



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

**Trabajo fin de máster**

**La adaptación de Economía,  
de primero de bachillerato,  
a la realidad  
socioeconómica**

**Presentado por:** Antonio García Gómez  
**Línea de investigación:** 1.4.5 Legislación educativa  
**Director/a:** Cayetano Medina Molina

**Ciudad:** Tudela  
**Fecha:** 26-2-2014

## RESUMEN

Dado que en España las comunidades autónomas tienen transferida la competencia en materia de educación y la potestad, por tanto, de adaptar los currículos a sus características regionales, este trabajo ha considerado oportuno estudiar el grado en el que cada comunidad autónoma ha adaptado el currículo de la asignatura de Economía de 1º de bachillerato a su realidad socioeconómica. Para ello, tras una justificación teórica de la conveniencia de esta adaptación, se han comparado las normas autonómicas que desarrollan el currículo de la asignatura con el Real Decreto estatal que ejerce de currículo mínimo para toda España. Posteriormente, las adaptaciones introducidas por cada comunidad autónoma han sido contrastadas con sus principales datos económicos para discriminar aquellos que reflejan sus particularidades socioeconómicas. De la comparación hemos extraído unos resultados que muestran un alto grado de variabilidad a la hora de introducir las adaptaciones y en la forma de introducirlas; mientras que se mostraba una notable coincidencia en aquellos temas generales más mencionados, que se alternaban con otros temas más específicos de cada región. La preocupación por la existencia de regiones en las que la adaptación fue nula será el punto de partida para presentar varias propuestas prácticas que muestren caminos para incorporar esas adaptaciones en los currículos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, currículo, adaptación, Economía, Bachillerato.

## ABSTRACT

Since competences in education have been transferred to the autonomous communities (regions) in Spain and, therefore, they have the legal authority to adapt the curriculum to its regional features, this research has considered worthy to study the adaptation of the curriculum of eleventh grade Economics to the socioeconomic reality of each region. In order to do this, after a theoretical justification for the need for such adjustment, autonomous regulations for developing the subject curriculum have been compared to the state regulation, which fixes the minimum curriculum for the whole country. Afterwards, adaptations for each autonomous community have been contrasted with its main economic indicators to distinguish those that reflect best its special socioeconomic features. Whereas the comparison showed a wide range in the number of adaptations and how they were introduced, it revealed a high level of coincidence in most mentioned general topics which alternated with some specific topics of each region. The concern for the existence of no curriculum adjustment in some autonomous communities will be the starting point to develop some practical proposals that display different ways to incorporate these changes to the curriculum.

**KEYWORDS:** Education, curriculum, adaptation, Economics, secondary school.

## ÍNDICE

1. Introducción .....	5
1.1 Justificación .....	6
1.2 Objetivos .....	8
1.3 Metodología .....	8
1.4 Bibliografía .....	9
2. Marco teórico .....	10
3. Método .....	16
3.1 Explicación metodológica .....	16
3.2 Resultados .....	17
3.2.1 España .....	18
3.2.2 Andalucía .....	22
3.2.3 Aragón .....	25
3.2.4 Asturias .....	26
3.2.5 Baleares .....	27
3.2.6 Canarias .....	29
3.2.7 Cantabria .....	31
3.2.8 Castilla-La Mancha .....	32
3.2.9 Castilla y León .....	32
3.2.10 Cataluña .....	35
3.2.11 Extremadura .....	38
3.2.12 Galicia .....	40
3.2.13 La Rioja .....	42
3.2.14 Madrid .....	43
3.2.16 Murcia .....	43
3.2.16 Navarra .....	45
3.2.17 País Vasco .....	46
3.2.18 Valencia .....	48
3.2.19 Ceuta y Melilla .....	50
4. Análisis de los resultados .....	51
5. Conclusiones .....	58
5.1 Limitaciones .....	60
5.2 Futuras líneas de investigación .....	61

6. Propuesta de actuación .....	63
6.1 Creación de contenidos .....	64
6.2 Uso de los contenidos .....	65
6.3 Sustitutos del libro de texto .....	66
6.4 Competencias de los alumnos .....	67
7. Referencias bibliográficas .....	68

## 1. INTRODUCCIÓN

En un país formado por 17 comunidades autónomas, todas las cuales tienen transferidas las competencias en materia de educación, y dos ciudades autónomas, Ceuta y Melilla, cuyo currículo lo sigue desarrollando el Estado, es de gran utilidad saber en qué grado ha aprovechado cada comunidad autónoma la potestad de adaptar los currículos de la educación no universitaria a sus propias realidades.

