, es importante que el profesor conozca los conocimientos previos del alumnado y que, además, se vaya adaptando al ritmo de aprendizaje de los mismos. Por ello, la pregunta D9 se formula para conocer si la programación del curso se adapta a las necesidades y los cambios que surgen durante el desarrollo del proceso educativo. Las respuestas obtenidas al preguntar por esta adaptación, se recogen en la Tabla 132.

Tabla 132. Tabla de frecuencias de la variable D9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,5	1,5
Principalmente en desacuerdo	1	1,4	1,5	3,0
Más o menos de acuerdo	16	22,9	23,9	26,9
Principalmente de acuerdo	26	37,1	38,8	65,7
Totalmente de acuerdo	23	32,9	34,3	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

Un 32,9% afirma que siempre adapta la programación y un 37,1% lo hacen casi siempre. Sin embargo, lo más destacable es que hay un 22,9% de los docentes que sólo están más o menos de acuerdo con esta afirmación.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 133. Medidas de tendencia central de la variable D9

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
La programación se adapta a las necesidades y cambios que surgen	4,03	4	4	0,887	3	4	5

Analizando los resultados resulta importante ver si hay diferencias en las respuestas según se trate de primero o segundo de bachillerato, ya que la prueba de acceso a la universidad marca y da rigidez a posibles cambios en la programación.

Tabla 134. Tabla de contingencia entre la variable D9 y P7

	La programación del curso se adapta a las necesidades y los cambios que surgen durante el desarrollo del proceso educativo.					
	Muy en desacuerdo	Principalmente en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Economía	0	1	9	15	9	34
Economía de la Empresa	1	0	6	11	14	32
	1	1	15	26	23	66

De esta tabla no se puede afirmar que los profesores de una materia adapten la programación del curso a los cambios que surgen, en mayor o menor medida que los de la otra materia.

Pregunta nº10. D10. En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación

Una de las funciones del profesorado es la de evaluar a los alumnos. Para ello, entre otras cuestiones, es imprescindible que los y las alumnas conozcan con

mucho detalle los criterios de evaluación que se les aplicará. La pregunta D10 trata de dar respuesta a esta cuestión.

Tabla 135. Tabla de frecuencias de la variable D10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	1	1,4	1,5	1,5
Más o menos de acuerdo	7	10,0	10,3	11,8
Principalmente de acuerdo	15	21,4	22,1	33,8
Totalmente de acuerdo	45	64,3	66,2	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Una amplia mayoría de nuestros docentes encuestados (el 64,3%) manifiestan especificar siempre con mucho detalle los criterios de evaluación en la programación. Un 21,4% declaran hacerlo muchas veces o casi siempre ("principalmente de acuerdo") y, además, hay 7 docentes (un 10%) que sólo suscriben a medias dicha afirmación (más o menos de acuerdo). Para completar la muestra, hay 1 profesor que suscribe estar principalmente en desacuerdo (casi nunca especifica con mucho detalle los criterios de evaluación).

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 136. Medidas de tendencia central de la variable D10

	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	25%	50%	75%
En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación	4,53	5	5	0,743	4	5	5

Pregunta nº11. D11. ¿Hace un diagnóstico inicial a sus alumnos?

Una de los elementos más importantes para los docentes que se plantean el aprendizaje y la evaluación desde la óptica del aprendizaje significativo es la evaluación de diagnóstico o inicial.

Tabla 137. Tabla de frecuencias de la variable D11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No hago diagnóstico inicial	30	42,9	43,5	43,5
Sí hago diagnóstico inicial	39	55,7	56,5	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

La pregunta D11 arroja luz sobre esta práctica y nos muestra que los resultados están muy divididos. El 42,9% de los docentes no hacen diagnóstico inicial, frente al 55,7% que sí lo hacen.

Pregunta nº12. D12. En caso de que haga el diagnóstico, utiliza el resultado para adaptar la programación del curso.

El hecho de realizar la prueba de diagnóstico inicial en sí mismo, no es ni precursor ni garantía de un aprendizaje significativo, el cual implica de muchos otros componentes y requisitos. Pero sin duda, lo que sí es imprescindible es que las conclusiones que se obtengan del diagnóstico inicial se utilicen para adaptar la programación del curso, ya que de lo contrario, no pone en valor su función.

Nuestros datos evidencian que sólo el 34,3% de los docentes que realizan un diagnóstico inicial lo utilizan para adaptar la programación del curso.

El resto del profesorado (64,3%) no cambia su programación, bien porque no realiza diagnóstico inicial, o bien porque si lo realiza no hace uso de él a efectos de ajustar la programación a los conocimientos previos del alumnado.

Tabla 138. Tabla de frecuencias de la variable D12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí, adapto la programación según los resultados del diagnóstico inicial	24	34,3	34,8	34,8
No cambio la programación, porque no hago diagnóstico o si lo hago no lo utilizo.	45	64,3	65,2	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Variable D13. Hago el diagnóstico inicial a los alumnos y hago uso de sus resultados.

Esta pregunta, no fue formulada en el cuestionario, se ha generado cruzando la información obtenida de las variables D11 y D12.

Tabla 139. Tabla de frecuencias de la variable D13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No hace diagnóstico inicial	30	42,9	43,5	43,5
Hace diagnóstico inicial pero no lo utiliza para adaptar la programación	15	21,4	21,7	65,2
Hace diagnóstico inicial y lo utiliza para cambiar la programación	24	34,3	34,8	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

El objetivo de esta variable es tener segmentada la muestra atendiendo a estas tres posibles situaciones mencionadas.

A modo de conclusión podemos decir que el 42,9% de los docentes no hacen diagnóstico inicial, el 21,4% lo hace pero sus resultados no utilizan la información obtenida para adaptar y cambiar la programación. Sólo el 34,3% aseguran hacer diagnóstico inicial y ajustar su programación según las conclusiones obtenidas de la misma.

Pregunta nº14. D14. Si durante el curso detecta que falta algún tema en el programa, ¿Cómo lo resuelve?

Una cuestión que ofrece indicios acerca de si los profesores se adaptan a los imprevistos o, si por el contrario, mantienen su programación inicial inamovible, es analizar cómo actúan en el caso particular de detectar, durante el curso, que falta algún tema en el programa. La pregunta D14 se plantea con respuesta abierta, por lo que éstas han sido múltiples y se presentan agrupadas por similitud.

Tabla 140. Tabla de frecuencias de la variable D14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
“Se incluye el tema en las clases”	49	70,0	70,0	70,0
“Esto no sucede”	14	20,0	20,0	90,0
“No se añade, porque hay un exceso de temas”	2	2,9	2,9	92,9
NS/NC	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

El 70% de las respuestas abiertas podríamos rotularlas bajo el epígrafe “Se incluye el tema en las clases”, a modo de ejemplo, se listan algunas de las respuestas literales que se han dado por parte de los docentes:

- “Se da relacionado con otro tema.”
- “Se explica lo que haga falta para mejorar la comprensión del temario.”
- “Lo trabajamos con los alumnos y lo reflejo en la memoria de final de curso.”
- “Se añade teoría y apuntes (fotocopias) y/o trabajo del alumno.”
- “Lo preparo y lo incluyo.”
- “A veces.”

- *“Utilizo otros libros o Internet.”*
- *“Se añade con fichas o fotocopias preparadas por el profesor.”*
- *“Adaptando la programación y haciendo una nueva temporalización.”*
- *“Dejo de hacer algunos temas menos importantes o reduzco su intensidad para poder incorporar temas de actualidad como la crisis financiera.”*
- *“Lo introduzco de forma muy breve para no distorsionar la programación.”*
- *“No se trata de si falta o no algún tema, sino si algún tema que desarrollas más o menos (a veces, se amplían contenidos y otros se resumen).”*
- *“Mi programación es abierta y flexible por lo que puedo incluir sin mucha dificultad.”*

El 20% de los encuestados afirman que esta situación no sucede: *“sí una programación esta bien hecha, esto no puede suceder”*.

Sólo 2 docentes señalan que ya tienen demasiados contenidos y, en caso de que se dé la situación planteada, creen que mantendrían su planificación; *“Ya tenemos muchos temas en la programación, no tenemos tiempo de hacer más”*.

El resto, un 7,1%, no contesta a la pregunta.

Pregunta nº15. D15. El tiempo y la duración del curso se adecuan a los objetivos y contenidos formulados

Con esta pregunta se inicia el bloque de cuestiones relacionadas con el desarrollo o implementación del currículo, con la actividad docente realizada en las aulas.

Una de las primeras opiniones que queremos recoger es si el tiempo y la duración del curso se ajustan adecuadamente a los objetivos y contenidos formulados.

Un grupo considerable (18,5%) están muy o principalmente en desacuerdo con esta afirmación. Un 20% opina que el tiempo y la duración sólo se adecuan “más o menos” a los objetivos y contenidos formulados. Pese a estos

resultados, la mayoría del profesorado (60%) suscribe estar principal o totalmente de acuerdo con la cuestión planteada.

Tabla 141. Tabla de frecuencias de la variable D15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
Principalmente en desacuerdo	12	17,1	17,4	18,8
Más o menos de acuerdo	14	20,0	20,3	39,1
Principalmente de acuerdo	33	47,1	47,8	87,0
Totalmente de acuerdo	9	12,9	13,0	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 142. Medidas de tendencia central de la variable D15

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El tiempo y la duración del curso se adecuan a los objetivos y contenidos formulados	3,54	4	4	0,979	3	4	4

Pregunta nº16. D16. En las clases seguimos el orden del programa

Esta pregunta puede parecer en principio que se trata de una cuestión baladí. Sin embargo, su planteamiento responde a que en un modelo didáctico tradicional, basado en el libro de texto como recurso principal, es más probable que se mantenga el orden del programa. Por el contrario, quienes utilizan una metodología más innovadora, participativa, que se ajusta y adapta constantemente a las posibles incidencias e imprevistos, con frecuencia rompen con la secuenciación prevista en la programación.

Los datos de la Tabla 143 muestran que la mayoría de profesores (54,3%) responden estar principalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que 13 profesores más suscriben “estar totalmente de acuerdo”. En cambio, una

posición encarada es la que mantienen un 5,7% (4 profesores) que se muestran principalmente en desacuerdo con seguir estrictamente el orden del programa. Para completar la muestra 14 docentes responden con la opción equidistante (“más o menos de acuerdo”).

Tabla 143. Tabla de frecuencias de la variable D16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	4	5,7	5,8	5,8
Más o menos de acuerdo	14	20,0	20,3	26,1
Principalmente de acuerdo	38	54,3	55,1	81,2
Totalmente de acuerdo	13	18,6	18,8	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 144. Medidas de tendencia central de la variable D16

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En las clases seguimos el orden del programa	3,87	4	4	0,784	3	4	4

Pregunta nº17. D17. Los años anteriores hemos hecho el programa de curso en su totalidad

Con esta pregunta se indaga un poco más sobre el desarrollo de la programación y cuál es el grado de cumplimiento del programa en los cursos anteriores. Las respuestas a la pregunta D17 se muestran en la Tabla 145.

Hay un grupo importante, de 32 profesores (45,7%) que afirman que siempre han acabado el programa del curso y el 27,1% responden terminarlo casi siempre. En el lado opuesto tenemos 4 docentes que nunca lo terminan y 3 que sólo lo terminan algunas veces. El resto, que representa un 12,9% suscriben estar más o menos de acuerdo con la aseveración.

Tabla 145. Tabla de frecuencias de la variable D17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	4	5,7	6,0	6,0
Principalmente en desacuerdo	3	4,3	4,5	10,4
Más o menos de acuerdo	9	12,9	13,4	23,9
Principalmente de acuerdo	19	27,1	28,4	52,2
Totalmente de acuerdo	32	45,7	47,8	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

La conclusión que se desprende de estos resultados es que los encuestados cumplen habitualmente, en su gran mayoría, con el programa del curso.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 146. Medidas de tendencia central de la variable D17

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En los años anteriores hemos hecho el programa en su totalidad	4,07	4	5	1,159	4	4	5

Pregunta nº18. D18. Imparto las clases de manera innovadora

Como se ha indicado anteriormente, uno de los objetivos de este trabajo de investigación es conocer cuáles son los principales rasgos y características de la docencia que se imparte en las materias de Economía, en el bachillerato de Baleares. Entre otros aspectos, interesa determinar si los docentes llevan a cabo una enseñanza tradicional o bien si introducen otras estrategias didácticas innovadoras. También interesa conocer cuáles son los medios y recursos didácticos utilizados, desde el libro de texto, recurso central de la enseñanza tradicional, hasta los recursos más innovadores, habitualmente

basados en metodologías activas y en las NTIC, etc. Para ello, un punto de partida es saber si el propio docente se considera innovador o no.

Tabla 147. Tabla de frecuencias de la variable D18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	12	17,1	17,1	17,1
Más o menos de acuerdo	33	47,1	47,1	64,3
Principalmente de acuerdo	20	28,6	28,6	92,9
Totalmente de acuerdo	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Las cifras indican que sólo 5 profesores se consideran muy innovadores en sus clases y están totalmente de acuerdo con la afirmación. Sin embargo, también 20 docentes manifiestan estar principalmente de acuerdo con esta afirmación. En una posición intermedia se sitúa el 47,1% de los profesores, que sólo suscriben esta aseveración con la opción más equidistante o neutral (“más o menos de acuerdo”). El resto de profesores se consideran poco innovadores, son 12 (17,1%); los que responden estar principalmente en desacuerdo con la cuestión planteada.

De acuerdo con estos resultados, vemos que cerca del 36% se consideran a sí mismos como profesores muy o totalmente innovadores.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 148. Medidas de tendencia central de la variable D18

	Media	Mediana	Moda	Desv. Típ.	25	50	75
Imparto las clases de manera innovadora	3,26	3	3	0,829	3	3	4

Pregunta nº19. D19. Les clases se inician con un repaso de la última clase

Una recomendación habitual del proceso de enseñanza es iniciar la clase con un repaso del día anterior. La pregunta D19 plantea esta cuestión y las respuestas pueden verse en la Tabla 149.

Tabla 149. Tabla de frecuencias de la variable D19

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
Principalmente en desacuerdo	3	4,3	4,3	5,7
Más o menos de acuerdo	21	30,0	30,0	35,7
Principalmente de acuerdo	22	31,4	31,4	67,1
Totalmente de acuerdo	23	32,9	32,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Un 64,3% manifiestan que siempre y casi siempre inician la clase con un repaso de lo que se ha trabajado el último día. Además un 30% declara que lo hace bastantes veces y sólo un 5,7% nunca o casi nunca inician la clase con un repaso del día anterior.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 150. Medidas de tendencia central de la variable D19

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Las clases se inician con un repaso de la clase anterior	3,9	4	5	0,965	3	4	5

Pregunta nº20. D20. Facilito y estímulo el aprendizaje del alumnado

Otra de las cuestiones que queremos indagar es la disposición del profesorado para facilitar y estimular el aprendizaje del alumnado.

En esta cuestión (D20), solamente hemos registrado tres niveles de respuestas.

Tabla 151. Tabla de frecuencias de la variable D20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más o menos de acuerdo	8	11,4	11,6	11,6
Principalmente de acuerdo	44	62,9	63,8	75,4
Totalmente de acuerdo	17	24,3	24,6	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Como se puede observar, un considerable porcentaje del 24,3% declara que siempre facilitan y estimulan el aprendizaje. Además, se advierte que una mayoría considerable (62,9%) declaran hacerlo casi siempre y el resto, sólo 8 docentes, reconocen estar “más o menos de acuerdo” con la aseveración planteada.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 152. Medidas de tendencia central de la variable D20

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado	4,13	4	4	0,592	4	4	4,5

Pregunta nº21. D21. Permiso y facilito la divergencia de opiniones

Es muy importante que durante el desarrollo de la actividad docente se permita y fomente la participación y nos podamos enriquecer con la divergencia de opiniones, evidentemente dentro de un clima de respeto mutuo entre el docente y el alumnado.

Por ello, con la pregunta D21, se pretende recoger cómo se definen los propios docentes respecto a esta cuestión.

Tabla 153. Tabla de frecuencias de la variable D21.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más o menos de acuerdo	4	5,7	5,7	5,7
Principalmente de acuerdo	31	44,3	44,3	50,0
Totalmente de acuerdo	35	50,0	50,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

En las aulas de Baleares, los docentes casi siempre (44,3%) o siempre (50%), contribuyen a ese clima de debate, participativo y con divergencia de opiniones. Solamente 4 profesores (5,7%) señalan estar “más o menos de acuerdo” con esta afirmación.

Así pues, hay bastante consenso en la opinión de que en las aulas se permite y facilita la divergencia de opiniones.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 154. Medidas de tendencia central de la variable D21

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Permito y facilito la divergencia de opiniones	4,44	4,5	5	0,605	4	4,5	5

Pregunta nº22. D22. Estimulo los logros y objetivos de los alumnos

Otra cuestión muy debatida en el campo de la enseñanza, es la importancia que tiene para los alumnos que se les “estimule y reconozca” sus avances y sus logros. Sin entrar en profundidad en cómo debe hacerse esa estimulación o reconocimiento, lo que nos planteamos en este cuestionario es determinar si el

profesorado mientras desarrolla su actividad en el aula estimula los logros y objetivos de los alumnos.

Tabla 155. Tabla de frecuencias de la variable D22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más o menos de acuerdo	6	8,6	8,7	8,7
Principalmente de acuerdo	48	68,6	69,6	78,3
Totalmente de acuerdo	15	21,4	21,7	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Las respuestas a esta pregunta (D22) están muy concentradas, el 21,4% los estimula siempre estimulan los logros y objetivos de los alumnos y el 68,6% apuntan que lo hacen casi siempre. Solamente el 8,6% suscribe la respuesta “más o menos de acuerdo”.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 156. Medidas de tendencia central de la variable D22

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos	4,13	4	4	0,54	4	4	4

Pregunta nº23. D23. Todos los alumnos trabajan un mismo nivel/grado, con la finalidad de que el alumnado sea homogéneo

El alumnado con el que se trabaja en una clase es en muchas ocasiones heterogéneo, tiene diferentes conocimientos previos y diferentes ritmos de aprendizaje. Éstas y otras cuestiones deben ser consideradas en el momento de desarrollar la actividad docente.

Con la pregunta D23, queremos conocer cómo encaran nuestros docentes de economía, la heterogeneidad del alumnado.

Tabla 157. Tabla de frecuencias de la variable D23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,5	1,5
Principalmente en desacuerdo	6	8,6	8,8	10,3
Más o menos de acuerdo	25	35,7	36,8	47,1
Principalmente de acuerdo	33	47,1	48,5	95,6
Totalmente de acuerdo	3	4,3	4,4	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Llama la atención que solamente 1 profesor suscriba que está muy en desacuerdo con esta afirmación *“Todos los alumnos trabajan un mismo nivel/grado, con la finalidad de que el alumnado sea homogéneo”*. Esto significa que solamente este profesor nunca trabaja el mismo nivel para todos los alumnos y que personaliza y se adapta totalmente al ritmo de aprendizaje de los alumnos. Sorprende también que sólo sean 6 docentes (8,6%) los que señalen la opción “principalmente en desacuerdo”, ya que esto se traduce a que sólo 6 profesores casi nunca trabajan un mismo nivel en el aula.

Sin embargo, un grupo más numeroso de 25 profesores, que representan el 35,7%, se posicionan en una situación intermedia, señalando que están “más o menos de acuerdo” con la cuestión que analizamos.

Diferente actitud es la que profesan el 47,1% de docentes que casi siempre trabajan un mismo nivel para conseguir un alumnado homogéneo y 3 profesores que trabajan siempre en esta línea.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 158. Medidas de tendencia central de la variable D23

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Todos los alumnos trabajan un mismo nivel/grado, con la finalidad de que el alumnado sea homogéneo	3,46	4	4	0,781	3	4	4

Pregunta nº24. D24. En las clases trabajamos todos los temas del programa

En el cuestionario también se solicita información acerca del cumplimiento de la programación del curso.

Tabla 159. Tabla de frecuencias de la variable D24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	2	2,9	2,9	2,9
Principalmente en desacuerdo	6	8,6	8,6	11,4
Más o menos de acuerdo	12	17,1	17,1	28,6
Principalmente de acuerdo	20	28,6	28,6	57,1
Totalmente de acuerdo	30	42,9	42,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Una amplia mayoría de los encuestados, el 71,5%, siempre o casi siempre trabaja todos los temas del programa. Un 17,1% lo hace bastantes veces. El resto, un 11,5% nunca o casi nunca trabaja todos los temas del programa.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 160. Medidas de tendencia central de la variable D24

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En las clases trabajamos todos los temas del programa	4	4	5	1,103	3	4	5

Pregunta nº25. D25. Fomento el trabajo en grupo

En el segundo capítulo hemos indicado que una de las fases de la planificación didáctica es el diseño de las actividades. En los modelos didácticos constructivistas, toma especial relevancia el trabajo en grupo y, se incide, en los beneficios de desarrollar este tipo de actividades. Por ello, nos interesa conocer si el profesorado promueve el trabajo en grupo cuando desarrolla su actividad docente o, si por el contrario, acostumbra a proponer la realización de trabajos individuales.

Tabla 161. Tabla de frecuencias de la variable D25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	4	5,7	5,7	5,7
Principalmente en desacuerdo	13	18,6	18,6	24,3
Más o menos de acuerdo	22	31,4	31,4	55,7
Principalmente de acuerdo	22	31,4	31,4	87,1
Totalmente de acuerdo	9	12,9	12,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

De acuerdo con las respuestas obtenidas, observamos que un 44,3% siempre o casi siempre fomentan el trabajo en equipo y que un 31,4% lo hacen bastantes veces (responden que están “más o menos de acuerdo” con la aseveración). Por el contrario, más centrados en un trabajo de aula de carácter individual, se sitúan el 24,3% de los docentes encuestados.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 162. Medidas de tendencia central de la variable D25

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Fomento el trabajo en grupo	3,27	3	3ª	1,089	2,8	3	4

Pregunta nº26. D26. Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad

Si existe una disciplina o materia a la que se le pueda atribuir el adjetivo de “cambiante” y que requiere un elevado nivel de actualización y reciclaje, así como una atención constante a las noticias y acontecimientos que suceden en la sociedad, es sin duda la economía. La actualidad está llena de noticias económicas y empresariales y, los especialistas en estas materias deben conocer y saber explicar a los alumnos esta realidad así como relacionarla con los contenidos explicados en las clases.

Tabla 163. Tabla de frecuencias de la variable D26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más o menos de acuerdo	4	5,7	5,8	5,8
Principalmente de acuerdo	35	50,0	50,7	56,5
Totalmente de acuerdo	30	42,9	43,5	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

El 42,9% de los docentes suscriben que siempre se consideran capacitados para relacionar los acontecimientos actuales con los temas del curso. Además, un 50% consideran tener esa capacidad casi siempre. Sólo un residual 5,7% (4 profesores) apuntan estar más o menos de acuerdo con la aseveración planteada.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 164. Medidas de tendencia central de la variable D26

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad	4,38	4	4	0,597	4	4	5

Pregunta nº27. D27. Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado

La cuestión D27 se plantea para cuantificar los docentes que, para desarrollar sus clases, tienen presente el nivel de desarrollo y los conocimientos previos de los alumnos. Esta cuestión planteada no es baladí, ya que si queremos trabajar un aprendizaje significativo, esto es imprescindible.

Tabla 165. Tabla de frecuencias de la variable D27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
Principalmente en desacuerdo	1	1,4	1,4	2,9
Más o menos de acuerdo	18	25,7	25,7	28,6
Principalmente de acuerdo	38	54,3	54,3	82,9
Totalmente de acuerdo	12	17,1	17,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Sin embargo, sólo 12 profesores (17,1%) contestan estar totalmente de acuerdo con este planteamiento. La mayoría (54,3%) manifiestan tenerlo en cuenta casi siempre y el 25,7% responden que sólo pueden estar “más o menos de acuerdo” con esta afirmación. El resto de respuestas son testimoniales, un profesor declara estar muy en desacuerdo y otro principalmente en desacuerdo.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 166. Medidas de tendencia central de la variable D27

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado	3,84	4	4	0,773	3	4	4

Una de las cuestiones que surgen a raíz del análisis de la pregunta D27, es si quienes responden estar de acuerdo con la afirmación “Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado”, son también los que han realizado un diagnóstico previo al alumnado, tal y como cabría esperar.

Tabla 167. Tabla de contingencia de las variables D12 y D27

		¿Realiza diagnóstico inicial?		Total
		No hago diagnóstico inicial	Sí hago diagnóstico inicial	
Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado	Muy en desacuerdo	0	1	1
	Principalmente en desacuerdo	1	0	1
	Más o menos de acuerdo	8	10	18
	Principalmente de acuerdo	17	20	37
	Totalmente de acuerdo	4	8	12
	Total	30	39	69

Aunque los resultados apuntan en esta línea, la Tabla 167 arroja información interesante. Uno de los datos que sorprende es que 21 profesores que afirman estar total o principalmente de acuerdo con la afirmación “*Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado*” y no realicen un diagnóstico previo. No obstante, es posible que un profesor pueda conocer la situación y conocimientos previos de sus alumnos utilizando una técnica distinta al test previo, pero en cualquier caso es una cifra para reflexionar.

Pregunta nº28. D28. Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo

Algunas de las preguntas planteadas anteriormente, ya vislumbran si los docentes baleares plantean o no el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo. Sin embargo, se quiere conocer cuál es la opinión que el profesorado tiene, respecto de esta cuestión, sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 168. Tabla de frecuencias de la variable D28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,6	1,6
Más o menos de acuerdo	14	20,0	22,2	23,8
Principalmente de acuerdo	32	45,7	50,8	74,6
Totalmente de acuerdo	16	22,9	25,4	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

La Tabla 168 muestra que un 22,9% afirman estar totalmente de acuerdo y plantean siempre el proceso de aprendizaje desde la óptica del aprendizaje significativo. La opinión más generalizada es la que suscriben el 45,7%, los cuales están “principalmente de acuerdo” con la proposición y plantean el aprendizaje significativo muchas veces. Además un 20% eligen la opción intermedia o equidistante (“más o menos de acuerdo”). Añadir también que sólo un docente señala que nunca plantea el aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo y sorprende que un 10% no responda a esta pregunta.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 169. Medidas de tendencia central de la variable D28

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo	3,98	4	4	0,793	4	4	5

Ahondando en esta cuestión, nos surge la inquietud por comprobar si el profesorado que afirma tener presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado, es también el mismo grupo de docentes que afirman plantear el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo.

Para ampliar información respecto a esta cuestión, se calcula la tabla de contingencia y se determina el valor del estadístico Gamma.

Tabla 170. Tabla de contingencia de las variables D27 y D28

		Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo				Total
		Muy en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado	Muy en desacuerdo	0	1	0	0	1
	Principalmente en desacuerdo	0	0	1	0	1
	Más o menos de acuerdo	0	7	5	2	14
	Principalmente de acuerdo	0	5	23	7	35
	Totalmente de acuerdo	1	1	3	7	12
Total		1	14	32	16	63

El valor de Gamma, el cual es significativo y se cifra en 0,499 (asociación positiva moderada), permite afirmar que el profesorado que plantea el proceso de aprendizaje significativo también es el que en mayor medida tiene presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado.

Pregunta nº29. D29. Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos

Una de las orientaciones metodológicas para la impartición de la materia de Economía, es la utilización de ejemplos y situaciones reales que ayuden a comprender los contenidos. Así se recoge en *REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*: “Ante el riesgo de ofrecer la materia con un grado de formalización excesivo y sobrecargado de contenidos conceptuales muy alejados de los intereses y experiencias cercanas del alumnado, se sugieren

procedimientos de investigación y observación que hagan aplicable lo aprendido a la vida real.”

En la pregunta D29 de la encuesta, se pide información sobre ello:

Tabla 171. Tabla de frecuencias de la variable D29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más o menos de acuerdo	5	7,1	7,1	7,1
Principalmente de acuerdo	30	42,9	42,9	50,0
Totalmente de acuerdo	35	50,0	50,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Los resultados son concluyentes, el 92,9% siempre o casi siempre utiliza ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos estudiados.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 172. Medidas de tendencia central de la variable D29

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos	4,43	4,5	5	0,627	4	4,5	5

Pregunta nº30. D30. Considero y/o hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central

Como se ha expuesto anteriormente, uno de los objetivos de esta investigación es conocer las características de los modelos de enseñanza-aprendizaje que se trabaja en las aulas de las Islas Baleares. Un tipo de modelo es el que tiene como recurso didáctico central el libro de texto, habitualmente identificado con una enseñanza tradicional y poco innovadora. En el otro extremo, se sitúan

aquellos profesores que desarrollan sus clases utilizando una amplia variedad metodológica, en la que el libro de texto, si lo utilizan, es un recurso complementario y adicional, pero que apoyan su enseñanza en métodos más novedosos, basados en el aprendizaje activo y participativo, fomentando la investigación y el uso de las nuevas tecnologías.

Tabla 173. Tabla de frecuencias de la variable D30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	11	15,7	15,7	15,7
Principalmente en desacuerdo	17	24,3	24,3	40,0
Más o menos de acuerdo	22	31,4	31,4	71,4
Principalmente de acuerdo	17	24,3	24,3	95,7
Totalmente de acuerdo	3	4,3	4,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

De acuerdo con la Tabla 173, podemos establecer tres grandes grupos: 28 profesores (un 40%)⁴⁴ que nunca o casi nunca utilizan el libro como recurso didáctico central, los que afirman que el libro es la única o principal fuente de información, en este grupo tenemos 20 docentes (un 28,6%) y, el tercer grupo, que asciende a 22 profesores (31,4%), que suscriben la opción “más o menos de acuerdo” con la cuestión planteada.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 174. Medidas de tendencia central de la variable D30

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Considero y/o hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central	2,77	3	3	1,119	2	3	4

⁴⁴ Recordemos que en la pregunta P7 recogemos que siete docentes no utilizan libro de texto.

Esta pregunta D30 es una variable explicativa clave a la que recurriremos para el análisis no paramétrico que se expone más adelante.

Pregunta nº31. D31. Hago uso de los recursos en línea que las editoriales nos ofrecen a los docentes

Otro recurso didáctico, por el que sin duda las editoriales han apostado mucho en los últimos años, es ofrecer a los docentes recursos online. Con la pregunta D31 se quiere determinar la frecuencia y uso que los docentes hacen de los recursos en línea que las editoriales les ofrecen.

Tabla 175. Tabla de frecuencias de la variable D31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	14	20,0	20,3	20,3
Principalmente en desacuerdo	18	25,7	26,1	46,4
Más o menos de acuerdo	19	27,1	27,5	73,9
Principalmente de acuerdo	14	20,0	20,3	94,2
Totalmente de acuerdo	4	5,7	5,8	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

La afirmación “Hago uso de los recursos en línea que las editoriales nos ofrecen a los docentes” la comparten totalmente el 5,7% de los docentes, frente a un 20% que están principalmente de acuerdo. Un grupo de 19 profesores (27,1%) suscriben estar “más o menos de acuerdo” con el enunciado, pero quizás lo más destacable es que un importante 45,7% afirman que nunca o casi nunca utilizan los recursos en línea.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 176. Medidas de tendencia central de la variable D31

	Media	Mediana	Moda	Desv. tip.	25	50	75
Hago uso de los recursos en línea que las editoriales nos ofrecen a los docentes	2,65	3	3	1,186	2	3	4

Pregunta nº32. D32. Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la Empresa con otras asignaturas o materias

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, para que los alumnos puedan integrar e incorporar los contenidos que se trabajan como conocimiento propio, es importante que pueda relacionar dichos conocimientos o conceptos con los que ha adquirido previamente no sólo en las materias de economía, sino con los adquiridos en otras áreas de conocimiento. Para incentivar este ensamblaje, es importante que el profesor contribuya a relacionar los contenidos que explica con los temas trabajados en otras asignaturas.

Tabla 177. Tabla de frecuencias de la variable D32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	3	4,3	4,3	4,3
Más o menos de acuerdo	18	25,7	25,7	30,0
Principalmente de acuerdo	36	51,4	51,4	81,4
Totalmente de acuerdo	13	18,6	18,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

En esta cuestión hay gran consenso, vemos que el 70% afirman que siempre o casi siempre relacionan los contenidos de diferentes asignaturas.

El resto, un 25,7% declaran que lo hacen bastantes veces y sólo un 4,3% señalan que sólo algunas veces relacionan los contenidos de economía con los de otras materias.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 178. Medidas de tendencia central de la variable D32

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la Empresa con otras asignaturas o materias	3,84	4	4	0,773	3	4	4

Pregunta nº33. D33. ¿Cuántas unidades didácticas tiene el programa de vuestra asignatura?

La pregunta D33 indaga acerca del número de unidades didácticas que tiene la asignatura. En la Tabla 179 recogemos las respuestas obtenidas:

Tabla 179. Tabla de frecuencias de la variable D33

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
8	1	1,4	1,6	1,6
9	5	7,1	7,8	9,4
10	2	2,9	3,1	12,5
11	2	2,9	3,1	15,6
12	7	10,0	10,9	26,6
13	12	17,1	18,8	45,3
14	5	7,1	7,8	53,1
15	11	15,7	17,2	70,3
16	13	18,6	20,3	90,6
17	1	1,4	1,6	92,2
18	4	5,7	6,3	98,4
27	1	1,4	1,6	100,0
Total	64	91,4	100,0	
Sistema	6	8,6		
Total	70	100,0		

No obstante, nos parece oportuno diferenciar esta respuesta, en función de si las respuestas se refieren a primero de bachiller o a segundo de bachiller.

Tabla 180. Tabla de frecuencias de D33 sólo para la asignatura de Economía

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
9	2	6,3	6,3	6,3
12	4	12,5	12,5	18,8
13	2	6,3	6,3	25,0
14	2	6,3	6,3	31,3
15	7	21,9	21,9	53,1
16	12	37,5	37,5	90,6
17	1	3,1	3,1	93,8
18	2	6,3	6,3	100,0
Total	32	100,0	100,0	
Sistema	0	0,0	0,0	
Total	32	100,0	100,0	

Para la asignatura de Economía, el número promedio de unidades didácticas que tiene el programa es 14,688 y la tabla de frecuencias puede consultarse en la Tabla 180.

Para la asignatura de Economía de la Empresa, el número promedio de unidades didácticas que tiene el programa es 13,250 y la tabla de frecuencias puede analizarse en la Tabla 181.

Tabla 181. Tabla de frecuencias de D33 sólo para la asignatura de Economía de la Empresa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
8	1	3,1	3,1	3,1
9	3	9,4	9,4	12,5
10	2	6,3	6,3	18,8
11	2	6,3	6,3	25,0
12	3	9,4	9,4	34,4
13	10	31,3	31,3	65,6
14	3	9,4	9,4	75,0
15	4	12,5	12,5	87,5
16	1	3,1	3,1	90,6
17	0	0,0	0,0	90,6
18	2	6,3	6,3	96,9
27	1	3,1	3,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	
Sistema	0	0,0	0,0	
Total	32	100,0	100,0	

Pregunta nº34. D34. ¿Cuántas unidades didácticas del libro de texto no imparte habitualmente?

Para conocer cuál es el seguimiento que los docentes hacen del libro de texto, les preguntamos cuántas unidades didácticas del libro dejan de impartir.

Las respuestas a la pregunta D34 (cuyas respuestas son abiertas y de carácter numérico), las resumimos en la Tabla 182.

Tabla 182. Tabla de frecuencias de la D34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10	14,3	14,3	14,3
-	3	4,3	4,3	18,6
0	25	35,7	35,7	54,3
1	13	18,6	18,6	72,9
2	12	17,1	17,1	90,0
3	2	2,9	2,9	92,9
4	3	4,3	4,3	97,1
6	1	1,4	1,4	98,6
8	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

No obstante, nos parece interesante separar los resultados según las respuestas correspondan a primero (Tabla 183) o a segundo de bachillerato (Tabla 184).

La media de temas del libro de texto no explicados en la materia de Economía es 1,21 unidades didácticas. La Tabla 183 nos muestra la distribución de las frecuencias.

Tabla 183. Tabla de frecuencias de la D34 solo para la asignatura de Economía

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-	4	12,5%	12,5%	12,5%
0	13	40,6%	40,6%	53,1%
1	8	25,0%	25,0%	78,1%
2	4	12,5%	12,5%	90,6%
3	2	6,3%	6,3%	96,9%
8	1	3,1%	3,1%	100,0%
Total	32	100,0%	100,0%	
Sistema	0	0,0%	0,0%	
Total	32	100,0%	100,0%	

La media de unidades didácticas del libro de texto no explicados en la materia de Economía de Empresa es 1,07. En la Tabla 184 disponemos de su distribución de frecuencias.

Tabla 184. Tabla de frecuencias de la D34 solo para la asignatura de Economía de la Empresa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-	3	9,4%	9,4%	9,4%
0	12	37,5%	37,5%	46,9%
1	5	15,6%	15,6%	62,5%
2	8	25,0%	25,0%	87,5%
4	3	9,4%	9,4%	96,9%
6	1	3,1%	3,1%	100,0%
Total	32	100,0%	100,0%	
Sistema	0	0,0%	0,0%	
Total	32	100,0%	100,0%	

Pregunta nº35. D35. Explico con clases magistrales

Con esta pregunta se inicia el bloque denominado “Metodología didáctica”. Este apartado se establece para conocer cuáles son los medios, recursos, métodos y actividades, más utilizadas y aquellas que son menos asiduas en las aulas.

El método didáctico por excelencia y más utilizado, especialmente en aquella enseñanza tradicional y centrada en el libro de texto son las clases magistrales.

En nuestras aulas, a tenor de los resultados (Tabla 185), parece que las clases magistrales siguen también ocupando un lugar destacado.

Más de la mitad de los docentes, el 58,5%, utilizan este recurso siempre o casi siempre. El 32,9% lo utilizan bastantes veces y solamente el 7,1% hacen un uso ocasional de las clases magistrales.

Tabla 185. Tabla de frecuencias de la variable D35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alguna vez u ocasionalmente	5	7,1	7,2	7,2
Bastantes veces	23	32,9	33,3	40,6
Mucho o casi siempre	29	41,4	42,0	82,6
Siempre	12	17,1	17,4	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 186. Medidas de tendencia central de la variable D35

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Explico con clases magistrales	3,7	4	4	0,845	3	4	4

Pregunta nº36. D36. Explico con el libro de texto

La pregunta D36 reincide sobre el uso del libro de texto. En esta ocasión se pregunta sobre el uso que se hace del mismo para explicar. Esta pregunta junto con la D30, serán utilizadas como variables explicativas en el análisis no paramétrico que se expone más adelante en este capítulo.

Tabla 187. Tabla de frecuencias de la variable D36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	11,4	11,8	11,8
Alguna vez u ocasionalmente	12	17,1	17,6	29,4
Bastantes veces	27	38,6	39,7	69,1
Mucho o casi siempre	18	25,7	26,5	95,6
Siempre	3	4,3	4,4	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

En nuestra muestra, a tenor de los resultados presentados en Tabla 187, tenemos tres grupos más o menos equiponderados; un 28,5% que nunca o

sólo ocasionalmente explica con el libro de texto, un 38,6% que lo hace bastantes veces y un 30% de docentes que explica casi siempre o siempre con el libro.

Una de las cuestiones que el lector se puede plantear es la duplicidad de algunas preguntas. Somos conscientes de que la pregunta D30 “*Considero y/o hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central*” y D36 “*Explico con el libro de texto*” son prácticamente lo mismo. Efectivamente, se trata de preguntas de control y, hemos verificado que el coeficiente Gamma para D30 y D36 es significativo y positivo, Así, dejamos constancia de que quien asigna un valor más elevado a D30 también se lo asigna a D36.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 188. Medidas de tendencia central de la variable D36

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Explico con el libro de texto	2,94	3	3	1,049	2	3	4

Pregunta nº37. D37. Explico con clases de problemas y actividades

Otro método muy recurrido por parte de los profesores de economía es utilizar las clases de problemas y actividades. Se trata de un recurso imprescindible para impartir esta materia, cuya finalidad en sí misma es poder explicar la realidad económica y empresarial que acontece y, en la que cada día nos encontramos más inmersos y más vulnerables. Por ello, el aprendizaje basado en actividades y problemas facilita el aprendizaje y motiva el interés de los alumnos.

Prueba de ello es que el 62,9% realizan clases de problemas y actividades siempre o casi siempre, frente al 30% lo hace bastantes veces. Sólo un 4,3% lo considera un recurso para uso ocasional (Tabla 189).

Tabla 189. Tabla de frecuencias de la variable D37

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alguna vez u ocasionalmente	3	4,3	4,4	4,4
Bastantes veces	21	30,0	30,9	35,3
Mucho o casi siempre	31	44,3	45,6	80,9
Siempre	13	18,6	19,1	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 190. Medidas de tendencia central de la variable D37

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Explico con clases de problemas y actividades	3,79	4	4	0,802	3	4	4

Pregunta nº38. D38. Explico utilizando presentación PowerPoint o transparencias

Otra cuestión que se plantea es conocer el uso de presentaciones ya sea en powerpoint o transparencias para desarrollar las clases. Las presentaciones en powerpoint son uno de los recursos más utilizados en las clases universitarias, reuniones de empresa y presentaciones en general. Además tienen la ventaja que pueden adjuntar imágenes, videos, audios, etc. Con la pregunta D38, se indaga sobre los hábitos y costumbres de los profesores de bachillerato respecto a este recurso.

Tabla 191. Tabla de frecuencias de la variable D38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	34	48,6	48,6	48,6
Alguna vez u ocasionalmente	19	27,1	27,1	75,7
Bastantes veces	11	15,7	15,7	91,4
Mucho o casi siempre	6	8,6	8,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Un dato muy llamativo es que casi la mitad (un 48,6%) no utilice nunca las presentaciones y que un 27,1% lo haga sólo ocasionalmente. Los docentes que hacen bastantes clases utilizando presentaciones representan el 15,7% de la muestra, mientras que un reducido grupo de 6 profesores (8,6%) la utilizan casi siempre.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 192. Medidas de tendencia central de la variable D38

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Explico utilizando presentación Powerpoint o transparencias	1,84	2	1	0,987	1	2	2,3

Pregunta nº39. D39. En las clases utilizamos mapas conceptuales

Los mapas conceptuales, desarrollados por el profesor Novak en los años sesenta, son una técnica utilizada para la representación gráfica del conocimiento. El mapa conceptual es una forma de sintetizar la información y contenidos, en la que se enfatizan las relaciones entre los contenidos. Se trata de un recurso que contribuye a la estrategia de aprendizaje significativo y se caracteriza por su simplificación y el impacto visual.

Tabla 193. Tabla de frecuencias de la variable D39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	10	14,3	14,7	14,7
Alguna vez u ocasionalmente	11	15,7	16,2	30,9
Bastantes veces	22	31,4	32,4	63,2
Mucho o casi siempre	20	28,6	29,4	92,6
Siempre	5	7,1	7,4	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Entre los encuestados hay una amplia variedad de planteamientos, pero en general, de los resultados se desprenden que los mapas conceptuales están presentes en las aulas baleares. Algunos profesores nunca utilizan los mapas conceptuales (14,3%), mientras que un 15,7% lo hace de forma ocasional. Un colectivo mayor (31,4%) usa este recurso bastantes veces, sin embargo, son un 28,6% los docentes que hacen uso de los mapas conceptuales muchas veces. Finalmente, en el otro extremo, tenemos cinco profesores (7,1%) que afirma trabajar siempre con esta herramienta.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 194. Medidas de tendencia central de la variable D39

	Media	Mediana	Moda	Desv. Típ.	25	50	75
En las clases utilizamos mapas conceptuales	2,99	3	3	1,165	2	3	4

Pregunta nº40. D40. En las clases utilizamos prensa, revistas ...

Las noticias económicas y empresariales están presentes en el día a día y son muchísimas las revistas, prensa, noticias digitales,... publicadas que se hacen eco de ellas. Además es fácil encontrar diferentes niveles de dificultad para tratar un mismo tema. Por eso, cuando se imparten las materias de Economía y Economía de Empresa, habitualmente se aprovechan estos recursos para complementar los conceptos explicados en clase.

Tabla 195. Tabla de frecuencias de la variable D40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alguna vez u ocasionalmente	14	20,0	20,0	20,0
Bastantes veces	24	34,3	34,3	54,3
Mucho o casi siempre	24	34,3	34,3	88,6
Siempre	8	11,4	11,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Así lo hacen siempre o casi siempre el 45,7% de los profesores. También un 34,3% utiliza prensa y revistas bastantes veces. Sin embargo, hay un 20% que sólo hacen uso ocasional de los mismos.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 196. Medidas de tendencia central de la variable D40

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En las clases utilizamos prensa, revistas ...	3,37	3	3	0,935	3	3	4

Pregunta nº41. D41. En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia

El uso de las nuevas tecnologías abre un amplísimo campo de trabajo y permite activar recursos didácticos que hace un par de décadas era impensable. En esta llamada “era de la información”, en ocasiones nos sentimos abrumados por el exceso de fuentes de información, páginas web, bases de datos,... y en ocasiones provoca que esa oportunidad se convierta en un inconveniente. Por ello es importante, enseñar a los alumnos, cómo hacer uso correcto y responsable de la información que obtenemos en Internet, así como de las webs recomendadas para los temas económicos más importantes.

Tabla 197. Tabla de frecuencias de la variable D41

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	11,4	11,4	11,4
Alguna vez u ocasionalmente	20	28,6	28,6	40,0
Bastantes veces	25	35,7	35,7	75,7
Mucho o casi siempre	12	17,1	17,1	92,9
Siempre	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Con esta pregunta, D41, ahondamos sobre los hábitos y costumbres de nuestros profesores sobre el uso de webs en las aulas. Las respuestas las recogemos en la Tabla 197.

Un 11,4% de los profesores nunca utiliza este recurso, mientras que otro 28,6% lo hace ocasionalmente. Un grupo de 25 docentes (35,7%) utilizan las webs bastantes veces para explicar los contenidos de economía y el resto, un 24,2% las utiliza siempre o casi siempre.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 198. Medidas de tendencia central de la variable D41

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia	2,8	3	3	1,085	2	3	3,3

Pregunta nº42. D42. En las clases utilizamos el CD del libro de texto

En la pregunta D31 ya se señala que las editoriales están haciendo un importante esfuerzo en ofrecer a sus clientes la posibilidad de disponer recursos online. En esta misma línea, muchas editoriales han desarrollado CDs que complementan los libros de texto con el fin de aumentar los medios didácticos ofrecidos al alumno.

Con esta pregunta, D42, se quiere conocer el uso que se hace del CD del libro en las aulas, por parte de los profesores que han participado de este estudio.

Es muy importante destacar que un 60% de los docentes nunca utilizan el CD y el 35,7% sólo lo han hecho alguna vez. Para completar la muestra, restan 3 profesores que son los que responden que utilizan el CD del libro de texto bastantes veces. Llama la atención, que nadie lo utilice casi siempre o siempre (Tabla 199).

Tabla 199. Tabla de frecuencias de la variable D42

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	42	60,0	60,0	60,0
Alguna vez u ocasionalmente	25	35,7	35,7	95,7
Bastantes veces	3	4,3	4,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 200. Medidas de tendencia central de la variable D42

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En las clases utilizamos el CD del libro de texto	1,44	1	1	0,581	1	1	2

Pregunta nº43. D43. Realizamos talleres

Los talleres son un método didáctico que brinda a sus participantes la posibilidad de aprender-haciendo. Se organizan los talleres para trabajar temas específicos, reales o de actualidad. En estos talleres se parte de los conocimientos previos que tienen los alumnos y se incentiva el trabajo en equipo, la reflexión y hay una intensa interacción estudiante-profesor. La actividad del docente se centra en ser un facilitador, un guía, que acompaña y tutoriza la investigación, exploración y la puesta en común de conclusiones. En nuestra encuesta, nos interesamos por conocer el uso que se hace de los talleres.

Tabla 201. Tabla de frecuencias de la variable D43

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	41	58,6	58,6	58,6
Alguna vez u ocasionalmente	19	27,1	27,1	85,7
Bastantes veces	8	11,4	11,4	97,1
Mucho o casi siempre	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Según los resultados obtenidos, podemos considerar que los talleres son uno de los recursos didácticos menos utilizados. El 58,6% afirman que nunca utilizan este recurso. Además, un 27,1% declara que sólo hacen uso ocasional de los mismos y únicamente 8 profesores (11,4%) utilizan los talleres bastantes veces. Los profesores que hacen uso habitual de este recurso son solamente 2.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 202. Medidas de tendencia central de la variable D43

	Media	Mediana	Moda	Desv. tip.	25	50	75
Realizamos talleres	1,59	1	1	0,807	1	1	2

Pregunta nº44. D44. Miramos videos o documentales

Los videos, películas o documentales son un recurso cómodo y, apreciado por los estudiantes. No obstante, es cierto que hacer uso del mismo requiere seguir unas pautas para garantizar el objetivo que se persigue con este medio (por ejemplo, es importante que el alumno deba realizar algún trabajo sobre el documental). Quizás uno de los puntos débiles de este recurso, es que utilizar una película o documental consume una o dos sesiones, por lo que actualmente están proliferando muchísimos vídeos breves de 3 a 5 minutos (disponibles en you tube o webs especializadas) que pueden ser intercalados durante las clases para complementar las explicaciones.

Tabla 203. Tabla de frecuencias de la variable D44

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	18	25,7	25,7	25,7
Alguna vez u ocasionalmente	26	37,1	37,1	62,9
Bastantes veces	19	27,1	27,1	90,0
Mucho o casi siempre	6	8,6	8,6	98,6
Siempre	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Sin entrar en la tipología de videos o documentales, en la encuesta preguntamos por el uso de vídeos o documentales en las clases.

Una cuarta parte de nuestros encuestados no utilizan nunca este recurso, mientras que un 37,1% lo hacen ocasionalmente. Además, los resultados nos indican que otro 27,1% los utilizan bastantes veces. Del resto de profesores, 6 son usuarios asiduos de los videos y documentales y sólo uno lo utiliza siempre (Tabla 203).

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 204. Medidas de tendencia central de la variable D44

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Miramos videos o documentales	2,23	2	2	0,981	1	2	3

Pregunta nº45. D45. Organizamos concursos, juegos o simuladores

Los concursos, juegos o simuladores son un método didáctico, que como ocurre con los talleres, requiere un importante trabajo previo de preparación. Uno de los puntos fuertes y oportunidades de estos recursos didácticos es que incentiva el trabajo en equipo y permite simular hechos y circunstancias más o menos similares a la realidad. Se trata de un recurso que puede realizarse sólo para el aula o, participar en los concursos que conocidos sponsor patrocinan a nivel local o nacional.

Las respuestas a la pregunta D45 las recogemos en la Tabla 205.

Pese a las oportunidades que brinda este recurso, al igual que sucede con los talleres, su uso es bastante residual. El 65,7% de docentes nunca o casi nunca organizan concursos, juegos o simuladores. Un 18,6% se sirven de este recurso bastantes veces, pero sólo el 15,7% lo hacen siempre o casi siempre.

Tabla 205. Tabla de frecuencias de la variable D45

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	28	40,0	40,0	40,0
Alguna vez u ocasionalmente	18	25,7	25,7	65,7
Bastantes veces	13	18,6	18,6	84,3
Mucho o casi siempre	8	11,4	11,4	95,7
Siempre	3	4,3	4,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 206. Medidas de tendencia central de la variable D45

	Media	Mediana	Moda	Desv. Típ.	25	50	75
Organizamos concursos, juegos o simuladores	2,14	2	1	1,195	1	2	3

Pregunta nº46. D46.Realizamos visitas exteriores

Otra posibilidad que tienen los profesores es realizar visitas a empresas, instituciones, fábricas, etc. que ofrezcan explicaciones a los alumnos de cómo funcionan los diferentes departamentos, sus estrategias,... con el fin de que el alumno identifique y relacione los contenidos teóricos estudiados en la clase con la realidad empresarial.

Tabla 207. Tabla de frecuencias de la variable D46

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	20	28,6	28,6	28,6
Alguna vez u ocasionalmente	31	44,3	44,3	72,9
Bastantes veces	12	17,1	17,1	90,0
Mucho o casi siempre	7	10,0	10,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Llama la atención que ningún profesor afirme que siempre realiza alguna visita a empresas o instituciones y que sólo el 10% suscriba que lo hace casi

siempre. También podemos ver que hay un 17,1% de los docentes que afirma que bastantes veces ha realizado visitas a empresas, pero quizás lo más destacable es que un 72,9% nunca o sólo ocasionalmente han realizado este tipo de actividades.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 208. Medidas de tendencia central de la variable D46

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Realizamos visitas exteriores	2,09	2	2	0,928	1	2	3

Pregunta nº47. D47. Los alumnos hacen exposiciones orales

Uno de los objetivos generales de la etapa del Bachillerato (ver Anexo 4), es “e) *Dominar, tanto en la expresión oral como la escrita,...*”

Las exposiciones orales son un método que contribuyen a desarrollar esta competencia, por ello formulamos la pregunta D47, para cuantificar el uso que se hace de este método en las clases de economía.

Tabla 209. Tabla de frecuencias de la variable D47

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	12	17,1	17,1	17,1
Alguna vez u ocasionalmente	23	32,9	32,9	50,0
Bastantes veces	18	25,7	25,7	75,7
Mucho o casi siempre	14	20,0	20,0	95,7
Siempre	3	4,3	4,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

En los resultados podemos destacar varias cifras: un 17,1% de docentes nunca proponen exposiciones orales a sus alumnos y el 32,9% lo hacen sólo alguna vez. Los docentes que siempre utilizan este método son sólo 3 profesores (un

4,3%) y un 20% lo hacen casi siempre. En una situación más equidistante están los 18 docentes que declaran que los alumnos hacen exposiciones orales bastantes veces.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 210. Medidas de tendencia central de la variable D47

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Los alumnos hacen exposiciones orales	2,61	2,5	2	1,12	2	2,5	3,3

Pregunta nº48. D48. Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual

En principio, cabe esperar que en las aulas donde los docentes practican una enseñanza más tradicional, en la que el libro de texto es el recurso central, es probable que los alumnos trabajen habitualmente de manera individual.

Tabla 211. Tabla de frecuencias de la variable D48

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alguna vez u ocasionalmente	5	7,1	7,1	7,1
Bastantes veces	35	50,0	50,0	57,1
Mucho o casi siempre	25	35,7	35,7	92,9
Siempre	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Con la pregunta D48 se pretende cuantificar los profesores que trabajan asiduamente de manera individual y los que practican un método más participativo. De la tabla se desprende que el 42,8% de los encuestados, siempre o casi siempre plantea el trabajo desde una óptica individual a sus alumnos y el 50% del profesorado mantiene estar más o menos de acuerdo con la aseveración que se les plantea. Los docentes que renuncian, en la

medida de lo posible, al trabajo individual son el 7,1%; los cuales afirman que sólo alguna vez los alumnos trabajan individualmente.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 212. Medidas de tendencia central de la variable D48

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual	3,43	3	3	0,734	3	3	4

Pregunta nº49. D49. Cuando los alumnos trabajan en grupo, los grupos los escogen los alumnos

Las preguntas D49, D50, D51, hacen referencia a algunas cuestiones relativas al trabajo en grupo. Una de las cuestiones que se quiere determinar es si los grupos de trabajo que establecen los alumnos se forman libremente, o bien, si por el contrario, la composición de los mismos la designa el profesor. También preguntaremos si los grupos se mantienen durante todo el curso o, por el contrario, si los alumnos van cambiando y rotando de grupo según las actividades propuestas.

Tabla 213. Tabla de frecuencias de la variable D49

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	7,1	7,2	7,2
Alguna vez u ocasionalmente	16	22,9	23,2	30,4
Bastantes veces	21	30,0	30,4	60,9
Mucho o casi siempre	16	22,9	23,2	84,1
Siempre	11	15,7	15,9	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Con la D49 se revela que la mayoría de encuestados (38,6%) permiten que siempre o casi siempre sean los alumnos quienes elijan sus compañeros de trabajo, pero también se pone de manifiesto que un 30% nunca o casi nunca permiten que sean los alumnos formen los grupos. El resto de profesores, otro 30%, se toma una posición intermedia (*“más o menos de acuerdo”* o *“bastantes veces”*).

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 214. Medidas de tendencia central de la variable D49

	Media	Mediana	Moda	Desv. Típ.	25	50	75
Cuando los alumnos trabajan en grupo, los grupos los escogen los alumnos	3,17	3	3	1,175	2	3	4

Pregunta nº50. D50. Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a

Sin ninguna duda, la pregunta D50 es reiterativa, una pregunta de control, que permite ratificar la coherencia de las respuestas.

Las respuestas a la pregunta D50 son:

Tabla 215. Tabla de frecuencias de la variable D50

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	37,1	37,7	37,7
Alguna vez u ocasionalmente	24	34,3	34,8	72,5
Bastantes veces	8	11,4	11,6	84,1
Mucho o casi siempre	9	12,9	13,0	97,1
Siempre	2	2,9	2,9	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

En este caso el 37,1% indica que el profesor nunca designa los grupos, el 34,3% los hacen ocasionalmente y el resto de docentes bastantes veces, casi siempre o siempre designan ellos mismos los componentes del grupo.

No obstante, como hemos indicado anteriormente, las preguntas D49 y D50 son preguntas redundantes y cabe esperar que entre estas dos variables haya una asociación negativa, de manera que quienes responden un valor más alto a D49 (que los alumnos escogen los grupos), sean los mismos que asignan un valor más bajo a la D50 (los grupos son designados por el profesor).

Para verificar esta asociación, calculamos la tabla de contingencia de las preguntas D49 y D50, el valor del estadístico Gamma y su significatividad.

Tabla 216. Tabla de contingencia de las variables D49 y D50

		Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a					Total
		Nunca	Alguna vez u ocasionalmente	Bastantes veces	Mucho o casi siempre	Siempre	
Cuando los alumnos trabajan en grupo, los grupos los escogen los alumnos	Nunca	2	1	0	1	1	5
	Alguna vez u ocasionalmente	2	5	1	7	1	16
	Bastantes veces	2	11	7	1	0	21
	Mucho o casi siempre	9	7	0	0	0	16
	Siempre	11	0	0	0	0	11
Total		26	24	8	9	2	69

Tabla 217. Valor y significación del estadístico Gamma de las variables D49 y D50

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,704	,098	-6,297	,000
N de casos válidos		69			
a. Asumiendo la hipótesis alternativa. b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					

Como podemos verificar, efectivamente existe una asociación de signo negativo y significativa, entre la variable D49 y D50.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 218. Medidas de tendencia central de la variable D50

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a	2,09	2	1	1,134	1	2	3

Pregunta nº51. D51. Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso

Cuando el profesor propone trabajos en grupo, puede permitir que los grupos sean los mismos todo el año o preferir que los alumnos vayan rotando de manera que cambien de compañeros, para reforzar algunas de las competencias como: saber integrarse en equipos de trabajo, desarrollar el sentido de la responsabilidad según el rol que se tiene en un grupo, etc. Sin entrar a analizar las ventajas e inconvenientes que pueden tener una u otra postura, en la pregunta D51 del cuestionario, investigamos si los docentes de nuestra muestra, mantienen los mismos grupos de trabajo todo el año o los alumnos van obligatoriamente cambiando y rotando.

Tabla 219. Tabla de frecuencias de la variable D51

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	33	47,1	50,0	50,0
Alguna vez u ocasionalmente	20	28,6	30,3	80,3
Bastantes veces	7	10,0	10,6	90,9
Mucho o casi siempre	5	7,1	7,6	98,5
Siempre	1	1,4	1,5	100,0
Total	66	94,3	100,0	
Sistema	4	5,7		
Total	70	100,0		

En la Tabla 219 se confirma que el 75,7% de los profesores nunca o casi nunca hacen rotar los alumnos para que vayan participando a lo largo del curso en diferentes grupos de trabajo. En una situación minoritaria están los 7 profesores que hacen rotar bastantes veces y los 5 que lo hacen muchas veces. Sólo un profesor responde que siempre hace rotar los alumnos a diferentes grupos de trabajo.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 220. Medidas de tendencia central de la variable D51

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso	1,8	1,5	1	1,011	1	1,5	2

Pregunta nº52. D52. Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa

En la pregunta D42 se plantea si durante las clases se utiliza el CD del libro y si recordamos las respuestas obtenidas, el 95,7% de los docentes reconocían que nunca o casi nunca lo habían utilizado.

La pregunta D52 plantea si los alumnos, en sus casas, utilizan el CD que se anexa con el libro de texto. A esta pregunta, las respuestas son muy similares.

Tabla 221. Tabla de frecuencias de la variable D52

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	39	55,7	60,0	60,0
Alguna vez u ocasionalmente	23	32,9	35,4	95,4
Bastantes veces	3	4,3	4,6	100,0
Total	65	92,9	100,0	
Sistema	5	7,1		
Total	70	100,0		

De los datos de la encuesta, se desprende que un 88,6% de los alumnos nunca o casi nunca utilizan en su casa el CD que las editoriales adjuntan con el libro de texto. Sólo tres profesores señalan que sus alumnos bastantes veces utilizan el CD del libro en sus casas y completan la muestra 5 profesores que no responden a esta pregunta.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 222. Medidas de tendencia central de la variable D52

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa	1,45	1	1	0,587	1	1	2

Pregunta nº53. D53. Propongo a los alumnos que realicen búsquedas por Internet relacionadas con la materia

El punto g) de los objetivos generales de la etapa de bachillerato (ver Anexo 4) establece que se debe “Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y comunicación”. La propuesta de búsquedas por Internet relacionadas con la materia, puede contribuir a este objetivo. Este tipo de actividades permitirá que el alumno se familiarice con las principales webs de economía, así como aprenda a discernir cuáles de ellas son información y bases de datos oficiales de las que tienen un carácter subjetivo y de opinión.

Tabla 223. Tabla de frecuencias de la variable D53

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	2,9	2,9	2,9
Alguna vez u ocasionalmente	14	20,0	20,0	22,9
Bastantes veces	27	38,6	38,6	61,4
Mucho o casi siempre	18	25,7	25,7	87,1
Siempre	9	12,9	12,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

En la tabla comprobamos que las respuestas están muy repartidas. Sólo dos profesores nunca proponen este tipo de búsquedas a sus alumnos y un 20% lo hace de manera ocasional. Un porcentaje mayor, el 38,6%, utilizan este recurso didáctico bastantes veces y un 25,7% lo hacen casi siempre. Completamos la muestra con el 12,9% de docentes que revelan que ellos siempre proponen realizar búsquedas por Internet sobre materia económica y empresarial.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 224 . Medidas de tendencia central de la variable D53

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Propongo a los alumnos que realicen búsquedas por Internet relacionadas con la materia	3,26	3	3	1,017	3	3	4

Pregunta nº54. D54. Propongo a los alumnos la consulta de blogs y/o forum

Los blogs y forums son aplicaciones web que dan soporte a discusiones, debates y opiniones en línea. Se puede participar en blogs y forum cerrados, sólo para los usuarios adscritos a un curso o grupo autorizado, o bien, en blogs y forums abiertos (de acceso libre).

Tabla 225. Tabla de frecuencias de la variable D54

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	21	30,0	30,4	30,4
Alguna vez u ocasionalmente	21	30,0	30,4	60,9
Bastantes veces	15	21,4	21,7	82,6
Mucho o casi siempre	10	14,3	14,5	97,1
Siempre	2	2,9	2,9	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Con esta pregunta, se quiere constatar si el profesorado propone e incentiva a sus alumnos a consultar blogs y/o forums.

El 60% de los profesores nunca o casi nunca proponen la consulta a blogs y/o forums y un 21,4% del profesorado lo propone bastantes veces. En el otro extremo tenemos 10 profesores (14,3%) que casi siempre se propone consultar blogs y/o forums y sólo 2 profesores lo proponen siempre.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 226. Medidas de tendencia central de la variable D54

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Propongo a los alumnos la consulta de blogs y/o forums	2,29	2	1 ^a	1,139	1	2	3

Pregunta nº55. D55. La mayor parte de los contenidos se tienen que memorizar

En el epígrafe 2.3.2. “*Modelos o enfoques didácticos*” revisamos los rasgos comunes y diferencias entre el modelo didáctico tradicional y el modelo participativo o constructivo. Uno de los rasgos diferenciadores es el grado de memorización que los alumnos deberán hacer de los contenidos. Cuando la enseñanza se decanta hacia el modelo tradicional, pondera en mayor medida el trabajo individual, el libro de texto como recurso principal y suele haber una parte importante de los contenidos que deben memorizarse. Mientras que los profesores que abogan por un modelo participativo y constructivo, que se declaran innovadores en la docencia, que apuestan por el uso de múltiples recursos didácticos, son más reacios a que sus alumnos tengan que memorizan la mayor parte de los contenidos.

En la Tabla 227 recogemos las respuestas a la pregunta D55. Ningún profesor manifiesta que siempre los alumnos tengan que memorizar la mayor parte de los contenidos, pero el 20% reconoce que este hecho sucede casi siempre. En

una posición intermedia tenemos casi a la mitad de los profesores, el 47,1% reconoce estar “más a menos de acuerdo” con la aseveración planteada. Los docentes que proponen sólo memorizar ocasionalmente o nunca la mayor parte de los contenidos son el 31,4%.

Tabla 227. Tabla de frecuencias de la variable D55

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	7,1	7,2	7,2
Alguna vez u ocasionalmente	17	24,3	24,6	31,9
Bastantes veces	33	47,1	47,8	79,7
Mucho o casi siempre	14	20,0	20,3	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 228. Medidas de tendencia central de la variable D55

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
La mayor parte de los contenidos se tienen que memorizar	2,81	3	3	0,845	2	3	3

Pregunta nº56. D56. Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto

En cada una de las unidades didácticas, los libros de texto proponen la realización de un amplísimo número de actividades y ejercicios. En la pregunta D56 se solicita información sobre el grado de seguimiento y cumplimiento de todas las actividades que incorpora el manual (Tabla 229).

Un 25,7% de los encuestados confirma que nunca realizan todos los ejercicios y un 27,1% sólo alguna vez hace todas las actividades. Un 20% de los profesores reconoce que bastantes veces las han realizado todas y un considerable grupo de docentes que asciende al 24,3% confirman que casi

siempre realizan todas las actividades del libro. Añadir que 1 profesor suscribe que él siempre realiza todos los ejercicios del manual de referencia.

Tabla 229. Tabla de frecuencias de la variable D56

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	18	25,7	26,1	26,1
Alguna vez u ocasionalmente	19	27,1	27,5	53,6
Bastantes veces	14	20,0	20,3	73,9
Mucho o casi siempre	17	24,3	24,6	98,6
Siempre	1	1,4	1,4	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 230. Medidas de tendencia central de la variable D56

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto	2,48	2	2	1,171	1	2	4

Pregunta nº57. D57. Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro

Otro de los recursos didácticos que todos los libros ofrecen son los comentarios de texto y lecturas que se plantean para complementar, aclarar o aplicar los contenidos estudiados. Este tipo de actividades se presentan diferenciadas de la sección donde están los ejercicios y actividades.

Con la pregunta D57 podemos concluir cuál es el uso que hace el profesorado de las lecturas y comentarios de texto (Tabla 231).

Una elevada proporción de profesores, el 60%, nunca o solamente alguna vez realizan todos los comentarios de textos y lecturas. Un 25,7% los realizan bastantes veces y el 11,4% suscriben que los realizan siempre o casi siempre.

Tabla 231. Tabla de frecuencias de la variable D57

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	18	25,7	26,5	26,5
Alguna vez u ocasionalmente	24	34,3	35,3	61,8
Bastantes veces	18	25,7	26,5	88,2
Mucho o casi siempre	7	10,0	10,3	98,5
Siempre	1	1,4	1,5	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Para ahondar un poco más, en los hábitos del profesorado, vamos a calcular la tabla de contingencia y determinar si existe o no asociación entre la D56 y D57 y en qué sentido se da.

Tabla 232. Tabla de contingencia de las variables D56 y D57

		Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro					Total
		Nunca	Alguna vez u ocasionalmente	Bastantes veces	Mucho o casi siempre	Siempre	
Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto	Nunca	14	1	3	0	0	18
	Alguna vez u ocasionalmente	4	15	0	0	0	19
	Bastantes veces	0	7	3	3	0	13
	Mucho o casi siempre	0	1	12	4	0	17
	Siempre	0	0	0	0	1	1
Total		18	24	18	7	1	68

Tabla 233. Valor y significación del estadístico Gamma de las variables D56 y D57

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,824	,067	10,077	,000
N de casos válidos		68			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

El resultados de la Tabla 233 muestran que el estadístico Gamma es altamente significativo y positivo, lo que se traduce en que los docentes que responden un valor bajo/alto a la pregunta D56, son los mismos que asignan un valor bajo/alto a la pregunta D57.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 234. Medidas de tendencia central de la variable D57

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro	2,25	2	2	1,013	1	2	3

Pregunta nº58. D58. Las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases

Las TIC tienen cada vez más presencia en las escuelas y hogares españoles. Muchos de los nuevos recursos didácticos que el profesorado tiene a su disposición para desarrollar su programación en las aulas, implica el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que contribuye también al desarrollo del objetivo general g) *“Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y comunicación”* (ver Anexo 4).

Con la pregunta D58 queremos indagar sobre la opinión que tiene el profesorado acerca de las TIC y si creen que éstas resultan o no apropiadas para impartir clases (Tabla 235).

Un grupo nada despreciable de profesores (35,7%) están total o principalmente en desacuerdo con esta afirmación, lo cual significa que no creen que las TIC sean una opción adecuada para impartir clases. Un 34.3% confiesan sólo estar más o menos de acuerdo con la idoneidad de las TIC, el resto, un 28,6% abogan por este recurso didáctico y suscriben que están principal o totalmente de acuerdo con la proposición propuesta.

Tabla 235. Tabla de frecuencias de la variable D58

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	7	10,0	10,1	10,1
Alguna vez u ocasionalmente	18	25,7	26,1	36,2
Bastantes veces	24	34,3	34,8	71,0
Mucho o casi siempre	9	12,9	13,0	84,1
Siempre	11	15,7	15,9	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 236. Medidas de tendencia central de la variable D58

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases	2,99	3	3	1,207	2	3	4

Pregunta D59 a D68. Por favor, responda según corresponda

Las preguntas que se formulan entre la D59 y la D68 son una batería de páginas web especializadas en ofrecer recursos didácticos a los profesores de bachillerato, fundamentalmente para las materias de economía y economía de empresa⁴⁵.

En el Anexo 5, el lector puede consultar todos los resultados obtenidos de las encuestas para las preguntas D59 y D68. A continuación ofrecemos en la Tabla 237 un resumen de estas respuestas.

⁴⁵ Algunas de las páginas webs que se indican en las preguntas D59 a D68 eran originalmente recursos sólo de la materia de Economía y Empresa, pero con el tiempo han evolucionado y ofrecen información de diferente índole, dejando de ser exclusivamente de carácter económico y empresarial.

Tabla 237. Resultados de las preguntas D59 a D68 sobre conocimiento y uso de páginas web.

	No conozco esta web	Conozco esta web pero no la utilizo	Conozco esta web pero sólo la utilizo ocasionalmente	Conozco esta web y la utilizo
http://www.ecobachillerato.com	22,90	12,90	20,00	44,30
http://www.ecomur.com/	32,90	5,70	17,10	44,30
http://www.econoaula.com/	50,00	12,90	12,90	24,30
http://www.econolandia.es/	58,60	10,00	8,60	22,90
http://econoweb.es/	67,10	11,40	5,70	15,70
http://teobaldopower.org/libretadeEconomia/	95,70	2,90	1,40	0,00
http://ecomon.blogspot.com	87,00	5,80	2,90	4,30
Web de recursos de Mc Graw Hill	24,30	30,00	17,10	28,60
Web de recursos de SM editorial	60,9	24,60	7,20	7,20
Web de recursos Anaya	60,9	26,10	5,80	7,20

De esta tabla podemos obtener una serie de conclusiones sobre el nivel de conocimiento y uso de algunas webs de economía. A modo de resumen, presentamos a continuación algunas de ellas:

- Las webs más conocidas y utilizadas son www.ecobachillerato.com y www.ecomur.com (un 44,3% suscribe esta afirmación). A éstas le siguen las webs de recursos de Mc Graw Hill (28,6%), www.econoaula.com (24,3%) y www.econolandia.es (22,9%)
- Conocidas pero poco utilizadas son www.econoweb.es que sólo es conocida y utilizada por el 15,70% y las webs de recursos de la editorial SM y Anaya (ambos con un 7,10%). El resto de webs por las que se consulta tiene una presencia testimonial.
- De nuestra lista propuesta, las webs más desconocidas son: la libreta de economía, el blog economon (95,7%) y la página econoweb (85,7%). A éstas, le siguen las web de recursos de SM y la web de recursos de Anaya (desconocidas para un 60% de los docentes). En una situación más intermedia se sitúan las webs www.econolandia.com y www.econoaula.com que las desconocen el 58,60% y 50% del profesorado respectivamente.

Pregunta nº69 y nº 70. D69. y D.70 Otros webs utilizadas..

Las preguntas D69 y D70 son preguntas abiertas que se reservan para que el profesorado incorpore otras webs utilizadas para desarrollar sus clases. Las webs recogidas se han agrupado y se presentan a continuación:

- Webs de organismos institucionales locales, autonómicos, nacionales y europeos.
 - <http://www.cambramallorca.com/> (Cámara de comercio de Mallorca)
 - <http://www.caib.es>
 - <http://www.bde.es>
 - <http://www.ine.es>
 - <http://www.seg-social.es> (Portal con información del mercado laboral)
 - <http://europa.eu>
 - <http://www.eurostat.es/> (portal de la oficina de estadística de la Unión europea)
- Prensa digital, concretamente se han mencionado las webs de los siguientes medios de comunicación:
 - <http://www.elpais.com/>
 - <http://www.cinco dias.com/>
 - <http://www.expansion.com/>
 - <http://www.tv3.cat/30minuts/> (reportajes emitidos en TV3)
- Portales web de recursos
 - <http://educarm.es/> (portal educativo de la Región de Murcia)
 - <http://www.xtec.es/> (red telemática educativa de la generalitat de Cataluña)
 - <http://www.aulafacil.com/> (portal web de cursos y trabajos)

- <http://www.eumed.net/> (enciclopedia virtual)
- Otros portales webs
 - <http://www.invertia.com/> (portal de información financiera y bursátil)
 - <http://www.emprendedores.es/>

Pregunta nº71. D71. A principio de curso explico cuales son los criterios de evaluación.

Con esta pregunta se inicia un bloque de preguntas monográficas sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes aplican a sus alumnos.

La primera de esta batería de preguntas es la D71, con la que se pretende determinar si los docentes explican a principio de curso con detalle a los alumnos los criterios de evaluación, con el fin de que conozcan perfectamente los criterios con los que serán evaluados. Esta cuestión es realmente importante, ya que conocer de antemano los criterios de evaluación puede ser un elemento motivador para el alumnado.

Tabla 238. Tabla de frecuencias de la variable D71

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastantes veces	2	2,9	3,0	3,0
Mucho o casi siempre	4	5,7	6,0	9,0
Siempre	61	87,1	91,0	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

Podemos afirmar que ésta es una de las cuestiones en las que hay más consenso. El 87,1% de los profesores confirma que siempre explica a principio de curso cuáles son los criterios de evaluación y el 5,7% lo hace casi siempre.

Únicamente 2 docentes responden que está “más o menos de acuerdo” con esta afirmación.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 239. Medidas de tendencia central de la variable D71

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
A principio de curso explico cuales son los criterios de evaluación	4,88	5	5	0,409	5	5	5

Pregunta nº72. D72. Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar.

La evaluación, en los últimos años, ha tomado un gran protagonismo en el ámbito educativo y no porque se trate de un tema reciente, sino porque se ha tomado más conciencia de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado.

El concepto de evaluación ha ido evolucionando y actualmente se entiende que la evaluación implica la comparación entre los objetivos impuestos a una actividad intencional y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino también todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con este objetivo se plantea esta pregunta.

Respecto a esta cuestión se concluye que la mayoría de docentes consideran en su evaluación, además de los controles y exámenes, otros ítems para evaluar a los alumnos (Tabla 240). Concretamente más de la mitad del profesorado (un 57,1%) siempre tiene en cuenta para evaluar otras cuestiones distintas a los exámenes y controles y otro 22,9% las tienen en cuenta casi siempre. El resto, un 20% se distribuye de la siguiente manera: un 7,1% está más o menos de acuerdo con la afirmación, un 8,6% sólo tiene en cuenta ocasionalmente otros elementos que no sean exámenes y controles.

Solamente un profesor confiesa que a la hora de evaluar sólo tiene en cuenta exámenes y controles.

Tabla 240. Tabla de frecuencias de la variable D72

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	1,4	1,5	1,5
Alguna vez u ocasionalmente	6	8,6	8,8	10,3
Bastantes veces	5	7,1	7,4	17,6
Mucho o casi siempre	16	22,9	23,5	41,2
Siempre	40	57,1	58,8	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 241. Medidas de tendencia central de la variable D72

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar	4,29	5	5	1,037	4	5	5

Pregunta nº73. D73. Con la información de las diferentes actividades realizadas, reflexionamos con los alumnos sobre los aciertos y errores y sobre lo que hemos aprendido.

Una de las características del aprendizaje constructivo y participativo es que con la información de las diferentes actividades realizadas es importante reflexionar con los alumnos sobre los aciertos y errores, con el fin de rectificar conocimientos equivocados e incorporar los nuevos conceptos corregidos en nuestro conocimiento. Las teorías modernas sobre evaluación se posicionan en la misma línea y abogan por una evaluación que potencie la autorregulación del alumnado.

Tabla 242. Tabla de frecuencias de la variable D73

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alguna vez u ocasionalmente	2	2,9	2,9	2,9
Bastantes veces	9	12,9	13,2	16,2
Mucho o casi siempre	33	47,1	48,5	64,7
Siempre	24	34,3	35,3	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

Afortunadamente, esta práctica la utilizan siempre o casi siempre el 81,4% de profesores y bastantes veces el 12,9%. Sólo 2 docentes reconocen que únicamente llevan a cabo esta práctica de forma ocasional.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 243. Medidas de tendencia central de la variable D73

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Con la información de las diferentes actividades realizadas, reflexionamos con los alumnos sobre los aciertos y errores y sobre lo que hemos aprendido	4,16	4	4	0,765	4	4	5

Pregunta nº74. D74. Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos procedimentales

Como se ha indicado anteriormente, el proceso de evaluación ha evolucionado considerablemente en los últimos años. En la enseñanza tradicional, la mayor parte del peso recae en la evaluación de los contenidos conceptuales. No obstante, actualmente, además de este tipo de contenidos, el alumno debe lograr adquirir unos contenidos procedimentales y actitudinales y ser evaluado también en función de ello.

Para dar respuesta a esta cuestión, se plantean las preguntas D74 y D75.

Tabla 244. Tabla de frecuencias de la variable D74

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alguna vez u ocasionalmente	3	4,3	4,5	4,5
Bastantes veces	7	10,0	10,4	14,9
Mucho o casi siempre	26	37,1	38,8	53,7
Siempre	31	44,3	46,3	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

El 44,3% de los profesores de economía que han participado en esta encuesta, suscriben que siempre valoran los contenidos procedimentales y el 37,1% lo hacen casi siempre. Un 10% reconocen estar “más o menos de acuerdo” con la afirmación y el 4,3% restante, sólo tienen en cuenta los contenidos procedimentales alguna vez.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 245. Medidas de tendencia central de la variable D74

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos procedimentales	4,27	4	5	0,827	4	4	5

Pregunta nº75. D75. Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales.

Respecto a la valoración de los contenidos actitudinales en la evaluación de los alumnos, los resultados señalan que su consideración es inferior, que el que se atribuye a los contenidos procedimentales.

Tabla 246. Tabla de frecuencias de la variable D75

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	2,9	2,9	2,9
Alguna vez u ocasionalmente	3	4,3	4,4	7,4
Bastantes veces	18	25,7	26,5	33,8
Mucho o casi siempre	21	30,0	30,9	64,7
Siempre	24	34,3	35,3	100,0
Total	68	97,1	100,0	
Sistema	2	2,9		
Total	70	100,0		

El 7,2% nunca o sólo alguna vez han tenido en cuenta los contenidos actitudinales para evaluar a sus alumnos. El 25,7% los tienen en cuenta bastantes y el resto (64,3%) casi siempre o siempre.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 247. Medidas de tendencia central de la variable D75

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales	3,91	4	5	1,033	3	4	5

Pregunta nº76. D76. Me considero imparcial y justo/a en las evaluaciones que aplico.

Esta pregunta trata de recoger la opinión que los propios profesores tienen de su propio proceso de evaluación.

Un contundente 68,6% de los docentes se consideran siempre justos. Un importante 21,4% afirman que casi siempre son imparciales y justos en sus evaluaciones. Solamente 4 profesores reconocen que están “más o menos de acuerdo” con la aseveración consultada (Tabla 248).

Tabla 248. Tabla de frecuencias de la variable D76

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastantes veces	4	5,7	6,0	6,0
Mucho o casi siempre	15	21,4	22,4	28,4
Siempre	48	68,6	71,6	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

Hemos determinado el valor y significación del coeficiente Gamma de la variable D79 y P2. Éste nos revela que existe una asociación significativa y positiva entre ambas variables, por lo que los profesores de menos edad asignan un valor inferior a la afirmación “*Me considero imparcial y justo/a en las evaluaciones*”.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 249. Medidas de tendencia central de la variable D76

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Me considero imparcial y justo/a en las evaluaciones que aplico	4,66	5	5	0,592	4	5	5

Pregunta nº77. D77. La evaluación sólo me sirve para calificar a los alumnos.

Pese a que el objetivo principal de la evaluación tiene como finalidad valorar el nivel de aprendizaje de cada alumno, ésta no es la única función que se le atribuye. La evaluación ofrece al profesor una valiosa información sobre el proceso de aprendizaje (dificultades, errores, ...) que sigue el alumnado.

Tabla 250. Tabla de frecuencias de la variable D77

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	20	28,6	29,9	29,9
Principalmente en desacuerdo	12	17,1	17,9	47,8
Más o menos de acuerdo	21	30,0	31,3	79,1
Principalmente de acuerdo	12	17,1	17,9	97,0
Totalmente de acuerdo	2	2,9	3,0	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

El 45,7% de los profesores están en desacuerdo con el enunciado consultado (concretamente un 28,6% están “totalmente en desacuerdo” y un 17,1% “principalmente en desacuerdo”); por tanto, para estos profesores nunca la evaluación sirve sólo para calificar a los alumnos. Una opinión contrapuesta es la del 20% del profesorado que considera que la evaluación sólo o fundamentalmente sirve para calificar a los alumnos. En una situación equidistante se muestran el 30% de los docentes (“más o menos de acuerdo”).

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 251. Medidas de tendencia central de la variable D77

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
La evaluación sólo me sirve para calificar a los alumnos	2,46	3	3	1,185	1	3	3

Pregunta nº78. D78. La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases

La información que obtengamos del análisis de los resultados de la evaluación, debe reincorporarse en el propio proceso, produciendo un efecto feedback que permita mejorar el proceso evaluativo y adaptar y/o mejorar las clases y la programación.

Tabla 252. Tabla de frecuencias de la variable D78

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastantes veces	7	10,0	10,4	10,4
Mucho o casi siempre	26	37,1	38,8	49,3
Siempre	34	48,6	50,7	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Sistema	3	4,3		
Total	70	100,0		

Para la última pregunta de este bloque dedicado a la evaluación constatamos que las respuestas están muy concentradas. El 10% de los docentes confirman estar más o menos de acuerdo con la afirmación de que la evaluación también les ayuda a adaptar y/o mejorar las clases, un 37,1% aseguran estar principalmente de acuerdo con esta proposición y otro 48,6% suscriben que la evaluación siempre les sirve para adaptar y/o mejorar las clases.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 253. Medidas de tendencia central de la variable D78

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases	4,4	5	5	0,676	4	5	5

Pregunta nº 79. D79. En el libro hay errores gramaticales

La última sección del cuestionario se reserva al libro de texto, con la finalidad de indagar la opinión que los profesores de economía de Baleares tienen de este recurso. La primera pregunta sobre el libro de texto es la D79, e interroga acerca de los errores gramaticales que se detectan en el libro de texto.

Tabla 254. Tabla de frecuencias de la variable D79

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	5	7,1	8,5	8,5
Principalmente en desacuerdo	25	35,7	42,4	50,8
Más o menos de acuerdo	16	22,9	27,1	78,0
Principalmente de acuerdo	6	8,6	10,2	88,1
Totalmente de acuerdo	7	10,0	11,9	100,0
Total	59	84,3	100,0	
Sistema	11	15,7		
Total	70	100,0		

Un 10% están totalmente de acuerdo con la afirmación de que en el libro de texto hay errores gramaticales, mientras que un 8,6% declaran que están principalmente de acuerdo. Sólo suscriben “estar más o menos de acuerdo” con esta afirmación un 22,9%. Sin embargo, un considerable 42,8% creen que nunca o casi nunca hay errores gramaticales en el libro de texto.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 255. Medidas de tendencia central de la variable D79

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En el libro hay errores gramaticales	2,75	2	2	1,139	2	2	3

Pregunta nº80. D80. En el libro hay errores de contenido

Otro tipo de errores que pueden contener los libros de texto, son errores de carácter conceptual.

Un 44,3 % de los docentes encuestados creen que en los libros nunca o casi nunca hay errores de contenido. Más dubitativos se muestran el 28,6% del profesorado. Además, un 15,7% de los profesores creen que siempre o casi siempre se detectan errores de contenido (Tabla 256).

Tabla 256. Tabla de frecuencias de la variable D80

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	7	10,0	11,3	11,3
Principalmente en desacuerdo	24	34,3	38,7	50,0
Más o menos de acuerdo	20	28,6	32,3	82,3
Principalmente de acuerdo	8	11,4	12,9	95,2
Totalmente de acuerdo	3	4,3	4,8	100,0
Total	62	88,6	100,0	
Sistema	8	11,4		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 257. Medidas de tendencia central de la variable D80

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
En el libro hay errores de contenido	2,61	2,5	2	1,014	2	2,5	3

Pregunta nº81. D81.El diseño gráfico del libro resulta atractivo.

Una característica fundamental de los libros de texto es el diseño gráfico de los mismos. El diseño gráfico pretende a través de la comunicación visual transmitir mensajes específicos y permite comunicar gráficamente ideas, hechos y valores.

Esta cuestión es consultada a los profesores para conocer la concepción que éstos tienen acerca del diseño gráfico del libro de texto. Los resultados se exponen en la Tabla 258.

De los profesores encuestados, hay 7 que responden que el diseño gráfico no les resulta atractivo (“muy o principalmente en desacuerdo”), mientras que un 31,4% responden estar “más o menos de acuerdo”. El resto de docentes (48,6%), afirman estar “principal o totalmente de acuerdo” sobre la proposición consultada.

Tabla 258. Tabla de frecuencias de la variable D81

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,6	1,6
Principalmente en desacuerdo	6	8,6	9,5	11,1
Más o menos de acuerdo	22	31,4	34,9	46,0
Principalmente de acuerdo	31	44,3	49,2	95,2
Totalmente de acuerdo	3	4,3	4,8	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 259. Medidas de tendencia central de la variable D81

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El diseño gráfico del libro resulta atractivo	3,46	4	4	0,8	3	4	4

Pregunta nº82. D82. El libro está bien ilustrado

También queremos recoger la opinión que los profesores tienen acerca de si el libro está o no bien ilustrado.

Tabla 260. Tabla de frecuencias de la variable D82

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,6	1,6
Principalmente en desacuerdo	7	10,0	11,1	12,7
Más o menos de acuerdo	24	34,3	38,1	50,8
Principalmente de acuerdo	27	38,6	42,9	93,7
Totalmente de acuerdo	4	5,7	6,3	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

Las respuestas están bastante diversificadas. En un extremo situamos el 44,3% de los docentes que opinan que los libros están bien ilustrados y con un posicionamiento contrapuesto se sitúan un 11,4% de los docentes. En una posición intermedia encontramos el 34,3% de profesores que responden estar “más o menos de acuerdo” con esta afirmación.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 261. Medidas de tendencia central de la variable D82

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El libro está bien ilustrado	3,41	3	4	0,835	3	3	4

Pregunta nº83. D83. El libro destaca la información más importante

Si existe un medio didáctico en el que abunde la información, éste es sin duda el libro de texto. Por ello, es imprescindible que en los manuales se destaque de forma clara, aquellas cuestiones o informaciones realmente importantes. Se quiere determinar la opinión de los encuestados, acerca de si los libros que trabajan en sus clases poseen esta propiedad.