En efecto, a partir de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) queda establecido que le corresponde al Estado la fijación de las enseñanzas mínimas o currículo básico de la enseñanza no universitaria, admitiendo la posibilidad de su posterior desarrollo por las comunidades autónomas que tengan reconocida esa competencia en sus estatutos o en leyes de transferencia (en la actualidad todas ellas).

La última ley educativa con desarrollo reglamentario ha sido la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), cuyo artículo 6.2 subraya la competencia del Gobierno para fijar el currículo mínimo, cuantificándolo en un 55% del horario escolar en las comunidades autónomas con lengua cooficial y en un 65% en las que no la tienen. Así mismo, recoge la competencia de las Administraciones, refiriéndose en este caso a las Administraciones de las comunidades autónomas, y los centros docentes para seguir desarrollando el currículo básico fijado por el Gobierno. De todo lo anterior deducimos que el proceso de concreción curricular empieza en el Gobierno, que fija los contenidos mínimos para todo el Estado, y continúa en las comunidades autónomas, para acabar en centros y profesores. En este trabajo nos vamos a ocupar de la concreción curricular de la asignatura de Economía llevada a cabo por las comunidades autónomas.

Para realizar la labor nos basaremos en la citada LOE, 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, y en los distintos Decretos y Órdenes autonómicos que desarrollan el Real Decreto anterior. No obstante, es preciso aclarar que la LOE ha sido derogada recientemente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). El hecho de que nos centremos en la ley anterior se debe a que la LOMCE todavía no ha sido desarrollada reglamentariamente y, por tanto, no existe currículo mínimo asociado a la nueva ley y, mucho menos, normas autonómicas derivadas. Es decir, si bien la LOE ha sido

derogada, todavía siguen vigentes los Reales Decretos que desarrollan su contenido básico y los Decretos y Órdenes autonómicos que lo concretan todavía más.

Por tanto, el presente trabajo va a consistir en analizar el diferente grado en que cada comunidad autónoma ha adaptado el currículo de la asignatura de Economía de primero de bachillerato a su realidad económica regional.

### **1.1 JUSTIFICACIÓN**

La existencia de un currículo básico es siempre un tema candente y sujeto a debate por sus ventajas (homologación de los títulos, nivel mínimo garantizado) e inconvenientes (dificultad del consenso, merma del pluralismo, limitación de la autonomía de los profesores, etc.) (Caldeiro, 2005). Muestra de ello es la intensa polémica que hubo en España a finales del siglo XX al respecto del tratamiento del tema de la historia española y de si debía impartirse un contenido único para todo el país o podía estar sujeto a cambios en las diferentes comunidades autónomas (Gutián, 2008). El camino que se adoptó en España respetó la facultad de las comunidades autónomas de adaptar el currículo a su territorio. En otros países como Turquía, ante la misma disyuntiva, se optó por un contenido monolítico centrado en la historia de la nación, dejando poco espacio para sucesos internacionales y ninguno en absoluto para los locales o regionales (Dinç, 2011). Las soluciones, pues, admiten diversos grados.

Estas controversias en relación a un desarrollo curricular más o menos centralizado dejaron la duda de cómo hicieron uso las distintas comunidades autónomas de su potestad reguladora. En este sentido, tanto valdría un análisis comparativo de cualquiera de las asignaturas del currículo. Sin embargo, la Historia, antes mencionada, y las Ciencias Sociales en general, ofrecen más sustancia a la hora de ser analizadas que, por ejemplo, las Matemáticas o la Física, que permanecen invariables de una comunidad a otra. La Economía, dentro de las Ciencias Sociales, es especialmente adecuada para el estudio, pues permite comparar los cambios curriculares en la asignatura con las particularidades económicas de la región, basándose en datos cuantitativos obtenidos por métodos estadísticos muy asentados como la división sectorial, el PIB, la balanza de pagos, etc.