Tabla 262. Tabla de frecuencias de la variable D83

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	1	1,4	1,6	1,6
Principalmente en desacuerdo	4	5,7	6,3	7,9
Más o menos de acuerdo	14	20,0	22,2	30,2
Principalmente de acuerdo	34	48,6	54,0	84,1
Totalmente de acuerdo	10	14,3	15,9	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

La inmensa mayoría de los profesores (62,9%) consideran que los libros de texto que utilizan en sus clases siempre o casi siempre destacan la información

más importante. En cambio, un grupo reducido de 5 profesores (7,1%) opina justo lo contrario, que nunca o casi nunca se destaca esta información. El resto de docentes, un 20%, suscriben que bastantes veces en los libros se identifica y destaca la información más importante.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 263. Medidas de tendencia central de la variable D83

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El libro destaca la información más importante	3,76	4	4	0,856	3	4	4

Pregunta nº84. D84. La información es actual.

Uno de los requisitos que los docentes exigen a los medios y recursos didácticos para su uso, es que estén actualizados. En función de la naturaleza de los medios o recursos, la actualización puede resultar más o menos dificultosa y/o costosa, pero no cabe duda, que para impartir Economía en bachillerato esta condición es irrenunciable, ya que la materia económica ha tomado en los últimos años un papel de vital importancia en nuestra sociedad y cambia a un ritmo vertiginoso.

Tabla 264. Tabla de frecuencias de la variable D84

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	4	5,7	6,3	6,3
Principalmente en desacuerdo	5	7,1	7,9	14,3
Más o menos de acuerdo	22	31,4	34,9	49,2
Principalmente de acuerdo	29	41,4	46,0	95,2
Totalmente de acuerdo	3	4,3	4,8	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

Pese a que en los libros de texto es costoso realizar actualizaciones, las editoriales realizan un esfuerzo en mantener unos estándares adecuados y, atendiendo a las cifras, podemos decir que consiguen este objetivo. La mayoría del profesorado, un 45,7%, piensan que los libros ofrecen siempre o casi siempre información actual. Un grupo importante (el 31,4%) creen que la información es bastante actual y solamente 9 profesores (12,8%) están muy o principalmente de desacuerdo con la afirmación consultada.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 265. Medidas de tendencia central de la variable D84

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
La información es actual	3,35	4	4	0,936	3	4	4

Pregunta nº85. D85. El libro contiene suficiente información

Otra consulta planteada es si el libro de texto que utilizan para sus clases contiene suficiente información.

Tabla 266. Tabla de frecuencias de la variable D85

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	2	2,9	3,2	3,2
Principalmente en desacuerdo	8	11,4	12,7	15,9
Más o menos de acuerdo	18	25,7	28,6	44,4
Principalmente de acuerdo	24	34,3	38,1	82,5
Totalmente de acuerdo	11	15,7	17,5	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

Los resultados obtenidos señalan que el 14,3% de los profesores creen que el libro de texto nunca o casi nunca contiene suficiente información, mientras que un 25,7% piensan que contienen bastante. Sin embargo, la opinión de la mitad

de los docentes es que “están principal o totalmente de acuerdo” con la aseveración “el libro contiene suficiente información”.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 267. Medidas de tendencia central de la variable D85

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El libro contiene suficiente información	3,54	4	4	1,029	3	4	4

Pregunta nº86. D86. El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos

Recordemos que en esta sección de la encuesta se examina la opinión que los docentes tienen sobre el libro de texto y las cualidades del mismo. Es importante, a la hora de elegir un libro de texto, que éste se adecue a las capacidades del alumno. En la encuesta la pregunta D86 se indaga sobre este atributo.

Tabla 268. Tabla de frecuencias de la variable D86

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	2	2,9	3,2	3,2
Principalmente en desacuerdo	2	2,9	3,2	6,3
Más o menos de acuerdo	29	41,4	46,0	52,4
Principalmente de acuerdo	27	38,6	42,9	95,2
Totalmente de acuerdo	3	4,3	4,8	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

Los profesores más críticos que consideran que el libro de texto no cumple este requisito suman el 5,8% (total o principalmente en desacuerdo). Sin embargo, un 42,9% defienden que el libro de texto se ajusta casi siempre o siempre a las

capacidades de los alumnos. El resto, un 41,4% suscriben que están más o menos de acuerdo con la cuestión analizada.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 269. Medidas de tendencia central de la variable D86

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos	3,43	3	3	0,777	3	3	4

Pregunta nº87. D87. El libro ofrece más de una perspectiva sobre los temas

En algunas ocasiones los libros de texto exponen los hechos y las explicaciones como si fueran verdades absolutas y, en otras ocasiones, peores aún, han tratado de cumplir una función de adoctrinamiento de los niños y jóvenes. Estas situaciones o comportamientos son inadmisibles. Si el libro de texto no ofrece todas las visiones y opiniones que puedan darse de un mismo hecho o acontecimiento, es el profesor el que debe asegurarse de ofrecer el contrapunto y completar los contenidos con el fin de que en el aula se trabajen todas las perspectivas y se garantice y respete el pluralismo.

Tabla 270. Tabla de frecuencias de la variable D87

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	4	5,7	6,7	6,7
Principalmente en desacuerdo	20	28,6	33,3	40,0
Más o menos de acuerdo	27	38,6	45,0	85,0
Principalmente de acuerdo	9	12,9	15,0	100,0
Total	60	85,7	100,0	
Sistema	10	14,3		
Total	70	100,0		

La pregunta D87 pretende determinar si los docentes opinan que los libros de texto ofrecen más de una perspectiva sobre los temas trabajados. Un 34,3% de los profesores creen que nunca o casi nunca se expone más de una visión sobre los contenidos trabajados. Un 38,6% opinan que los diferentes puntos de vista se ofrecen bastantes veces, pero sólo el 12,9% creen que casi siempre el libro ofrece diferentes ópticas. Llama la atención, que ningún docente suscriba totalmente la afirmación de la pregunta D87 y que un 14,3% de docentes no responda a esta cuestión.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 271. Medidas de tendencia central de la variable D87

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El libro ofrece más de una perspectiva sobre los temas	2,68	3	3	0,813	2	3	3

Pregunta nº88. D88. El libro ofrece explicaciones lógicas y claras

Otra característica valorada positivamente tanto por parte de los profesores como de los alumnos, es que el libro ofrezca las explicaciones lógicas y claras.

Tabla 272. Tabla de frecuencias de la variable D88

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	7	10,0	11,1	11,1
Más o menos de acuerdo	32	45,7	50,8	61,9
Principalmente de acuerdo	22	31,4	34,9	96,8
Totalmente de acuerdo	2	2,9	3,2	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

El 10% creen que los libros casi nunca nos brindan lógica y claridad en las explicaciones. Sin embargo 45,7% están “más o menos de acuerdo” con la

afirmación. El resto de encuestados, un 34,3% responde que siempre o casi siempre el libro ofrece explicaciones lógicas y claras.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 273. Medidas de tendencia central de la variable D88

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El libro ofrece explicaciones lógicas y claras	3,3	3	3	0,71	3	3	4

Pregunta nº89. D89. Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado

Para que los libros resulten atractivos es importante que los contenidos sean muy cercanos a la realidad del alumnado, para facilitarle la comprensión.

Además, este rasgo es una de las orientaciones metodológicas que el RD1467/2007 establece para el currículo de Economía.

Tabla 274. Tabla de frecuencias de la variable D89

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	2	2,9	3,2	3,2
Principalmente en desacuerdo	17	24,3	27,0	30,2
Más o menos de acuerdo	29	41,4	46,0	76,2
Principalmente de acuerdo	15	21,4	23,8	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

Sin embargo, el 27,2% de los profesores creen que nunca o casi nunca los libros logran esta cercanía, un 41,4% creen que lo consiguen bastantes veces y un 21,4% opinan que casi siempre se tratan los contenidos desde una perspectiva muy cercana a la realidad de los alumnos.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 275. Medidas de tendencia central de la variable D89

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado	2,9	3	3	0,797	2	3	3

Pregunta nº90. D90. Es un libro objetivo e imparcial

Esta pregunta, junto con la D87, trata de indagar si los profesores piensan que los libros de texto mantienen la pluralidad e imparcialidad necesaria.

Tabla 276. Tabla de frecuencias de la variable D90

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	2	2,9	3,2	3,2
Más o menos de acuerdo	26	37,1	41,3	44,4
Principalmente de acuerdo	29	41,4	46,0	90,5
Totalmente de acuerdo	6	8,6	9,5	100,0
Total	63	90,0	100,0	
Sistema	7	10,0		
Total	70	100,0		

La pregunta D90, revela que la mitad de los docentes afirman que el libro de texto es siempre (8,6%) o casi siempre (41,4%) objetivo e imparcial. Además, un 37,1% creen que la objetividad e imparcialidad la logran bastantes veces. Solamente dos profesores creen que el libro casi nunca es objetivo e imparcial.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 277. Medidas de tendencia central de la variable D90

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
Es un libro objetivo e imparcial	3,62	4	4	0,705	3	4	4

Pregunta nº91. D91 El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a

Cuando se analizan las ventajas e inconvenientes del libro de texto, una de las ventajas que se le atribuyen es que se trata de un recurso didáctico cómodo, tanto para el alumno como para el profesor. Con la pregunta D91 se quiere determinar si esta percepción es compartida por los docentes de economía de las Islas Baleares.

Tabla 278. Tabla de frecuencias de la variable D91

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Principalmente en desacuerdo	4	5,7	6,3	6,3
Más o menos de acuerdo	18	25,7	28,1	34,4
Principalmente de acuerdo	28	40,0	43,8	78,1
Totalmente de acuerdo	14	20,0	21,9	100,0
Total	64	91,4	100,0	
Sistema	6	8,6		
Total	70	100,0		

Los resultados de la tabla reflejan que 4 profesores están principalmente en desacuerdo con esta opinión. No obstante, el 25,7% piensan que los libros de texto son bastante cómodos y el 60% restante los consideran siempre o casi siempre un recurso cómodo para el profesor y el alumno.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 279. Medidas de tendencia central de la variable D91

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a	3,81	4	4	0,852	3	4	4

Pregunta nº92. D92. El libro presenta una secuencia adecuada y correcta.

La última pregunta, que versa sobre la secuencia de los temas que se trabajan en el libro, trata de determinar si al profesorado le parece correcta y adecuada la secuencia que presenta su libro de texto.

Tabla 280. Tabla de frecuencias de la variable D92

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	3	4,3	4,8	4,8
Principalmente en desacuerdo	7	10,0	11,3	16,1
Más o menos de acuerdo	17	24,3	27,4	43,5
Principalmente de acuerdo	26	37,1	41,9	85,5
Totalmente de acuerdo	9	12,9	14,5	100,0
Total	62	88,6	100,0	
Sistema	8	11,4		
Total	70	100,0		

La opinión de los docentes al respecto indica que al 14,3% les parece poco o nada adecuada la secuencia que presenta el libro de texto, mientras que un 24,3% están más o menos de acuerdo. Sin embargo, la mitad de profesores (50%), opinan que siempre o casi siempre el libro presenta una secuencia adecuada y correcta.

Otra información acerca de esta variable es:

Tabla 281. Medidas de tendencia central de la variable D92

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	25	50	75
El libro presenta una secuencia adecuada y correcta	3,5	4	4	1,036	3	4	4

Como información complementaria, es importante añadir que el análisis de las variables relacionadas con la sección del libro de texto (desde D79 a D92) se ha repetido tratando de determinar si las respuestas son estadísticamente distintas en función de si responden en base a un libro de texto u otro. Las conclusiones obtenidas son que no hay diferencias significativas entre los encuestados que utilizan un libro de texto u otro.

6.3. Análisis no paramétrico. Planteamiento

Una vez concluida la presentación de los estadísticos básicos de las preguntas que conforman el cuestionario, se iniciará una exposición de los resultados que arrojan las principales pruebas no paramétricas realizadas para este trabajo:

- El contraste de Kruskal-Wallis, que es una prueba no paramétrica que sirve para contrastar la hipótesis de que k muestras cuantitativas han sido obtenidas de la misma población. La única exigencia versa sobre la independencia de las muestras. Uno de los puntos débiles de este análisis es que como se trabaja con una población y muestra de tamaño reducido, 76 y 70 respectivamente y las preguntas del cuestionario son de respuesta con escala likert 5, el número de observaciones en cada una de las 5 muestras no siempre llega a un mínimo deseable y necesario y, en muchas ocasiones hay alguna o algunas muestras con muy pocas observaciones, lo que resta robustez estadística a los resultados y conclusiones obtenidas.
- Como información complementaria y adicional a la prueba de Kruskal-Wallis, se calcula el coeficiente Gamma, con el fin de determinar si hay o no asociación y, en caso de que la haya, en qué sentido se da. Éste sólo se determinará en los casos en que ambas variables, dependiente e independiente, sean

ordinales. El sentido de presentar este coeficiente Gamma como información complementaria es debido a que, en muchas ocasiones, la prueba H de Kruskal-Wallis determina que las muestras son distintas entre sí, sin embargo, a veces no es obvio determinar cuál de las cinco muestras es diferente, si lo son todas ellas o sólo alguna de ellas respecto a las demás. Es cierto que el coeficiente Gamma no nos dará la solución a esta limitación, pero nos indicará si hay asociación entre las variables y, por tanto, si a mayor valor de la variable independiente, también se obtiene un mayor valor de la variable dependiente.

- Como se ha comentado anteriormente, debido al tamaño de la muestra, con el fin de poder presentar unos resultados con mayor robustez estadística, se opta por realizar el contraste de Mann-Whitney con variables agrupadas binarias. El uso de esta prueba tiene un doble efecto: por un lado, se pierde la información de pasar de una variable con escala 5 a una variable de escala 2. Pero por otro lado, se gana la robustez estadística en los resultados que, por problemas de tamaño de población y muestra, no permite tener Kruskal-Wallis.

6.4. La prueba H de Kruskal-Wallis y el coeficiente Gamma

En este epígrafe presentaremos, en primer lugar, la metodología de la prueba Kruskal-wallis y el coeficiente Gamma y, en segundo lugar, los resultados obtenidos con los datos de la encuesta.

6.4.1. Metodología del análisis de la prueba H de Kruskal-Wallis

Para realizar el análisis de Kruskal-Wallis, la primera elección es determinar cuáles van a ser las variables que definimos como variables independientes.

De todas las variables disponibles en la base de datos, se ha optado por elegir las variables que se listan en la Tabla 282. De las seis variables elegidas, hay dos variables que indican las características personales (sexo y edad) y cuatro variables muy identificativas del tipo de enseñanza y aprendizaje que realiza el profesorado. Por un lado, los docentes que se inclinan por un modelo constructivo y participativo, con una enseñanza basada en el aprendizaje significativo, responde con valores próximos a 5 en las preguntas D18 “*Imparto las clases de una manera innovadora*” y en la D28 “*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo*”. Por otra parte, los profesores más tradicionales que imparten una enseñanza centrada en el libro de texto como recurso principal, es previsible que asignen valores más elevados a las preguntas D30 “*Considero y/o hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central*” y a la D36 “*Explico con libro de texto*”

Tabla 282. Variables independientes seleccionadas para la prueba de Kruskal-Wallis

Variable	Etiqueta
P1	Sexo (P1)
P2	Edad (P2)
D18	Imparto las clases de una manera innovadora (D18)
D28	Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo (D28)
D30	Considero y/ hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central (D30)
D36	Explico con el libro de texto (D36)

Una vez determinadas las variables independientes, se han calculado los valores de la prueba de Kruskal-Wallis para todos los cruces posibles entre las variables independientes listadas y todas las preguntas del cuestionario (que actúan como variables explicadas). No obstante, sólo se exponen los resultados que arrojan diferencias significativas entre las muestras independientes.

Para facilitar la lectura de los datos se va a utilizar una simbología que permita rápida y visualmente leer los resultados. Los símbolos utilizados son:

- “- -” significa que la cifra de los rangos promedios es la más baja de todos.
- “-” significa que la cifra de los rangos promedios es la penúltima más baja de todos.
- “-+” significa que la cifra de los rangos promedios está en una posición intermedia del ranking.
- “+” significa que la cifra de los rangos promedios es la segunda más alta de todos.
- “++” significa que la cifra de los rangos promedios es la más alta de todos.

La posición en un ranking del uno al cinco (desde la menor hasta la mayor cifra respectivamente) en función del valor de la suma de rangos promedios, es interesante porque la lectura será que la muestra que obtenga la puntuación “- -” es la que ha asignado un valor más bajo en sus respuestas y, por tanto, el valor muestral es el más bajo de los cinco registrados para la variable dependiente analizada en ese momento. Análogamente, la muestra que obtenga la puntuación “- +” es la que ha dado una respuesta intermedia y por tanto el valor muestral es el intermedio de los cinco registrados para la variable dependiente que se está analizando,... y así, respectivamente, se hacen las demás lecturas para las situaciones restantes.

No obstante, tal y como se ha apuntado anteriormente, una de las debilidades de este análisis es que, si el contraste indica que las muestras son de diferentes poblaciones, no se señala cuál o cuáles de las K muestras son diferentes. En algunas ocasiones, la observación de los valores de los rangos promedios puede dar una orientación, pero en otras ocasiones es difícil obtener estas conclusiones.

Finalmente, se complementa la información con el coeficiente Gamma, con el fin de determinar si hay o no asociación y, en caso de que la haya, en qué sentido se da. Asimismo, señalar que se ofrece la cifra del coeficiente para poder discernir si la asociación que se da es leve, moderada o fuerte.

6.4.2. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis y del coeficiente Gamma

A continuación exponemos los resultados y conclusiones del análisis para cada una de las variables anteriormente indicadas.

Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable independiente “Sexo (P1)”

Antes de iniciar este análisis debe indicarse que la variable sexo, al ser una variable dicotómica, sólo se trabaja con dos muestras. En este caso la prueba habitual a realizar sería la U de Mann Whitney y, cuando hay más de dos muestras, la prueba recomendada es la H de Kruskal-Wallis. No obstante, en esta sección dedicada al análisis de la prueba de Kruskal-Wallis, hemos realizado el análisis a la variable “Sexo”. Podemos avanzar que los resultados obtenidos, como cabe esperar, son los mismos que los resultados de la prueba de Mann-Whitney que serán expuestos más adelante.

Con este análisis queremos determinar si la variable “Sexo (P1)”, puede explicar diferentes opiniones, comportamientos, hábitos, el uso de diferentes recursos, etc. Inicialmente no cabe presuponer que por el hecho de ser hombre o mujer, se puedan dar diferencias en el ámbito didáctico. Sin embargo, los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis evidencian que entre hombres y mujeres se detectan diferencias en algunas variables explicadas, las cuales se presentan en la Tabla 283.

Tabla 283. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable Sexo (P1)

Sexo		Variable dependiente (Originales)
Hombre	Mujer	
+	-	En la programación del curso incorporo el feedback de años anteriores
+	-	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad
+	-	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
+	-	Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual
-	+	El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos

Los resultados son reveladores y descubren que, para algunas variables, los valores poblacionales de las dos muestras independientes son significativamente distintos. Así pues, los hombres dan una respuesta mayor (para una escala Likert 5) a las siguientes proposiciones:

- En la programación del curso incorporo el feedback de años anteriores.
- Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad.
- Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos.
- Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual.

Por el contrario las mujeres opinan que *el libro de texto se ajusta a las capacidades de los alumnos*, en mayor medida que los hombres.

Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable independiente “Edad (P2) “

La finalidad es comprobar si se puede inferir o no que los docentes, según la edad que tengan, imparten diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, utilizan distintos medios o recursos, o bien si tienen una opinión compartida sobre diversas cuestiones didácticas planteadas.

La prueba H de Kruskal-Wallis evidencia que en diferentes casos, las 4 muestras provienen de poblaciones que son diferentes. Ello significa que para algunas variables dependientes, los valores muestrales y, podemos inferir los poblacionales, son distintos según la edad.

Tabla 284. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable P2

Variable independiente Edad (P2)				Variables dependientes
De 25 a 34 años	De 35 a 44 años	De 45 a 54 años	Más de 55 años	
--	-	+	++	Antigüedad
--	-	+	++	Años de docencia en Economía
-	+	++	--	Conozco el currículo oficial de la CEC
--	++	-	+	Confecciono el programa según mi criterio y experiencia
-	++	+	--	El tiempo y la duración del curso se adecuan a los objetivos y contenidos formulados
-	+	++	--	Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado
--	++	-	+	Todos los alumnos trabajan un mismo nivel/grado con la finalidad de que el alumnado sea homogéneo
++	-	+	--	Miramos videos o documentales
++	-	+	--	Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar
+	++	-	--	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales
--	+	++	-	Me considero imparcial y justo/a en las evaluaciones que aplico

Concretamente, los resultados obtenidos revelan que:

- Para las variables “*Antigüedad*” y “*Años de docencia en Economía*” ratifican que los profesores de mayor edad son también los de mayor antigüedad y los que llevan más años impartiendo clases de Economía. Ésta es una afirmación previsible, pero que con esta prueba queda contrastada. Además en la Tabla 285, vemos que el Coeficiente Gamma para la variable “*Antigüedad*” es 0,816 y para la variable “*Años de docencia en economía*” es 0,626, lo cual significa que hay una asociación relativamente fuerte, de las dos variables con la variable “*Edad*”.

De las variables que versan sobre la programación, se detectan muestras estadísticamente distintas, para dos casos:

- “*Conozco el currículo oficial de la CEC*”. Observando los valores de la prueba H de Kruskal-Wallis, se destaca que la muestra de docentes de edad superior a los 55 años son los que menos conocen el currículo de la Consejería de Educación y Cultura, mientras que los profesores que responden tener un mayor conocimiento del mismo son los docentes cuya edad oscila entre los 45 y 54 años. Añadir que en éste no se detecta asociación entre la variable dependiente e independiente.
- “*Confecciono el programa según mi criterio y experiencia*”. En este caso, son los profesores de 35 a 44 años los que declaran que cuando confeccionan el programa incorporan, en mayor medida que el resto de compañeros, su criterio y experiencia. Por el contrario, el profesorado más joven, es el que cree que incorpora poco su criterio y experiencia, lo cual es muy razonable ya que se trata del profesorado más novel y, por tanto, es el que tiene menos experiencia (si pensamos en años de experiencia).

En este caso tampoco se detecta asociación entre la variable dependiente e independiente.

De las preguntas del cuestionario dedicadas a la actividad docente, la prueba de Kruskal-Wallis ha determinado que las muestras independientes analizadas son de diferentes poblaciones, para las siguientes variables:

- *“El tiempo y la duración del curso se adecuan a los objetivos y contenidos formulados”*. La prueba Kruskal-Wallis realizada para las cuatro muestras analizadas, determina que éstas proceden de poblaciones diferentes. Revisando los valores de los rangos promedios de la prueba, cabe destacar que es el colectivo de docentes de 35 a 44 años el que opina que el tiempo y la duración del curso se adecuan mejor a los objetivos y contenidos formulados. Sin embargo, los que opinan lo contrario son los profesores de mayor edad.
- *“Facilito y estímulo el aprendizaje del alumnado”*. En este caso es el colectivo de 45 a 55 años el que opina que facilita y estimula el aprendizaje del alumnado en mayor medida que el resto de colectivos. Sin embargo, son los docentes de mayor edad (más de 55 años) los que confiesan estar menos de acuerdo con esta proposición.
- *“Todos los alumnos trabajan el mismo nivel/grado con la finalidad de que el alumnado sea homogéneo”*. Sobre esta variable, destacar que es el profesorado más joven el que menos comparte esta afirmación y por tanto el que más trabaja los diferentes niveles de clase.

En cuanto a los recursos didácticos utilizados por los profesores:

- Kruskal-Wallis detecta que los profesores de mayor edad son los que utilizan en menor medida el recurso didáctico *“Videos y documentales”*. Esta conclusión la ratifica el coeficiente Gamma

(-0,339) que constata una asociación leve de signo negativo, lo cual significa que según sean los profesores más jóvenes, utilizarán más los videos y documentales y que su uso va decreciendo conforme aumenta la edad. Así pues, el profesorado de mayor edad será el que menos uso hago de este recurso.

La evaluación se ha constituido en los últimos años como uno de los ejes fundamentales sobre los que ha versado buena parte de las discusiones y debates en el ámbito de la educación. La tarea de evaluar es una labor compleja, multidimensional y que implica un conjunto de actuaciones que van desde juzgar, criticar, examinar, estimar o comparar, a estrictamente valorar. Todas estas actuaciones, que en principio pueden parecer muy similares, tienen connotaciones propias, que hacen que la tarea de un buen profesor resulte compleja y los exámenes y controles no pueden ser los únicos aspectos a tener en cuenta. Por ello, el cuestionario incorpora algunas preguntas de evaluación y la prueba de Kruskal-Wallis detecta tres variables independientes que explican comportamientos diferentes en cuestiones relacionadas con la evaluación:

- *“Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar”*. En este caso, se constata que los profesores más jóvenes (de 25 a 34 años) son los que están más de acuerdo con esta afirmación y los que menos comparten la aseveración son los profesores del grupo de mayor edad (más de 55 años). Esta misma conclusión se deduce del coeficiente Gamma entre las dos variables (-0,355).
- *“Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales”*. La prueba Kruskal-Wallis evidencia que los profesores de mayor edad son los que en menor medida valoran los contenidos actitudinales.

- “Me considero imparcial y justo/a en las evaluaciones que aplico”. Sobre esta cuestión, observando los resultados de los rangos promedios de la prueba de Kruskal-Wallis, lo más destacable es que el grupo de profesores más jóvenes son los que se consideran menos justos e imparciales.

Tabla 285. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente P2

Gamma	De la variable P2 con :
0,816	Antigüedad
0,626	Años de docencia en Economía
0,259	Confecciono el programa utilizando el libro como referente
0,32	Estimulo los objetivos y metas de los alumnos
0,248	En las clases trabajamos todos los temas del programa
-0,298	Fomento el trabajo en grupo
-0,339	Miramos videos y documentales
0,411	Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual
-0,355	Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar
0,368	La evaluación sólo me sirve para calificar a los alumnos
0,319	El libro está bien ilustrado
0,395	El libro contiene suficiente información

Los resultados del Coeficiente Gamma (Tabla 285) ponen de manifiesto otras asociaciones de la variable P2 significativas, que aún no han sido mencionadas y que revelan algunas relaciones interesantes. La variable independiente (Edad) está asociada positiva y levemente, con las siguientes variables dependientes:

- “Confecciono el programa utilizando el libro como referente” (Coef. Gamma=0,259). A más edad el profesor manifiesta que confecciona el programa utilizando en mayor medida el libro de texto.
- “Estimulo los objetivos y metas de los alumnos” (Coef. Gamma=0,32). A más edad, más se estimulan los objetivos y metas de los alumnos.

- “*En las clases trabajamos todos los temas del programa*” (Coef. Gamma=0,248). A más edad, se trabajan más todos los temas del programa.
- “*Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual*” (Coef. Gamma=0,411). A más edad, el profesor manifiesta que se trabaja en mayor medida de manera individual.
- “*La evaluación sólo me sirve para calificar a los alumnos*” (Coef. Gamma=0.368). A más edad, la evaluación sólo sirve para evaluar a los alumnos (acepción más tradicional del proceso evaluativo)
- “*El libro está bien ilustrado*” (Coef. Gamma=0.319). A más edad, se comparte en mayor medida que el libro está bien ilustrado.
- “*El libro contiene suficiente información*” (Coef. Gamma=0.395). A más edad, se comparte en mayor medida que el libro contiene suficiente información.

En cambio, hay una asociación de signo negativo, para la siguiente variable:

- “*Fomento el trabajo en grupo*” (Coef. Gamma=-0,298). A más edad, se fomenta menos el trabajo en grupo.

Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable independiente “Imparto las clases de manera innovadora (D18)”

Con el fin de conocer las variables o razones que puedan explicar los diferentes modelos de docencia que se imparten en las Islas Baleares en materia de Economía, planteamos como variable independiente la pregunta D18 “*Imparto las clases de manera innovadora*”. Se calcula la prueba H de Kruskal-Wallis para todas las variables de la base de datos, con el fin de determinar en qué casos los valores muestrales son distintos estadísticamente.

Así pues, para este análisis los profesores se clasifican en cuatro categorías, de acuerdo con la respuesta que han dado a la pregunta D18:

- Principalmente en desacuerdo
- Más o menos de acuerdo
- Principalmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

De este modo, se clasifica el profesorado de menos innovador a más innovador, en función de la respuesta que ellos mismos han dado⁴⁶.

Tabla 286. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D18

Variable independiente "Imparto clases de manera innovadora (D18)"					Variable dependiente
Muy en desacuerdo	Principalmente en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
	-	+	--	++	Antigüedad
	--	-	+	++	Confecciono el programa según su experiencia y criterio
	--	-	+	++	Preparo las clases antes de empezar el curso
	+	--	-	++	En las clases seguimos el orden del programa
	--	-	+	++	Facilito y estimo el aprendizaje del alumnado
	--	-	+	++	Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos
	-	--	+	++	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad
	--	-	+	++	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
	--	-	+	++	Explico utilizando presentación

⁴⁶ En el cuestionario existe la opción "Totalmente en desacuerdo", pero ningún profesor ha respondido esta categoría por lo que no hay ninguna observación en esta submuestras.

					PowerPoint o transparencias
	--	-	+	++	En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia
	--	-	+	++	Realizamos talleres
	--	-	+	++	Miramos videos o documentales
	--	-	+	++	Organizamos concursos, juegos o simuladores
	-	--	+	++	Los alumnos hacen exposiciones orales
	--	-	+	++	Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a
	--	-	+	++	Las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases
	--	-	+	++	La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases
	--	-	+	++	En el libro hay errores de contenido
	+	-	++	--	El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos

La primera variable a comentar es la antigüedad. La prueba H de Kruskal-Wallis detecta que hay diferencias significativas entre las cuatro muestras. Sin embargo, es difícil sólo observando los rangos promedios, inferir qué muestra o muestras son estadísticamente distintas del resto. Además, el coeficiente Gamma no es significativo, con lo cual no se puede inferir ningún tipo de asociación.

Sobre la programación del curso, la prueba de Kruskal-Wallis pone de manifiesto dos conclusiones:

- Los profesores más innovadores son los que afirman en mayor medida que *confeccionan el programa según su experiencia y criterio*.

- *Preparo las clases antes de empezar el curso.* La prueba de Kruskal-Wallis detecta que las muestras son estadísticamente distintas y además el coeficiente Gamma (0,487) revela que existe una asociación positiva de manera que cuanto más innovadores se consideran los profesores, en mayor medida preparan las clases antes de empezar el curso.

En cuanto a las variables relacionadas con las preguntas del cuestionario que versan de la actividad docente, la prueba de Kruskal-Wallis revela que existen muestras estadísticamente distintas en los siguientes casos:

- *En las clases seguimos el orden del programa.* Los valores de los rangos no reflejan resultados muy claros, el más destacable es que los profesores que se califican de “más o menos de acuerdo” con la afirmación “Imparto clases de manera innovadora”, son los que menos siguen el orden del programa.
- *Facilito y estímulo el aprendizaje del alumnado.* Los resultados advierten que los profesores más innovadores son los que en mayor medida estimulan el aprendizaje. Este resultado se avala por el coeficiente Gamma significativo y positivo (0,428) que revela una asociación positiva entre ambas variables.
- *Estímulo los objetivos y metas de los alumnos.* Para esta pregunta, muy similar a la anterior, se obtienen unos resultados muy parecidos. Destaca que los docentes más innovadores son los que afirman estimular más los objetivos y las metas de los alumnos. También en este caso, el resultado lo respalda el valor del coeficiente Gamma (0,52) que manifiesta una asociación positiva significativa.
- *Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad.* En este caso, el valor de los rangos promedios que destaca y que posiblemente justifique

que las muestras son estadísticamente distintas es el que corresponde a la muestra de profesores más innovadores. Estos profesores se declaran, con gran diferencia respecto al resto, que tienen mayor capacidad para relacionar temas del curso con acontecimientos de actualidad.

- *Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos.* Para esta variable, la prueba H de Kruskal-Wallis manifiesta que hay diferencias significativas y el coeficiente Gamma señala que existe asociación positiva (0,429). Así, podemos concluir que el profesorado que se considera más innovador, también es el que considera que presenta más ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos, mientras que los profesores que se consideran menos innovadores, opinan lo contrario.

Respecto a las preguntas del cuestionario que hacen referencia al uso de recursos didácticos, los resultados son extremadamente elocuentes, ya que para un amplísimo número de variables, Kruskal-Wallis desvela diferencias entre las muestras y, asimismo para todas las variables, el coeficiente Gamma descubre una asociación significativa y positiva. Las cifras delatan que los profesores más innovadores son los que más utilizan los siguientes recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint o transparencias (Coef. Gamma=0,541)
- Webs relacionadas con la materia (Coef. Gamma=0,428)
- Talleres (Coef. Gamma=0,648)
- Videos o documentales (Coef. Gamma=0,389)
- Concursos, juegos o simuladores (Coef. Gamma=0,38)

- Exposiciones orales (Coef. Gamma=0,422)
- Trabajos en grupos designados por el profesor/a (Coef. Gamma=0,38)
- Y además opinan que las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases (Coef. Gamma=0,435)

Por lo que hace referencia a las cuestiones del proceso evaluativo, la prueba de Kruskal-Wallis detecta diferencias estadísticas entre las muestras para la variable dependiente “*La evaluación también me sirve para adaptar y mejorar las clases*”. Las cifras indican que los profesores menos innovadores son los que menos utilizan la evaluación para adaptar y mejorar las clases, mientras que los que responden ser más innovadores son los que confiesan que, en mayor medida que el resto de profesores, la evaluación también les sirve para adaptar y mejorar las clases. Estas conclusiones también se ratifican con la cifra del coeficiente Gamma, un +0,455 que delata una asociación positiva entre las dos variables analizadas.

Para los ítems de la sección del cuestionario dedicado al libro de texto, el análisis de Kruskal-Wallis también ha detectado dos casos en los que hay diferencias entre lo que opinan unos y otros profesores, concretamente:

- *En el libro hay errores de contenido.* En este caso, los profesores menos innovadores creen que hay menos errores de contenido, mientras que los profesores más innovadores creen lo contrario. Esta asociación queda ratificada por el coeficiente Gamma, cifrado en el 0,322, que advierte de una asociación positiva leve.
- *El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos.* Del análisis de los valores de los rangos promedios, destaca sin duda que los profesores más innovadores son los que menos comparten esta afirmación, opinando pues, que el

contenido del libro no se ajusta a las capacidades de los alumnos.

Tabla 287. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D18

Coeficiente Gamma	"Imparto las clases de manera innovadora (D18)"
0,401	Confecciono el programa utilizando como referente el currículo CEC
0,487	Preparo las clases antes de empezar el curso
0,310	En los años anteriores hemos hecho el programa en su totalidad
0,428	Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado
0,353	Permito y facilito la divergencia de opiniones
0,52	Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos
0,429	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
0,356	Explico con clases de problemas y actividades
0,541	Explico utilizando presentación PowerPoint o transparencias
0,428	En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia
0,648	Realizamos talleres
0,389	Miramos videos o documentales
0,38	Organizamos concursos, juegos o simuladores
0,394	Realizamos visitas exteriores
0,422	Los alumnos hacen exposiciones orales
0,38	Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a
-0,395	La mayor parte de los contenidos se tienen que memorizar
0,435	Las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases
0,455	La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases
0,37	En el libro hay errores gramaticales
0,322	En el libro hay errores de contenido

Otras asociaciones que se han desvelado con el análisis del Coeficiente Gamma (Tabla 287), son:

- *Confecciono el programa utilizando como referente el currículo CEC* (Coef. Gamma = 0,401). Indica que conforme los docentes se declaran más innovadores, utilizan más el currículo de la CEC
- *En los años anteriores hemos impartido el programa en su totalidad* (Coef. Gamma = 0,310). Advierte que los docentes más innovadores son también los que realizan el programa en su totalidad.

- *Permito y facilito la divergencia de opiniones* (Coef. Gamma = 0,353). Muestra que conforme los docentes son más innovadores, permiten y facilitan en mayor medida la divergencia de opiniones.
- *Explico con clases de problemas y actividades* (Coef. Gamma = 0,356). Señala que a medida que los docentes son más innovadores, utilizan más clases de problemas y actividades.
- *Realizamos visitas exteriores* (Coef. Gamma = 0,394). Determina que los docentes más innovadores son los que realizan más visitas exteriores.
- *La mayor parte de los contenidos se tienen que memorizar* (Coef. Gamma = - 0,395). Indica que los docentes que se declaran más innovadores, inciden menos en la memorización de contenidos.
- *En el libro hay errores gramaticales* (Coef. Gamma = 0,37). Apunta que cuanto más innovadores se consideran los docentes, éstos opinan, en mayor medida, que en los libros hay errores gramaticales.

Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable independiente “Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo (D28) “

Uno de los rasgos distintivos entre una enseñanza tradicional y un tipo de enseñanza constructivista, es que esta última plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje significativo. Por ello, una de las variables que es imprescindible analizar es la pregunta D28, “*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo*”.

El análisis de Kruskal-Wallis para la variable D28, determinará si las diferentes muestras establecidas en función de la respuesta que los docentes han dado a esta pregunta, son estadísticamente distintas o no.

Para este análisis, la variable D28 va a distribuir al profesorado en cuatro muestras⁴⁷:

- Los docentes que responden estar “muy en desacuerdo” con la afirmación “*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo*”. Para esta muestra solamente tenemos una observación (un profesor) lo cual genera serias dudas sobre los resultados que podamos hacer respecto a esta muestra⁴⁸.
- Los docentes que han contestado estar “*más o menos de acuerdo*” con la afirmación “*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo*”
- El profesorado que responde estar “*principalmente de acuerdo*” con la afirmación “*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo*”
- Los profesores que confiesan estar “*totalmente de acuerdo*” con la afirmación “*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo*”.

⁴⁷ Aunque la respuesta a la pregunta D28 sea con escala Likert 5, ningún profesor responde “estar principalmente en desacuerdo” con la aseveración.

⁴⁸ Conforme a lo que ya se ha indicado anteriormente en varias ocasiones, esta será una de las razones que nos llevará más adelante a realizar un exhaustivo análisis con las variables agrupadas que permitan trabajar con muestras de mayor tamaño y, por tanto, obtener resultados con mayor robustez estadística.

Los resultados obtenidos del análisis de la H de Kruskal-Wallis los resumimos en la Tabla 288.

Tabla 288. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D28

Variable independiente. "Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo (D28)"					Variable dependiente
Muy en desacuerdo	Principalmente en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
--		-	+	++	La programación se adapta a las necesidades y cambios que surgen
--		-	+	++	En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación
++		--	-	+	En las clases seguimos el orden del programa
++		--	-	+	Imparto las clases de manera innovadora
--		+	-	++	Las clases se inician con un repaso de la clase anterior
++		--	-	+	Permito y facilito la divergencia de opiniones
++		--	-	+	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad
++		--	-	+	Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado
++		--	-	+	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
+		--	-	++	Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la empresa con otras asignaturas o materias
-		--	+	++	En las clases utilizamos mapas conceptuales
-		--	+	++	En las clases utilizamos prensa, revistas,...
--		+	-	++	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales
		-	-+	+	La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases
		-	-+	+	En el libro hay errores gramaticales
		-	-+	+	En el libro hay errores de contenido

A continuación, van a analizarse las principales conclusiones, por bloques y temáticas del cuestionario, que se desprenden de la Tabla 288:

Sobre los ítems relativos a la programación:

- *La programación se adapta a las necesidades y cambios que surgen.* El contraste de Kruskal-Wallis señala que las diferentes muestras contrastadas tienen valores poblacionales diferentes y el coeficiente Gamma (0,426) advierte que entre ambas variables hay una asociación positiva. Estas cifras implican que el profesorado que se muestra partidario del aprendizaje significativo son también los que más adaptan la programación a las necesidades y cambios que surgen.
- *En la programación especifico con mucho detalle los criterios de evaluación.* En esta ocasión, Kruskal-Wallis también indica que el valor que asignan a la afirmación que se les plantea es distinto para las muestras analizadas. Además, el coeficiente Gamma, cifrado en 0,521, indica que los profesores que plantean en menor medida el aprendizaje significativo son los que menos especifican los criterios de evaluación y, que conforme están más de acuerdo con el aprendizaje significativo, más especifican los criterios de evaluación.

Respecto a las preguntas del cuestionario que versan sobre la actividad docente, la Tabla 288 pone de relieve los siguientes resultados:

- *En las clases seguimos el orden del programa.* En la misma línea que los resultados obtenidos cuando se analizó la variable D18 (innovador), para la variable actual (D28), los valores de los rangos de la variable D16 (*En las clases seguimos el orden del programa*) no reflejan resultados muy claros, lo más destacable es que los profesores que se califican de “estar más o menos de acuerdo” con la afirmación de la pregunta D28 son los que responden seguir en menor medida el orden del programa en las clases, mientras que los que sostienen estar “principalmente en desacuerdo” con la afirmación “*Planteo el proceso de*

aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo”, son los que en mayor medida siguen el orden del programa. No obstante es importante indicar que en este caso, la muestra es unitaria, por lo que esta conclusión resulta cuestionable.

- *Imparto las clases de manera innovadora.* Esta cuestión merece una atención especial, ya que es razonable esperar que haya una asociación entre ambas variables. El coeficiente Gamma, significativo, es 0,329, lo que manifiesta un grado de asociación bastante leve (probablemente más bajo de lo esperable). Atendiendo a los valores de los rangos promedios, Kruskal-Wallis evidencia que los profesores que afirman plantear en mayor medida el aprendizaje significativo son los que también se consideran que imparten las clases más innovadoras.
- *Las clases se inician con un repaso de la clase anterior.* Los resultados ponen de manifiesto que el grupo de docentes que afirman estar totalmente de acuerdo con los planteamiento del aprendizaje significativo en sus aulas, son los que asignan un valor mayor (están más de acuerdo) con iniciar las clases con un repaso de la clase anterior.

Para todas las variables listadas a continuación, la prueba de Kruskal-Wallis detecta que las muestras provienen de poblaciones distintas y además el coeficiente Gamma revela una asociación significativa, positiva y moderada, entre la variable D28 y todas y cada una de las siguientes variables:

- *Permito y facilito la divergencia de opiniones* (Coef. Gamma=0,497).
- *Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad* (Coef. Gamma=0,521).
- *Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado* (Coef. Gamma=0,499).

- *Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos* (Coef. Gamma=0,593).
- *Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la empresa con otras asignaturas o materias* (Coef. Gamma=0,565).

Por lo que se refiere a los recursos didácticos, el análisis de Kruskal-Wallis detecta que para dos variables, las muestras presentan diferencias estadísticas:

- La primera variable es “*En las clases utilizamos mapas conceptuales*”, para lo cual también se determina un coeficiente Gamma positivo significativo, que revela una asociación que explicaría que conforme los profesores planteen un aprendizaje más significativo, también harán un mayor uso de los mapas conceptuales.
- Asimismo, el contraste Kruskal-Wallis también detecta que hay diferencias estadísticas para la variable “*En las clases utilizamos prensa, revistas...*”, sin embargo observando los valores de los rangos promedios es difícil indicar en qué muestra o muestras se dan estas diferencias.

Por lo que hace referencia al proceso evaluativo, la Tabla 288 indica que los profesores que plantean en mayor medida el aprendizaje significativo son también los que confiesan en mayor medida estar de acuerdo con la afirmación “*La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases*”. Además esta conclusión la ratifica el coeficiente Gamma (0,56), que denota una asociación positiva entre las dos variables.

De la sección dedicada al libro de texto, encontramos dos variables para las que el análisis de Kruskal-Wallis advierte que las muestras tienen valores poblacionales diferentes. Estas variables son:

- *En el libro hay errores gramaticales.* Esta variable, además de adoptar diferentes valores según sean las muestras, el coeficiente Gamma nos indica que, los docentes que han afirmado que plantean el aprendizaje significativo, son también los que declaran que los libros de texto arrastran errores gramaticales.
- *En el libro hay errores de contenido.* Al igual que para la variable anterior, los docentes que plantean siempre el aprendizaje significativo son los que opinan, en mayor medida que el resto, que en el libro de texto hay errores de contenido. El coeficiente Gamma significativo y positivo (0,601) manifiesta una asociación positiva entre las dos variables.

Tabla 289. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D28

Coeficiente Gamma	“Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo (D28)”
0,426	La programación se adapta a las necesidades y cambios que surgen
0,521	En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación
0,329	Imparto clases de manera innovadora
0,373	Las clases se inician con un repaso de la clase anterior
0,497	Permito y facilito la divergencia de opiniones
0,526	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad
0,499	Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado
0,593	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
0,565	Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la empresa con otras asignaturas o materias
0,433	En las clases utilizamos mapas conceptuales
0,34	Miramos videos y documentales
0,393	Organizamos concursos, juegos o simuladores
-0,43	Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso
0,310	Propongo a los alumnos que realicen búsquedas por Internet relacionadas con la materia
0,344	Con la información de las diferentes actividades realizadas, reflexionamos con los alumnos sobre los aciertos y errores y sobre lo que hemos aprendido
0,4	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales
0,56	La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases
0,387	En el libro hay errores gramaticales
0,601	En el libro hay errores de contenido

Además de los coeficientes Gamma mencionados en los comentarios anteriores, se dan otras asociaciones significativas entre la variable “*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo (D28)*” y las que se listan a continuación:

- Miramos videos y documentales (El coeficiente Gamma es 0,34)
- Organizamos concursos, juegos o simuladores (El coeficiente Gamma es 0,394)
- Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso (El coeficiente Gamma es - 0,43)
- Propongo a los alumnos que realicen búsquedas por Internet relacionadas con la materia (El coeficiente Gamma es 0,31)
- Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales (El coeficiente Gamma es 0,4)

Por lo que se concluye que los docentes que plantean el aprendizaje significativo utilizan recursos didácticos más innovadores (videos, concursos, Internet), una evaluación que reserva un lugar importante para los contenidos actitudinales y que trata de que los grupos no sean los mismos todo el curso.

Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable independiente “Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central (D30)”

Las dos últimas variables independientes analizadas, la D18 (“*Imparto las clases de manera innovadora*”) y D28 (“*Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo*”), son dos afirmaciones que describen los rasgos de un modelo del enseñanza-aprendizaje participativo y constructivo.

Las dos próximas variables que se van a analizar son las variables D30 (“*Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de*

información y como recurso didáctico central") y D36 ("*Explico con el libro de texto*"), las cuales se identifican con una enseñanza tradicional, donde el libro de texto es el eje central de proceso de didáctico.

El contraste H de Kruskal-Wallis realizado para la variable D30 "*Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central*" y el resto de las variables de la base de datos (todas ellas recogidas con el cuestionario realizado), arroja los resultados que se presentan en la Tabla 290.

Antes de comentar los resultados, recordar que la variable D30 nos clasifica a los profesores que han formado parte de esta investigación en cinco grupos:

- Los docentes que están "*muy en desacuerdo*" con la afirmación "*Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central*"
- Los profesores que están "*principalmente en desacuerdo*" con la afirmación "*Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central*"
- El profesorado que está "*más o menos de acuerdo*" con la aseveración "*Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central*"
- Los docentes que están "*principalmente de acuerdo*" con la afirmación "*Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central*"
- Los profesores que están "*totalmente de acuerdo*" con la frase "*Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central*"

Los resultados del análisis de Kruskal-Wallis para la variable independiente D30 “Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central”, los recogemos en la Tabla 290.

Tabla 290. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D30

“Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central (D30)”					Variable dependiente
Muy en desacuerdo	Principalmente en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
-+	--	++	-	+	Facilito y estimo el aprendizaje del alumnado
--	-	-+	++	+	Explico con el libro de texto
--	-+	-	+	++	Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto
--	-+	-	+	++	Hacemos todas las lecturas y comentarios que propone el libro
--	-	++	-+	+	Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar
--	-	++	+	-+	El libro contiene suficiente información
--	-	-+	+	++	Es un libro objetivo e imparcial
-	--	-+	+	++	El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a
--	-	-+	+	++	El libro presenta una secuencia adecuada y correcta

Las principales conclusiones de la tabla anterior, respecto a la actividad docente son:

- El análisis de Kruskal-Wallis revela que los resultados que las diferentes muestras tienen sobre la afirmación “*Facilito y estimo el aprendizaje del alumnado*” son estadísticamente

diferentes. No obstante, como sucede en otras ocasiones, los valores de los rangos promedios dificultan aventurar cuál o cuáles de las muestras son diferentes entre sí.

Sobre los recursos didácticos, el estadístico Kruskal-Wallis señala que para tres variables hay diferencias entre las muestras analizadas, pero quizás lo más importante es que para estos casos, también el coeficiente Gamma pone de manifiesto una asociación significativa positiva para estas tres variables:

- *“Explico con libro de texto”* (Coeficiente Gamma =0,573). Estos datos significan que los profesores que opinan que el libro de texto no es el recurso central son los que explican menos con libro de texto, mientras que los docentes que están principalmente de acuerdo con la afirmación D30, *“Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central”*, entonces asignan valores más altos a la proposición D36 (*“Explico con libro de texto”*).
- *“Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto”* (Coeficiente Gamma= 0,28). Análogamente, los profesores en la medida en que se manifiesten más a favor del libro de texto como recurso central, también son los que confiesan realizar, en mayor medida que el resto, las actividades que propone el libro de texto. No obstante, reseñar que aunque el coeficiente gamma es positivo su valor es bajo (asociación positiva leve).
- *“Hacemos todas las lecturas y comentarios que propone el libro de texto”* (Coeficiente Gamma= 0,342). También en este caso, Kruskal-Wallis y el Coeficiente Gamma permiten afirmar y desvelar que los profesores, en la medida que comparten la afirmación de la pregunta D30, comparten también en mayor medida la proposición *“Hacemos todas las lecturas y comentarios que propone el libro”*

De las variables relacionadas con el tema de la evaluación, solamente para una variable dependiente (*“Además de los controles y exámenes, tengo en cuenta otras cuestiones para evaluar”*) se detectan diferencias estadísticas en las muestras analizadas. Sin embargo, observando los valores de la prueba H de Kruskal-Wallis, los valores de los rangos promedios no son muy elocuentes y resulta arriesgado dar alguna afirmación concluyente.

Mucho más convincentes son los resultados para las variables relacionadas con el libro de texto:

- *El libro contiene suficiente información* (Coef. Gamma =0,277)
- *Es un libro objetivo e imparcial* (Coef. Gamma =0,579)
- *El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a* (Coef. Gamma =0,485)
- *El libro presenta una secuencia adecuada y correcta* (Coef. Gamma =0,472)

Ya que para todas ellas, tal y como se indica en la Tabla 290, Kruskal-Wallis indica que los valores de las muestras proceden de diferentes poblaciones y, los coeficientes Gamma, significativos y positivos, evidencian una asociación que deja patente que conforme el profesorado considere, en mayor medida que al libro como recurso didáctico central, la opinión que se tiene del mismo es cada vez mejor (contiene suficiente información, es objetivo, cómodo y presenta una secuencia adecuada).

Siguiendo el procedimiento habitual se va a complementar la información expuesta indicando otras asociaciones (Coeficiente Gamma) no comentadas anteriormente, que han sido detectadas y que pueden brindar conclusiones relevantes.

Tabla 291. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D30

Gamma	“Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central (D30)”
-0,26	Preparo las clases antes de empezar el curso
0,357	En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación
0,331	Hago uso de los recursos en línea que las editoriales nos ofrecen a los docentes
0,573	Explico con libro de texto
0,416	Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa
0,28	Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto
0,342	Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro
0,299	El diseño gráfico del libro resulta atractivo
0,32	El libro destaca la información más importante
0,277	El libro contiene suficiente información
0,389	El libro ofrece explicaciones claras y lógicas
0,316	Los contenidos de los libros son muy cercanos a la realidad del alumnado
0,579	Es un libro objetivo e imparcial
0,485	El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a
0,472	El libro presenta una secuencia adecuada y correcta

Como indica la Tabla 291, hemos detectado asociación significativa entre la variable D30 “Considero y/o hago uso del libro de texto como única y principal fuente de información y como recurso didáctico central” y las siguientes variables:

- *Preparo las clases antes de empezar el curso* (Coeficiente Gamma = -0,26). Los profesores cuanto más opinan que el libro de texto es el recurso principal, menos preparan las clases antes de empezar el curso.
- *En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación* (Coeficiente Gamma = 0,357). Los profesores conforme están más de acuerdo con que el libro es el recurso principal, también confiesan especificar con mucho detalle los criterios de evaluación en la programación.
- *Hago uso de los recursos en línea que las editoriales nos ofrecen a los docentes* (Coeficiente Gamma = 0,331). El profesorado conforme comparte estar más de acuerdo con que

el libro es el recurso principal, también asigna un valor mayor (que implica estar más de acuerdo) con la aseveración “*hago uso de los recursos en línea que las editoriales nos ofrecen a los docentes*”.

- *Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa* (Coeficiente Gamma = 0,416). Del mismo modo, son los profesores que abogan por el libro como recurso central los que abogan para que los alumnos utilicen el CD del libro en su casa.

Los docentes que en mayor medida respaldan el libro como recurso central son también los que mejor valoran los siguientes atributos del libro de texto:

- *El diseño gráfico del libro resulta atractivo* (Coeficiente Gamma = 0,299).
- *El libro destaca la información más importante* (Coeficiente Gamma = 0,32)
- *El libro ofrece explicaciones claras y lógicas* (Coeficiente Gamma = 0,389)
- *Los contenidos de los libros son muy cercanos a la realidad del alumnado* (Coeficiente Gamma = 0,316)

Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable independiente “Explico con el libro de texto (D36)”

La última variable para la que realizaremos el análisis de Kruskal-Wallis, es la variable D36 “*Explico con el libro de texto (D36)*”. Esta variable junto con la anterior D30, son dos afirmaciones que predominan entre el profesorado que imparte una enseñanza de índole tradicional y basada en el libro de texto.

A los profesores que participaron en la encuesta, los clasificamos en diferentes muestras atendiendo a la variable D36. Las categorías son las siguientes:

- Los profesores que responden estar “*muy en desacuerdo*” con la afirmación “*Explico con el libro de texto*”
- Los docentes que responden estar “*principalmente en desacuerdo*” con la frase “*Explico con el libro de texto*”
- El profesorado que manifiestan estar “*más o menos de acuerdo*” con la aseveración “*Explico con el libro de texto*”
- Los profesores que declaran estar “*principalmente de acuerdo*” con la declaración “*Explico con el libro de texto*”
- Los docentes que afirman estar “*totalmente de acuerdo*” con la aserción “*Explico con el libro de texto*”

Una vez definidas las cinco muestras con la que se va a trabajar, el objetivo de este análisis es determinar si por el hecho de explicar nunca, a veces, bastantes veces, mucho o siempre con el libro de texto, se puede inferir que los profesores tengan diferentes opiniones, hábitos didácticos, utilizasen diferentes recursos didácticos, etc.

Para indagar en estas cuestiones, se realiza la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable D36 y el resto de variables del estudio y los resultados se detallan en la Tabla 292.

Sobre la actividad docente, el análisis de Kruskal-Wallis pone de manifiesto que se encuentran diferencias estadísticas en las muestras estudiadas, para las siguientes variables:

Tabla 292. Resultado de Kruskal-Wallis para la variable D36

Variable independiente: "Explico con libro de texto (D36)"					Variable dependiente
Muy en desacuerdo	Principalmente en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Principalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
--	-	-+	+	++	Facilito y estimo el aprendizaje del alumnado
--	-	-+	+	++	Permito y facilito la divergencia de opiniones
--	-	+	++	-+	Considero y hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central
--	-+	-	+	++	En las clases utilizamos el CD del libro de texto
--	+	-	-+	++	Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor
--	-+	-	++	+	Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa
--	-+	-	++	+	Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto
--	+	-	++	-+	Hacemos todas las lecturas y comentarios que propone el libro
--	-	-+	+	++	El libro expone explicaciones lógicas y claras
--	+	-	++	-+	Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado
--	-+	-	+	++	Es un libro objetivo e imparcial
--	-	-+	+	++	El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a
--	-+	-	++	+	El libro presenta una secuencia adecuada y correcta

- *Facilito y estimo el aprendizaje del alumnado.* Los valores de la prueba, evidencian que quienes usan en mayor medida el libro de texto, son los que en mayor medida facilitan y estimulan el aprendizaje del alumnado y además se puede establecer una asociación positiva entre ambas variables (coeficiente Gamma= 0,585).
- *Permito y facilito la divergencia de opiniones.* También para esta variable, se puede establecer una asociación positiva (Coeficiente Gamma = 0,538). Por tanto, se puede concluir que

los docentes que utilizan menos el libro son los que “menos” permiten y facilitan la divergencia de opiniones, mientras que los docentes que utilizan mucho el libro, son los que permiten y facilitan en mayor proporción la divergencia de opiniones.

Respecto a estas dos variables mencionadas, “*Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado*” y “*Permito y facilito la divergencia de opiniones*”, recordemos que indicamos que presentan un valor del estadístico Gamma significativo y positivo para las variables independientes que son el exponente de un modelo didáctico constructivo y participativo; *D18 (Imparto las clases de manera innovadora)* y *D28 (Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo)*. Ahora, afirmamos que también existe una asociación significativa y positiva entre las variables “*Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado*” y “*Permito y facilito la divergencia de opiniones*” y la variable que simboliza la enseñanza más tradicional: *D36 (Explico con libro de texto)*. Por ello, el lector podría pensar que existe un cierto grado de contradicción en estos resultados expuestos. Queremos enfatizar que, en nuestra opinión, no es así, ya no existe ningún tipo de asociación significativa negativa entre *D18* y *D36*, ni entre *D28* y *D36*. Esto significa que, para este estudio y para el análisis de Kruskal-Wallis⁴⁹, no hay evidencia empírica que indique que los profesores que explican con libro de texto sean los menos innovadores o que no planteen el aprendizaje desde el prisma del aprendizaje significativo.

- Para la variable *D30 “Considero y hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central”*, Kruskal-Wallis revela que los docentes que nunca utilizan el libro de texto son los que no comparten la afirmación de la pregunta *D30*. Además, esta información se complementa con el valor del coeficiente Gamma, que asciende

⁴⁹ Avanzamos que cuando realizamos el contraste U de Mann-Whitney (con la muestra dividida en sólo dos grupos), sí encontramos evidencia empírica de que los profesores innovadores son los que menos explican con libro de texto.

a 0,573 y que confirma la asociación positiva entre ambas variables.

En las cuestiones relativas al uso de los distintos recursos didácticos, el análisis de los valores de los rangos promedio de la prueba de Kruskal-Wallis indica que:

- Los profesores que siempre utilizan el libro de texto son los que en mayor medida comparten la afirmación “En las clases utilizamos el CD del libro de texto”. En cambio, los profesores que nunca utilizan el libro de texto, son los que menos utilizan el CD del libro de texto en las clases. Además, otra información importante que hay que considerar es la asociación positiva que delata el valor del coeficiente Gamma (0,401)
- “*Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor*”. En este caso destacan también los valores de los rangos promedios de las dos muestras que denotan posiciones extremas. Los profesores que nunca explican con libro de texto son los que dan un valor más bajo (menos de acuerdo) con la afirmación analizada y, por tanto, podríamos decir que los alumnos trabajan en grupos que no designa el profesor. En cambio, los valores de la prueba, también dejan evidencia de que los profesores que siempre utilizan libro de texto, son los que afirman que los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor. Pese a todo ello, para esta variable no se establece ningún tipo de asociación.
- “*Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa*”. Pese a que el análisis de Kruskal-wallis manifiesta que existen diferencias estadísticas entre las muestras y por tanto las respuestas serán diferentes en función de si el profesor utiliza mucho o nada el libro de texto, simplemente observando los rangos promedios de la prueba es difícil en aventurar cuál o cuáles son los

colectivos o muestras que se diferencian del resto. Sin embargo, el coeficiente Gamma aporta una información adicional, existe una asociación significativa y positiva entre ambas variables (0,511), de modo que cabe esperar que conforme los profesores utilicen en mayor medida el libro de texto, también en mayor medida los alumnos utilizarán el CD del libro en sus casas.

- *“Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto”*, revisando los resultados de los rangos promedios de Kruskal-Wallis se puede afirmar que los docentes que “nunca” utilizan el libro de texto son los que menos comparten la afirmación. Se trata de una conclusión totalmente previsible y ratificada por el resultado del coeficiente Gamma (0,473).
- *“Hacemos todas las lecturas y comentarios que propone el libro”*. Igual que en el caso anterior y totalmente presumible, los docentes que confiesan que menos utilizan el libro de texto son los que responden estar en desacuerdo con la aseveración consultada. El coeficiente Gamma del 0,354 refuerza esta deducción.

Para terminar con este análisis, resta comentar los resultados de las variables que cuestionan acerca de la opinión que el profesorado tiene sobre su libro de texto. Pese a que los resultados de Kruskal-Wallis, no son en todos los casos extremadamente elocuentes, la información de la prueba de Kruskal-Wallis junto con los resultados del coeficiente Gamma, nos permiten afirmar que hay diferencias estadísticas entre las muestras, para las siguientes variables dependientes:

- *El libro expone explicaciones lógicas y claras.* (Coeficiente Gamma =0,483)

- *Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado.* (Coeficiente Gamma =0,345)
- *Es un libro objetivo e imparcial.* (Coeficiente Gamma =0,437)
- *El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a.* (Coeficiente Gamma =0,47)
- *El libro presenta una secuencia adecuada y correcta.* (Coeficiente Gamma =0,378)

Estas conclusiones son previsibles, ya que es muy razonable esperar que los docentes que más explican con el libro de texto sean los que tengan una mejor opinión sobre el mismo. Además se debe tener en cuenta que la existencia de una asociación positiva significa que quienes utilizan menos el libro tienen una opinión *menos buena* y, conforme se usa más el libro, se puede inferir que mejora la opinión sobre el mismo.

Tabla 293. Valores del Coeficiente Gamma para la variable independiente D36

Gamma	Explico con el libro de texto (D36)
0,508	El primer día explico los objetivos y programa del curso
0,585	Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado
0,538	Permito y facilito la divergencia de opiniones
0,373	Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos
0,573	Considero y hago uso del libro de texto como única o principal fuente de información y como recurso didáctico central
0,401	En las clases utilizamos el CD del libro de texto
0,511	Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa
0,473	Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto
0,354	Hacemos todas las lecturas y comentarios que propone el libro
0,65	A principio de curso explico cuales son los criterios de evaluación
0,4	El diseño gráfico del libro resulta atractivo
0,413	El libro está bien ilustrado
0,333	El libro destaca la información más importante
0,416	El libro contiene suficiente información
0,483	El libro ofrece explicaciones claras y lógicas
0,345	Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado
0,437	Es un libro objetivo e imparcial
0,47	El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a
0,378	El libro presenta una secuencia adecuada y correcta

Otras asociaciones no expuestas anteriormente, que pueden resultar de interés para establecer nuevas relaciones son según la Tabla 293:

- *El primer día explico los objetivos y programa del curso* (Coef. Gamma =0,508). Significa que los docentes, conforme responde que explican más con libro de texto, también responden estar más de acuerdo con la afirmación “*El primer día explico los objetivos y programa del curso*”.
- *Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos* (Coef. Gamma =0,373). Significa que el profesorado, conforme responde que explican más con libro de texto, también responde estar más de acuerdo con la afirmación “*Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos*”.
- *A principio de curso explico cuales son los criterios de evaluación* (Coef. Gamma =0,65). Significa que el profesorado, conforme responde que explican más con libro de texto, también responde estar más de acuerdo con la afirmación “*Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos*”.
- *El diseño gráfico del libro resulta atractivo* (Coef. Gamma=0,4). Esto implica que el profesorado, conforme responde que explican más con libro de texto, también creen en mayor medida que “*El diseño gráfico del libro resulta atractivo*”.
- *El libro está bien ilustrado* (Coef. Gamma =0,413). Lo que equivale a decir que el profesorado, cuanto más responda que explican con libro de texto, más responde estar de acuerdo con la afirmación “*El libro está bien ilustrado*”.
- *El libro destaca la información más importante* (Coef. Gamma=0,333). Significa que el profesorado, conforme responde que explican más con libro de texto, también

responde estar más de acuerdo con la afirmación “*El libro destaca la información más importante*”.

- *El libro contiene suficiente información* (Coef. Gamma=0,416). Esto implica que los docentes, conforme reconoce que explican más con libro de texto, también confiesan estar más de acuerdo con la afirmación “*El libro contiene suficiente información*”.

6.5. La prueba U de Mann-Whitney y comparación de medias

En este epígrafe vamos a dedicar una primera parte a reubicarnos en nuestra investigación. A continuación, procederemos a explicar la metodología de la prueba U de Mann-Whitney y, para terminar, los resultados de esta prueba aplicados a las variables de nuestro cuestionario.

6.5.1. Recapitulando

Hasta ahora, en este capítulo 6 hemos presentado tres cuestiones que nos interesa recordar:

- En la sección *6.2. Análisis descriptivo de los resultados de la muestra*, se exponen los resultados de estadística descriptiva de todas las preguntas del cuestionario.
- En el epígrafe *6.4. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis y el coeficiente Gamma*, presentamos los resultados que indagan con el fin de determinar las variables, asociaciones o correlaciones, que expliquen los diferentes comportamientos, preferencias, opiniones o modelos didácticos.
- En el epígrafe *6.3. Análisis no paramétrico. Planteamiento*, se explicó la naturaleza de las variables de la base de datos y que

el tamaño de la muestra, ha condicionado el tipo de análisis a realizar.

Precisamente en este último epígrafe, se incidió que para analizar si k muestras provienen o no de una misma población, la prueba habitual que se realiza, para variables numéricas, es la conocida “*Comparación de Medias*”, pero si las variables son de carácter ordinal (como sucede en la mayoría de las variables de nuestra investigación), ello nos obliga a la utilización de otro tipo de pruebas: el contraste de Kruskal-Wallis (para k muestras independientes) o bien la prueba U de Mann-Whitney (para 2 muestras independientes). La prueba H de Kruskal-Wallis nos determinará si las k muestras independientes, son o no de poblaciones diferentes, pero no nos identifica cuál o cuáles de las muestras es la que es diferente/s del resto. Por ello, en el epígrafe 6.4. incluimos como información complementaria el análisis del Coeficiente Gamma, para tratar de obtener más información y ver si existe o no, entre las variables analizadas, asociación y de qué signo es.

El principal punto débil del análisis de Kruskal-Wallis, es que si las muestras son pequeñas, se pierde robustez estadística. Por esta razón, para lograr mayor consistencia estadística en los resultados, planteamos un nuevo análisis, en el que intervienen las mismas variables, pero con el estadístico U de Mann-Whitney. La ventaja adicional que tendremos es que, los resultados serán estadísticamente más consistentes, más robustos. Sin embargo, el inconveniente es que la prueba de Mann-Whitney⁵⁰ sólo es para variables independientes dicotómicas o binarias. Esta restricción, nos obligará a transformar la variable de escala Likert-5, en variables dicotómicas, lo que supone una pérdida de información. La prueba U de Mann-Whitney nos indicará si las dos muestras independientes tienen características

⁵⁰ La prueba U de Mann-Whitney (también llamada de Mann-Whitney-Wilcoxon, prueba de suma de rangos Wilcoxon, o prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney) es un prueba estadística no paramétrica con la cual se identifican diferencias entre dos poblaciones basadas en el análisis de dos muestras independientes, cuyos datos han sido medidos al menos en una escala de nivel ordinal. La prueba calcula el llamado estadístico U, cuya distribución para muestras con más de 20 observaciones se aproxima bastante bien a la distribución normal.

poblacionales diferentes. En caso de que los resultados concluyan que ambas muestras son significativamente distintas, su rango promedio nos indica cuál de las muestras adopta un valor medio mayor o menor. Sin embargo, al no tratarse de variables numéricas, sino ordinales, no se ofrece el valor medio para cada muestra, por carecer de significado estadístico dada la propia naturaleza de la variable.

No obstante, aunque sólo se trate a modo de información complementaria, (no concluyente con una variable de escala Likert 5), vamos a ofrecer los resultados de una comparación de medias en aquellos casos que la prueba de U Mann-Whitney indique que se tratan de muestras independientes con valores poblaciones distintos.

6.5.2. Metodología del análisis de la prueba U de Mann-Whitey

Así pues la metodología que vamos a seguir para esta última parte del análisis es la siguiente:

1. Determinar las variables que pudieran ser variables independientes y, por tanto, que pudiesen explicar la razón por la que los profesores tienen diferentes comportamientos, utilizan diferentes medios o recursos, tienen diferentes opiniones o preferencias sobre las cuestiones didácticas que hemos planteado en el cuestionario.
2. Si las variables son dicotómicas, no hace falta hacer ninguna transformación, pero para las preguntas de respuesta Likert 5, necesariamente se deben reconvertir, las 5 escalas de respuestas en sólo dos⁵¹.

⁵¹ En el nombre de la variable y de la etiqueta, hemos introducido la letra “G”, para identificar aquellas variables dicotómicas que se han creado a partir de una variable de respuesta Likert5.

3. Realizar la prueba U de Mann-Whitney para una variable explicativa seleccionada, con todas las restantes variables explicadas que forman parte de nuestra base de datos. Esta prueba nos determinará si las dos muestras independientes tienen valores poblacionales significativamente distintos o no.
4. Para los casos en los que la U de Mann-Whitney confirma diferentes valores poblacionales para las muestras objeto de análisis, se calcula una comparación de medias, para dar una información complementaria y facilitar una referencia para poder establecer argumentos. No obstante, hay que tener presente siempre, las limitaciones que se han indicado acerca de la comparación de medias en variables ordinales.

Las variables seleccionadas como variables independientes para realizar el análisis de Mann-Whitney son las mismas que hemos utilizado en el análisis de Kruskal-Wallis (Tabla 294): dos de carácter demográfico, dos representativas de una enseñanza tradicional y otras dos identificativas de un modelo didáctico participativo y constructivo.

Tabla 294. Variables independientes seleccionadas para la prueba U de Mann-Whitney.

Variable	Etiqueta
P1	Sexo (P1)
P2G	EDAD_G (P2G)
D18G	Imparto las clases de una manera innovadora_G (D18G)
D28G	Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo_G(D28G)
D30G	El libro es el recurso central_G (D30G)
D36G	Explico con libro de texto_G (D36G)

Tal y como se acaba de explicar, se han calculado los valores de la prueba U de Mann Whitney para todos los cruces posibles entre las variables independientes listadas en el apartado anterior y, todas las preguntas del cuestionario (que actúan como variables explicadas). No obstante, siguiendo las mismas pautas que en el análisis de Kruskal-Wallis, sólo expondremos los

resultados que arrojan diferencias significativas entre las muestras independientes.

Los resultados que se presentan en esta sección, se han identificado con el signo “+” y “-“, los cuales corresponden a la suma de rangos promedios que alcanzan mayor y menor cifra respectivamente. Sin embargo, como las cifras de los rangos promedios no indican los valores poblacionales de las dos muestras independientes, ni cuan diferentes pueden ser debido a la naturaleza no numérica de las variables, cabe la posibilidad de, aunque es meramente orientativo para arrojar algo más de información, calcular una comparación de medias como si se tratase de variables numéricas. Los resultados aunque no gozan de la robustez estadística suficiente para presentarlos como resultados irrefutables, son muy útiles para orientar sobre las diferencias de los valores poblacionales de las dos muestras. Por esta razón, a lo largo del análisis, se presentan los resultados de la prueba U Mann Whitney y debajo de los signos “+” y “-” se indica el valor de las medias de las muestras.

6.5.3. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney y de la comparación de medias

A continuación, analizaremos los resultados obtenidos de aplicar la prueba U de Mann-Whitney a cada una de las seis variables que han sido propuestas como variables independientes para esta investigación.

Resultado de la prueba U de Mann-Whitney para la variable independiente “Sexo (P1) “

Con este análisis queremos determinar si la variable “Sexo (P1)”, puede explicar diferentes opiniones, comportamientos, hábitos, el uso de diferentes recursos, etc.

Inicialmente no cabe presuponer que por el hecho de ser hombre o mujer, se puedan dar diferencias en el ámbito didáctico. Sin embargo, los resultados de la prueba U de Mann Whitney evidencian que entre hombres y mujeres se detectan diferencias en algunas variables explicadas, las cuales se presentan en la Tabla 295.

Tabla 295. Resultado U de Mann Whitney para la variable Sexo (P1)

Sexo (P1)		Variable dependiente (Originales)
Hombre	Mujer	
+ (4,45)	- (4,05)	En la programación del curso incorporo el feedback de años anteriores
+ (4,59)	- (4,23)	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad
+ (4,62)	- (4,29)	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
+ (15,00)	- (13,26)	¿Cuántos temas tiene el programa de vuestra asignatura?
+ (3,69)	- (3,24)	Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual
- (3,23)	+ (3,57)	El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos

Estas conclusiones evidentemente son las mismas que las obtenidas del análisis de Kruskal-Wallis, ya que la variable Sexo es de naturaleza dicotómica.

Como ya indicamos anteriormente, los hombres están más de acuerdo que las mujeres, con las siguientes afirmaciones:

- *“En la programación del curso incorporo el feedback de años anteriores”*
- *“Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad”*
- *“Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos”*
- *“Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual”*

Además, los hombres también responden un valor promedio mayor a la pregunta *¿Cuántos temas tiene el programa de vuestra asignatura?*, mientras que responden un valor inferior a la pregunta *“El contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos”*.

Todas estas cuestiones, ya están comentadas anteriormente en el análisis de Kruskal-Wallis.

Resultado de la prueba U de Mann-Whitney para la variable independiente “Edad_G (P2G) “

Con este análisis se quiere determinar si la variable “Edad_G (P2G)”, puede explicar el hecho de que se utilicen diferentes métodos de enseñanza, diferentes recursos, etc. Se trata de una variable dicotómica creada a partir de la variable original *Edad (P2)*. La nueva categorización de la variable *Edad_G*, subdivide la muestra en dos: menor o igual de 44 años y mayores de 44 años.

Tabla 296. Resultado U de Mann Whitney para la variable P2G

Edad _G		Variable dependiente (Original)
Menor o igual a 44 años	Mayor de 44 años	
-	+	Edad
- (3,72)	+ (4,74)	Antigüedad
- (7,82)	+ (13,83)	Años de docencia en Economía
- (4,35)	+ (4,68)	Permito y facilito la divergencia de opiniones
- (3,33)	+ (3,68)	Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual
- (1,64)	+ (2,31)	Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso
+ (4,06)	- (3,50)	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales
- (2,30)	+ (2,94)	La evaluación sólo me sirve para calificar a los alumnos
- (3,36)	+ (4,06)	El libro contiene suficiente información

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney concluyen que, los profesores mayores de 44 años asignan un valor de la escala Likert 5, significativamente diferente y mayor, para las siguientes variables dependientes:

- *Edad*⁵².
- *Antigüedad*. El resultado obtenido para esta variable es previsible, ya que habitualmente, los profesores de mayor edad son también los que tienen también más antigüedad.
- *Años de docencia en Economía*. Lo mismo sucede en este caso, ya que es probable que los docentes de mayor edad, lleven más años impartiendo clases en la materia de Economía. Sin embargo, podría no ser así si los profesores de la muestra tuviesen una actividad profesional anterior a la docente.
- *Permito y facilito la divergencia de opiniones*. Otra conclusión que obtenemos es que los profesores de mayor edad permiten y facilitan en mayor grado la divergencia de opiniones.
- *Los alumnos trabajan habitualmente de manera individual*. Los resultados arrojan que los profesores de mayor edad están en mayor medida de acuerdo con la afirmación. Es presumible que el grupo de profesores de mayor edad impartan una docencia con tintes más tradicionales, en la cual, el trabajo individual tiene una mayor dimensión.
- *Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso*. La prueba U de Mann-Whitney evidencia que los docentes mayores de 44 años mantienen, en mayor medida, los mismos grupos de trabajo durante todo el curso.

⁵² La variable original Edad (P2) la mantenemos como variable de control, ya que evidentemente la submuestras “mayor de 44 años” tendrá un valor poblacional mayor.

- *La evaluación sólo me sirve para calificar a los alumnos.* La evaluación ha evolucionado mucho en los últimos años, pero siempre queda la *herencia* de una evaluación más tradicional que tenía como principal y casi única finalidad, evaluar los resultados de los alumnos. Por ello, no sorprende, que los profesores de mayor edad, suscriban en mayor medida, la afirmación de que la evaluación sólo les sirve para calificar a los alumnos, manteniendo los rasgos del proceso evaluativo más tradicional.
- *El libro contiene suficiente información.* También es el colectivo de docentes de mayor edad, los que suscriben en mayor medida que el libro contiene suficiente información.

Otra conclusión, en sentido contrario, es el que podemos obtener del análisis de la variable *“Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales”* que toma valores poblaciones inferiores para el colectivo de docentes mayor de 44 años. Esto implica constatar que el profesorado más joven (inferior o igual a 44 años), sopesa en mayor medida, los contenidos actitudinales para valorar a los alumnos (en línea con lo comentado anteriormente).

Resultado de la prueba U de Mann-Whitney para la variable independiente “Imparto clases de manera innovadora_G (D18G) “

La variable D18 solicita a los docentes de la muestra que se autocalifiquen e indiquen si consideran que imparten las clases de manera innovadora.

Nos interesa indagar si el grupo de profesores que se consideran innovadores comparten otras opiniones y comportamientos, o bien, si el hecho de considerarse innovadores en sus clases, les condiciona en el uso de unos medios o recursos significativamente diferentes que, el de los profesores que no se consideran innovadores, etc.

Tabla 297. Resultado U de Mann Whitney para la variable D18G

Imparto clases de manera innovadora		Variables dependientes (Originales)
Estoy muy/ principalmente en desacuerdo o más o menos de acuerdo.	Estoy principal/ totalmente de acuerdo	
- (4,18)	+ (4,68)	¿Confecciona el programa utilizando como referente el Currículo CEC?
- (2,81)	+ (3,68)	Preparo las clases antes de empezar el curso
- (3,86)	+ (4,32)	La programación se adapta a las necesidades y cambios que surgen
- (2,73)	+ (4,20)	Imparto las clases de manera innovadora
- (4,02)	+ (4,33)	Estimulo los objetivos y las metas de los alumnos
- (4,27)	+ (4,56)	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad
- (4,29)	+ (4,68)	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
+ (3,09)	- (2,67)	Explico con el libro de texto
- (3,62)	+ (4,13)	Explico con clases de problemas y actividades
- (1,64)	+ (2,20)	Explico utilizando presentación Powerpoint o transparencias
- (2,49)	+ (3,36)	En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia
- (1,33)	+ (2,04)	Realizamos talleres
- (2,07)	+ (2,52)	Miramos videos o documentales
- (1,91)	+ (2,56)	Organizamos concursos, juegos o simuladores
- (1,93)	+ (2,36)	Realizamos visitas exteriores
- (2,29)	+ (3,20)	Los alumnos hacen exposiciones orales
- (1,87)	+ (2,50)	Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a
+ (3,00)	- (2,48)	La mayor parte de los contenidos se tienen que memorizar
- (2,64)	+ (3,60)	Las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases
- (3,72)	+ (4,24)	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales

Para ello la variable D18 se recategoriza en dos grupos (D18G); el primer grupo lo integrarán los docentes que responden estar “muy/principalmente en desacuerdo o más o menos de acuerdo” a la cuestión planteada y el segundo

grupo de docentes, los que responden estar “principalmente o totalmente de acuerdo” con la aseveración “imparto de clases de manera innovadora”.

La prueba U de Mann-Whitney (Tabla 297) revela que existen muchas variables dependientes que toman valores poblacionales diferentes para las dos muestras.

Los resultados que se concluyen son interesantísimos y congruentes con los patrones y rasgos característicos de los modelos didácticos explicados en el Capítulo 2.

Así pues, con esta prueba se avala empíricamente que los profesores que se consideran más innovadores en sus clases son:

- los que menos explican con el libro de texto
- los que menos contenidos hacen memorizar a los alumnos

En cambio, estos mismos profesores (quienes han respondido impartir las clases de manera muy/totalmente innovadora) son los que atribuyen un valor más elevado (muy/totalmente de acuerdo), para las siguientes variables:

- *Imparto las clases de manera innovadora*⁵³
- *¿Confecciona el programa utilizando como referente el Currículo CEC?*. Los profesores más innovadores toman, en mayor medida, el currículo de la CEC para confeccionar el programa del curso.
- *Preparo las clases antes de empezar el curso*. Los profesores más innovadores suscriben en mayor medida que las clases las preparan antes de empezar el curso, lo cual está totalmente

⁵³ La variable original “Imparto las clases de manera innovadora” (D18) la mantenemos como variable de control, ya que evidentemente la submuestras “principal/totalmente de acuerdo” tendrá un valor poblacional mayor

acorde con el hecho de que también estos profesores son los que menos utilizan el libro de texto.

Por lo que se refiere al desarrollo de sus clases, los profesores que se han definido como más innovadores, se muestran:

- Más sensibles a *“La programación se adapta a las necesidades y cambios que surgen”*.
- Con mayor disposición a *“Estimular los objetivos y las metas de los alumnos”*.
- Se autocalifican en mayor medida que el resto que *“Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad.”*
- Asignan a la cuestión *“Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos”*, un valor superior que los profesores menos innovadores.

Otras conclusiones que se desprenden de este análisis sobre los recursos y medios didácticos que utilizan los profesores es que la muestra de docentes que responden ser innovadores en sus clases, son quienes hacen más uso de:

- *Clases de problemas y actividades*
- *Presentación Powerpoint o transparencias*
- *Webs relacionadas con la materia*
- *Talleres*
- *Videos o documentales*
- *Concursos, juegos o simuladores*
- *Visitas exteriores*

- *Exposiciones orales por parte de los alumnos*
- *Trabajos en grupos designados por el profesor/a*

Resultados totalmente consistentes con las propuestas de los modelos didácticos participativos o constructivos, que abogan por el uso de una amplia variedad metodológica y el uso las nuevas tecnologías.

Otra diferencia significativa entre las dos muestras es que los profesores más innovadores, están más de acuerdo con las siguientes proposiciones:

- *Las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases.*
- *Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales.*

Resultado de la prueba U de Mann-Whitney para la variable independiente “Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo_G (D28G) “

La pregunta D28 quiere determinar la afinidad o no, de nuestra muestra de docentes, al modelo de aprendizaje significativo. No obstante, se debe advertir que, al igual que sucedía con la pregunta *D18 Imparto las clases de manera innovadora*, el ítem sólo mide la percepción y valoración que hace el profesor de su práctica docente.

A partir de la distribución de las respuestas a la pregunta D28, se ha subdividido la muestra inicial en dos submuestras. Por un lado, los profesores que están totalmente de acuerdo con la cuestión planteada y responden que siempre plantean el aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo. La segunda muestra, la conforman el resto de docentes que responden de 1 a 4, en una escala likert 5.

Tabla 298. Resultado U de Mann Whitney para la variable D28G

Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo		Variables dependientes (Originales)
No siempre o no totalmente de acuerdo	Siempre o totalmente de acuerdo	
- (3,13)	+ (3,81)	Imparto las clases de manera innovadora
- (3,66)	+ (4,38)	Las clases se inician con un repaso de la clase anterior
- (4,3)	+ (4,75)	Permito y facilito la divergencia de opiniones
- (4,3)	+ (4,75)	Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad
- (3,74)	+ (4,31)	Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado
- (3,64)	+ (5,00)	Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo
- (4,32)	+ (4,88)	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
- (3,72)	+ (4,50)	Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la Empresa con otras asignaturas o materias
- (2,8)	+ (3,44)	En las clases utilizamos mapas conceptuales
- (3,3)	+ (3,94)	En las clases utilizamos prensa, revistas ...
- (2,66)	+ (3,31)	En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia
- (1,47)	+ (2)	Realizamos talleres
- (2,13)	+ (2,75)	Miramos videos o documentales
- (1,91)	+ (2,94)	Organizamos concursos, juegos o simuladores
- (1,96)	+ (2,56)	Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a
+ (2)	- (1,36)	Los grupos de trabajo son los mismos todo el curso
- (3,69)	+ (4,5)	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales
- (4,3)	+ (4,81)	La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases
- (2,58)	+ (3,62)	En el libro hay errores gramaticales
- (2,4)	+ (3,4)	En el libro hay errores de contenido

A continuación vamos a analizar los resultados que se desprenden de comparar los valores poblacionales de las dos muestras independientes, con el fin de detectar si existen opiniones o comportamientos significativamente

diferentes según se trate o no, de los profesores que siempre se plantean el aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo.

De la lectura de los resultados del estadístico U de Mann-Whitney se desprende que entre las dos muestras analizadas, encontramos muchas variables dependientes que arrojan los valores poblaciones significativamente distintos.

Mientras que de las variables relacionadas con la actividad de programación, no presentan ninguna diferencia, no sucede lo mismo con las cuestiones relacionadas con la actividad docente. Los profesores que trabajan siempre el aprendizaje significativo son los que se comparten en mayor medida las siguientes afirmaciones:

- *Imparto las clases de manera innovadora.*
- *Las clases se inician con un repaso de la clase anterior.*
- *Permito y facilito la divergencia de opiniones*
- *Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad.*
- *Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado*
- *Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo (variable de control).*
- *Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos*
- *Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la Empresa con otras asignaturas o materias*

También hemos detectado diferencias importantes en el uso de recursos didácticos, siendo los profesores que se plantean el aprendizaje bajo el prisma

del aprendizaje significativo, los utilizan en mayor medida los siguientes recursos didácticos:

- *En las clases utilizamos mapas conceptuales*
- *En las clases utilizamos prensa, revistas ...*
- *En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia*
- *Realizamos talleres*
- *Miramos videos o documentales*
- *Organizamos concursos, juegos o simuladores*
- *Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a*

Recordemos que las teorías didácticas establecen que para que el aprendizaje sea significativo y de calidad, debemos desmarcarnos del aprendizaje por repetición y memorístico. Además, se deben utilizar estrategias que trabajen los nuevos contenidos desde las estructuras cognitivas previas y que favorezcan una actitud favorable hacia el aprendizaje. Obviamente, no podemos demostrar con esta encuesta, si el aprendizaje de los alumnos ha sido significativo o no, pero la evidencia empírica constata que el profesorado ha apostado por el uso de una variedad metodológica para impartir la enseñanza que es una de las recomendaciones de los modelos didácticos activos y constructivos para lograr el aprendizaje significativo.

Por otro lado, respecto a la confección de los grupos de trabajo de los alumnos, los profesores que siempre se plantean el aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo, son los que fuerzan a que los alumnos roten de grupos y compañeros, ya que en la pregunta D51, éstos son los profesores que menos mantienen los mismos grupos de trabajo durante todo el año

También encontramos diferencias en el proceso de evaluación, concretamente, los profesores que siempre imparten un aprendizaje significativo, son los que en mayor medida suscriben estas dos aseveraciones:

- *Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales*
- *La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases*

También se detectan dos opiniones significativamente diferentes acerca del libro de texto. El profesorado más adepto del aprendizaje significativo es más crítico con este recurso didáctico y considera que el libro de texto tienen *más errores gramaticales* y *más errores de contenido*, que lo que opinan los docentes que no siempre trabajan el aprendizaje significativo.

Resultado de la prueba U de Mann-Whitney para la variable independiente “El libro es el recurso central_G (D30G) “

La pregunta D30 es una pregunta muy importante para esta investigación. Hay que tener presente, que uno de los objetivos de la misma es conocer los principales rasgos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias de Economía; qué tipo de docencia se imparte (modelo didáctico tradicional versus participativo o constructivo), cuáles son los recursos didácticos utilizados (libros de texto, videos, talleres, ...) y la opinión sobre ellos, etc.

De los diferentes medios y recursos didácticos que el profesorado utiliza en las aulas, el libro de texto ha sido tradicionalmente y, a veces sigue siendo, el medio didáctico estrella. Por ello, en este trabajo, dedicamos una parte importante a este medio.

La pregunta D30, recodificada en la nueva variable D30_G, divide a los encuestados en dos muestras: por un lado, los docentes que consideran estar “muy o principalmente en desacuerdo/ o más o menos de acuerdo” que el libro

de texto es el recurso central y, por otro lado, aquellos que están “principal/totalmente de acuerdo” con esta afirmación.

Tabla 299. Resultado U de Mann Whitney para la variable D30G.

El libro es el recurso central (G)		Variables dependientes (Originales)
Muy/Principalmente en desacuerdo/ Más o menos de acuerdo	Principal/ Totalmente de acuerdo	
+	-	Preparo las clases antes de empezar el curso
(3,34)	(2,56)	
-	+	Explico con el libro de texto
(2,67)	(3,60)	
-	+	Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto
(2,20)	(3,15)	
-	+	Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro
(2,00)	(2,85)	
-	+	El diseño gráfico del libro resulta atractivo
(3,33)	(3,75)	
-	+	El libro ofrece explicaciones lógicas y claras
(3,16)	(3,60)	
-	+	Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado
(2,74)	(3,25)	
-	+	Es un libro objetivo e imparcial
(3,44)	(4,00)	
-	+	El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a
(3,66)	(4,15)	
-	+	El libro presenta una secuencia adecuada y correcta
(3,24)	(4,05)	

Vamos a analizar los resultados que se muestran en la Tabla 299 y tratar de dar una explicación a los mismos.