Así, se tratará en el presente trabajo de señalar la relación entre los cambios que las

Administraciones autonómicas han introducido en el currículo de la asignatura de Economía y las características propias que tienen las economías regionales. Los resultados darán pie a comentar el mayor o menor grado de adaptación de cada comunidad y las diversas formas en las que esta adaptación se produce.

La importancia de la adaptación se entronca con la misma existencia de un currículo mínimo y del mandato legal de que este sea desarrollado por los centros escolares e incluido en el Proyecto Educativo del centro tal como recoge el artículo 121.1 de la LOE (2006). Por un lado tenemos que mientras no se implante un currículo común europeo del que tan lejos estamos según García (2001), el gobierno español ha considerado conveniente diseñar un currículo propio que recoja las características, problemas y aspiraciones de la sociedad española. Obviamente, no se ha limitado a copiar el de otro país. Y si el Gobierno ha considerado que es deseable esta adaptación del currículo a la realidad española, se deberá concluir que será igualmente deseable su adaptación a la realidad regional o de las comunidades autónomas.

Por otro lado, el hecho de que los centros (junto con los profesores) sean considerados como los responsables del último nivel de concreción curricular, aquel que adapta el currículo al entorno más próximo al centro y al alumno; y el hecho de que esta concreción sea vista por la normativa como algo positivo, hace deducir que de igual modo será deseable la intervención de las Administraciones autonómicas para concretar el currículo en el mismo sentido y dentro de su ámbito de actuación.

Se mire por donde se mire, por tanto, no les queda más remedio a las comunidades autónomas que ejercer de desarrolladoras curriculares. Desde el punto de vista del currículo básico, porque es bueno que dentro de cada comunidad autónoma haya un mínimo común denominador que vertebral los contenidos de todos sus alumnos y los acerque a la realidad común, que fue la base de su constitución como comunidad autónoma diferenciada del resto. Desde el punto de vista de la aproximación al entorno, porque sin la intervención de las comunidades autónomas quedaría un hueco entre lo local y lo nacional que no sería tratado en el currículo estatal y existiría la posibilidad de que tampoco lo fuera en la concreción que hacen los centros.

Así, conocer y comparar los distintos grados de adaptación del currículo de la asignatura de Economía a la realidad económica propia que han aplicado las distintas comunidades

autónomas podrá servir de calibre para hacer una aproximación sobre la adaptación del currículo en su conjunto, dado que la asignatura de Economía está especialmente indicada para testar su adecuación al entorno, puesto que, como ciencia social que es, solo tiene sentido vinculada a una sociedad, a un tiempo y a un territorio.

## **1.2 OBJETIVOS**

El principal objetivo del presente trabajo es analizar cómo han adaptado las comunidades autónomas el currículo de la asignatura de 1º de bachillerato a la realidad económica de su territorio dentro del marco de la LOE (2006) y de sus normas desarrolladoras.

Los objetivos específicos en que se desglosa el principal son los siguientes:

- Analizar la necesidad de adaptar el currículo desde un punto de vista teórico.
- Detectar cambios en las normas autonómicas en relación al contenido mínimo de la asignatura.
- Identificar aquellas aportaciones que hace la normativa autonómica relacionadas específicamente con características de la economía de cada región.
- Analizar la forma en la que se han hecho las adaptaciones.
- Identificar los apartados teóricos en los que más comunidades autónomas han coincidido a la hora de adaptarlos a su territorio.

## **1.3 METODOLOGÍA**

La investigación emprendida va a responder a un problema empírico mediante la aplicación de una metodología cualitativa. Como datos se tomarán la norma común que regula el currículo mínimo para toda España de la asignatura de Economía (Real Decreto 1467/2007) junto con cada una de las normas autonómicas que lo concretan. Los resultados obtenidos se contrastarán posteriormente con las principales medidas estadísticas de las economías regionales para extraer conclusiones sobre la mayor o menor adaptación de los desarrollos autonómicos a sus respectivas economías.