Por un lado, los profesores que consideran el libro como recurso central, preparan las clases en menor medida, antes de iniciar el curso. Este resultado es completamente lógico, ya que el libro puede ser considerado un recurso cómodo y que reduce el trabajo previo al inicio del curso, en comparación a quienes utilizan menos el libro y que deben planificar y organizar el uso de otros recursos complementarios o principales.

Existen otras variables en las que también hay resultados significativamente distintos para las dos muestras. En estos casos, los docentes más proclives a

utilizar el libro de texto como recurso central, responden valores más altos (más conformidad), a las cuestiones que enuncian las siguientes afirmaciones.

- *Explico con el libro de texto.* Resultado totalmente previsible; quienes consideran el libro como recurso central, también responderán que explican con libro de texto.
- *Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto.* También este colectivo es el que hace un mayor seguimiento de las actividades propuestas por el libro de texto.
- *Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro.* En la misma línea expuesta, el grupo de docentes que consideran que el libro es el recurso principal, serán los que hagan (en mayor medida) todas las lecturas y comentarios de texto.
- *El diseño gráfico del libro resulta atractivo.* No extraña que quienes consideren el libro más atractivo, sean los docentes que lo tienen como recurso central.
- *El libro ofrece explicaciones lógicas y claras.* También es previsible que este mismo grupo de docentes sean los que sostengan que el libro ofrece explicaciones lógicas y claras.
- *Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado.* Añadir también, que quienes utilizan el libro como recurso central creen, en mayor medida que el resto de profesores, que los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado.
- *Es un libro objetivo e imparcial.* Otra evidencia empírica es que la muestra de docentes que se han posicionado a favor del libro como recurso central, son quienes más apoyan que el libro es objetivo e imparcial.
- *El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a.* También es razonable argumentar que el grupo de profesores que tienen el libro de texto como recurso central, sean

quienes consideren el libro como un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a.

- *El libro presenta una secuencia adecuada y correcta.* Por último, la prueba U de Mann-Whitney nos revela que el grupo de docentes que consideran el libro como recurso central son también los que valoran más positivamente, la secuencia que presenta el libro.

Estas diferentes opiniones sobre los aspectos antes mencionados, mantienen una línea de coherencia sin excepciones, ya que el grupo de profesores que apuesta por el libro de texto como recurso principal, es el que tiene una mejor opinión del mismo y utiliza los recursos del propio libro..

Resultado de la prueba U de Mann-Whitney para la variable independiente “Explico con libro de texto_G (D36G)”

Revisando la literatura didáctica, encontramos que han sido muchos y diversos los modelos didácticos que diferentes autores han ido presentando en las últimas décadas. En el epígrafe 2.3.2. *Modelos o enfoques didácticos* del Capítulo 2 de este trabajo, hemos presentado una revisión de los principales modelos didácticos y hemos establecido los principales rasgos de los dos grandes modelos didácticos que nos planteamos para afrontar nuestra investigación. Por un lado, una enseñanza tradicional basada en el aprendizaje memorístico, caracterizado porque cuando éste tiene lugar el que aprende no relaciona la nueva información con la ya existente en su estructura cognitiva. Como consecuencia, los nuevos conocimientos se aprenden de manera aislada y sin relación entre sí. Para este tipo de aprendizaje, el recurso central es fundamentalmente el libro.

En cambio, en el modelo participativo y constructivo, basado en el aprendizaje significativo, éste se da cuando se relaciona intencionadamente material que es potencialmente significativo con las ideas establecidas y pertinentes de la estructura cognitiva. De esta manera se pueden utilizar con eficacia los

conocimientos previos en la adquisición de nuevos conocimientos que, a su vez, permiten nuevos aprendizajes.

Tabla 300. Resultado U de Mann Whitney para la variable D36G

Explico con libro de texto		Variables dependientes (Originales)
Nunca/ alguna vez/bastantes veces	Casi siempre/siempre	
- (4,09)	+ (4,45)	En la programación del curso incorporo el feedback de años anteriores
- (4,78)	+ (5,00)	El primer día explico los objetivos y programa del curso
- (4,46)	+ (4,75)	En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación
+ (3,38)	- (2,95)	Imparto las clases de manera innovadora
- (3,98)	+ (4,38)	Facilito y estimo el aprendizaje del alumnado
- (4,32)	+ (4,71)	Permito y facilito la divergencia de opiniones
- (3,68)	+ (4,14)	Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado
- (4,30)	+ (4,67)	Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos
- (2,80)	+ (3,43)	En las clases utilizamos mapas conceptuales
- (1,30)	+ (1,83)	Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa
- (2,11)	+ (3,29)	Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto
- (2,00)	+ (2,81)	Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro
- (4,16)	+ (4,50)	Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos procedimentales
- (3,31)	+ (3,80)	El diseño gráfico del libro resulta atractivo
- (3,21)	+ (3,80)	El libro está bien ilustrado
- (3,57)	+ (4,10)	El libro destaca la información más importante
- (3,29)	+ (4,05)	El libro contiene suficiente información
- (2,69)	+ (3,30)	Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado
- (3,40)	+ (4,00)	Es un libro objetivo e imparcial
- (3,58)	+ (4,25)	El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a
- (3,22)	+ (4,00)	El libro presenta una secuencia adecuada y correcta

Evidentemente, en las aulas se pueden desarrollar uno de estos dos modelos, o bien modelos mixtos o intermedios, pero no cabe ninguna duda que los rasgos de la docencia que imparten, los medios que utilizan y las opiniones o posiciones de un profesorado u otro será diferente ante las mismas cuestiones.

Con la pregunta D36, categorizamos a los profesores según hagan menor o mayor uso del libro de texto (escala Likert 5). No obstante, la variable con la que aquí trabajamos es una variable dicotómica (D36G, generada a partir de la variable D36), que subdivide la muestra total en dos muestras independientes: los profesores que explican en menor medida con el libro de texto (nunca, alguna o bastantes veces) y el grupo de profesores que explican con el libro de texto (casi siempre/siempre).

De la Tabla 300, destacar dos aspectos. Por un parte, el elevado número de variables o ítems en los que se dan diferencias significativas entre las dos muestras, razón por la que como hemos hecho en los otros casos, las analizaremos siguiendo los bloques temáticos del cuestionario. Por otro lado, la muestra de profesores que trabajan menos con el libro de texto son también los que responden o puntúan un valor menor a las preguntas de las variables que figuran en la Tabla 300. La única excepción que se da es la variable *“Explico las clases de manera innovadora”*, para la que se concluye que los profesores que explican menos con el libro de texto son los que se consideran más innovadores en sus clases.

Para todas las demás variables que adoptan valores significativamente distintos según el valor de la variable independiente, se puede afirmar que los profesores que utilizan casi siempre o siempre el libro de texto son los que suscriben en mayor medida:

Sobre la programación:

- *En la programación del curso incorporo el feedback de años anteriores*
- *El primer día explico los objetivos y programa del curso*

- *En la programación específico con mucho detalle los criterios de evaluación*

Respecto a las preguntas del cuestionario relacionadas con la actividad docente:

- *Facilito y estimulo el aprendizaje del alumnado*
- *Permito y facilito la divergencia de opiniones*
- *Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado*
- *Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos*

Las cifras evidencian que, estas cuestiones que se acaban de citar sobre la programación y sobre la actividad docente, se cuidan o trabajan en mayor medida por parte de los profesores que utilizan en libro de texto.

Respecto a recursos didácticos que emplean los profesores, la Tabla 300 pone de manifiesto que, los profesores que utilizan libro de texto son los que más utilizan:

- *En las clases utilizamos mapas conceptuales*
- *Los alumnos utilizan el CD del libro en su casa*
- *Hacemos todas las actividades que propone el libro de texto*
- *Hacemos todas las lecturas y comentarios de texto que propone el libro*

Todos estos recursos están muy vinculados al libro de texto, por lo que no sorprenden estas conclusiones.

Otra información interesante es la que se arroja de los ítems relacionados con el libro de texto:

- *El diseño gráfico del libro resulta atractivo*
- *El libro está bien ilustrado*

- *El libro destaca la información más importante*
- *El libro contiene suficiente información*
- *Los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado*
- *Es un libro objetivo e imparcial*
- *El libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a*
- *El libro presenta una secuencia adecuada y correcta*

De las 14 preguntas que hay en el cuestionario acerca del libro de texto, 8 de ellas presentan diferencias significativas y siempre presentan una mejor valoración por parte de la muestra de profesores que utiliza el libro de texto. Estos resultados son completamente razonables, ya que quien utiliza el libro de texto cabe esperar que tenga una buena opinión sobre el mismo.

6.6. Conclusiones del capítulo

El profesor de Economía es con mayor probabilidad mujer (58,6%) que hombre (41,4%), con un promedio de 9,43 años de docencia en materia de Economía y mayoritariamente (el 81,4%) imparte clases de otras materias.

Para impartir sus clases, el 90% utiliza el libro de texto y, los manuales seleccionados por una gran parte del profesorado son de la editorial McGraw-Hill (datos del curso 2009-2010); el manual de A. Penalonga o F. Mochón para primero de economía y el manual de Alfaro, González y Pina para segundo de economía de la empresa.

Sobre la programación del curso, podemos afirmar que el profesorado de Economía afirma conocer el currículo oficial de la Consellería d'Educació i Cultura y para confeccionar el programa utilizan el currículo oficial, el feedback

de años anteriores y, en menor medida, el libro de texto, su experiencia y criterio. Respecto a la preparación de las clases, no podemos afirmar categóricamente que el profesorado prepare las clases antes o durante el curso, ya que los resultados están repartidos. En lo que sí coinciden casi todos los profesores, es en que el primer día de clase se explican los objetivos y el programa del curso. También podemos afirmar, que los profesores especifican con mucho detalle los criterios de evaluación en su programación. No obstante, en lo que encontramos menos rotundidad, es en la afirmación de que la programación se adapta a las necesidades y cambios que surgen durante el curso.

Pese a la importancia que desde el campo de la didáctica se le da a la evaluación diagnóstica, un 42,9% del profesorado no realiza ningún diagnóstico previo y, de quienes lo hacen, solo una parte que representa un tercio del total de la muestra utiliza los resultados de este diagnóstico para adaptar y cambiar la programación. Sin embargo, resulta paradójico que los profesores asignen un valor promedio de 3,84 a la afirmación “Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado”.

Respecto a la actividad docente, el profesor de economía se caracteriza por permitir y facilitar la divergencia de opiniones, presentar diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos, así como a relacionar los temas del curso con la actualidad, según las respuestas ofrecidas en el cuestionario. El docente de economía de las Islas Baleares, se preocupa por estimular los logros y objetivos de los alumnos y, facilita y estimula el aprendizaje de los mismos.

Los profesores, en general, afirman plantear el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo, sin embargo, son menos los que se reconocen como innovadores (3,257).

Respecto a los medios y recursos didácticos utilizados, también encontramos diversidad de respuestas. A modo de conclusión, atendiendo a los resultados promedios, podemos señalar que en general, los profesores de economía

utilizan poco el CD del libro de texto y, realizan pocos talleres, visitas exteriores, concursos y juegos. Tampoco se visualizan muchos videos o documentales ni se consultan muchos blogs o forums. Además, se pone de manifiesto que los grupos de trabajo no son los mismos durante todo el curso y que no los designa y confecciona el profesor. Para impartir las clases, se utiliza poco el powerpoint y, normalmente, no se hacen todas las lecturas y comentarios de texto, ni todas las actividades que propone el libro de texto (aunque en estas cuestiones hay una mayor diversidad de respuestas).

Por el contrario, podemos destacar que los profesores optan por la utilización de páginas webs y exposiciones orales por parte de sus alumnos. Además, generalmente usan un libro de texto y mapas conceptuales. Asimismo, el profesorado admite que bastantes veces los contenidos deben memorizarse y, opina, que las TIC resultan bastante adecuadas para impartir las clases⁵⁴. Los recursos y medios más utilizados son la prensa y revistas, las clases magistrales y las clases de problemas y actividades. Además, el profesorado admite que los alumnos trabajan bastantes o muchas veces, de manera individual.

Respecto a las cuestiones relacionadas con la evaluación, podemos afirmar con contundencia que el profesorado de economía explica a principio de curso cuáles son los criterios de evaluación, se considera imparcial y justo en sus evaluaciones y la evaluación le sirve para adaptar y/o mejorar las clases.

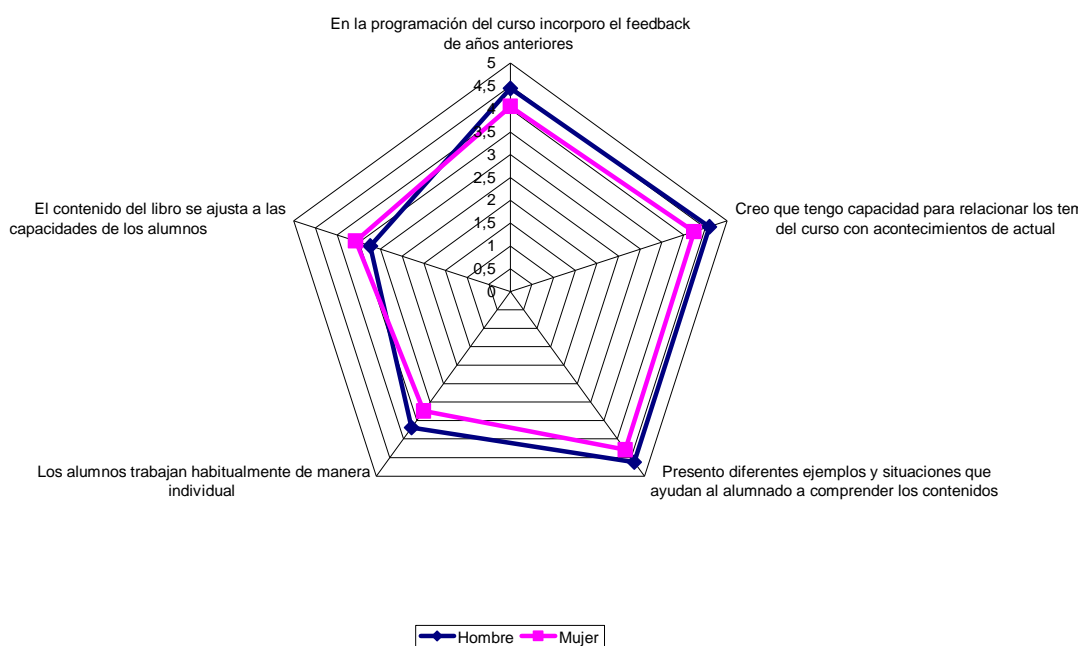
Sobre la opinión que los profesores tienen del libro de texto, de todas las cuestiones valoradas, destaca el consenso que existe respecto a que el libro de texto es un recurso didáctico cómodo, que destaca la información más importante, que se trata de un medio didáctico objetivo e imparcial y que contiene suficiente información.

⁵⁴ Pese a que el profesorado opina que las TIC resultan útiles para impartir sus clases, cuando revisamos los medios y recursos didácticos más utilizados, éstos no son los que están basados en las TIC.

Del análisis realizado con el estadístico U-Mann Whitney, vamos a exponer a modo de conclusión algunos resultados obtenidos.

Aunque en principio no cabe esperar diferencias significativas entre la docencia desempeñada entre hombres y mujeres, los resultados obtenidos constatan cinco ítems en los que hay diferencias significativas. Mientras que las mujeres opinan, en mayor medida que los hombres, que el contenido del libro se ajusta a las capacidades de los alumnos, para el resto de los ítems que se exponen en el gráfico, la valoración que dan los hombres es significativamente mayor (Gráfico 26).

Gráfico 26. Conclusiones del análisis de la variable P1

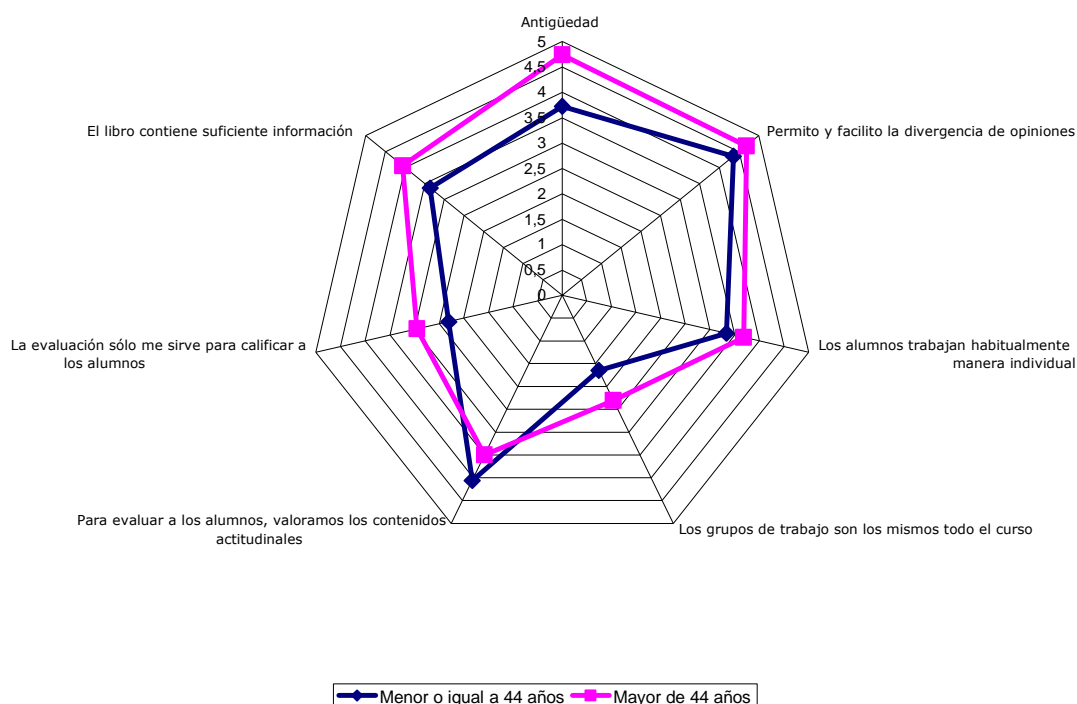


Del análisis de la variable Edad_G, que subdivide la muestra en dos: menor o igual de 44 años y mayores de 44 años, también se desprende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay diferencias según la edad del profesor.

Los ítems o cuestiones en las que estas dos muestras presentan diferencias significativas, las representamos en el Gráfico 27.

Lo más destacable es que mientras que el profesorado más joven (inferior o igual a 44 años) sopesa en mayor medida los contenidos actitudinales para valorar a los alumnos, el resto de ítems toman un valor mayor para el profesorado de mayor edad.

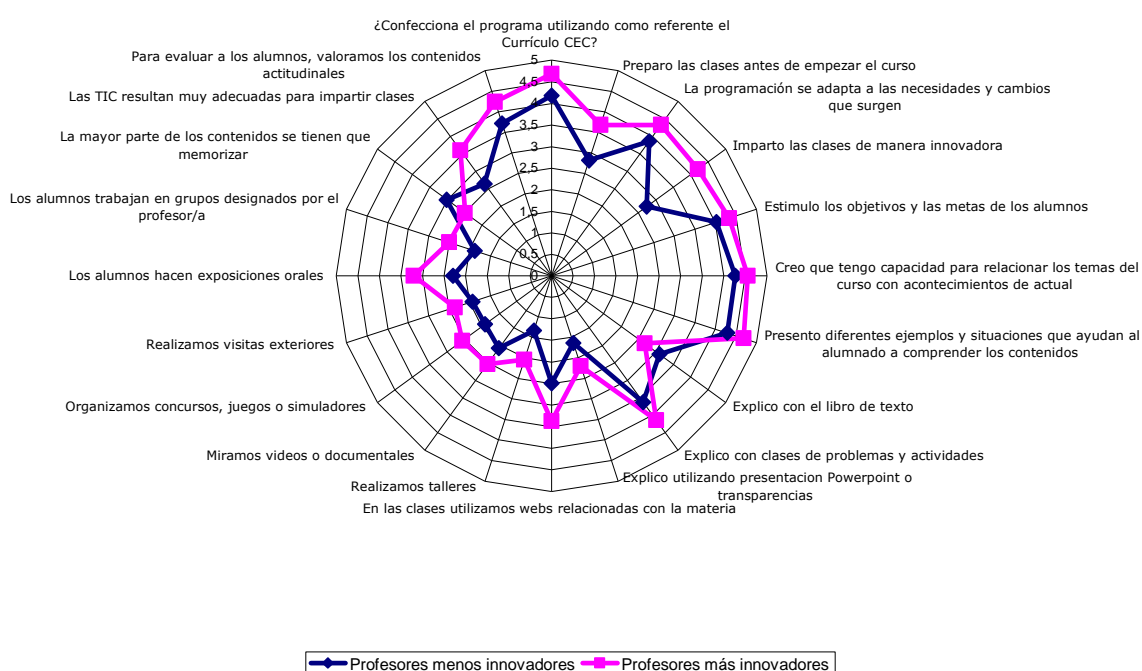
Gráfico 27. Conclusiones del análisis de la variable P2_G



Para identificar los dos modelos didácticos de enseñanza, hemos optado por calificar al profesorado que responde valores altos en las preguntas D18 (Imparto clases de manera innovadora) y D28 (Planteo el proceso de aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo), como el profesorado que se identifica con una enseñanza más moderna. Mientras que los docentes que respondan valores más elevados a las preguntas D30 (Considero y/o hago uso del libro de texto como única/principal fuente de información y como recurso didáctico central) y D36 (Explico con libro de texto), los consideraremos como un profesorado que realiza una enseñanza más tradicional.

Los resultados del análisis de U-Mann Whitney de la variable D18_G, que divide la muestra en quienes han respondido impartir las clases de manera muy/totalmente innovadora (profesores más innovadores) y el resto (profesores menos innovadores), desvelan algunas diferencias entre unos y otros, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 28. Conclusiones del análisis de la variable D18_G



Algunas de las conclusiones más destacables son:

- Los profesores que se declaran más innovadores son los que menos explican con el libro de texto y los que menos contenidos hacen memorizar a sus alumnos.
- Los profesores más innovadores son los que más utilizan otros recursos y medios didácticos tales como: clases de problemas y actividades, presentaciones powerpoint o transparencias, webs relacionadas con la materia, talleres, videos o documentales, concursos, juegos o simuladores, visitas exteriores, exposiciones

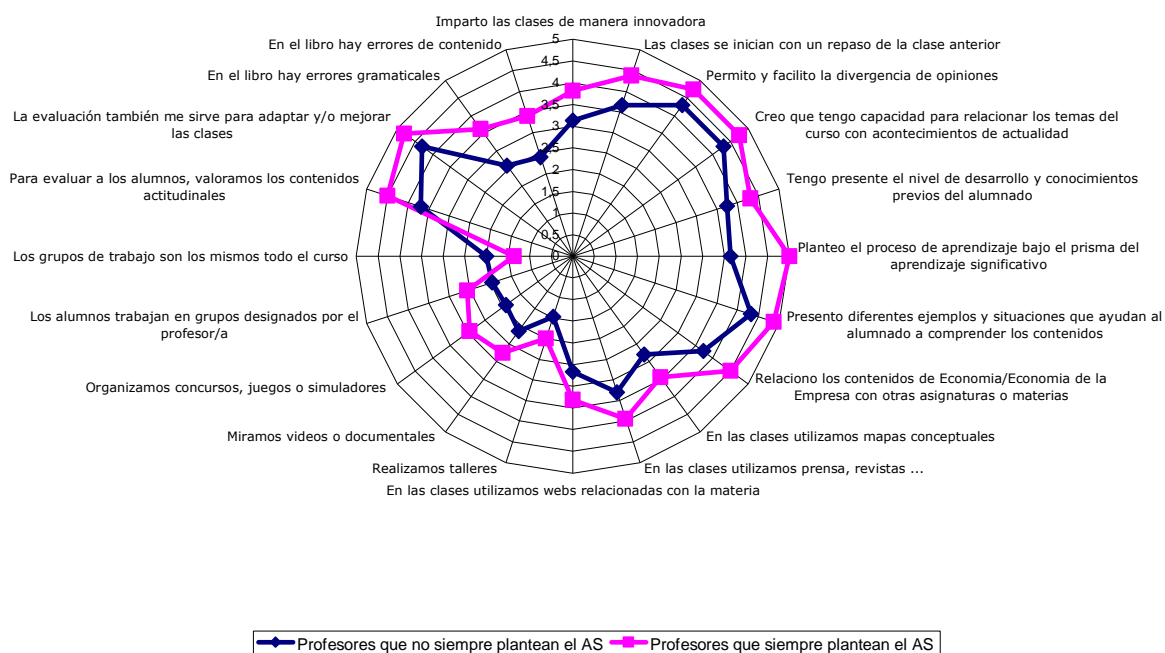
orales por parte de los alumnos, trabajos en grupos designados por el profesor/a.

- Los profesores más innovadores están más de acuerdo con las siguientes proposiciones: las TIC resultan muy adecuadas para impartir clases y para evaluar a los alumnos valoramos también los contenidos actitudinales.

Resultados totalmente consistentes con las propuestas de los modelos didácticos participativos o constructivos, que abogan por el uso de una amplia variedad metodológica y el uso las nuevas tecnologías.

El análisis de la variable D28_G subdivide al profesorado en dos grupos: los que están totalmente de acuerdo con la cuestión planteada y responden que siempre fundamentan su propuesta docente bajo el prisma del aprendizaje significativo (profesores que siempre plantean AS), frente al resto de profesores que responden de 1 a 4, en una escala likert 5 (profesores que no siempre plantean AS).

Gráfico 29. Conclusiones del análisis de la variable D28_G



Los profesores que trabajan siempre el aprendizaje significativo son los que se comparten en mayor medida las siguientes afirmaciones:

- Imparto las clases de manera innovadora.
- Las clases se inician con un repaso de la clase anterior.
- Permito y facilito la divergencia de opiniones.
- Creo que tengo capacidad para relacionar los temas del curso con acontecimientos de actualidad.
- Tengo presente el nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado
- Presento diferentes ejemplos y situaciones que ayudan al alumnado a comprender los contenidos.
- Relaciono los contenidos de Economía/Economía de la Empresa con otras asignaturas o materias.

También hemos detectado diferencias importantes en el uso de los recursos didácticos, siendo los profesores que se plantean el aprendizaje bajo el prisma del aprendizaje significativo, los que utilizan en mayor medida los siguientes recursos didácticos:

- En las clases utilizamos mapas conceptuales
- En las clases utilizamos prensa, revistas ...
- En las clases utilizamos webs relacionadas con la materia
- Realizamos talleres
- Miramos videos o documentales
- Organizamos concursos, juegos o simuladores
- Los alumnos trabajan en grupos designados por el profesor/a

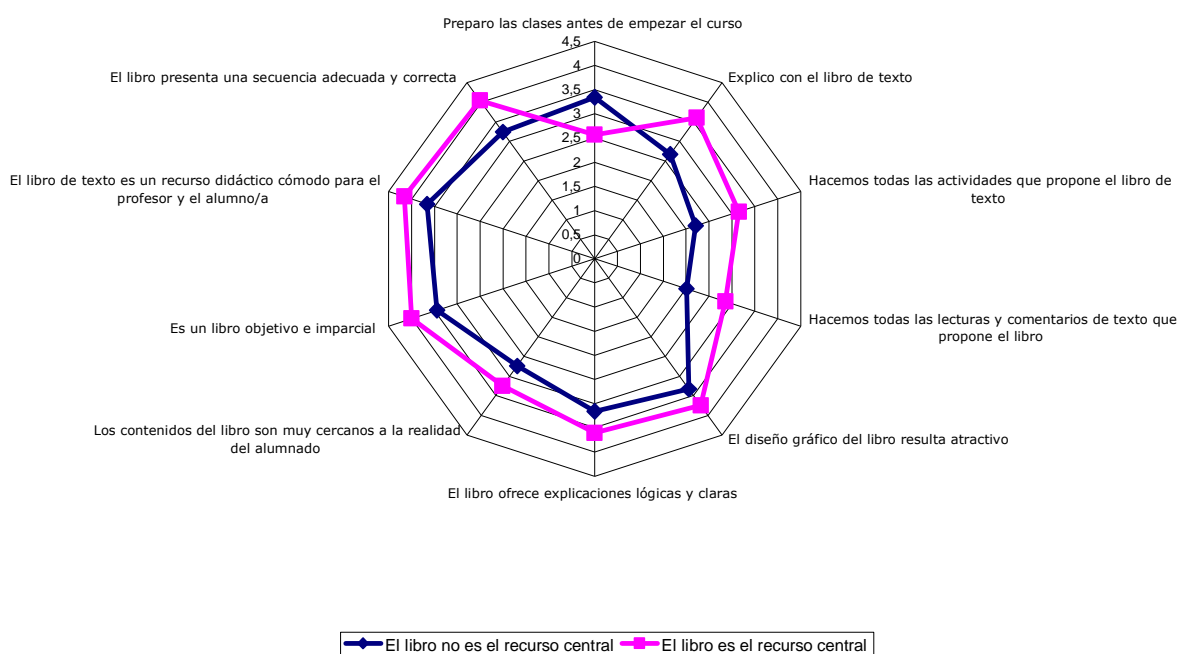
También encontramos diferencias en el proceso de evaluación, concretamente, los profesores que siempre imparten un aprendizaje significativo, son los que en mayor medida suscriben estas dos aseveraciones:

- Para evaluar a los alumnos, valoramos los contenidos actitudinales
- La evaluación también me sirve para adaptar y/o mejorar las clases

El profesorado más adepto al aprendizaje significativo es más crítico con el libro de texto y considera que este medio didáctico tiene más errores gramaticales y más errores de contenido, que lo que opinan los docentes que no siempre trabajan el aprendizaje significativo.

Para indagar sobre los rasgos de la enseñanza de los profesores más tradicionales, para los que el libro es el recurso central, utilizamos la variable D30_G, que divide a los encuestados en dos muestras: por un lado, los docentes que consideran estar “muy o principalmente en desacuerdo/ o más o menos de acuerdo” que el libro de texto es el recurso central (el libro no es el recurso principal) y, por otro lado, aquellos que están “principal/totalmente de acuerdo” con esta afirmación (el libro es el recurso central).

Gráfico 30. Conclusiones del análisis de la variable D30_G



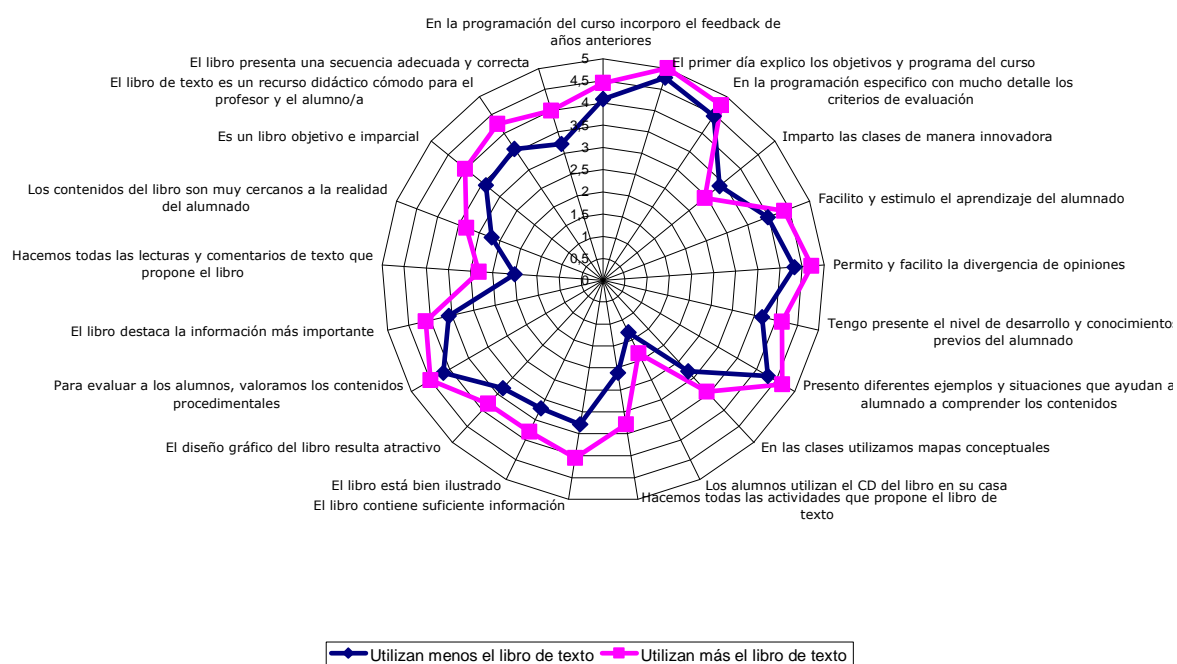
Los resultados son más que elocuentes. Para los ítems relacionados con los atributos del libro de texto, son quienes consideran el libro como recurso central, quienes asignan valores más elevados a dichas cuestiones (el diseño

gráfico del libro resulta atractivo, el libro ofrece explicaciones lógicas y claras, los contenidos del libro son muy cercanos a la realidad del alumnado, es un libro objetivo e imparcial, el libro de texto es un recurso didáctico cómodo para el profesor y el alumno/a, el libro presenta una secuencia adecuada y correcta). Además, son también quienes consideran el libro como recurso central, los profesores que en mayor medida explican con el libro de texto y quienes realizan las actividades, comentarios de texto y lecturas del manual.

Por el contrario, los datos señalan que el profesorado que no considera que el libro sea su recurso principal, prepara las clases antes de empezar el curso.

Para finalizar, el último análisis realizado es el de la variable D36_G (Explico con libro de texto), que subdivide la muestra total en dos muestras independientes: los profesores que explican en menor medida con el libro de texto (nunca, alguna o bastantes veces) y el grupo de profesores que explican con el libro de texto (casi siempre/siempre).

Gráfico 31. Conclusiones del análisis de la variable D36_G



Dado el elevado número de variables o ítems en los que se dan diferencias significativas entre las dos muestras y, pese a que todas ellas han sido comentadas a lo largo de este capítulo, ahora vamos solamente a destacar algunas cuestiones a modo de conclusión.

Los profesores que explican menos con el libro de texto son los que se consideran más innovadores en sus clases.

Respecto a recursos didácticos que emplean los profesores que utilizan libro de texto, el análisis revela que este profesorado opta, en mayor medida que el resto, por los recursos que, normalmente, propone el propio libro de texto: mapas conceptuales, los alumnos utilizan el CD del libro en su casa, se hacen las actividades que propone el libro de texto, se hacen las lecturas y comentarios de texto que propone el libro.

Por último, señalar que de las catorce preguntas que hay en el cuestionario acerca del libro de texto, ocho de ellas presentan diferencias significativas y todas ellas reciben una mejor valoración por parte de la muestra de profesores que utiliza el libro de texto. Estos resultados son completamente razonables, ya que quien utiliza el libro de texto cabe esperar que tenga una buena opinión sobre el mismo.

BLOQUE III

CONCLUSIONES, BIBLIOGRAFÍA

Y ANEXOS

CAPÍTULO 7.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

CAPÍTULO 7. Conclusiones y reflexiones finales

7.1. Introducción

7.2. Conclusiones de la investigación

7.2.1. Aspectos preliminares de la investigación

7.2.2. Conclusiones de la investigación

7.3. Reflexiones personales

7.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación

7.1. Introducción

Ofrecer las conclusiones de una tesis interdisciplinar, que además de presentar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pretende ser un instrumento útil para cada uno de los diferentes colectivos a los que pueda resultarle interesante la temática analizada y, cada uno de ellos con un punto de mira diferente, me suscita una inquietud y dificultad que trataré de abordar en las próximas páginas.

Sin ningún tipo de afán pretencioso, desde mi modesta opinión personal, cierro esta tesis con algunas de las conclusiones fruto del análisis presentado a lo largo de esta investigación y algunas reflexiones que me han ido surgiendo a lo largo del camino, las cuales quiero compartir con ustedes para que juntos podamos dar un paso adelante en este complejo mundo al que hemos elegido dedicarnos: la economía y la docencia.

7.2. Conclusiones de la investigación

Las conclusiones de esta investigación las presentamos en dos epígrafes. En el primero (7.2.1. *Aspectos preliminares de la investigación*), comentaremos las principales conclusiones del papel que juega la economía en la sociedad actual y el lugar que ocupa la materia de Economía en el sistema educativo español. En el segundo (7.2.2. *Conclusiones de la investigación*), presentamos las principales conclusiones de este trabajo.

7.2.1. Aspectos preliminares de la investigación

En el primer bloque de esta investigación justificamos la importancia de la economía en la sociedad actual y presentamos cuál ha sido el lugar que los contenidos económicos han ocupado en los diferentes planes de estudio del sistema educativo desde finales del siglo XVII. Además, se expone y reflexiona

sobre los planteamientos propuestos por diversas voces, sobre el lugar que hoy ocupa la Economía en el sistema educativo, tanto en la enseñanza obligatoria como en la postobligatoria. Como hemos apuntado, hay diferentes propuestas, pero la que cada vez suena con más fuerza es la que pretende reposicionar también la materia económica en los estudios obligatorios. Por un lado, en la enseñanza primaria, reforzándola, no como una nueva materia sino potenciándola dentro de las ciencias sociales y, en la enseñanza secundaria obligatoria, proponiéndola como materia diferenciada y separada de las ciencias sociales. Por otro lado, en la enseñanza secundaria postobligatoria, la pretensión se centra en que sea de facto, cursada por la mayoría de estudiantes, por la repercusión e influencia que la economía tiene en el quehacer diario de los jóvenes y de la sociedad en general y, muy especialmente, para los trabajadores por cuenta ajena, profesionales independientes y empresarios.

Retomando los objetivos planteados al inicio de esta investigación, recordemos que nos habíamos propuesto tres líneas de trabajo. En primer lugar, conocer cómo son los currículos oficiales, estatales y autonómicos, para las materias de Economía y Economía de Empresa de Bachillerato; cómo han desarrollado las comunidades autónomas su currículo propio a partir del referente estatal, qué diferencias han marcado, qué similitudes conservan entre sí, etc. En segundo lugar, nos propusimos realizar un análisis de contenido de los cuatro libros de texto, que son los de mayor uso en las aulas de las Islas Baleares. Nos interesa determinar en qué medida estos libros se ajustan o no al currículo balear, qué tipo de actividades se proponen, cuáles son sus fuentes bibliográficas, errores detectados, etc. Y para finalizar, la tercera línea de trabajo, que representa la parte más inédita de esta investigación, es la indagación sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza por parte de los profesores de esta comunidad, en materia de Economía.

7.2.2. Conclusiones de la investigación

Del análisis comparativo de los currículos propuestos de las materias de Economía y Economía de la Empresa, en la normativa estatal y en las autonómicas, concluimos que existen pocas diferencias entre unos y otros, ya que en términos generales los currículos son bastante homogéneos. Las principales diferencias que detectamos es que, mientras algunas comunidades autónomas prácticamente se limitan a transcribir el texto de la normativa estatal, las hay que deciden incluir las competencias generales y/o específicas para la Economía o introducir recomendaciones y/o orientaciones metodológicas.

Por lo que respecta a los contenidos, todas las comunidades se mantienen fieles a las prescripciones estatales, siendo la única diferencia que encontramos entre ellas, el hecho de que algunas comunidades deciden resaltar algún tipo de contenido frente al resto (contenidos como el respeto por el medio ambiente, las políticas redistributivas y la solidaridad, el crecimiento económico, desarrollo y sostenibilidad, el espíritu emprendedor, etc.). Sin embargo, las principales diferencias las encontramos al comparar la norma estatal frente a las normativas autonómicas. En estas últimas se opta por incluir en los contenidos, en mayor o menor medida, las concreciones curriculares que hacen referencia a la realidad económico-empresarial de su propia región o autonomía.

Para la materia de Economía de la Empresa, la comunidad autónoma que sin duda se desmarca del resto de España es Cataluña, ya que plantea la materia de Economía de la Empresa en dos cursos y, aunque sólo se introduce un bloque de contenidos adicional (gestión de recursos humanos), disponer del doble de tiempo permite, sin duda, poder trabajar el currículo con más sosiego y a un ritmo que facilita utilizar una amplia variedad de estrategias y recursos didácticos, los cuáles son muchas veces descartados por los profesores, aludiendo y justificándolo, por el consumo de tiempo que requiere el uso de estas *nuevas técnicas*.

En estas conclusiones, queremos dedicar unas palabras a recordar las particularidades más sobresalientes del currículo balear. Los currículos de Economía y Economía de la Empresa de la comunidad balear, se caracterizan por recoger, en general, las prescripciones propuestas por el currículo estatal, pero además, incorporan en su desarrollo numerosos contenidos de carácter procedimental y actitudinal. Se enfatiza la necesidad e importancia de que los alumnos y alumnas apliquen los conocimientos estudiados a la realidad económica de nuestras islas, nuestras empresas y a su entorno social más cercano.

Una vez concluido el análisis normativo, nos adentramos en el análisis de contenido de los principales libros de texto utilizados en el archipiélago balear para impartir la materia de Economía. Las principales conclusiones que obtenemos de este análisis las revisaremos a continuación.

Al analizar la procedencia de la información, constatamos que las fuentes bibliográficas que aparecen son fundamentalmente, los títulos de prensa o revistas, de los que se han extraído los artículos para las actividades de comentario de texto, o bien algunas paginas webs citadas. Sin embargo, en general, podemos afirmar que no se acostumbra a introducir muchas citas bibliográficas en los libros de texto analizados, a excepción del libro de A. Penalonga que es el que más atención presta a este aspecto.

La correspondencia entre el currículo propio de las Islas Baleares y los libros de texto, evidencia que en los libros de texto están ausentes todas las concreciones curriculares específicas de la comunidad autónoma, y, como constatamos al analizar las actividades, no se establece ningún mecanismo corrector o compensador (mediante las actividades, lecturas o pequeñas investigaciones) que permita al alumno adquirir estos conocimientos.

Por tanto, podemos afirmar que no hay una adaptación del libro a la normativa, idiosincrasia y peculiaridades de nuestra comunidad autónoma. Recordemos que no se cubren, por ejemplo, los siguientes contenidos: la situación y perspectivas de la economía de las Islas Baleares (IB), las principales

macromagnitudes de las IB, valoración de la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial, toma de conciencia de los efectos negativos de la economía sumergida, la estructura productiva de las IB y una comparativa sobre los sectores económicos de las IB y otras zonas, la valoración y riesgos de una excesiva terciarización de la economía, los presupuestos autonómicos y locales de las IB, los problemas de insularidad para las IB, evolución de la inflación de las IB, el mercado laboral de las IB, la estructura poblacional de las IB, etc.

Aunque todos los libros son de la misma materia y usan un vocabulario específico propio del campo económico, el lenguaje utilizado y la redacción son muy diferentes. A. Penalonga opta por un lenguaje más cercano a los alumnos, con múltiples recursos populares, mientras que F. Mochón elige un lenguaje mucho más técnico y academicista. J. Torres y C. Lizárraga, para el libro de Economía y J. Alfaro, C. González y M. Pina, para el libro de Economía de la Empresa, se decantan también por un lenguaje especializado y propio de la materia que se trabaja.

Por otra parte, si bien todos intentan evidenciar el carácter integrador que la Economía tiene con otras disciplinas, no podemos decir que este propósito se alcance. Todos los libros de texto analizados dejan constancia de las interrelaciones y conexiones con otras materias: Geografía, Historia, Matemáticas y algo de Filosofía, Derecho, Medio Ambiente, etc. No obstante, ninguno se atreve a plantear actividades globales que recojan los problemas actuales para que sean analizados desde las diferentes disciplinas. A. Penalonga hace un esfuerzo para dejar patente las múltiples conexiones que pueden establecerse, mientras que F. Mochón es quizás el que más descuide este aspecto. J. Torres y C. Lizárraga también se preocupan de mostrar la interdisciplinariedad de los contenidos económicos, pero por lo que sobresalen es por presentar las últimas unidades didácticas con un planteamiento curricular mucho más globalizado.

La lógica y secuencia de los contenidos, son los mismos en todos los libros de texto y coinciden con los que tradicionalmente se han abordado para enseñar

esta disciplina en enseñanzas medias o superiores. En nuestra opinión la secuencia seguida es correcta para los diseños curriculares tradicionales que se han planteado, pero están lejos de presentar una lógica y secuencia propia de un currículo integrado, que facilitaría el cambio a un nuevo modelo didáctico, que muchos docentes anhelan poder llevar a cabo.

El formato de los libros de texto es uno de los aspectos más cuidados. Se utilizan colores, señalética y múltiples recursos gráficos para que el libro resulte atractivo. Hemos analizado los diferentes lenguajes y merece la pena destacar algunos aspectos: el libro de A. Penalonga es el más rico en recursos gráficos, el libro de F. Mochón es el más monótono y matemático. En el otro extremo, el libro de J. Torres y C. Lizárraga, que destaca tanto por una inusual riqueza fotográfica, como por una desacostumbrada pobreza matemática de los planteamientos económicos. El libro de J. Alfaro, C. González y M. Pina, se mueve entre los estándares habituales.

Uno de los rasgos de casi todos los manuales de Economía estudiados, es que presentan la visión que se tiene de la economía desde un planteamiento norteamericano o europeo. Otras culturas, valores u opciones ideológicas, permanecen ausentes. De los libros analizados, solamente el libro de J. Torres y C. Lizárraga, evidencia su interés por la situación de los países en vías de desarrollo y reclama la colaboración de todos para mejorar la situación actual.

A tenor del análisis de las actividades, podemos afirmar que hay un elevado número de tareas, la mayoría de ellas están en la parte baja de la graduación de la taxonomía cognitiva de Bloom. En general, más del 97% de las actividades se proponen para ser resueltas individualmente, mientras que tres de cada cuatro acostumbran a ser preguntas teóricas. Solamente entre el 10%-15% son preguntas cotidianas y/o cercanas al alumnado y un porcentaje inferior (3%-10%) corresponde a las preguntas relacionadas con su localidad, familia, búsquedas por Internet o pequeñas investigaciones sociales.

7.3. Reflexiones personales

En un contexto como el actual, en el que Europa intenta convertirse en la sociedad del conocimiento, en el que la formación sólo puede concebirse desde el prisma de aprendizaje permanente a lo largo de la vida y en el que la comunidad educativa tiene el compromiso de trabajar para mejorar nuestro sistema educativo, presento algunas de las reflexiones que me han ido acompañando a lo largo de esta investigación.

Cuando revisamos la literatura didáctica, coincidimos en afirmar que existen dos grandes modelos explicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el modelo didáctico tradicional que ha respondido a una concepción de educación homogénea, centrada en los conocimientos y en la memorización, en la que el rol del profesor es ser un mero trasmisor de conocimientos. Por otro lado, el modelo participativo y constructivo, basado en el aprendizaje significativo, en un proceso educativo de calidad y en sintonía con una visión de la educación basada en valores de autonomía personal y de inserción social crítica; en definitiva un modelo basado en las ideas de educación integral.

Cuando analizamos la tarea docente, también distinguimos entre dos modelos. Por un lado la tarea docente realizada por los llamados *profesores más tradicionales*, que son etiquetados así por hacer uso generalizado del libro de texto, apreciando la función que éstos ofrecen, e impartir las clases en pizarra, prescindiendo de los nuevos recursos que las TIC ponen a su disposición. Y por otro lado, los llamados *profesores innovadores*. Estos docentes destacan por ser más críticos con el libro de texto, usuarios habituales de las TIC y por utilizar una amplia variedad metodológica (powerpoint, mapas conceptuales, prensa, Internet, videos, talleres, juegos, visitas a empresas, blogs, CDs, ejercicios interactivos, webquests, portafolios, etc.).

No tengo ningún tipo de duda que el futuro de la docencia no puede entenderse si no es desde la variedad metodológica y el uso de medios y recursos basados en las nuevas tecnologías. Estas dos bazas se presentan como indispensables para afrontar un proceso de enseñanza-aprendizaje con garantías de éxito, por

su contribución a mantener la motivación de los alumnos y por garantizarles un aprendizaje participativo y autónomo.

Sin embargo, en estos momentos de reflexión, tengo que confesarles, que en muchas ocasiones me pregunto ¿estamos caminando hacia un nuevo modelo didáctico? o ¿acaso simplemente estamos modificando la estética del modelo tradicional? Me explicaré. Desde mis más profundas convicciones y estimación por las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, después de esta investigación y largas horas de lecturas de diferentes materiales.... me pregunto: ¿quizás sólo estemos cambiando las fotocopias de clase, por la plataforma moodle? ¿a lo mejor cambiamos los libros, por tablets-pc?, ¿las pizarras de tiza, por pizarras interactivas?, ¿los trabajos, por las webquests?, ¿la puesta en común de ideas, por brainstorming, Phillips 66, dinámicas de grupo...?, ¿la biblioteca, el periódico, las revistas y anuarios por páginas webs?, ¿o simplemente, las preguntas de viva voz, las cambiamos por los chats, forum o blogs de clase?...y todos estos interrogantes me suscitan nuevas preguntas.... ¿es esto realmente un nuevo modelo?

En ningún caso voy a cuestionar la contribución de la variedad metodológica y de las TIC en la docencia y, entiendo, suscribo y apoyo que la formación permanente del profesorado vaya en esta línea, ...pero mi siguiente reflexión va más allá...¿dónde quedan los planteamientos que apuestan por modelos curriculares en espiral?, ¿el uso de estos nuevos recursos es garante de un aprendizaje significativo? ¿estamos realmente promoviendo contenidos curriculares que orientan a los sujetos a aprender sobre contenidos significativos? ¿estamos realmente dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales?, ¿promovemos la interacción y las estrategias de aprendizaje cooperativo?

Según Gil (1994) uno de los principales problemas es el incorrecto planteamiento que hacemos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de la necesidad de plantear el aprendizaje como una investigación dirigida de situaciones problemáticas. Para Gil, la investigación no se plantea para conseguir un cambio conceptual, sino para resolver un problema. En la misma

línea se manifiesta Adell (2004b), quien apuesta por las *WebQuest*, a las cuales las considera como un tipo de unidad didáctica que incorpora vínculos a la World Wide Web. Sin embargo, lo más interesante de esta herramienta, es que a los alumnos se les presenta un escenario y una tarea, normalmente un problema para resolver o un proyecto para realizar. Los alumnos disponen de recursos Internet y se les pide que analicen y sintetizen la información y lleguen a sus propias soluciones creativas.

Como muy bien apunta Adell (2004b) “no por emplear mucha tecnología es mejor la enseñanza y el aprendizaje. Un buen docente lo es con y sin tecnología. Pero con la tecnología adecuada, lo es mucho más. La única justificación del esfuerzo necesario para utilizar ordenadores e Internet en la clase es que nos permita hacer cosas que antes no estaban a nuestro alcance ni al de nuestros alumnos o que nos ayude a hacer mejor lo que antes no nos dejaba muy satisfechos...”.

Por su parte, Travé González *et al.* (2006), afirman que los recursos, por muy importantes que sean, no modifican por sí mismos la práctica docente. Para Cañal de León (1998), Rodríguez y Castañeda (2001), Travé González (2003) , los cambios necesarios en la formación inicial y permanente del profesorado, deben orientarse hacia la introducción de estrategias de formación basadas en la investigación.

Sin embargo, la situación actual dista mucho de estar preparada para afrontar un cambio de paradigma, en estos términos. Compartimos las aseveraciones de Travé González y Pozuelos Estrada (2008a) sobre la dicotomía que existe entre los hallazgos de la investigación didáctica y las exiguas repercusiones que tienen en la práctica docente y en el libro de texto. Los profesores comprometidos con estas estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje por investigación, valoran positivamente esta enseñanza destacando, entre otros aspectos, que: facilita el desarrollo profesional de profesorado y el aprendizaje funcional de los alumnos (Travé González *et al.*, 2006; Tassell , 2003; Díaz, 2004), potencia la indagación colaborativa, el trabajo en equipo y el currículo integrado (Ramos, 2004), conforma un currículo basado en el estudio

de problemas y brinda una magnífica oportunidad a las TIC para poder ser aprovechadas con todo su potencial.

No obstante, tal y como apuntan Travé González *et al.* (2006) y Cañal *et al.* (2011), la implementación de este modelo conlleva importantes y radicales cambios respecto a la enseñanza actual, ya que exige un cambio del rol asignado al profesor y se opone a la asentada distribución del currículo por asignaturas y al abuso que se hace del libro de texto como recurso único para el alumnado. Además, su implementación presenta, no sólo las dificultades, derivadas de la adopción del nuevo rol del profesor investigador, sino otras relacionadas con las metodologías innovadoras (la organización del conocimiento escolar en forma de currículo integrado y entorno al trabajo sobre problemas de la realidad, la dificultad de elaboración y selección de materiales curriculares adecuados, superar la dependencia del libro de texto como única o principal fuente de información...)

Del exiguo número de materiales diseñados para un aprendizaje por investigación (p.e. el proyecto IRES), en el campo de la materia económica merece una mención especial los materiales diseñados para la enseñanza primaria por Cañal, Pozuelos y Travé, desarrollados con el proyecto Investigando Nuestro Mundo (INM) (Travé, 2003), con una formulación basada en un currículo integrado, que no es una burda yuxtaposición de contenidos de las diferentes ciencias sociales. No obstante, siguen existiendo una necesidad imperiosa de materiales de innovación e investigación que permitan al profesorado adoptar propuestas integradas.

Todas estas reflexiones y planteamientos, además de resolverme algunas dudas, me han suscitado otras, como el replanteamiento de los dos modelos didácticos básicos, en cuatro: un modelo tradicional, un modelo activista, un modelo basado en las TIC y un modelo basado en la investigación escolar (Cañal *et al.*, 2011).

Sin embargo, también ha servido para convencerme el magnífico escenario que nos brinda un momento como el actual, en el que la implantación del EEES

reforma la formación inicial del profesorado de Secundaria y, en el que se ha pasado de hablar de la revolución en NTIC, a una generalización del uso de las TIC por parte de los centros educativos, con una proliferación de nuevas herramientas enfocadas a desarrollar las *tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento* (TAC). Un escenario que tiene un doble efecto, por un lado, fuerza a algunos profesores a introducir cambios en su modelo didáctico, a reciclarse en el uso de una amplia variedad metodológica y al uso de las TIC. Pero, por otro lado, ofrece a los profesores más innovadores, los ingredientes básicos para dar un paso *más allá* y adentrarse en un modelo didáctico basado en el aprendizaje por investigación.

Para conseguir realmente el cambio de modelo didáctico, será imprescindible continuar un importante plan de formación (aunque hay estudios que avalan que la formación por si misma no cambia el modelo), un impulso de proyectos de innovación y didáctica y una buena red para compartir la transferencia de los resultados.

Es cierto que en estos momentos no está implementado un paradigma basado en la investigación, pero también es cierto que hay algunos profesores innovadores que van abriendo el camino y dando ejemplos que contribuirán a cambiar el modelo, ya que el profesor tiende a repetir el modelo didáctico que ha recibido.

A colación de todas las reflexiones suscitadas surgen otros interrogantes: ¿Cuál es el papel que juegan los medios y recursos más tradicionales, como el libro de texto, en los nuevos modelos didácticos?

No cualquier material es adecuado para un determinado concepto de educación escolar, ya que la mayoría de libros de texto, por ejemplo, han respondido tradicionalmente a una concepción de educación homogénea y hegemónica, centrada en los conocimientos y en la memorización, donde se esperaba que el profesorado cumpliera prioritariamente funciones transmisivas.

Sin embargo, al contrario de lo que inicialmente pueda aparentar, un modelo de aprendizaje participativo, tecnológico o por investigación, no conlleva la desaparición de los libros de texto de las aulas. No obstante, sí que se plantea una reconsideración de cuál es su papel, que pasa de ser el recurso central del proceso de enseñanza-aprendizaje, a ser otro más de los diferentes medios y recursos propuestos para desarrollar su estrategia didáctica. La diversidad de medios y recursos, no deben percibirse como rivales entre sí, sino como complementarios. El gran reto que queda pendiente es plantear libros de texto que permitan y convivan con las nuevas estrategias didácticas.

En este sentido, como apunta Cañal *et al.* (2011), los programas institucionales actualmente en marcha impulsados tanto desde la Administración central como las autonómicas, destinados a la integración pedagógica de las nuevas tecnologías no debieran centrarse prioritaria o exclusivamente en las dimensiones más cuantitativas (ratio de alumnos por ordenador, número de profesores formados o número de aulas con acceso a Internet, por citar algunos de los indicadores más habituales). Hacerlo de este modo ofrecería una visión o imagen muy superficial de la realidad escolar. La incorporación de las nuevas tecnologías, añade Area (2005), si no van acompañadas de innovaciones pedagógicas en los proyectos educativos de los centros, en las estructuras y modos de organización escolar, en los métodos de enseñanza, en el tipo de actividades y demandas de aprendizaje requeridos al alumnado, en los sistemas y exigencias evaluativos, en los modos de trabajo y relación del profesorado, en la utilización compartida de los espacios y recursos como pueden ser las salas de informática, en las formas de organización y agrupamiento de la clase con relación al trabajo apoyado en el uso de ordenadores ..., afectarán meramente a la epidermis de las prácticas educativas, pero no representarán mejoras sustantivas de las mismas.

Si queremos dar un paso importante en el cambio de modelo, no podemos andar en un sentido y las administraciones educativas y las editoriales, ir en otro. La administración educativa, además de fomentar proyectos innovadores que faciliten las estrategias por investigación, deberían exigir que los libros de

texto fuesen compatibles con los nuevos modelos didácticos y garantizar la calidad pedagógica-didáctica de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los libros de texto. Sabemos que estas propuestas no son fáciles, pero no se trata de apostar por lo fácil, sino de reconocer la urgencia de lo necesario.

7.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Lejos de presentar esta investigación como un todo cerrado, a lo largo de la misma y en los momentos de reflexión, me surgen varias cuestiones a mejorar y, futuras líneas para indagar, algunas de las cuales subrayaré a continuación.

Una de las principales conclusiones del análisis de los contenidos de los libros de texto es que éstos no recogen las concreciones curriculares en las que se hace referencia a la realidad autonómica (p.e. características de las empresas de Baleares, los sectores económicos de Baleares, la insularidad, los presupuestos de nuestra localidad o autonomía, etc.) En nuestra encuesta, no se formula a los profesores que utilizan como principal recurso didáctico el libro de texto, cómo suplen esta carencia y cómo garantizan el cumplimiento del currículo autonómico. Por tanto, sería conveniente incluir este aspecto en futuras investigaciones, así como utilizar en las mismas otros instrumentos de investigación (como la observación participante o la entrevista) capaces de suplir las limitaciones inherentes al uso del cuestionario y, a su vez, capaces de implicar al profesorado en un proceso de reflexión y mejora de su propia práctica (mediante diarios o grupos de discusión).

También podría iniciarse una línea de trabajo que recogiese la opinión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, que sin duda complementarían y pondrían en valor, algunas de las conclusiones establecidas en el análisis de los cuestionarios planteados al profesorado.

Otra limitación en el análisis de los libros de texto, es que algunas ventajas e inconvenientes de los mismos sólo pueden ser apreciados después de ser

utilizados en las aulas y yo no dispongo de esta percepción, por mi falta de experiencia en la docencia no universitaria.

A nivel personal, la realización de esta tesis ha supuesto, por un lado, la cimentación y construcción de un conocimiento y competencias adquiridas por el ejercicio docente a lo largo de más de veinte años y, por otra parte, satisfacer un sentimiento de inquietud y curiosidad intelectual, por el ámbito didáctico. Pero sin duda, la mayor gratitud de esta investigación reside, no en divagaciones ni generalidades, sino en la información conclusa, la cual me permite conocer con mayor profundidad y certeza, el proceso formativo pre-universitario, que mis alumnos han recibido. Así pues, conocer con detalle su currículo, las metodologías de las que han participado, cómo han sido evaluados, etc., es sin duda mi mayor activo de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Adell, J. (2003). "Internet en el aula: a la caza del tesoro" *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, vol. 16. (Recuperado 2 de julio de 2009 desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec16/adell.htm>)

Adell, J. (2004a). "Internet en educación." *Comunicación y Pedagogía*, vol. 200, pág.25-28.

Adell, J. (2004b). "Internet en el aula: Las WebQuest" *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, vol. 17. (Recuperado 4 de julio de 2009 desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec17/adell_16a.htm)

AEDES. (2011). "Aportaciones al desarrollo de lo establecido en relación al carácter orientador de 4º de ESO en el artículo 25 de la Ley Orgánica 4/2011."

Alanís, L. (2008). "El profesorado de Geografía e Historia ante los materiales de los movimientos sociales. Aproximación a una realidad desde la investigación educativa" *Investigación en la escuela*, vol. 65, pág.23-35.

Allen, W. H. (1967). "Medium stimulus and types of learning" *Audiovisual Instruction*, vol. 12, pág. 27-31.

Álvarez de Zayas, C. M. (1993). *La escuela en la vida*. La Habana: Félix Varela.

Álvarez, Y. y R. García. (2000). "Aprendizaje de la organización, juegos de empresa y dinámica de sistemas" *Anales de Economía aplicada (XIV Reunión Asepelt-España)*, vol. Junio.

Alzate, M. V. (1999). "El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores" *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 21. (Recuperado el 10 de agosto de 2009 desde <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm>)

Amat, O. (2000). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Gestión 2000.

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Mec Paidós.

Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.

Area, M. (1996a). *La educación audiovisual como tema transversal del currículum*: CIDE.MEC.

Area, M. (1996b). "La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum." Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. San Sebastian.

Area, M. (1999). "Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículum." en *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.*, ed. J. M. Escudero y otros. Madrid: Síntesis.

Area, M. (2005). "Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación" *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 11, núm.1. (Recuperado 17 de julio de 2009 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm)

Area, M. y A. D. Correa. (1992). "La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza" *Qurrículum*, vol. 4, pág.79-100.

Argibay, M., G. Celorio y J. J. Celorio. (1993). "¿Qué dicen los textos escolares?" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.215, pág.13-15.

Asopa, B. y G. Beye. (2001). "Appendix 2: The case method " . (Recuperado el 14 de julio de 2009 desde <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>)

Associació d'ensenyants d'Economía i empresa. (2003). "Proyecto de desarrollo del área de Economía en la Educación Secundaria." (Recuperado el 20 de julio de 2009 desde <http://www.ecobachillerato.com/documentos/dictamen.pdf>)

Atencia, P. (2009). "Los videos educativos en la web. Un recurso para utilizar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación" *Innovación y experiencias educativas*, núm. Septiembre.

Badilla Saxe, E. (2009). "Diseño Curricular: de la integración a la complejidad" *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm.2, pág.1-13.

Ballester Vallori, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica*. (Recuperado el 15 de septiembre de 2009 desde http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)

Barrera, M. F. (2001). "Hacia una educación holística" *Candidus*, vol. 14. (Recuperado 3 de agosto de 2009 desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5459)

Bayón, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ciudad Real: Ñaque.

Benedito, V. (1987a). *Aproximación a la didáctica*. Barcelona: PPU.

Benedito, V. (1987b). *Introducción a la didáctica*. Barcelona: Barcanova.

Benito, A. and A. Cruz. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press.

Biggs, J. (1996). "Assessment and evaluation" *Higher Education*, vol. 21, núm.1, pág.5-15.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco Canales, R. (1976). "La enseñanza de la Economía en España en la primera mitad del siglo XIX" *Revista de Economía Política*, vol. 74, pág. 77-94.

Blanco García, N. (2008). "Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares" *Investigación en la Escuela*, vol. 65, pág. 11-22.

Blok, H., R. Oostdam, M. Otter y M. Overmaat. (2002). "Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction. A review" *Review of Educational Research*, vol. 72, núm.1, pág.101-130.

Bloom, B. S., J. T. Hastings, and G. F. Madaus. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.

Bloom, B. S., J. T. Hastings, and G. F. Madaus. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York: Mc Graw-Hill.

Boehrer, J. y M. Linsky. (1990). "Teaching with Cases: Learning to Question" *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning* núm.42.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

Bordas, M. I. y F. A. Cabrera. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso" *Revista Española de Pedagogía*, núm.218, pág.25-48.

Borondo Arribas, C. (1994). "El potencial de los ordenadores en la enseñanza de la teoría económica" *Anales de Estudios Económicos y Empresariales*, núm.9, pág.463-479.

Borrás Esteve, I. (1997). "Aprendizaje con la Internet : una aproximación crítica" *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, vol. 9. (Recuperado el 15 de julio de 2009 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art91.htm>)

Bravo Ramos, J. L. (1996). "¿Qué es el video educativo?" *Comunicar*, vol. 6, pág. 100-105.

Bravo Ramos, J. L. (2004). "Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación" *Revista Pixel-Bit* núm.24. (Recuperado el 20 de septiembre de 2009 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2409.htm>)

Brophy, J. (1982). "How the teacher influence what is taught and learned in classroom" *The Elementary School Journal*, vol. 83, pág.1-13.

Brown, G. and M. Atkins. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.

Buckley, R. and J. Caple. (1991). *La formación: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del video*, Barcelona: PPU.

Cabero, J. (1991). "Actitudes de los profesores hacia los ordenadores y la informática." en *Medios y recursos didácticos*, pág. 85-98: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Cabero, J. (1994). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.

Cabero, J. (2000). *Uso de los medios Audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces*. Sevilla: Kronos.

Cabero, J. (2002). "Análisis, selección, y evaluación de medios audiovisuales" (Recuperado el 15 de septiembre de 2009 desde <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/43.pdf>)

Cabero, J., A. Duarte y R. Romero. (1995). "Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje." en *Aspectos críticos de una reforma educativa*, coord. por J. Cabero y L. M. Villar , Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pág. 21-39.

Cabrera, E. (2002). "Aspectos fundamentales en la elaboración de los objetivos de enseñanza" *Revista cubana de educación médica superior*, vol. 16, núm.4.

Cabrera, F., T. Donoso, and M. A. Marín. (1993). *Manual de formación pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU.

Calatayud, M. L., D. Gil y J. V. Gimeno. (1992). "Cuestionando el pensamiento docente espontáneo del profesorado universitario ¿Las deficiencias en la enseñanza como origen de las dificultades de los estudiantes?" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, pág. 71-81.

Caldedero Hernández, José F. (2003). "Estudios de libros de texto de ciencias de la naturaleza mediante el análisis cuantitativo basado en la teoría de grafos". Universidad Complutense de Madrid.

Calvo, A. y C. Cascante. (1999). "Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado" *Investigación en la Escuela*, núm.37, pág. 99-108.

Campanario, J. M. (2001). "¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales" *Enseñanza de las ciencias*, núm.19, pág. 351-364.

Campanario, J. M. y A. Moya. (1999). "¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas" *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 17, núm.2, pág.179-192.

Camps Llaurado, M. (1991). "Organización de los contenidos en los libros de texto: aplicación de dos modelos de análisis." *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, vol. 13, núm.2, pág.171-178.

Cañal de León, P. (1998). "Investigación escolar y enseñanza de las ciencias. Un marco teórico y metodológico para el estudio de la práctica de la enseñanza de las ciencias por investigación. Memoria de investigación".

Cañal, P., G. Travé y F. J. Pozuelos. (2011). "Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar" *Investigación en la escuela*, vol. 73, pág.5-26.

Cantarero, J. (2000). "Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado". Universidad de Valencia.

Capel, H. y L. Urteaga. (1986). "La geografía en un curriculum integrado de ciencias sociales." *Geo Crítica*, núm.81, pág.5-32.

Castaño, C. (1994). *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Universidad del País Vasco.

Castejón, J. L. y L. Navas. (1996). *Fundamentos psicopedagógicos para el profesor*. Editorial Club Universitario.

Cea D'Ancora, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Cintas Serrano, R. (2000). "Actividades de enseñanza y libros de texto." *Investigación en la Escuela*, vol. 40, pág. 97-106.

Colás Bravo, M. P. (1989). "El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa" *Enseñanza and teaching*, vol. 7, pág.41-50. (Recuperado el 20 de noviembre de 2010 desde [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69344/1/El libro de texto y las ilustraciones en.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69344/1/El_libro_de_texto_y_las_ilustraciones_en.pdf))

Coll, C. (1983). "La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.103, pág.13-17.

Colom Cañellas, A. J. y L. Núñez Cubero. (2005). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.

Colom, A., J. Salinas y J. Sureda. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Barcelona: Cincel-Kapelusz.

Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

Gutierrez Duarte, M.A. (2009) :*Cronografía De La Legislación Española En Educación. Desde Moyano a 2009.* (Recuperado el 12 de abril de 2010 desde <http://wizardteam.a4.cc/2009/11/cronografia-de-la-legislacion-espanola.html> .

Cruz, A., A. Benito, I. Cáceres y E. Alba. (2007). "Hacia la convergencia europea: relato de una experiencia de innovación docente en la UEM" *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm.1. (Recuperado el 15 de octubre 2009 desde <http://www.rieoei.org/expe/1730Cruz.pdf>)

Cuadrado, M., M. E. Ruiz y M. Coca. (2009). "Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual" *Revista de Educación*, núm.348, pág. 505-518.

Cui, Wan y Hu Xiaoqiong. (2007). "Bilingual Instruction in Chinese Universities" *Changing English: Studies in Culture & Education*, vol. 14, núm.2, pág.217-229.

Dale, E. (1954). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Rinehart and Winston.

Dávila Espinosa, S. (2000). "El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión." *Contextos educativo*, vol. 9. (Recuperado el 22 de septiembre de 2009 desde <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>)

De Alcántara García, P. (2003). Compendio de pedagogía teórico-práctica. *Biblioteca Virtual Universal*. (Recuperado el 20 de octubre de 2009 desde <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89819.pdf>)

De la Cruz Guerra, G.A. (1997). "Evaluación de los diseños curriculares de Canarias desde la opinión del profesorado". Universidad de Málaga.

De Miguel Díaz, M. (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.

De Miguel Díaz, M. (2006b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

De Miguel Díaz, M. (2006c). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

De Vicente Algueró, F. J. (1999). "Historia y economía: interrelaciones desde una perspectiva didáctica" *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm.20, pág.107-118.

Del Rincón, D., J. Arnal, A. Latorre, and A. Sans. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Delval Merino, J. (1997). "¿Cómo se construye el conocimiento?" *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm.42-43, pág.44-54.

Diario de Sesiones del Senado. (1988). "Interpelaciones de Ramón Trias Fargas." .

Díaz de Laguardia Bueno, E. (1988). *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE.MEC

Díaz, F. J. (2004). "Investigando sobre las ideas del alumnado. Una experiencia colaborativa en el marco del Proyecto Escuelas que investigan" *Kikiriki. Cooperación educativa*, vol. 74, pág.72-76.

Dodge, B. (1995). "Webquest: A technique for Internet-based learning" *Distant Educator*, vol. 1, núm.2, pág.10-13.

Domínguez Martínez, J. M. y J. F. Foj Candel. (2007). "La Economía en el Bachillerato: una situación manifiestamente mejorable" *Cinco Días (27 de febrero de 2007)*, pág. 23.

Downes, S. (2004). "Educational Blogging" *EDUCAUSE Review*, vol. 39, núm.5, pág.14-26.

Eisner, E. W. (1993). "Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice" *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, núm.3, pág.219-233.

Escalera Izquierdo, G. y C. Calderón Patier. (2008). "La importancia del ciclo docente en la Universidad Española ante el Espacio Europeo de la Educación Superior" *e-pública. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, vol. 4, pág. 41-64. (Recuperada el 16 de noviembre de 2009 desde <http://www.unizar.es/e-publica/wp-content/uploads/43escalera.pdf>)

Escudero, J. M. (1989). *Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: MEC.

Escudero, J. M. (1991). "Evaluación de los proyectos Atenea y Mercurio." Paper presented at Las nuevas tecnologías en la educación. Encuentro Nacional. Santander, ICE de la Universidad de Cantabria.

Estepa Giménez, J. y G. Travé González. (1994). "¿De qué vivimos?" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.231, pág. 60-63.

Estepa Giménez, J., G. Travé González y A. Wamba Aguado. (1995). "La enseñanza de conocimientos económicos en la Eso: selección de problemas y actividades de investigación." *Investigación en la Escuela*, núm.25, pág.71-78.

Fandos Garrido, M. (2003). "Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje" Universitat Rovira i Virgili.

Fenstermacher, G. D. (1986). "Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects." en *Handbook of research on teaching*, ed. M. C. Wittrock, 37-49. New York: Macmillan.

Fernández March, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias" *Educatio siglo XXI*, núm.24, pág. 35-56.

Fernández Poza, M. (2007). "El debate educativo de finales del ochocientos y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano" *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. Extraordinario, pág.71-82.

Fernández Reiris, A. (2002). "La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículo". Universidad de Valencia.

Fernández, A., J. Sarramora y L. Tarín. (1984). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar.* Barcelona: CEAC.

Fernández, C. y B. Cebreiro. (2003). "La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes. " *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 20, pág. 33-42.

Fernández, J. y N. Elortegui. (1996). "¿Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar?" *Enseñanza de las Ciencias.*, vol. 14, núm.3, pág. 331-342.

Ferrández, A. y J. Sarramona. (1984). *La educación: constantes y problemática actual.* Barcelona: CEAC.

Fettermant, D. M. (1996). "Empowerment Evaluation. an Introduction to the Theory and Practice." en *Empowerment Evaluation*, ed. D. M. Fettermant, S. J. Kaftarian, and A. Wandersman. Thousand Oaks, CA: Sage.

Foj Candel, J. F. (2003). "La enseñanza de economía en educación secundaria." Encuentro Virtual de EUMED. Universidad de Málaga, <http://personal.telefonica.terra.es/web/felipefoj/PONENCIA%20-%20ENSENANZA%20%20ECON%20%20ED%20SECUND.pdf>.

Foj Candel, J. F.(2004): "Interpreta la viñeta", [Recuperado el 20 de diciembre de 2009 desde <http://www.econoaula.com>]

Foj Candel, J. F. (2006). "La Loe y la Economía: una (gran) ocasión perdida" *Segundo encuentro internacional sobre Economía, educación, y cultura.* (Recuperado el 25 de octubre de 2009 desde <http://www.eumed.net/eve/resum/06-02/ffc.htm>)

Foj Candel, J. F. (2009). "Algunos recursos audiovisuales para enseñar economía" *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm.60, pág.106-114.

Freire Rubio, T. (2007). "Economía para Bachilleres (Estado de la Cuestión). " *Revista Libros de Economía y Empresa. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Fundación Caja Duero*, vol. Num. 4.

Fuentes, M. J., S. García y C. Martínez. (2009). "¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?" *Revista de Educación*, vol. 349, pág. 269-294.

Gagne, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.

García Aretio, L. (2008). *Métodos clásicos para la nueva educación: BENED*.

García Gallardo, F. J. y G. Travé González. (2003). "Para saber más" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.328, pág. 73-74.

García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.

García Santa Maria, T. y J. Pagès Blanch. (1999). "La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP" *Contextos educativo*, vol. 2, pág.53-69.

García, C., M. Oltra, M. Boronat y M. J. Flor. (2006). "Desarrollo de competencias para la dirección de la producción a través de grupos tutorizados" , vol. IV Jornadas de redes de investigación de docencia universitaria. Universidad de Alicante.

García, J. J. y P. Cañal de León. (1995). "¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación" *Investigación en la escuela*, vol. 25, pág. 5-16.

García, L. (2002). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Madrid: Ariel.

García-Carbonell, A. y F. Watts. (2007). "Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de las lenguas para fines específicos." *Ibérica*, vol. 13, pág.65-84.

Gil, D. (1994). "Relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico" *Investigación en la Escuela*, vol. 23, pág.17-32.

Gimeno Sacristan, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristan, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*: Morata.

González Álvarez, F. J. (2004). "Las materias de economía en la enseñanza secundaria: una oportunidad para el desarrollo de las capacidades emprendedoras de nuestros jóvenes" *Contribuciones a la Economía* (Recuperado el 22 de octubre de 2010 desde <http://www.eumed.net/ce/2004/fjga-secund.htm>)

González Medina, A. (2011). "La enseñanza de la Economía como respuesta a una necesidad social" *eXtoikos*, vol. 1, pág. 94-98.

Guajardo (2007) *Iniciativa Emprendedora Se Incorpora a La Enseñanza Obligatoria*. (Recuperado el 15 de enero de 2010 desde <http://docenciaydidactica.ecobachillerato.com/2007/12/iniciativa-emprendedora-se-incorpora-la.htm>)

Hadji, C. (1991). *L'évaluation des actions éducatives*. París: PUF.

Hamayan, E. V. (1995). "Approaches to Alternative Assessment" *Annual Review of Applied Linguistics* (1995), 15: 212-226, vol. 15, pág. 212-226.

Harris, J. (1995a). "Educational Telecomputing Projects: Information Collections" *Computing Teacher*, vol. 22, núm.7.

Harris, J. (1995b). "Educational Telecomputing Projects: Interpersonal Exchanges" *Computing Teacher*, vol. 22, núm.6.

Harris, J. (1995c). "Educational Telecomputing Projects: Problem-Solving Projects" *Computing Teacher*, vol. 22, núm.8.

Harris, J. (1995d). "Organizing and Facilitating Tellecolaborative Projects. " *Computing Teacher*, vol. 22, núm.5.

Harris, J. (1998). *Virtual Architecture: Designing and Directing Curriculum-Based Telecomputing*. Oregon: Internactional Society for Technology in Education.

Hartley, J. y I. K. Davies. (1978). "Notetaking: A critical review " *Programmed Learning and Educational Technology*, vol. 15, pág.207-224.

Henríquez, R. y J. Pagés. (2004). "La investigación en didáctica de la historia" *Educatio siglo XXI*, núm.7, pág.63-83.

Hernández Henández, F. (2001). "El currículum integrado: una propuesta para la transgresión" *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm.59-60, pág.43-44.

Hernández Sanchez, A. (2010). "El currículo y los libros de texto de Economía: el caso de Castilla y León" .

Hofstein, A. y R. F. Kempa. (1985). "Motivating strategies in science education: Attempt at an analysis" *European Journal of Science Education*, vol. 7, núm.3, pág.221-229.

Jarés, X. (2008). "Los libros de texto (Educación para la ciudadanía)" *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 380, pág.54-69.

Jiménez Aleixandre, M. P. (1996). *Dubidar para aprender*. Vigo: Xerais.

Johnson, R. T. y D. W. Johnson. (1986). "Action research: cooperative learning in the science classroom" *Science and Children*, vol. 24, pág.31-32.

Jones, K. (1995). *Simulations. A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Kogan.

Joyce, B. y M. Weil. (1985). *Modelos de Enseñanza*: Madrid: Anaya.

Juba, J. y N. Sanmartí. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.

Kirkpatrick, H. y L. Cuban. (2005). "Make Kids Smarter—Right?." *Technos Quarterly*, vol. 7, núm.2.

Kulik, J. (1994). "Meta-Analytic Studies of Findings on Computer-Based Instruction." en *Technology Assessment in Education and Training*, 9-33. NJ Lawrence Erlbaum: Hillsdale.

Lamb, B. (2004). "Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not" *EDUCAUSE Review*, vol. 39, núm.5, pág.36-48.

Lillo Bañuls, A. (2007). "Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias en la enseñanza de la Economía y elaboración de guías didácticas". V Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. V Jornades de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. pág. 82. (Recuperado el 21 de septiembre de 2009 desde <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2H8.pdf>)

Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

López Atxurra, R. y Caba Collado M.A. (2002a). "Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el currículum del conocimiento del medio (Primer ciclo)" *Revista de Educación* núm.327, pág.287-304.

López Atxurra, R. y Caba Collado M.A. (2002b). "La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de conocimiento del medio (Segundo ciclo de primaria)" *Bordón*, vol. 54, núm.1, pág.69-82.

López Atxurra, R. y Caba Collado M.A. (2003b). "Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria del conocimiento del medio" *Innovación Educativa*, núm.13, pág.73-84.

López Atxurra, R. y Caba Collado, M. A. (2003a). "Los derechos humanos en los libros de primaria del conocimiento del medio: una estrategia de educación de la ciudadanía", núm.35, pág.54-64.

López Frías, B. S. y E. M. Hinojosa Kleen. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.

López Hernandez, A. (2007a). *14 Ideas Clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

López Hernández, A. (2007b). "Libros de texto y profesionalidad docente" *Avances en supervisión educativa*, vol. 6. (Recuperado el 15 de noviembre de 2010 desde http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=47)

López, E., J. Medel y P. Guevara. (2006). "Didáctica y comunicación en la enseñanza." Paper presented at 1er Congreso Internacional de Innovación Educativa, Guadalajara. Mexico.

Luque, E. and F. Foj. (2009). "Bancos Versus Calcopirita." *Ecoaula (El Economista)*. 28 enero de 2009, pág. 2.

Mallart, J. (2001). "Didáctica: Concepto, Objeto y Finalidades." en *Didáctica General para Psicopedagogos*, ed. F. Sepúlveda and N. Rajadell, 23-57. Madrid: UNED.

Marco, M. y J. A. Molina. (2010). "La didáctica de la economía en el sistema español de educación secundaria" *Revista Economistas*, núm.125, pág.16-24.

Marco, M. y J. A. Molina. (2011). "La enseñanza de Economía en Secundaria obligatoria y Bachillerato: un factor estratégico pendiente de desarrollo" *Revista de Economía*, núm.5, pág.15-26.

Marín Serrano, Benito. (2007). "Educación bilingüe y dificultades de aprendizaje" *Papeles Salmantinos de Educación*, núm.9, pág.183-204.

Maroto Acín, Juan A. (1999). "Un ensayo sobre lo posible y lo necesario de la enseñanza de economía de la empresa" *Economía y economistas españoles / coord. por Enrique Fuentes Quintana*, vol. 7, pág. 877-900.

Marqués (1999) *Los Videos Educativos*. (Recuperado el 2 de enero de 2010 desde <http://peremarques.net/videoori.htm>)

Marqués (2000a) *Los Medios Didácticos*. (Recuperado el 2 de enero de 2010 desde <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>)

Marqués (2000b) *Los docentes: funciones, roles competencias necesarias, formación*. (Recuperado el 2 de enero de 2010 desde <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>)

Marqués (2001a) *La selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas* (Recuperado el 2 de enero de 2010 desde <http://peremarques.pangea.org/orienta.htm>)

Marqués (2001b) *El Aprendizaje: Requisitos y factores. Operaciones Cognitivas. Roles de los estudiantes*. (Recuperado el 2 de enero de 2010 desde <http://www.peremarques.net/actodidaprende.htm>)

Marqués (2001c) *La Enseñanza. Buenas Prácticas. La Motivación*. (Recuperado el 2 de enero de 2010 desde <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>)

Márquez de la Plata, J.M. y G. Travé González. (2005). "Actividades didácticas para la enseñanza de la economía en la educación obligatoria" *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm.77, pág.35-38.

Martín Díaz, M. J. y R. F. Kempa. (1991). "Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales" *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 9, núm.1, pág.59-68.

Martín Rodríguez, M. (1999). "La enseñanza de la economía en España hasta la Ley Moyano" *Economía y economistas españoles / coord. por Enrique Fuentes Quintana*, ISBN 84-8109-196-0, vol. 4 núm. La economía clásica, pág. 593-619.

Martín, L., E. Díaz, B. Castillo y L. del Barrio. (2011). "Estudio comparativo de cambios metodológicos y percepción del alumno en la materia de Dirección de producción y operaciones para la adquisición de competencias en el proceso de adaptación al EEES." *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 4, núm.2, pág.126-144.

Martínez Bonafé, J. (1992a). "¿Cómo analizar los materiales?" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.203, pág.14-18.

Martínez Bonafé, J. (1992b). "Para saber más" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.203, pág.20-21.

Martínez Bonafé, Jaume. (1992c). "Siete cuestiones y una propuesta" *Cuadernos de pedagogía*, núm.203, pág.8-13.

Martínez Bonafé, Jaume. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez García, C. y M. C. Penalva Martínez. (2006). "Proceso de simbolización del concepto de potencia: análisis de libros de texto de secundaria", vol. 24, núm.2, pág.285-298.

Martínez Méndez, S. (2008). "El uso de las TIC como recurso didáctico: ejemplificación de una unidad didáctica para enseñar economía", núm.58, pág.57-63.

Martínez, D. (2008). "El proyecto de repositorio institucional UPCommons: acceso abierto al conocimiento de la UPC" *BiD: textos universitaris de bibliotEconomía i documentació*, núm.20.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

McMillan, J. H. and S. Schumacher. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, 5ª edición ed. Madrid: Pearson-Addison Wesley.

Méndez García, de P. (2003). "El habla andaluza en los libros de texto escolares" *Cauce*, núm.26, pág.207-230.

Meneses Benítez, G. (2007). "NTIC, interacción y aprendizaje en la universidad". Universitat Rovira i Virgili.

Menor Currás, M. (1999). "Ahorro y acción socioeducativa en España (1834-1919)". Universidad Complutense, Facultad de Educación.

Mestre, M. V., F. Tortosa, P. Samper y M. J. Nácher. (2002). "Evolución de la Psicología a través de sus textos: Análisis de Introducción a la Psicología de E.R. Hilgard" *Psicothema*, vol. 14, núm.4, pág.810-815.

Mir, J. I., C. Reparaz y A. Sobrino. (2003). *La formación en Internet. Modulo de un curso online*. Madrid: Ariel.

Molina Puche, S., B. Alfageme González y P. Miralles Martínez. (2010). "El Uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato." CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010, Girona.

Molina Soldán, E. (2006). "Instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje" *Revista digital Investigación y educación*, vol. III, núm.26. (Recuperado el 13 de octubre de 2009 desde <http://www.csi-f.es/es/content/revista-ie-26-agosto-2006-vol-3>)

Monterrubio, M. C. y T. Ortega. (2011). "Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas." *PNA*, vol. 5, núm.3, pág.105-127.

Moratalla, S. y F. Díaz. (2008). "La enseñanza secundaria desde la segunda república hasta la Ley Organica de Educación" *Ensayos*, vol. 23, pág.283-305.

Moreno Fernández, J. (1996). "Los materiales para la enseñanza desde un curriculum para la comprensión", núm.12-13, pág.79-90.

Morin, E. (2006). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2008). "Reform of Thought." en *Transdisciplinarity: theory and practice* Anonymous . New Jersey, USA: Hampton Press.

Mur Alegre, F. (2008). "Análisis de materiales virtuales para la enseñanza de la economía" núm.58, pág.64-75.

Murillo Torrecilla, F. J. (1997). "Historia del Sistema Educativo Español. " *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. (Recuperado 23 de noviembre de 2009 desde <http://www.oei.es/quipu/espana/ESPA02.PDF>)

Noizet, G. y JP Caverni. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. París: PUF.

Novak, D. A. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

Novak, D. A. y D. B. Gowin. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martinez Roca.

Novelino Barato, J. (2010). "L'ànima De Les Webquestes." en *Ordinadors a les aules*, pág. 97-112. Barcelona: Graó.

Ontoria, A. (1992). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

Pagès Blanch, J. (1987). "Europa en la escuela" *Escuela en Acción*, vol. 9, pág. 6-7.

Pagès Blanch, J. (1993). "Psicología y Didáctica de las ciencias sociales" *Infancia y Aprendizaje*, núm.62-63, pág.121-151.

Pagès Blanch, J. (1996). "La didáctica de las ciencias sociales , el curriculum y la formación del profesorado" *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, núm.13, pág.38-51.

Pagès Blanch, J. (1998). "Contenidos y formación del profesorado" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.268, pág.82-84.

Pagès Blanch, J. (2000a). "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado" *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm.24, pág.33-44.

Pagès Blanch, J. (2000b). "Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales" *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm.14, pág.3-21.

Pagès Blanch, J. (2004). "Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam" *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm.18, pág.25-40.

Parcerisa Aran, A. (1995). "Els materials curriculars a l'ensenyament primari." Universidad de Barcelona.

Parcerisa Aran, Artur. (2001). "¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso" *Kikiriki. Cooperación educativa*, vol. 61, pág.44-49.

Paricio, M^a S. (2004). "El universo sociocultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: un ejemplo de análisis" *Lenguaje y Textos*, núm.22, pág.7-22.

Pastor Mallol, E. (1991). "La psicología de la educación en sus textos", *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, vol. 13, núm.2, pág.107-126.

Pedraja, M. J., E. Quiñones y J. A. Vera. (1989). "La psicología social de los conflictos a través de textos introductorios de la disciplina" *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 10, núm.1-4, pág.373-383.

Peinado Rodríguez, M. (2007). "Educación para la ciudadanía. ¿Pensar la homosexualidad en clave educativa?" *Revista de Antropología Experimental*, núm.7, pág.185-203.

Perales Palacios, F.J. (1987). "Análisis de contenido en óptica geométrica" *,Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias didácticas*, vol. 5, pág. 211-219.

Peregrín Abascal, F. J. (2009). "El trabajo en equipo" *Revista Educaula*, vol. 3, pág.410.

Pérez Fernández, C. (2008). "La escucha comprensiva en los libros de texto de lengua castellana para la ESO" *Lenguaje y Textos*, núm.28, pág.143-168.

Pérez Gomez, A. y J. Gimeno. (1994). "Evaluación de un proceso de innovación educativa. La experimentación de la Reforma en Andalucía" .Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Pérez Sánchez, A. (2010). "Aprentatge En Xarxa." en *Ordinadors a les aules*, 149-158. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1970). *Epistemología genética*. Barcelona: A. Redondo.

Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

Pozo, J. L. y M. A. Gómez Crespo. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata

Pozuelos Estrada, F. J. (1997). "Consideraciones sobre la evolución del currículum integrado en Educación Primaria" *Investigación en la Escuela*, núm.31, pág.41-48.

Pozuelos Estrada, F. J. (2000). "El currículum integrado en el panorama educativo español" *Revista de Educación*, núm.2, pág.177-198.

Pozuelos Estrada, F. J. (2003). "Investigando la alimentación humana en el Proyecto INM (6-12): una propuesta desde el currículum integrado" *Investigación en la Escuela*, núm.51, pág.39-54.

Pozuelos Estrada, F. J. y G. Travé González. (1993). "Algunas ideas, hábitos y conductas de los alumnos y alumnas de Educación Primaria sobre alimentos y alimentación" *Investigación en la Escuela*, núm.21, pág.107-121.

Pozuelos Estrada, F. J. y G. Travé González. (1994). "La alimentación; una propuesta para aplicacr en educación primaria" *Alminar*, núm.30, pág.43-45.

Pozuelos Estrada, F. J. y G. Travé González. (1997). "La Educación Ambiental En El Curriculum Integrado De La Enseñanza Obligatoria." en *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*, pág. 87-108.

Pozuelos Estrada, F. J. y G. Travé González. (1998). "Cambio y renovación de la enseñanza. Dimensiones considerables para la democratización educativa." *Investigación en la Escuela*, núm.34, pág.5-14.

Pozuelos Estrada, F. J. y G. Travé González. (2007). "Las TIC y la investigación escolar actual" *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm.52, pág.20-27.

Pozuelos Estrada, F. J., G. Travé González y P. Cañal de León. (2007). "Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar" *Revista de Educación*, núm.344, pág.403-423.

Pozuelos Estrada, F. J., G. Travé González y P. Cañal de León. (2000). "Los alimentos transgénicos" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.294, pág.71-75.

Prats, J. (2000). "Disciplina e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales" *Iber. Didáctica de Ciencias Sociales Geografía e Historia*, vol. 24 pág.7-17.

Prince, M. (2004). "Does active learning work? A review of the research" *Journal of Engineering Education*, vol. 93, núm.3.

Pro Bueno, A. (2009). "El estudio de los materiales en los libros de texto de Ciencias para el mundo contemporáneo: análisis de las actividades planteadas" *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm.59, pág.79-92.

Pro Bueno, A., Gaspar Sánchez Blanco y María V. Valcárcel Pérez. (2008). "Análisis de los libros de texto de física y química en el contexto de la Reforma LOGSE" *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 26, núm.2, pág.193-209.

Przemyski, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. París: Hachette Education.

Quinta (2003) *Informe De La Junta Creada Por La Regencia Para Proponer Los Medios De Proceder Al Arreglo De Los Diversos Ramos De Instrucción Pública" (19 Septiembre 1813)*. (Recuperado el 15 de diciembre de 2010 desde. www.biblioteca.org.ar/libros/70276.pdf)

Rajadell, N. (2001). "Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje" *Didáctica general para psicopedagogos*, pág.465-525. (Recuperado el 16 de agosto de 2009 desde http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/rajadell_articulo.pdf)

Ramírez Orellana, E. (1992). "Análisis de la información transmitida a través de una imagen fija" *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, núm.10-11, pág.125-135.

Ramos, F. (2007). "Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía" *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.44, pág.133-146.

Ramos, J. (2004). "Investigando la génesis y desarrollo del cuerpo humano en el primer ciclo de primaria" *Investigación en la Escuela*, vol. 52, pág.19-44.

Reynolds, J. (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*: IMPIVA.

Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*: SECAB/CERLAL/Editorial de la Unesco.

Riel, M. (1993). "Learning circles: virtual communities for elementary and secondary schools" (Recuperado el 12 de septiembre de 2009 desde <http://www.ed.uiuc.edu/Guidelines/Riel-93.html>.)

Ríos, J. M. (1998). "Proceso de innovación educativa: la educación vial en Andalucía y la evaluación de materiales curriculares". Universidad de Málaga.

Rodríguez Cifuentes, M. T. (2010). "El aprendizaje y los mapas conceptuales" .Universidad de Murcia.

Rodríguez Mondéjar, J. A. (2000). "Las actitudes del profesorado hacia la informática" *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 15. (Recuperado el 22 de noviembre de 2009 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n15/n15art/art158.htm>)

Rodríguez Rodríguez, A. J. y D. M. Molero de Martins. (2009). "Conectivismo como gestión del conocimiento" *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, vol. 4, núm.6, pág.73-85.

Rodríguez, J. G. y E. Castañeda. (2001). "Los profesores en contextos de investigación e innovación" *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 25, pág.103-146.

Román Sanchez, J. M., G. Musitu, E. Pastor, and y otros. (1987). *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*, Madrid: Cincel.

Rosselló Ramon, M. R. (1996). *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma: UIB. Servei de publicacions

Rossello Ramón, M.R. y J.J. Muntaner Guasp (2010) "La innovación: Eje de la docencia y el aprendizaje" *Profesorado*, vol. 14, núm. 1, (Recuperado el 9 de junio de 2011 desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART14.pdf>)

Ruesga Ramos, M. P., F. Valls García y T. Rodríguez Armiño. (2006). "Un instrumento para seleccionar libros de texto de matemáticas: aplicación al bloque curricular de geometría" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 9, núm.1.

Ruiz Berrio, J. (2002). "Vida, fulgor y crisis del sistema escolar español" *Arbor*, núm.681, pág.83-102.

Ruiz Córdoba, M. C. (2009). "Evaluación vs calificación" *Innovación y experiencias educativas*, vol. 16. (Recuperado el 15 de julio de 2010 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf)

Salvador Mata, F. (1992). "El curriculum de gramática: análisis de un "formato curricular"" *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, núm.4, pág.117-130.

Sánchez Bello, A. (2002). "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual" *Educación*, núm.29, pág.91-102.

Sánchez Delgado, P. (2005). "La didáctica de la historia en la historia de la didáctica." *Revista Complutense de Educación*, vol. 16, núm. 1, pág.195-226.

Sande Edreira, J. (2012). "Orientación profesional e iniciativa emprendedora en la ESO" *eXtoikos*, vol. 5, pág.117-119.

Sandoval, A. y A. García. (2000). "Las nuevas tecnologías y la docencia universitaria: desarrollo de un sistema de soporte a la actividad docente e investigadora del departamento de Organización de Empresas y Marketing de la Universidad de Vigo." *Actas del XIV Congreso Nacional y X Congreso Hispano-Francés*. Universidad de Jaén.

Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation." en *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Ed. Rand McNally and Co.

Senge, P. M. (1993). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*: Ediciones Juan Granica, S.A.,.

Sevillano, M. L. (1990). "Hacia Un Didáctica De y Con Los Medios." en *Didáctica-Adaptación*, Madrid:UNED. vol. 2, pág. 51-89

Siemens, G. (2007). "Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital" . (Recuperado el 15 de julio de 2010 desde http://130.206.30.47:8080/rid=1289843335708_655838098_2725/conectivismo_era_digital.pdf/)

Solano Fernández, I. (2010). "Las TIC como recursos en los procesos de comunicación didáctica: estrategias metodológicas". (Recuperado el 12 de agosto de 2011 desde <http://hdl.handle.net/10201/>)

Souto González, J.M. y Pérez Esteve, P. (1997). "El área del conocimiento del medio ¿un cajón de sastre?" *Investigación en la Escuela*, núm.31, pág.17-40.

Táboas Pais, M. I. y A. Rey Cao. (2011). "Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la Eso: modelos corporales y actividad física" *Revista de Educación*, vol. 354, pág. 293-322.

Tassell. (2003). "Investigación del alumno en ciencias, en *Acción, conversación y texto: aprendizaje y enseñanza a través de la investigación* / coord. por Gordon Wells; Pablo Manzano Bernárdez (trad.), 2003, Publicaciones M.C.E.P. , págs. 69-87

Tesouro Cid, Montse. (2004). "Beneficios de la utilización del ordenador en el aprendizaje: un diseño experimental" *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, vol. 17. (Recuperado el 12 de febrero de 2010 desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec17/tesouro_16a.htm)

Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

Torres Santomé, J. (1989). "El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.172, pág.8-13.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (1996). "Sin muros en las aulas: el curriculum integrado" *Kikiriki. Cooperación educativa*, vol. 39, pág.39-45.

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*: Morata.

Torres Santomé, J. (2002). "Sin Muros En Las Aulas: El Currículum Integrado." en *Lecturas de didáctica*, pág. 79-90.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Travé González, G. (1995a). "El sistema económico como ámbito de investigación escolar para la etapa de primaria. Aportaciones desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales" *Investigación en la Escuela*, núm.27, pág.49-58.

Travé González, G. (1995b). "Una propuesta de selección de contenidos de las nociones económicas. Área de conocimiento del medio en la educación primaria." *Iber, Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm.5, pág.17-26.

Travé González, G. (1996a). "¿Es posible conseguir un conocimiento social interdisciplinar? Aportaciones para la integración de las nociones económicas en la enseñanza de las ciencias sociales" *Alminar*, núm. Junio, pág.44-47.

Travé González, G. (1996b). "Consideraciones sobre la utilización de técnicas e instrumentos de investigación educativa para la evaluación de unidades didácticas de contenidos social." *Investigación en la Escuela*, núm.30, pág. 87-97.

Travé González, G. (1998). "La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales." Tesis doctoral. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva..

Travé González, G. (1999a). "Ciencias Sociales y Enseñanza De Las Nociones Económicas. Historia De Un Desencuentro." en *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*, pág., 72-82, Sevilla Diada.

Travé González, G. (1999b). *La Economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Diada Editora.

Travé González, G. (1999c). "Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.279, pág.44-48.

Travé González, G. (1999d). "Para saber más" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.279, pág.78-80.

Travé González, G. (2000). "Recursos para aprender a enseñar" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.294, pág.67-70.

Travé González, G. (2001). "Descripción de un análisis de caso en Educación Primaria. Experimentos a pie de aula" *Cuadernos de Pedagogía*, núm.302, pág.59-62.

Travé González, G. (2003a). "¿Qué sucede cuando los estudiantes de magisterio utilizan "Investigando las actividades económicas"?", *Investigación en la escuela*, vol. 51, pág.101-114.

Travé González, G. (2003b). "Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar", Kikiriki. Cooperación educativa, núm.71-72, pág.43-46.

Travé González, G. (2005a). "Una propuesta de conocimiento económico para un currículum integrado de ciencias sociales. Consideraciones desde la investigación didáctica" Kikiriki. Cooperación educativa, núm.77, pág.21-29.

Travé González, G. (2005b). "Algunos referentes para enseñar y aprender economía", Kikiriki. Cooperación educativa, núm.77, pág.48-49.

Travé González, G. (2005c). "La alfabetización económica en la educación obligatoria", Kikiriki. Cooperación educativa, núm.77, pág.19-20.

Travé González, G. y F. J. Pozuelos Estrada. (1999). "Superar la disciplinariedad y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global" *Investigación en la Escuela*, núm.37, pág.5-13.

Travé González, G. y F. J. Pozuelos Estrada. (2008a). "Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación" *Investigación en la Escuela*, núm.65, pág.3-10.

Travé González, G. y F. J. Pozuelos Estrada. (2008b). "Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado." *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 7, pág.109-120.

Travé González, G. y Manuel Carroza. (2008). "Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente: estudio descriptivo", Iber, Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, núm.58, pág.26-36.

Travé González, G. y P. Cañal de León. (1997). "¿Podemos cambiar la educación primaria? El lugar de los ámbitos de investigación en un currículum de investigación en un currículum alternativo" *Investigación en la Escuela*, núm.31, pág.49-61.

Travé González, G. y Santiago Aguaded. (2002). "El cambio de modelo didáctico en la formación inicial del profesorado. El caso de la enseñanza económico-ambiental", *Iber, Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm.34, pág.87-100.

Travé González, G., F. J. Pozuelos Estrada y A. González Rodríguez. (1997). "Alimentación y consumo en la educación obligatoria: una propuesta desde la didáctica globalizada" *Alminar* núm.41, pág.21-30.

Travé González, G., F. J. Pozuelos Estrada y P. Cañal de León. (2006). "¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional" *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 39, núm. 5 (Recuperado el 11 de febrero de 2010 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1366Trave.pdf>)

Travé González, G., M. A. Paz Báñez y J. Estepa Giménez. (2001). "Didáctica de la economía en el bachillerato", Barcelona: Síntesis.

Trueba, B. (1997). "Modelos didácticos y materiales curriculares en Educación Infantil" *Investigación en la Escuela*, vol. 33 pág.35-46.

Valverde Martínez, A. (1990). "Reflexiones sobre la metodología y didáctica de la enseñanza universitaria" *Ponencia presentada a la Segunda Reunión Nacional de Didáctica Universitaria. Universidad de Alicante.*

Vargas Cardozo, F. A. y J. E. Colmenares Montañez. (2006). "Aprendizaje activo: metodologías y resultados. Una revisión de la investigación." en *Experiencias significativas en innovación pedagógica*, pág, 254-274. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. (Recuperado el 25 de marzo de 2010 desde <http://dis.unal.edu.co/~hernandg/esip/esip.pdf>)

Verner, C. y G. Dickinson. (1967). "The lecture: an analysis an review of the research" *Adult Education*, vol. 17, núm.1, pág.85-100.

Vincentelli, H. (2003). "El Libro - Texto Único: Análisis del propósito de las preguntas como estrategia estimuladora del aprendizaje" *Revista de Pedagogía*, vol. 24, núm.69, pág.77-99.

Wankat, P. and F. Oreovicz. (1993). *Teaching Engineering*. New York: McGraw-Hill.

Wankat, P. y F. Oreovicz. (2003). "Breaking the 15-minute barrier" *ASEE Prism*.

Zabalza, M. A. (1983). "Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa de preescolar y ciclos básicos de la EGB" *Enseñanza*, núm. 1, pág.121-147.

Zabalza, M.A. (1984) : "Análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional", en *Enseñanza*, núm. 2, pág. 9-38.

Zabalza, M. A. (1985). "Problemática Didáctica del libro de texto", en MEC : Conclusiones (del grupo de trabajo sobre actualización y perfeccionamiento del instrumento de valoración de los libros de texto en Preescolar y EGB).. Dirección Gral. de Educación Básica. MEC. Madrid. pags. 35- 71.

Zabalza, M. A. (1989). "El enfoque globalizador." *Cuadernos de Pedagogía*, núm.168, pág.17-22.

Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

Zuev, D. (1988). *El libro de texto*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1. Currículo de la materia “Fundamentos de Administración y Gestión”

ANEXO 2. Currículo de la materia “Estada a la empresa”

ANEXO 3. Resumen de los trabajos relacionados con la evaluación y análisis de libros de texto.

ANEXO 4. Objetivos generales de la etapa del Bachillerato para las Islas Baleares

ANEXO 5. Tablas de los Estadísticos de las preguntas D59 a D68 del cuestionario a los docentes de economía.

ANEXO 1. Currículo de la materia “Fundamentos de Administración y Gestión”

RESOLUCION 30-7-1993, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de las materias optativas establecidas por la Orden de 28 de julio de 1993 para las modalidades de Tecnología y Ciencias Humanas y Sociales de Bachillerato. (Publicación: BOE: 14-08-1993)

FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACION Y GESTION

1. Introducción

El objeto de esta materia es el estudio y desarrollo de las funciones de carácter administrativo y de gestión que se realizan en las organizaciones empresariales y que se presentan agrupadas en una serie de procesos de trabajo.

Los contenidos abarcan aspectos básicos de las operaciones realizadas en el ámbito de la administración y gestión. Deben tomar como referencia la realidad empresarial exigiendo, por tanto, una visión totalmente integrada y globalizada de la parte teórico-práctica de la materia.

Para efectuar los procesos del trabajo administrativo el alumno debe utilizar una serie de conocimientos de tipo matemático, contable, normativo y jurídico, relacional y comunicativo y de tratamiento de la información. Conocimientos que el alumno va adquiriendo a través del desarrollo de los distintos procesos analizados en esta materia.

Se pretende, en definitiva, introducir al alumno en el conocimiento de las técnicas utilizadas en la administración y gestión de las organizaciones empresariales sin caer en una excesiva especialización, sino más bien todo lo contrario, proporcionando una enseñanza polivalente que permita al alumno

capacidad de adaptación para afrontar los posibles cambios de trabajo y las innovaciones que se produzcan en las formas de organización.

2. Objetivos generales

1. Obtener una visión práctica del funcionamiento de una organización empresarial, a través de las diferentes áreas que la componen.
2. Identificar, utilizar y archivar los distintos documentos que genera el desarrollo de la actividad empresarial.
3. Comprender y manejar las técnicas básicas que se utilizan en las diversas áreas o departamentos en que se estructura una empresa.
4. Iniciar en el conocimiento y utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a las funciones de gestión y administración de Empresas.
5. Posibilitar el autoaprendizaje del alumno formándole para que pueda tomar decisiones y actuar adecuadamente, incluso, ante situaciones no habituales.
6. Conocer las fuentes donde localizar las normas jurídicas y cualquier tipo de información que afecten a la Empresa.

3. Contenidos

I. La Empresa.

- Concepto y clases de Empresa.
- Trámites de constitución según su forma jurídica: Documentación, Organismos y requisitos.
- Estructura de la Empresa: áreas principales.

II. Dirección, Secretaría y Archivo:

- Modelos de organización.
- Toma de decisiones.
- La Secretaría en la Empresa: Organización y funciones.

- El Archivo: Concepto y finalidad. Sistemas de clasificación, organización y soportes de archivos. Conservación de documentos.
- Correspondencia general: Registros de entrada y salida. Distribución interna.
- Aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de comunicación e información de la Empresa.

III. Area de Administración:

- Introducción a la técnica contable.

IV. Area de Aprovisionamiento:

- El proceso de las compras: Selección de proveedores. Correspondencia. Documentos básicos de las operaciones. El IVA en las compras.
- El proceso de los pagos: El pago al contado y el pago aplazado sin documental y documentado. Impagos a proveedores. Sistemas de valoración de existencias.

V. Area de Producción:

- Su necesidad en las Empresas industriales o de transformación.

VI. Area de Comercialización:

- El proceso de las ventas: Captación de clientes. Correspondencia. Documentos básicos de las operaciones. El IVA en las ventas.
- El proceso de los cobros: El cobro al contado y el cobro aplazado sin documentar y documentado. Impagos de clientes.

VII. Area de Financiación:

- Fuentes de financiación de la Empresa: Financiación propia y ajena.
- Intermediarios financieros. Servicios bancarios. Operaciones y documentación.

- Capitalización simple y compuesta.

VIII. Area de Personal:

- El Departamento de Personal en la Empresa. Funciones.
- Documentación relacionada con personal.
- Confección de nóminas.

4. Criterios de evaluación

1. Determinar los diferentes tipos de Empresas y sus características. Analizar sus ventajas e inconvenientes y simular los trámites necesarios para su constitución según la forma jurídica adoptada.

Se trata de comprobar que el alumno es capaz de elegir el tipo de Empresa más adecuado en función de los objetivos y fines perseguidos.

2. Procesar la correspondencia y documentación. Conocer las innovaciones tecnológicas en el campo de la información. Recepcionar y distribuir información oral y escrita. Realizar gestiones diversas ante Organismos públicos y privados.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comprender, analizar y resumir la información, así como para utilizar los medios adecuados al procesar dicha información.

3. Adquirir los conceptos contables básicos y resolver supuestos prácticos que reflejen el proceso contable de una Empresa durante un ejercicio económico.

Se pretende comprobar si el alumno ha adquirido una visión global del ciclo contable y es capaz de registrar correctamente las operaciones conforme a la normativa vigente.

4. Conocer la importancia de efectuar una adecuada selección de proveedores y captación de clientes. Realizar las operaciones derivadas de los procesos

comerciales de compra y venta. Distinguir y aplicar los diferentes métodos de valoración de existencias.

Con este criterio se trata de averiguar si el alumno puede realizar y resolver los trabajos y cuestiones surgidos de la gestión comercial de la Empresa.

5. Conocer y diferenciar las operaciones financieras más usuales que en la práctica mercantil se realizan con los intermediarios financieros.

Este criterio permite comprobar si el alumno está capacitado para efectuar los trámites necesarios que requieren las operaciones financieras y resolver los problemas de cálculo surgidos de aquellas que se estudian en esta materia.

6. Conocer los derechos y obligaciones derivados de las relaciones laborales según el marco legal establecido. Confeccionar nóminas, efectuar liquidaciones de la Seguridad Social y retenciones del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.

Se trata de verificar con este criterio, la capacidad del alumno para elaborar nóminas y cumplimentar los documentos exigidos por las normas establecidas al efecto.

ANEXO 2. Currículo de la materia “Estada a la empresa”

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado de bachillerato escoge la modalidad de bachillerato de acuerdo con unos intereses académicos y / o profesionales posteriores. El alumnado que elija esta materia tendrá la posibilidad de ver de cerca actividades profesionales relacionadas con la modalidad en que está matriculado.

La materia optativa Estancia en la empresa tiene como principal finalidad facilitar al alumnado la posibilidad de observar en un entorno real de trabajo como se desarrolla la ocupación que quiere tener en el futuro. Esta observación se realiza mediante una estancia en una empresa.

Para conseguir que el alumnado saque el máximo provecho de su estancia en la empresa se debe prever una fase de formación previa a la estancia, que se realizará en el centro educativo. Con la formación no se trata de que el alumnado sepa crear o gestionar una empresa ni conseguir que conozca en profundidad todo el funcionamiento y la estructura que tiene, tampoco que se incorpore al mundo laboral como lo haría un trabajador (con los derechos y las obligaciones que ello implicaría), sino que permite que pueda adquirir una visión global del mundo del trabajo desde un punto de vista práctico. Se trata de que el alumnado consiga herramientas suficientes para conocer de forma dinámica aquellas profesiones para las que tiene una predisposición positiva.

En la estancia en la empresa debe poder constatar prácticamente como puede ser el lugar de trabajo que quiere desempeñar en el futuro y si este puesto de trabajo que tiene en perspectiva coincide con sus expectativas, no sólo en cuanto a las tareas de carácter productivo que le correspondan, sino también en cuanto a las relacionadas con el resto de funciones y actividades que se desarrollan en la empresa. Asimismo, podrá valorar como las relaciones interpersonales afectan a las organizaciones, y observar, por un lado, como la

empresa debe adecuarse a las necesidades de los clientes con los medios de que dispone y, por otro lado, como la actividad empresarial afecta al entorno socioeconómico en que se desarrolla. De esta forma el alumnado entra en contacto con el mundo del trabajo y su sistema de relaciones sociales y laborales, lo que le permite adquirir información complementaria a fin de continuar enfocando su proyecto de futuro académico y profesional.

El contacto directo con el mundo del trabajo en el momento de iniciar un itinerario formativo es especialmente relevante, si tenemos en cuenta que la realidad económica y laboral de las Islas Baleares tiene características propias. Son rasgos diferenciadores: el fenómeno turístico centrado en una oferta de temporada, la inmigración, constituida tanto por un colectivo de trabajadores de fuera de las Islas que se desplazan en temporada de trabajo y retornan a la finalización, así como, la del colectivo de personas extranjeras que provienen de países distintos de los de la Unión Europea, y las dificultades inherentes al hecho insular. Por estas razones los puestos de trabajo en las Islas no tienen las mismas características que en otros lugares del territorio del Estado.

Además, en esta materia optativa se hace especial incidencia sobre el hecho de que a la actual realidad social, con una economía internacionalizada y unos mercados europeos abiertos y flexibles, los puestos de trabajo implican la mayor movilidad de los trabajadores y la necesidad de seguir a lo largo de la vida procesos de aprendizaje permanente para lograr la recalificación necesaria para hacer frente a los cambios en las cualificaciones profesionales.

La materia optativa Estancia en la empresa debe contribuir a que el alumnado alcance los objetivos generales establecidos para el bachillerato. En concreto, le debe permitir dominar los Currículo de Bachillerato: conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas para analizar y valorar críticamente la realidad de la sociedad que le rodea y los antecedentes y factores que la han configurado tal como es. Con dicho análisis, el alumnado practica los elementos fundamentales de la investigación y el método científico, lo que contribuye a que pueda alcanzar una madurez personal, social y moral que le permitirá actuar de forma responsable y autónoma en las diversas

situaciones que se encuentre a lo largo de la vida y participar de forma solidaria en el desarrollo y la mejora de su entorno social. Además, contribuirá a que se exprese con fluidez y corrección tanto en lengua catalana como en lengua castellana.

Esta optativa se configura como una herramienta para la orientación profesional del alumnado. Cada centro educativo debe valorar su validez para integrarla en el plan de orientación académica y profesional con respecto a la etapa del bachillerato. Si consideramos que la orientación tiene una doble vertiente: asesorar y educar para tomar decisiones, esta optativa actúa en las dos vertientes e incide sobre todo en la última. De esta forma, conecta con la doble intencionalidad del bachillerato, porque facilita el camino para continuar con éxito la formación posterior (intencionalidad propedéutica) y, también, porque da la formación para entender y disfrutar del mundo que rodea al alumnado (intencionalidad formativa y terminal).

2. OBJETIVOS GENERALES

1. Descubrir los intereses individuales y evaluar las capacidades propias referidas al trabajo.
2. Determinar el itinerario formativo y profesional más idóneo para llegar al puesto de trabajo que se desea.
3. Orientarse en el mercado de trabajo y aplicar procedimientos de inserción en la realidad laboral como trabajador por cuenta propia o por cuenta ajena.
4. Describir la estructura socioeconómica de las Islas Baleares, identificando las diferentes variables implicadas y las consecuencias de las posibles variaciones.
5. Analizar las características más relevantes de la organización de los distintos tipos de empresa y las funciones que se desarrollan y

descubrir las herramientas que permiten determinar la situación económica de una empresa.

6. Analizar las implicaciones del desarrollo de la actividad empresarial sobre el medio ambiente, la sociedad y las personas.
7. Interpretar el marco legal del trabajo y distinguir los derechos y las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
8. Establecer las conductas y las actitudes recomendables que deben incorporarse al perfil profesional del trabajador según demanda la actual cultura empresarial e interesarse por participar en el proceso de mejora continua.
9. Identificar actuaciones de prevención y protección para minimizar los factores de riesgo y las consecuencias que tienen estos para la salud.

3. CONTENIDOS

1. Orientación en el mercado laboral

Hechos, conceptos y sistemas conceptuales

1. Capacidades e intereses profesionales.
2. Perfiles profesionales de diferentes ocupaciones.
3. Itinerarios formativos y profesionalizadores.
4. El mercado de trabajo. Estructura y organización pública y privada. Diferentes tipos de trabajo: trabajo asalariado o trabajo autónomo.
5. El proceso de búsqueda de empleo: identificación de las fuentes de información. Localización de las ofertas. Procedimientos y técnicas. Documentos para responder la oferta. La autocandidatura.

6. Proceso, trámites, documentación y recursos para el autoempleo.

Procedimientos

1. Exploración de los intereses individuales de cada alumno/a y valoración de las capacidades que son más necesarias para ejercer una determinada profesión. Selección de un objetivo profesional.
2. Descripción del perfil profesional del puesto de trabajo deseado.
3. Planificación del acceso al trabajo: evaluación de las alternativas académicas y profesionales para llegar al objetivo profesional. Elaboración de un proyecto de empleo.
4. Identificación de las fuentes de información sobre ofertas de trabajo tanto para acceder a la función pública como a la ocupación privada.
5. Localización de las ofertas de trabajo en las profesiones elegidas y análisis de las condiciones laborales de los puestos que se ofrecen.
6. Utilización práctica de las técnicas de respuesta a las ofertas de trabajo.
7. Análisis de las diferentes partes de un proceso de selección.
8. Elaboración de propuestas de autocandidatura.
9. Identificación de los trámites, documentación y recursos necesarios para constituirse como trabajador autónomo o asociado.

Actitudes, valores y normas

1. Participación activa en la detección de intereses y espíritu crítico en la valoración de capacidades propias y ajenas.
2. Respeto por los argumentos de los demás.
3. Disposición para tener una imagen positiva de sí mismo.

4. Desinhibición a la hora de escoger una profesión y rechazo de la discriminación por razón de sexo o por otros motivos.
5. Mentalidad emprendedora para encontrar sistemas para acceder a las empresas y para establecer el itinerario de investigación o bien para el autoempleo.
6. Cuidado en la presentación de los documentos de respuesta a las ofertas de trabajo o de los documentos de autocandidatura.

2. La empresa

Hechos, conceptos y sistemas conceptuales

1. Concepto jurídico-económico de empresa.
2. Criterios de clasificación de las empresas.
3. Organización formal e informal de las empresas.
4. Funciones de las empresas.
5. Gestión financiera: el patrimonio empresarial y los recursos financieros. Contabilidad, principales documentos y principios contables.
6. Gestión administrativa. Documentos administrativos básicos.
7. Gestión de los recursos humanos. Flexibilidad laboral y formación a lo largo de la vida. Conductas y actitudes que integran el perfil profesional que demanda la actual cultura empresarial. El proceso de formación y mejora continua.
8. Gestión comercial. Investigación de mercados. Marketing. Negociación. Atención al cliente.
9. El factor tecnológico. Cambios en la producción y comercialización de los productos y los servicios.

10. El modelo de calidad. Evolución e implicaciones de cada una de las etapas del movimiento de la calidad sobre las empresas en las Islas Baleares.
11. Características de las empresas de cada sector económico en las Islas Baleares. Retos ante el mercado único europeo y ante la globalización.
12. Efectos de la actividad empresarial sobre la sociedad y sobre el medio ambiente.

Procedimientos

1. Búsqueda de información económica, jurídica, laboral y social sobre empresas.
2. Identificación de la forma jurídica de una serie de empresas de la localidad a partir de su nombre o razón social.
3. Elaboración de clasificaciones de empresas a partir de datos reales.
4. Representación gráfica de la organización formal: los organigramas.
5. Asociación del proceso de comunicación con la organización informal en el seno de la empresa.
6. Análisis de la ubicación y de las funciones del empleo seleccionada por el alumno / a dentro de la estructura de la empresa, así como, análisis de las relaciones que se establecen con el resto de los departamentos.
7. Identificación de diferentes ejemplos de procesos productivos.
8. Recogida de información sobre las fuentes y formas de financiación más usuales en el sector de la empresa en la que se hace la estancia.

9. Definición de los conceptos de activo, pasivo exigible y neto, precisando la relación fundamental. Reconocimiento de los elementos patrimoniales de una empresa y de su agrupación en masas patrimoniales. Identificación de los documentos contables.
10. Análisis del contenido de los documentos administrativos más usuales.
11. Análisis de las conductas y actitudes que integran el perfil profesional que demanda la actual cultura empresarial.
12. Recogida de información sobre los segmentos de mercado al que se dirige un determinado producto.
13. Recogida de información sobre diversas técnicas de promoción de un producto.
14. Búsqueda de datos de empresas de las Islas que hacen control de calidad, tienen acreditado el aseguramiento de la calidad (cumplen estándares ISO), o bien han implantado un sistema de calidad total (por ejemplo, EFQM).
15. Recogida de información y análisis de los efectos positivos y / o negativos de la actividad de las empresas sobre la sociedad y sobre el medio ambiente de las Islas y del mundo.

Actitudes, valores y normas

1. Participación activa y en equipo en la búsqueda de datos y en el análisis y la valoración de estos datos.
2. Interés por conocer el mundo empresarial, su función en el mercado (producción o distribución de bienes o prestación de servicios) y su función social (creación de puestos de trabajo, generación de renta, impulso de bienestar colectivo ...).

3. Apreciación de la necesidad de la organización formal con división de tareas y de la importancia de la organización informal dentro de la empresa.
4. Reconocimiento de la necesidad de jerarquía y de la responsabilidad que lleva implícita la toma de decisiones.
5. Valoración de la importancia de aplicar las normas contables correctamente.
6. Apreciación de la importancia de la gestión de los recursos humanos y de la necesidad de potenciar la formación continua y motivación de éstos para el buen funcionamiento de la empresa.
7. Interés de cada alumno / a para descubrir e incorporar a su perfil profesional las conductas y las habilidades y actitudes recomendables según demanda la actual cultura empresarial (motivación, interés por aprender, responsabilidad, disciplina de trabajo, capacidad de relación interpersonal, capacidad de organización del trabajo, capacidad de resolución de problemas, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de iniciativa, autonomía, habilidades de comunicación, coordinación y liderazgo de equipos ...).
8. Conciencia de la necesidad de participar en el proceso de formación y mejora continua para tener la oportunidad de permanecer activo en el mercado laboral.
9. Actitud crítica ante el consumismo y los mensajes publicitarios.
10. Apreciación de la repercusión de las nuevas tecnologías en las empresas actuales de las Islas y rechazar el mal uso del comercio electrónico.
11. Valoración de la importancia de las PYME para la economía de las Islas Baleares.

12. Apreciación de la utilidad de implantar modelos de calidad en la actividad de la empresa.
13. Conciencia de la necesidad de mantener una actitud responsable por parte de las empresas hacia sus trabajadores, los consumidores y los proveedores.
14. Conciencia de la necesidad de desarrollar la actividad empresarial de forma compatible con el respeto al medio ambiente.

3. Las condiciones laborales

Hechos, conceptos y sistemas conceptuales

1. Derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales.
2. El contrato de trabajo. Tipos de contratos. Elementos característicos de los contratos más usuales.
3. El salario. Conceptos y estructura del recibo justificativo del salario.
4. Tiempo de trabajo.
5. Modificación, suspensión y extinción de la relación laboral.
6. La representación de los trabajadores.
7. Conceptos básicos sobre la negociación colectiva y los convenios colectivos.
8. El sistema de seguridad social. Prestaciones.
9. Condiciones de trabajo y salud. Riesgos profesionales. Prevención y protección de la salud y la seguridad de los trabajadores.
10. Elementos del plan de seguridad de una empresa: objetivos, responsables, condiciones materiales, controles e inspecciones ...

Procedimientos

1. Manejar las fuentes del derecho y reconocer las que regulan las relaciones laborales
2. Síntesis de los elementos característicos de los contratos laborales más usuales.
3. Localización del convenio colectivo que utiliza la empresa en que se hace la estancia.
4. Análisis de las condiciones laborales y de contratación de la empresa en que se hace la estancia. Comparación con lo establecido en el convenio colectivo correspondiente.
5. En un recibo justificativo de salarios, análisis de los conceptos que lo componen e identificación de las deducciones aplicables.
6. Identificación de la representación de los trabajadores en la empresa en que se hace la reserva. Descripción de las tareas. Indagación del procedimiento de elección de la representación.
7. Identificación de los organismos gestores de la seguridad social y las finalidades de cada uno de ellos.
8. Detección de riesgos laborales en la empresa en que se hace la estancia y elaboración de propuestas de sistemas de prevención y de protección.
9. Identificación de los elementos fundamentales del plan de seguridad de la empresa en que se hace la estancia y determinación de las tareas que corresponderían si ocupase el puesto de trabajo que se tiene en perspectiva.

Actitudes, valores y normas

1. Espíritu crítico a la hora de analizar las condiciones en que se contrata y realiza un trabajo y respeto del impacto social que provoca la actividad empresarial.
2. Interés por conseguir el convenio colectivo de la empresa en que se hace la estancia.
3. Curiosidad para informarse de las condiciones laborales que corresponden al puesto de trabajo al que quiere incorporarse el alumno / a, una vez terminada su formación.
4. Apreciación de la posibilidad de que, una vez iniciada una relación laboral, el trabajador pueda ejercer diferentes funciones dentro de la empresa.
5. Aceptación que en una relación laboral pueda haber variación de las condiciones laborales pactadas inicialmente.
6. Reconocimiento de la labor de la representación de los trabajadores en la empresa.
7. Valoración de la salud propia y respeto por la salud de los demás.
8. Reconocimiento del coste económico y social de los accidentes laborales.
9. Disposición a participar en el plan de seguridad de la empresa en que se haga trabajo en el futuro.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Identificar y evaluar las capacidades, las actitudes, los intereses y los conocimientos propios que tienen valor profesionalizador (bloque 1, C1, P1, A1, A2, A3, A4).

-
2. Diseñar un itinerario formativo y / o profesional de acuerdo con las capacidades y los intereses individuales para alcanzar el perfil profesional adecuado, teniendo cuidado de evitar condicionamientos discriminatorios (bloque 1, C2, P2 C3, P3, A5).

Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado ha sido capaz de determinar el perfil profesional básico del puesto de trabajo que desea ocupar y que sabe cómo informarse de la oferta formativa para diseñar el itinerario para llegar.

3. Analizar el mercado laboral y practicar las técnicas para buscar y obtener el puesto de trabajo elegido como trabajador asalariado en una empresa pública o privada (bloque 1, C4, C5, P4, P5, P6, P7, P8, A5, A6).

Este criterio tiene como objetivo evaluar si el alumnado es capaz de:

- a. Localizar las fuentes de información para identificar la oferta de empleo de la profesión elegida tanto en el sector público como en el sector privado.*
 - b. Seleccionar y utilizar adecuadamente las principales técnicas de búsqueda de empleo según el campo profesional elegido.*
 - c. Describir el proceso y elaborar la documentación necesaria para obtener un puesto de trabajo que responda a la demanda del sector.*
4. Identificar los documentos necesarios, describir los trámites y localizar los recursos para constituirse como trabajador autónomo o asociado (bloque 1, C6, P9, A3, A4, A5).
 5. Entender el concepto de empresa e identificar la forma jurídica, la organización, alguna de las funciones de las empresas y los efectos de estas sobre el medio y la sociedad, mediante la recogida y el

análisis de datos reales de empresas que operan en el mercado de las Islas (bloque 2, C todos, P1, A1, A2).

Con este criterio se intenta comprobar si el alumnado es capaz de entender el concepto de empresa, desde el punto de vista jurídico, económico, social, medioambiental ...

6. Diferenciar los tipos de empresas según el criterio de clasificación que se utilice y clasificar las empresas de las Islas Baleares (bloque 2, C2, P2, P3).
7. Analizar la organización de diversas empresas y respecto de la empresa en la que el alumnado hace la estancia, describir la organización formal y valorar la importancia de la organización informal (bloque 2, C3, P4, P5, P6, A3, A4).

Con este criterio se intenta comprobar que el alumno es capaz de describir el organigrama formal de la empresa en la que hace la estancia y de analizar las relaciones interpersonales y los canales de comunicación informal dentro de la empresa para descubrir y valorar cómo afecta a la empresa la organización informal.

8. Identificar las funciones que se desarrollan en todas las empresas independientemente del modelo organizativo que tengan y describir las tareas principales que se hacen en cada área funcional como la relación entre áreas (bloque 2, C4, P6, P7, A2).

Con este criterio se evalúa si el alumnado es capaz de describir las tareas principales que se realizan en las diferentes áreas funcionales de la empresa en que hace la estancia y si es capaz de establecer relaciones entre el departamento en que se encuadra el empleo que quiere conseguir y el resto de departamentos o áreas funcionales de la empresa.

-
9. Identificar las posibles fuentes de financiación de la empresa en que se hace la estancia (bloque 2, C5, P8).

La finalidad de este criterio es valorar la capacidad del alumno para identificar y clasificar las fuentes de financiación con los datos que obtenga en la empresa en que hace la estancia a fin de entender cómo se financia una empresa.

10. Clasificar en masas patrimoniales los elementos patrimoniales de la misma y darse cuenta de la importancia de reflejar la realidad económica de la empresa en los documentos contables mediante lo establecido en las normas contables (bloque 2, C5, P9, A5).

Este criterio pretende comprobar si el alumno reconoce los elementos patrimoniales que figuran en los documentos contables y los sabe agruparse en masas patrimoniales. Además, comprueba si el alumno entiende la necesidad de que la empresa lleve la contabilidad y elabore las cuentas anuales aplicando correctamente las normas contables.

11. Identificar los procedimientos administrativos básicos relativos a la gestión de la empresa en que se hace la estancia y localizar los documentos administrativos que se utilizan (bloque 2, C6, P10).

12. Describir las tareas básicas respecto de la gestión de recursos humanos y valorar la importancia de la actitud personal hacia la formación continua (bloque 2, C7, P11, A6, A7, A8).

Este criterio pretende valorar si el alumnado conoce las funciones de gestión de los recursos humanos, si es capaz de analizar el contenido actitudinal que se espera en su trabajo futuro y si entiende la importancia de desarrollar actitudes, en primer lugar, para contribuir a una mayor eficacia de la organización empresarial y, en segundo lugar, para adaptarse al mercado de trabajo ya la evolución de la sociedad.

13. Descubrir las políticas de marketing que utiliza la empresa en que el alumnado hace la estancia en relación con el mercado en que actúa e identificar las técnicas de negociación con clientes y proveedores (bloque 2, C8, P12, P13, A9) .

Este criterio pretende comprobar si el alumnado identifica las acciones, los instrumentos y los medios de promoción que responden a las decisiones ya las estrategias de la política comercial de la empresa en la que hace la estancia, así como, si se interesa por los procedimientos y las técnicas de negociación con los proveedores y los clientes de ésta.

14. Sacar conclusiones sobre la repercusión de los cambios tecnológicos sobre la producción y la comercialización de los productos y los servicios y también sobre la gestión de los recursos humanos (bloque 2, C9, A10).

Con este criterio se intenta valorar si el alumno ha llegado a captar la relevancia del impacto del cambio tecnológico sobre la forma de hacer empresa en las Islas y sobre la nueva economía en general. Debe comprobar si reconoce y valora como las nuevas tecnologías han variado los procesos organizativos y de dirección, han incidido en la productividad y en la competitividad de la empresa y han variado las estrategias de gestión y organización de los recursos humanos y de marketing.

15. Ser consciente de la repercusión de aplicar parámetros de calidad en la organización y la gestión empresarial (bloque 2, C10, P14, A12).

La finalidad de este criterio es valorar si el alumnado comprende la necesidad de introducir el concepto de calidad en la organización y la gestión de las empresas y si valora como la calidad implica la mejora de la competitividad de la empresa.

16. Generalizar las principales características de las empresas que operan en cada uno de los sectores en las Islas e interpretar el papel

de la empresa de las Islas como unidad productiva en el mundo económico local e internacional (bloque 2, C11, P1, A1, A11) .

Este criterio pretende comprobar que el alumno toma como referencia el sector al que pertenece la empresa en que está interesado en hacer la estancia para analizar las características de esta (organización, recursos, estrategias, mercado al que se dirige, competitividad ...) y compararla con otras empresas del sector y, además, que es capaz de sacar conclusiones sobre la proyección internacional que puede tener la empresa de referencia y sobre la evolución del sector en el que quiere encontrar su empleo en el futuro.

Con este criterio, también, se pretende que el alumnado valore el peso de las PYME dentro del sector empresarial de las Islas y que analice la necesidad de que éstas establezcan estrategias para afrontar la situación económica internacional.

17. Analizar la actividad empresarial desde diversos puntos de vista y prestar atención a los efectos positivos y negativos de ésta sobre la economía y la sociedad (bloque 2, C12, P15, A13, A14).

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de los alumnos para valorar los efectos de la actividad empresarial sobre la economía, la sociedad y el medio ambiente de las Islas y del mundo.

18. Utilizar las fuentes del derecho que regulan las relaciones laborales y señalar los derechos y deberes laborales de los trabajadores y empresarios a lo largo de la relación laboral (bloque 3, C1, P1).

19. Identificar, dado su referente productivo, las diferentes modalidades de contratación laboral vigentes y sus características (bloque 3, C2, P2, P4, A1, A3).

Este criterio evalúa si el alumnado es capaz de describir las características básicas de los distintos tipos de contratos laborales y de

identificar los requisitos, la duración, la jornada, los trámites de formalización y las subvenciones que puedan comportar.

20. Identificar los diversos conceptos que intervienen en un recibo justificativo de salarios y liquidación de haberes (bloque 3, C3, P4, P5).

21. Aplicar los derechos y deberes relativos al tiempo de trabajo y comparar el contenido de lo establecido en el convenio colectivo por el que se rige la empresa en que se hace la estancia con la aplicación efectiva de éste en la empresa mencionada (bloque 3, C4, P4, A3).

22. Ser consciente de la posibilidad de variación de las condiciones pactadas inicialmente en una relación laboral (bloque 3, C5, P4, A4, A5).

23. Identificar la representación de los trabajadores en la empresa y valorar la labor que realizan (bloque 3, C6, P5, A6).

24. Informarse de cómo se ha llevado a cabo el proceso de negociación colectiva, identificar las variables que han sido objeto de negociación y analizar las condiciones laborales que se regulan en el convenio colectivo de la empresa en que se hace el estancia (bloque 3, C7, P3).

25. Identificar las principales obligaciones de los trabajadores y los empresarios con la Seguridad Social, así como las prestaciones que ésta ofrece (bloque 3, C8, P7).

26. Detectar las situaciones de riesgo más habituales en la empresa en que se hace la estancia y determinar las actuaciones preventivas y / o de protección para evitar o minimizar los efectos negativos que producen sobre la salud (bloque 3, C9, P8, A7, A8).

Este criterio evalúa si el alumnado es capaz de:

-
- a. *Identificar los factores de riesgo que están presentes en el lugar de trabajo, para poder evitarlos.*
 - b. *Determinar los efectos sobre la salud y el medio ambiente en función de los riesgos identificados.*
 - c. *Identificar y proponer medidas de prevención y protección según el tipo de situación de riesgo para evitar accidentes y enfermedades profesionales y, si no es posible evitarlos, por minimizar las consecuencias.*

27. Identificar los elementos fundamentales del plan de seguridad en el seno de la empresa en que se hace la estancia e interesarse por conocer la tarea que corresponde al trabajador que ocupa el puesto de trabajo interesa ocupar (bloque 3, C10, P9, A9).

28. Aplicar los conocimientos adquiridos de forma teórico-práctica en el aula durante la estancia en la empresa, reflejar la aplicación práctica en el proyecto final de optativa y, en su caso, corregir el itinerario formativo establecido inicialmente para conseguir el lugar de trabajo que se tiene en perspectiva (bloque todos, C todos, P todos, A todos).

Este criterio pretende comprobar que el alumno ha seleccionado adecuadamente lo que debe observar en la estancia en empresa y ha aplicado las herramientas conseguidas con la formación en el aula cuando ha hecho la estancia. También permite ver si es capaz de sintetizar los resultados observados en la estancia en un documento llamado proyecto final de optativa. Asimismo, permite comprobar si el alumno es capaz de analizar el itinerario formativo establecido inicialmente para conseguir el puesto de trabajo que desea ocupar en el futuro y hacer las correcciones necesarias.

5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Orientaciones didácticas para la enseñanza / aprendizaje

Estas orientaciones pretenden dar pautas y sugerencias para elaborar el segundo y el tercer nivel de concreción y facilitar la práctica docente del profesorado que imparta esta materia optativa.

Orientaciones sobre la selección, la organización y la secuenciación de los objetivos y los contenidos

Se imparte en dos fases: fase de aula y fase de estancia en la empresa, que en determinado período pueden ser simultáneas (ver orientación didáctica sobre distribución del tiempo).

La selección, la organización y la secuenciación de los objetivos y los contenidos debe ser significativa para el alumnado. Las propuestas de aprendizaje deben tener valor para él: deben ser interesantes y cercanas a sus intereses, porque quiera iniciar el proceso de aprendizaje y de encontrar que tienen una utilidad práctica. Por esta razón, se propone partir de un análisis vocacional (bloque 1), porque es lo que parece más alentador para que el alumnado inicie el proceso de aprendizaje, ya que responde a los intereses de éste.

Es probable que algunos alumnos, por su grado de desarrollo evolutivo, no sepan qué empleo quiere tener en el futuro. Para estos alumnos es importante facilitar orientación profesional más que información sobre la oferta de las administraciones educativas (catálogo de ciclos formativos, el catálogo de titulaciones universitarias ...) o sobre la clasificación nacional de ocupaciones (trabajo). Para que la información profesional mencionada se convierta en un recurso para la orientación profesional, se tomará como referente la cualificación profesional.

Los objetivos y los contenidos de los bloques 2 y 3 se pueden trabajar de forma sucesiva o simultáneamente porque están muy relacionados entre sí y dan, conjuntamente, una visión global del mundo del trabajo.

Una vez trabajados estos contenidos es el momento adecuado para pasar a la aplicación práctica que se realiza mediante la fase de estancia en la empresa y, una vez terminada la estancia, se propone que el alumnado realice el proyecto final de optativa.

Orientaciones sobre el papel del profesorado y del alumnado

Si tenemos en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo del alumnado, el profesorado debe ser el principal impulsor del proceso de aprendizaje en esta etapa.

La tarea del profesorado es la de seleccionar la estrategia didáctica (entendida como un conjunto eficaz de métodos, técnicas y medios seleccionados para llevar a cabo cualquier proceso didáctico) para conseguir que el alumno relacione los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes y dé significado a lo que aprende.

Inicialmente, el profesorado debe ayudar al alumnado para que determine el empleo que quisiera tener en el futuro. Una vez determinada, debe impulsar la investigación del alumnado sobre las empresas del entorno que tienen puestos de trabajo para el empleo seleccionada. El profesorado debe tomar contacto con las empresas que se encuentran en esta situación para establecer la posibilidad de que alguna de estas pueda recibir un / a alumno / a para realizar una estancia de observación activa.

En la actividad de aula, el profesorado debe ayudar al alumnado para que tenga el máximo de información para poder determinar qué aspectos conviene que observe en la estancia y para preparar las herramientas para sacar el máximo provecho de esta estancia. El alumno debe elaborar un documento equiparable al programa formativo que utilizan los alumnos de los ciclos formativos cuando hacen el módulo de formación en centros de trabajo. Hay

que tener en cuenta que, a diferencia del programa formativo, las actividades que debe contener el documento que prepare cada alumno de la optativa son básicamente actividades de observación, ya que, generalmente, el alumnado de la optativa no podrá desarrollar la actividad productiva en la empresa porque no está preparado profesionalmente para hacerlo.

Durante la estancia del alumnado en la empresa, el profesorado hará un seguimiento para comprobar si es posible que se alcance el objetivo de la estancia y, en su caso, establecer las medidas correctoras necesarias antes de que acabe este periodo, para que el alumnado pueda sacar el máximo provecho.

En cuanto al alumnado, la actividad de aula le permitirá construir nuevos aprendizajes sobre el mundo profesional y de la empresa. El punto de partida debe ser el análisis de su situación personal y la determinación del objetivo personal de llegar a ser trabajador de una ocupación concreta. Este punto de partida le debe permitir establecer el itinerario más adecuado para conseguirlo y debe ser el referente para determinar todo lo que ha de observar en la estancia y como debe hacerlo. El alumnado debe clasificar y organizar la información y la documentación que se trabaje en el aula para convertirlas en las herramientas adecuadas para obtener la información que necesita en el momento en que hace la estancia (plan de actividades).

En la empresa en el que hace la estancia su labor debe ser de observación activa, es decir, debe poder constatar en un entorno real de trabajo como es el funcionamiento y la organización de una empresa en la que se ubica un puesto de trabajo correspondiente a la ocupación que quiere tener en el futuro y debe poder valorar las condiciones laborales que corresponden a este puesto de trabajo. Es una tarea de investigación que ha de potenciar la capacidad de análisis y de autonomía personal del alumnado.

Una vez ha acabado la estancia, debe ser capaz de sintetizar toda la información que haya obtenido en un documento llamado proyecto final de

optativa y debe valorar si el itinerario establecido inicialmente para llegar a este puesto de trabajo necesita correcciones.

Medidas para facilitar el aprendizaje significativo del alumnado así como su participación

El aprendizaje es un proceso complejo mediante el cual el alumnado parte de lo que sabe para construir y asimilar nuevos aprendizajes, modificando y reordenando sus conocimientos y enfoques previos. La estrategia didáctica de esta materia optativa debe conseguir que sea capaz de formarse conceptos más cercanos a la realidad, para que disponga de más enfoques y haya desarrollado una actitud crítica que le permita comprender todo el alcance de la actividad profesional y empresarial. Como la materia optativa también le permitirá descubrir que la formación es un proceso permanente necesario que no se detiene a lo largo de la vida, la metodología utilizada le debe servir para aprender a aprender.

La variedad de contenidos y la diversidad del alumnado hace que sea aconsejable utilizar una amplia gama de estrategias didácticas, que combinen las estrategias expositivas con las de indagación.

Las estrategias expositivas consisten en presentar, mediante la exposición oral o escrita, una serie de contenidos estructurados de forma clara y coherente, elaborados de forma que conecten con los conocimientos iniciales del alumnado y lo motiven a relacionar los nuevos conocimientos con los que ya tenía adquiridos.

Estas estrategias parecen especialmente adecuadas para tratar contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales y son recomendables tanto para hacer planteamientos introductorios como para establecer el marco de referencia general de los contenidos.

Las estrategias de indagación van asociadas más directamente con actividades de contenido procedimental y persiguen tanto el aprendizaje y la asimilación de los hechos, conceptos y sistemas conceptuales, como el dominio directo de las

técnicas básicas de investigación. Son las más indicadas para desarrollar y adquirir hábitos y contenidos actitudinales. Dotan al alumnado de la metodología para el análisis crítico de diversas situaciones y potencian la autonomía personal para resolverlas.

Respecto de cada uno de los bloques de contenidos se pueden tener en cuenta las siguientes apreciaciones para poder decidir la estrategia didáctica a seguir:

En cuanto al bloque de contenidos 1, una vez el alumnado ha valorado las capacidades y los intereses profesionales particulares, se sugiere que el enfoque de las actividades que programe el profesorado intenten que el alumnado se esfuerce para informarse sobre el sector y sobre el empleo que tiene en perspectiva antes de decidir el itinerario para llegar. No parece conveniente facilitar al alumnado los itinerarios formativos, reglados o no, para llegar a una ocupación sin haber constatado que el alumno conoce la cualificación profesional correspondiente. No hay que perder el referente del mundo productivo. La formación es el camino para llegar a la inserción profesional y, mediante esta inserción, conseguir la inserción social.

Los bloques de contenidos 2 y 3 están muy relacionados y ambos facilitan que el alumnado pueda decidir qué debe observar y que prepare las herramientas para hacerlo. Se pueden tener en cuenta las apreciaciones que se exponen a continuación.

Se pretende que el alumnado comprenda que no hay un único modelo de estructura empresarial, sino que éste varía en función de varios parámetros: viabilidad, rentabilidad, productividad, competitividad, eficacia, calidad, seguridad ... y también que intente encuadrar el trabajo que quiere conseguir dentro de la estructura formal de la empresa. Es interesante también que descubra la organización informal y la relacione con el proceso de comunicación.

Hay que tener en cuenta que los contenidos relativos a la gestión administrativa (bloque 2) enlazan directamente con los contenidos relativos a la interpretación

de la información que contiene una nómina y los documentos de cotización a la Seguridad Social (bloque 3). Sin embargo, no debemos olvidar que no es un objetivo de esta optativa que el alumnado sepa calcular una nómina, cumplimentar los documentos administrativos ni llevar la contabilidad de la empresa.

Respecto de la gestión de recursos humanos y la importancia del factor humano y de la formación continua para la adecuación de la persona en la empresa (bloque 2), se sugiere que se dé un enfoque amplio, es decir, el alumno debe entender que la gestión de recursos humanos no es limitada a seleccionar las personas más adecuadas para integrarse en la empresa de conformidad con la cultura empresarial que tenga, sino que también, tiene que ocuparse de evaluar la formación de los trabajadores y trabajador respecto del trabajo que hacen. Esta evaluación permite determinar los aspectos del perfil profesional de cada uno que deben mejorar para adquirir nuevas cualificaciones profesionales y facilitar la movilidad laboral y la flexibilidad de la empresa respecto de su entorno.

Asimismo, conviene establecer una estrategia didáctica que desarrolle la capacidad de analizar el contenido actitudinal que se espera en el trabajo que tiene en perspectiva. El alumnado debe valorar la importancia de la iniciativa, el sentido de la responsabilidad y la motivación hacia el perfeccionamiento personal y profesional, que le permitirá adaptar sus capacidades profesionales a los cambios tecnológicos y organizativos del puesto de trabajo que tiene en perspectiva. Es interesante hacer incidencia en que la formación es un proceso, la realidad social requiere el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En cuanto a la gestión comercial, se sugiere que se haga descubrir a los alumnos que la empresa, además de producir un producto o un servicio, debe planificar cómo debe introducirse en el mercado y que para conseguir ello se han de tomar decisiones, diseñar estrategias e implementar unas acciones de conformidad con la política empresarial.

En cuanto a la calidad, es importante que el alumno no se quede en la idea de la necesidad de hacer un control de calidad sobre el producto o el servicio que ofrece la empresa en el mercado y sobre el proceso de producción (primera etapa de los modelos de calidad), sino que valore los efectos positivos que tiene sobre la empresa la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad (segunda etapa de los modelos de calidad) y el funcionamiento mediante la aplicación del modelo de calidad total (tercera etapa) .

Respecto del bloque de contenidos 3, se sugiere que el enfoque haga entender al alumnado que el derecho laboral es dinámico. Es más adecuado facilitar al alumnado la forma de encontrar información, manejar las fuentes del derecho, que hacer un enfoque memorístico, ya que hay aspectos que ahora son vigentes (tipos de contratos, contenido de un convenio colectivo, normativa sobre un determinado aspecto de la relación laboral ...), pero que pueden haber cambiado en el momento que el alumnado acceda al mundo del trabajo y, de seguro, cambiarán a lo largo de su vida laboral.

En todos los bloques de contenidos, ha de favorecer el desarrollo mental de los alumnos con actividades sugerentes que creen la necesidad de reflexionar, plantearse interrogantes y tomar decisiones. Por esta razón se recomienda que la materia optativa Estancia en la empresa tenga un enfoque eminentemente práctico. Se debe fomentar que las actividades de enseñanza / aprendizaje simulen ambientes productivos reales.

En cuanto al proyecto final de optativa, el hecho de que se integren todos los contenidos trabajados a lo largo del curso y que se han podido desarrollar prácticamente a la estancia, puede resultar un recurso didáctico atractivo, si se plantea adecuadamente.

Indicaciones para el tratamiento de los temas transversales y relación con otras materias

Esta materia permite trabajar todo tipo de temas transversales, pero son especialmente adecuados: educación para la igualdad entre las personas

(igualdad de oportunidades, igualdad entre sexos, igualdad entre derechos y deberes), educación para la salud, educación ambiental y del consumidor, educación permanente, formación y mejora continua y aprendizaje a lo largo de la vida.

La materia optativa debe servir para que el alumnado se dé cuenta de la utilidad de las materias de la modalidad de bachillerato que ha escogido para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas que necesita en función de sus perspectivas de empleo. Además, le ha de permitir valorar si necesita completar su formación con materias de otra modalidad o con otras optativas.

Esta optativa está especialmente relacionada con las materias de Economía y de Economía y Organización de Empresas, y también utiliza herramientas de otras disciplinas como pueden ser las Matemáticas, la Geografía, la Historia y las lenguas.

Sugerencias sobre materiales didácticos y curriculares y su utilización más adecuada para el trabajo en equipo del alumnado

Determinados recursos son especialmente adecuados para trabajar los contenidos vocacionales: hay que aprovechar el consejo orientador que debe tener el alumno al acabar la ESO de conformidad con lo establecido en el artículo 15.2 del Real Decreto 1007/1991, de 24 de junio y, además, encontrará mucha información y recursos aprovechables en las entidades que pertenecen a la red pública de orientación del SOIB.

Para facilitar la orientación vocacional es interesante ver el currículo del ciclo formativo de formación profesional correspondiente a la ocupación que el alumno tiene en perspectiva o analizar los certificados de profesionalidad que tienen un referente de cualificaciones profesionales para identificar las competencias profesionales correspondientes a una ocupación concreta. Una vez analizadas estas competencias, el alumnado debe decidir si se

corresponden con sus expectativas y, si es así, es el momento de facilitarle la información sobre los itinerarios formativos para que pueda llegar.

En cuanto a los recursos didácticos para impartir la materia, encontrará materiales escritos, medios audiovisuales e informáticos.

Son especialmente indicados para trabajar los bloques 2 y 3 las publicaciones, generales o de tipo económico y / o jurídico, informes y memorias como la Memoria Anual del Consejo Económico y Social, informes y memorias de las entidades bancarias de las Islas y la normativa sobre la materia. Asimismo, encontrará publicaciones de la Consejería de Trabajo y Formación sobre aspectos laborales y de prevención de riesgos laborales que pueden ser de utilidad.

Los medios audiovisuales y los informáticos son muy útiles para presentar situaciones reales o simuladas. Hay material en video o en CD-ROM prácticamente sobre todos los aspectos que se ven en esta materia optativa. En cuanto a las herramientas informáticas, puede encontrar programas para facilitar la gestión empresarial, para buscar información o para tratarla y transmitirla.

Orientaciones en cuanto a la organización de los espacios y la distribución del tiempo

El desarrollo práctico de esta materia optativa implica dos fases:

- Una fase de formación que se desarrolla en el centro educativo.
- Una fase de formación que se realiza mediante una estancia en una empresa real del mercado.

La duración total de esta materia optativa es de 140 horas, que se distribuyen en 4 horas semanales de la siguiente forma:

- a) Dos horas lectivas en el centro educativo, que se impartirán semanalmente a lo largo de todo el curso escolar.

b) Dos horas lectivas que no se imparten en el centro educativo y que se acumulan para poder concentrarse en un periodo que se hace fuera de horario lectivo y que sirve para hacer la estancia en la empresa.

Por esta razón, la fase que se imparte en el centro educativo se iniciará a principio de curso. Las otras dos horas semanales reservadas para esta materia optativa no se impartirán en el aula sino que se sumarán a todas las horas semanales no impartidas para configurar el tiempo en que el alumnado debe estar haciendo la estancia en la empresa, que debe hacerse necesariamente fuera de horario lectivo y sin interrumpir la impartición de las clases del bachillerato en el horario habitual.

Se sugiere que el profesorado programe la estancia en la empresa para finales del segundo trimestre escolar o para el inicio del tercer trimestre, para que el alumnado pueda haber conseguido las herramientas necesarias para hacer provechosa su estancia. El final de curso escolar no parece, en general, un período adecuado para realizar la estancia, porque dificulta la realización y la evaluación del proyecto final de optativa.

El alumnado debe ser consciente de que la estancia es parte de la materia optativa y, por tanto, aunque se hace fuera de horario escolar, se trata de una actividad lectiva que debe ser evaluada. El profesorado debería incidir en este aspecto al inicio del curso para que el alumnado que tenga pensado participar en actividades extraescolares pueda prever y decida cómo organizar mientras hace la estancia.

La estancia en la empresa debe cumplir lo que sea de aplicación de la Orden de la Conselleria de Educación y Cultura de 2 de enero de 2003, por la que se regulan las prácticas formativas en centros de trabajo (BOIB de 16 de enero).

Orientaciones didácticas para la evaluación

La evaluación es un proceso que tiene por finalidad obtener unos datos que se analizarán, medirán y compararán con los objetivos inicialmente establecidos para convertirlas en información que ha de orientar al alumnado sobre su

proceso de aprendizaje y el profesorado sobre su actuación docente (proceso de enseñanza).

Los referentes básicos de la evaluación son los objetivos generales de la materia, expresados en términos de capacidades, los contenidos, seleccionados de acuerdo con las intenciones educativas de los objetivos generales y los criterios de evaluación, que concretan el tipo-concepto, procedimiento o actitud-y el nivel en que se han de alcanzar los contenidos en relación con las capacidades a las que hacen referencia los objetivos generales.

La evaluación debe ser continua. Se evaluará al comienzo de un aprendizaje, durante su desarrollo y al final del proceso, ya sea una unidad temática o todo el curso académico (evaluación inicial, formativa y sumativa).

Dado que hay distintos contenidos que son objeto de aprendizaje por parte del alumnado conviene utilizar distintas técnicas e instrumentos para la evaluación y no hay que olvidar que la evaluación no debe consistir sólo en una simple ponderación y cuantificación de conocimientos.

Los contenidos de esta materia optativa probablemente no son totalmente nuevos para una parte del alumnado. Incluso habrá enfoques sobre una profesión concreta o sobre formas de hacer empresas que pueden conocer gracias a relaciones personales, o al menos, por lo que se puede extraer de la información que facilitan los medios de comunicación. Estos conocimientos iniciales pueden ser incompletos o incluso erróneos. Por ello, se recomienda que antes de introducir nuevos contenidos el profesorado aclare qué sabe el alumnado en relación con lo que se quiere enseñar (evaluación inicial). La evaluación inicial es el punto de partida para comprobar, durante la evaluación formativa y la evaluación sumativa, como el alumnado incorpora los contenidos que corresponden a esta materia optativa para conseguir los objetivos generales de la materia y también para decidir el estrategia didáctica más adecuada para presentar los aprendizajes.

La evaluación inicial se puede hacer mediante intercambios orales entre profesorado y alumnado, por ejemplo con diálogos o entrevistas dirigidos por el profesorado y con preguntas abiertas o no sobre el nuevo aprendizaje. También se pueden utilizar instrumentos escritos, como cuestionarios y pruebas específicas, objetivas-tipo test-y abiertas, para conocer los conceptos previos a la nueva situación de aprendizaje, y se pueden plantear supuestos prácticos reales o ficticios que pueden servir, además para evaluar las actitudes.

La evaluación formativa se realiza a lo largo del proceso de enseñanza / aprendizaje e incluye tanto el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado como el análisis del desarrollo de determinadas actividades que proporcionan al profesorado una información más concreta sobre la consecución de los objetivos. En todo caso, hay que vigilar que el alumnado sepa en todo momento los objetivos a conseguir y cuáles son los instrumentos que evaluarán la consecución.

La evaluación formativa de las actividades de aprendizaje del alumnado tendría que prever instrumentos para evaluar, no sólo los conceptos sino también los procedimientos y las actitudes. Son especialmente indicados para la evaluación de los conceptos, las pruebas específicas y los trabajos individuales de los alumnos mientras que los debates, las simulaciones, las exposiciones orales, los comentarios de texto y la observación directa de las tareas del alumnado en la aula, son más útiles para evaluar procedimientos y actitudes.

Una de las actividades que proporciona más información al profesorado para la evaluación formativa es evaluar si el alumnado ha determinado las herramientas adecuadas para hacer la observación cuando haga la estancia en la empresa. Estas herramientas deben formar un documento equivalente en el programa formativo que utiliza el alumnado de los ciclos formativos cuando hace la formación en centros de trabajo. El documento, que determina qué aspectos deben observar y cómo debe hacerse la observación, debe facilitar al alumnado de esta optativa, la consecución del objetivo personal de llegar a ser trabajador de una ocupación concreta en una empresa real del mercado. Este

documento es el punto de referencia inicial para evaluar la parte de estancia en la empresa. Sirve también para autoevaluar los progresos y las dificultades que encuentra el alumnado y para reorientar la práctica docente del profesorado en la fase formativa que se hace antes de la estancia en la empresa.

Los resultados de la evaluación deben conducir al profesorado a la regulación del proceso de aprendizaje del alumnado mediante el diseño de actividades de refuerzo o, en su caso, la programación de actividades para consolidar y ampliar los conocimientos adquiridos.

La evaluación sumativa se realizará a la finalización de cada unidad temática y al final de la optativa. La que se hace al finalizar cada unidad didáctica permite medir el nivel de consecución de los objetivos, determina si es posible que el alumnado aborde los nuevos contenidos de manera adecuada y ayuda a seleccionar la estrategia didáctica para conseguirlo. La que se hace al final de la optativa permite valorar y medir si el alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos generales de la materia en el nivel que se esperaba. Un instrumento muy válido para esta evaluación es el proyecto final de optativa que cada alumno y alumna tiene que elaborar, una vez realizada la estancia.

Además de evaluar al alumnado, el profesorado debe evaluar la estrategia didáctica correspondiente a su práctica docente (evaluación del proceso de enseñanza). Así ha de evaluar, por un lado su propia práctica docente en relación con el desarrollo del currículo y, por otro lado, el proyecto curricular y las programaciones de aula en cuanto a su adecuación a las características y necesidades propias del alumnado.

En cuanto a la práctica docente, esta evaluación debe valorar aspectos como la organización del aula (utilización de espacios, distribución del tiempo lectivo, agrupamientos del alumnado ...), los recursos didácticos utilizados, la coordinación con el resto del equipo docente y con la comunidad educativa del centro, las estrategias didácticas utilizadas y la misma evaluación.

En cuanto al proyecto curricular y las programaciones de aula, la evaluación del proceso de enseñanza debe valorar el procedimiento de redacción, los recursos externos y el asesoramiento necesario para la elaboración, la adecuación a los objetivos de etapa y los de la misma optativa, la validez de la secuenciación de los contenidos y la selección de los materiales didácticos, la adecuación de los instrumentos de evaluación, de conformidad con los criterios de evaluación determinados y las medidas para hacer la adaptación curricular para la alumnado con necesidades educativas singulares entre otros.

La evaluación del proceso de enseñanza no sólo puede partir de una reflexión del profesorado que ha impartido la optativa, sino que también puede obtener información valiosa mediante técnicas de intercambio con los alumnos y el resto de la comunidad educativa (encuestas, entrevistas con alumnos, profesores y padres ...), además de la información que se puede obtener de forma indirecta (análisis por parte de un observador externo, contraste de experiencias con otros centros, informes de la inspección ...). La conjunción de diversas técnicas y medios de evaluación puede enriquecer la práctica docente y revertir en la mejor consecución de los objetivos generales de la optativa y el cumplimiento de las expectativas del alumnado que la elija.

ANEXO 3. Resumen de los trabajos relacionados con la evaluación y análisis de libros de texto.

Transcripción de las páginas 19-25 de la tesis doctoral Hernández Sanchez (2010), en las que se presenta un Cuadro resumen de autores, modelos e investigaciones en materia de análisis y evaluación de manuales, con el objeto de comprender los pasos generales dados en este campo de indagación.

Maillo (1973)

Presenta escalas de evaluación de manuales, de 50 ítems ponderados, especialmente adecuado para la selección comparativa de varios libros de la misma materia. Incluye aspectos materiales, características de la impresión, ilustraciones, organización del contenido, vocabulario estilo, características didácticas (método, elementos motivadores, ejercicios, evaluación) y aspectos secundarios (páginas, índices, precio)

Nerici (1973)

Junto con su escala de evaluación de libros de texto ofrece las de Binning, Preston, Frank y Pavia y Souza. Su clave: las referencias a valores éticos y morales, para provocar una transformación vital contribuyendo a la formación moral, patriótica y humanística del alumnado.

Velasco y Pérez (1977)

Criterios para seleccionar libros de texto: criterio didáctico, evolutivo, científico, del proceso de aprendizaje, atendiendo a técnicas de: socialización,

motivación, evaluación, etc. Un manual debe ser interesante, ameno, globalizado, constructivo, creativo, científico, abierto, útil, etc.

Bernad Mainar (1979)

Criterios básicos de evaluación: Postulados educativos generales (concepto general de educación, adecuación al perfil psicológico y concepción del texto como abierto o cerrado por referencia a otras fuentes de información); Proceso de aprendizaje (objetivos, contenido, metodología y evaluación); y cumplimentación de la normativa legal vigente.

Richaudeau (1981)

Cuestionario para evaluar la elaboración de manuales escolares como un ejercicio de reflexión y no de calificación, precisando la dificultad de concebir un mismo cuestionario para manuales de diferentes áreas de conocimiento o distintos modelos pedagógicos. Incluye 216 cuestiones relacionadas con el contenido del mensaje, significado; la comunicación, análisis de la forma del significante; el método, y el objeto material.

Fulya y Reigeluth (1982)

Los factores para tener en cuenta son: el contenido y su organización; los capítulos, en adecuación al contenido, relevancia, organización y secuenciación; las estrategias para presentar los conocimientos; estrategias de revisión; ideas y expresión de las mismas; ítems de evaluación, sumarios y elementos sintetizadores; y el formato de los elementos anteriores.

Rosales (1983)

El principio básico, la utilización del libro por profesores, empleando una escala para considerar: Recursos motivadores; la activación del aprendizaje; la adaptación del contenido, la expresión verbal y gráfica; y la adaptación de las características formales.

Hartley (1986)

Los diferentes métodos de evaluación responden a diferentes objetivos, siendo aconsejable una combinación de medidas más que un solo medidor. Los ítems los agrupan en 3 grandes bloques: la evaluación del contenido, de la calidad técnica y de su efectividad para la enseñanza.

Rodríguez Diéguez (1983)

El libro de texto es un emisor de actos sémicos y didácticos. Las variables básicas a analizar son: el contenido (su congruencia a las exigencias del diseño curricular, estructuración del texto) y análisis cuali-cuantitativo de los tópicos de cada unidad; la estructura del mensaje; y los lenguajes.

Clemente (1983)

Analiza el contenido ideológico, sus sistemas de valores, presentados de modo implícito constituyendo el currículum oculto. Se decanta por el Método de actantes de Greimas enriquecido por electos de la gramática generativa.

González y otros (1984)

Cuestiona el medio desde las dimensiones: elementos materiales, organizaciones de la materia, elementos funcionales, aplicaciones de la materia, ilustraciones, ejercicios y cuestionarios, referencias bibliográficas e índices y apéndices.

Martínez Santos (1987)

Basado en la teoría curricular. Analiza los objetivos, con 9 criterios; contenidos, según las directrices de Hilda Taba; actividades, integrando todos los aspectos de desarrollo de la persona; y lenguaje, verbal e icónico, teniendo en cuenta la teoría constructivista de Piaget.

Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1987)

Recomienda la coherencia, el rigor y la actualización científica en los planos disciplinar, psico-socio-pedagógico y didáctico. Selección, articulación y contextualización de los contenidos. Adecuación de los contenidos a los objetivos y al nivel formativo. Ejemplificaciones y recursos técnicos-pedagógicos empleado en su elaboración. Potencialidad técnica y forma de los mismos para la autoformación. Especificidad de los materiales para solucionar los problemas del proceso de E-A. Vinculación con otras áreas de conocimiento. Flexibilidad de los materiales para favorecer el trabajo en equipo y su utilización en otros niveles de manera interdisciplinar. Legibilidad de los textos.

Valverde (1989)

Analiza las imágenes según tres categorías: Imágenes (fotografías, recreaciones pictóricas y dibujos); croquis, diagramas y gráficos y Mapas

Sanz (1989)

Analiza los libros de matemáticas a través de las representaciones gráficas.

Rosales (1990)

Elabora su instrumento evaluador en función de las características del libro y de su utilización proponiendo las dimensiones: motivación, actividades de aprendizaje, contenidos, lenguaje verbal, lenguaje gráfico y adaptación formal y material.

Santos Guerra (1991)

La evaluación de los materiales, con la finalidad de la mejora de la práctica, como análisis cualitativo en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas. Desde una perspectiva conceptual o teórica, pero en un contexto organizativo, atendiendo a los efectos de su uso y contando con la opinión de los protagonistas de la acción educativa.

Delgado Noguera, M.A. (1991)

Aplicación a los estilos de enseñanza en la educación física.

Canals y Roig (1992)

Aspectos prioritarios en la evaluación: Rigor y actualización de la información que se ofrece; Adecuación a las características cognitivas y de expresión hacia los sujetos que va dirigido; Tratamiento de los valores democráticos;

Secuenciación de los contenidos y uso del lenguaje; Interés de los temas y actividades y su potencial transferencia de aplicación a otros aprendizajes; Presentación y formato general del libro.

Carratalá (1993)

Análisis de las guías de lectura desde el punto de vista lingüístico. Tesis: El problema de la ortografía en los primeros niveles de escolarización: Diagnóstico, enseñanza y recuperación.

Sarramona (1993)

Define tres etapas para la elaboración de material autoinstructivo, una previa, otra estricta y otra de aplicación.

Blázquez (1994)

Expone una tabla de Fisher-Coyle y Steinmetz (1977), sintetizando las principales características de los textos y factores de aprendizaje indicando su valor en la medida en que aparezcan. Recomienda enfatizar contenidos conceptuales frente a procedimentales y actitudinales, incluir temas transversales, establecer actividades con diferentes grados de dificultad atendiendo a la diversidad y ampliar la proporción de actividades frente al texto Cabero (1994) Su modelo se divide en tres bloques: 1) Datos de la publicación; 2) Evaluación numérica de elementos que componen un manual; y 3) Clasificación del texto según los puntos localizados.

Área Moreira (1994)

Describe las perspectivas de análisis en función de su finalidad con relación a un determinado proyecto o plan curricular, mediante escalas y procedimientos de consideración objetiva: Facilitar la selección de un material entre un conjunto; De los contenidos ideológicos, detectando y explicitando valores, imágenes, etc., de un determinado tema o problema; De la lecturabilidad de los textos; Cuantificación de elementos lingüísticos para conocer el grado de facilidad/dificultad del texto con relación al destinatario; De los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. Aborda la evaluación de ciertos componentes particulares y no la evaluación global del material.

Campos Granados José Antonio (1995)

Tesis Universidad de Deusto "Marketing de cultura empresarial y libros de texto", modelo de análisis e intervención, desde la perspectiva del marketing social, en relación a la cultura empresarial transmitida en una muestra de cuarenta y nueve de libros de texto de EGB, BUP y COU, utilizados en el curso 1986-1987, editados por: Anaya, SM, Edelvives y Santillana. Metodología de análisis de contenido asistido por ordenador. Ofrece consideraciones para la intervención desde el marketing social referidas a tres áreas: el análisis del contenido de los flujos comunicativos, el diseño de la cultura empresarial ideal y los soportes comunicativos a través de los que se materializa el plan de intervención, especialmente en los manuales.

Dueñas Vinuesa Maria (1997)

Tesis Universidad de Murcia "El contenido sociocultural de los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa: diseño y aplicación de un modelo analítico a una selección de materiales" Analiza, en una muestra de diez libros de nivel intermedio de inglés publicados a partir de 1990, de qué manera se

integran y tratan los aspectos culturales. El método analítico incluye niveles asociados con los contenidos, los entornos y participantes implicados, la función y forma de presentación de información y las estrategias de procesamiento requeridas para asimilar el input cultural.

Ortiz De Haro Juan Jesús (1999)

Tesis Universidad Granada “Significado de los conceptos probabilísticos elementales en los libros de texto de bachillerato” Analiza, en libros de texto de Bachillerato publicados en el período 1975-1991, las tipologías de elementos de significado identificadas para los conceptos estudiados, comparando su presencia o ausencia. De los matices específicos con que se presentan permite mostrar la diversidad de significados sobre un mismo concepto. Emplea un análisis cualitativo sobre la totalidad de la muestra en sus elementos intencionales y extensionales del significado identificados en el estudio teórico, un estudio cuantitativo de las variables de tarea, en los ejercicios y ejemplos, y un estudio cualitativo de sus elementos de significado representacionales incluidos en dos de los manuales. Se indica su aplicación directa como guía de análisis de libros de texto, en la construcción de instrumentos de evaluación del razonamiento probabilístico y en el diseño de unidades didácticas.

Cantarero (2000)

Propuesta un modelo de dos partes: 1) Descripción los componentes de los materiales del alumno y del profesorado y 2) Criterios de análisis de los elementos básicos del currículo y sus indicadores. Criterios de análisis: Indicadores; Formato de presentación (Flexibilidad de su estructura); Justificación teórica (Definición de sus supuestos); Finalidades (Explicitación de las metas, Grado de apertura de los objetivos, Posibilidad de contextualización); Selección y organización del conocimiento (Itinerarios y opcionalidad, Grado de definición de los contenidos, Alcance disciplinar,

Integración curricular de la propuesta); Estrategias docentes (Grado de estructuración, Secuencia didáctica predominante, Tareas que se asignan al docente, Consideración de las ideas previas); Actividades (Alcance, Directividad, Agrupamientos); Evaluación (Del alumnado y del currículo)

Prendes Espinosa (2001)(2003)

Se basa en autores como Richaudeau, Fulya y Reigeluth, Rodríguez Diéguez y Martínez Bonafé. Destinada a un perfil de experto, como profesional especialista en Tecnología Educativa. Es una herramienta de evaluación mediante una plantilla de carácter cualitativo, con una escala tipo Likert, más un conjunto de observaciones abiertas. Recoge aspectos básicos en tres dimensiones: Formato de libro, análisis de contenido y aspectos generales.

Cabero Almenara, Duarte Hueros y Romero Tena (2002)

El instrumento de evaluación debe de elaborarse no excesivamente formalizado, recogiendo los diferentes sistemas simbólicos y contemplando las dimensiones: a) Calidad técnica del libro; b) Contenidos transmitidos (actualización, organización y claridad; c) Utilización de elementos estructurales y funcionales; d) Terminología utilizada; e) Imágenes (claridad técnica y didáctica); f) Tratamiento de lenguaje verbal; g) Tratamiento del lenguaje icónico; h) Bibliografía empleada y recomendada (calidad, facilidad de localización); i) Calidad, adecuación general a las características contextuales y culturales; k) Modelo curricular que subyace; l) Alternativas y profesionalidad del profesor y modelo de aprendizaje que tiende a propiciar.

Pérez Urraza Karmele (2002)

Tesis Universidad País Vasco “Ciencia, tecnología y la presencia de las profesiones en los libros de texto del país vasco” Analiza el contenido de 70 libros de texto escolares del área de "Conocimiento del Medio" utilizados en las escuelas del País Vasco a lo largo del siglo XX clasificados en tres periodos sociológicamente significativos. Emplea como técnica de investigación el análisis de contenido aplicado tanto a la iconografía como al texto escrito correspondiente, construyendo un soporte informático para el vaciado de los datos y su posterior tratamiento estadístico. Se analiza la función ideológica de los libros de textos a través del tratamiento vasco que se les da las profesiones.

Mendoza Hidalgo Begoña (2002)

Tesis UNED “Manuales escolares de Bachillerato (plan 1975): interrelaciones entre los factores socioeconómicos, políticos y culturales” Con fuentes historiográficas, de desarrollo cognitivo y didáctica, analiza el conjunto de unidades informativas de los manuales de historia de España de Bachillerato buscando que los acontecimientos se presentan como hechos con factores políticos, económicos, sociales y culturales con una interrelación progresiva, al trabajar la identificación, cuantificación y análisis de una categoría relacional obtiene resultados que no corroboran la hipótesis.

Fernández Reiris, A. (2003)

Su tesis doctoral recoge un circuito integral de la elaboración y el uso de libros de texto desde su concepción en las editoriales (entrevistando a editores y autores) y el análisis de sus mensajes y propuestas pedagógicas hasta su utilización en dos escuelas en España y dos en Argentina. Utiliza el Guión para Interrogar al Material Curricular de Martínez Bonafé añadiendo dos indicadores de sexismo en las ilustraciones

Muñoz Jordán Andrés (2004)

Tesis Universidad de Valencia “Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (E.S.O.): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación” Estudio de análisis de contenido de las distintas valoraciones, que aparecen en los libros de texto sobre los hombres y mujeres marroquíes y que inducen a percibirlos de una determinada forma. Ofrece una base teórica de apoyo para entender nuevas perspectivas culturales, de modo que, junto a otras que se conocen y utilizan, se construyan representaciones de las personas y se facilite el entendimiento colectivo.

Badanelli Rubio Ana M. (2004)

Tesis UNED “Ilustraciones en los manuales escolares (España 1900-1970)” Tras unas cuestiones teóricas previas analiza en profundidad los elementos de la imagen que son susceptibles de ser trascendentes para la lectura e interpretación de imágenes estudiando la relación imagen texto deteniéndose en los criterios de selección de materias y en la definición de ellas.

Monterrubio Pérez, M^a Consuelo (2007)

Tesis Universidad de Valladolid “Modelos de valoración de manuales escolares de matemáticas”. Comparativa de modelos de análisis de libros de texto, haciendo una propuesta general aplicada a los libros de matemáticas en secundaria para pasar a un modelo más sencillo y operativo que pueden utilizar los docentes e incluso los docentes con el alumnado. Se ha creado un marco teórico socio curricular y un marco metodológico configurado por una metodología de acumulación y una metodología de síntesis o intersección de datos.

Coterón López Francisco Javier (2007)

Tesis Universidad Politécnica Madrid “Los contenidos de educación física en los manuales escolares: la expresión corporal en la primera etapa de Educación General Básica (1970-1980)” Utilizando el análisis de contenido estudia el desarrollo de contenidos en manuales escolares publicados entre 1970 y 1980. Establece un sistema de categorías que clasifica los contenidos del área y agrupa las actividades de e-a propuestas, y creando un nuevo sistema de categorías que permita agruparlas según su tipología realiza un estudio específico de actividades de expresión corporal. Permite definir los modelos pedagógicos bajo los que son tratados estos contenidos.

Blanco Rebollo Ángel (2007)

Tesis universidad de Barcelona “Representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria” Análisis cuanti-cualitativo de contenido sobre el concepto tiempo en una muestra de materiales del primer ciclo de la ESO.

ANEXO 4. Objetivos generales de la etapa del Bachillerato para las Islas Baleares

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de la Constitución española, del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears y en los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en la expresión oral como escrita, la lengua catalana y la lengua castellana.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia, el patrimonio artístico y cultural, especialmente los correspondientes a las Islas Baleares y los de los otros territorios de habla catalana, reforzando así el sentimiento de pertenencia al ámbito cultural y lingüístico catalán, y entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos.

- i) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y la mejora de su entorno social.
- j) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- k) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y los métodos científicos. Conocer y valorar críticamente la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto por el medio ambiente.
- l) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- m) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- n) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- o) Afianzar actitudes de respeto y prevención en las situaciones y actividades que puedan implicar algún tipo de peligro, de adicción o riesgo para la salud, especialmente en el ámbito de la seguridad vial.

ANEXO 5. Tablas de los Estadísticos de las preguntas D59 a D68 del cuestionario a los docentes de economía.

Pregunta nº59. D59. <http://www.ecobachillerato.com>.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	31	44,3	44,3	44,3
Conozco esta página web, pero no la utilizo	9	12,9	12,9	57,1
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	14	20,0	20,0	77,1
No conozco esta página web	16	22,9	22,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº60. D60. <http://www.ecomur.com/>

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	31	44,3	44,3	44,3
Conozco esta página web, pero no la utilizo	4	5,7	5,7	50,0
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	12	17,1	17,1	67,1
No conozco esta página web	23	32,9	32,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº61. D61. <http://www.econoaula.com/>

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	17	24,3	24,3	24,3
Conozco esta página web, pero no la utilizo	9	12,9	12,9	37,1
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	9	12,9	12,9	50,0
No conozco esta página web	35	50,0	50,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº62. D62. <http://www.econolandia.es/>

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	16	22,9	22,9	22,9
Conozco esta página web, pero no la utilizo	7	10,0	10,0	32,9
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	6	8,6	8,6	41,4
No conozco esta página web	41	58,6	58,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº63. D63. <http://econoweb.es/>

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	11	15,7	15,7	15,7
Conozco esta página web, pero no la utilizo	8	11,4	11,4	27,1
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	4	5,7	5,7	32,9
No conozco esta página web	47	67,1	67,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº64. D64. <http://teobaldopower.org/libretadeeconomía/>

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, pero no la utilizo	2	2,9	2,9	2,9
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	1	1,4	1,4	4,3
No conozco esta página web	67	95,7	95,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº65. D65. <http://ecomon.blogspot.com/>

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	3	4,3	4,3	4,3
Conozco esta página web, pero no la utilizo	4	5,7	5,8	10,1
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	2	2,9	2,9	13,0
No conozco esta página web	60	85,7	87,0	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Pregunta nº66. D66. Web de recursos de Mc Graw Hill

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	20	28,6	28,6	28,6
Conozco esta página web, pero no la utilizo	21	30,0	30,0	58,6
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	12	17,1	17,1	75,7
No conozco esta página web	17	24,3	24,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Pregunta nº67. D67. Web de recursos de SM editorial.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	5	7,1	7,2	7,2
Conozco esta página web, pero no la utilizo	17	24,3	24,6	31,9
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	5	7,1	7,2	39,1
No conozco esta página web	42	60,0	60,9	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

Pregunta nº68. D68.Web de recursos de Anaya.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conozco esta página web, y la utilizo	5	7,1	7,2	7,2
Conozco esta página web, pero no la utilizo	18	25,7	26,1	33,3
Conozco esta página web, pero sólo la utilizo ocasionalmente	4	5,7	5,8	39,1
No conozco esta página web	42	60,0	60,9	100,0
Total	69	98,6	100,0	
Sistema	1	1,4		
Total	70	100,0		