Una vez obtenidos los resultados, se profundizará en los diferentes grados de adaptación y en las formas que esta adaptación ha tomado, haciendo un análisis y valoración de cada una de ellas.



#### **1.4 BIBLIOGRAFÍA**

La investigación gira alrededor de dos ejes: los datos económicos regionales y el currículo de la asignatura de Economía en todas las comunidades autónomas. La bibliografía más importante está vinculada a ellos y se compone por una parte de estadísticas y datos agregados extraídos principalmente del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014) y de los organismos estadísticos de cada comunidad autónoma. También se ha hecho uso destacado del servicio de estadísticas de la Unión Europea (EUROSTAT, 2014) y de otras fuentes de estadísticas públicas españolas. Los datos económicos han sido completados con informaciones provenientes de periódicos, que aportaban datos concretos en unos casos y explicaciones socioeconómicas en otros.

Respecto a los desarrollos legales, la principal fuente ha sido el Boletín Oficial del Estado (BOE, 2014) y los boletines autonómicos en los que se han publicado los Decretos y las Órdenes que contenían los currículos del bachillerato adaptados a cada comunidad autónoma.

El resto de la bibliografía ha sido destinada a la elaboración del marco teórico y ha consistido principalmente en artículos científicos y tesis de maestría y doctorado junto con algún libro. Todos ellos referidos al campo de la educación y, siempre que ha sido posible, a la rama de la Economía o a la de las Ciencias Sociales en su defecto.

## 2. MARCO TEÓRICO

Ya se ha hecho referencia a la potestad que tienen las comunidades autónomas para desarrollar el currículo educativo. Ha sido así desde la LODE (1985) y se ha mantenido en todas las leyes educativas posteriores: la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la LOE, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), la LOE y, finalmente, la LOMCE (2013). Ahora bien, alegar la existencia de un mandato legal es una pobre justificación de la necesidad de descentralizar el currículo para adaptarlo a la realidad regional. Se hace inevitable, por eso mismo, indagar en las causas más profundas que aconsejan tal adaptación.

Diversos autores han tratado el tema de una forma más o menos directa en relación con el constructivismo y la necesidad de adaptar la educación a las características propias del alumno, en relación a los cambios que experimenta una sociedad en el tiempo, a las diferencias económicas y sociales, al futuro que se quiere para la sociedad, y, obviamente, en relación a las diferencias regionales. Junto con las resistencias a las que se enfrenta la adaptación, es de lo que va a tratar este capítulo.

Según la perspectiva constructivista de Stahl, Sumner y Owen se puede afirmar que: "Distintos estudiantes en distintas situaciones construyen su conocimiento de manera diferente" (1995, p. 4). Su consecuencia inmediata siguiendo a Perrenoud (1998, p. 12) es la necesidad de "ajustar la enseñanza a las características individuales", es decir, teniendo en cuenta las "experiencias vitales que han contribuido a forjar su personalidad, su capital de conocimientos" (Perrenoud, 1998, p. 27). Y no cabe duda de que, en lo relativo a la Economía, las experiencias de los alumnos que se deben tener en cuenta son las más cercanas posibles, tanto locales como regionales, que son las que el alumno habrá tenido ocasión de experimentar en su vida y las susceptibles de haber dejado una huella en él. De esta manera, el constructivismo se convierte en un refuerzo de las posiciones favorables a adaptar regionalmente los currículos.

Lo que se consigue para el alumno es un aprendizaje relevante "más asequible a medida que se acerca a los modos en que la realidad se presenta en la vida cotidiana y a la importancia social, política, económica o cultural que se concede en la realidad a los distintos fenómenos y

problemas socio territoriales" (Pérez, 1999, según se cita en Fernández, 2006, p. 43). Queda clara la conveniencia de que cualquier intervención didáctica parta "de un diagnóstico de la situación sobre la que se pretende intervenir" (García et al., 2005, p. 312). Y, al mismo tiempo, la situación particular de cada alumno, su contexto y entorno, está íntimamente ligado a la realidad que lo rodea. Esta realidad, cuando hablamos de Economía, abarca sucesivos niveles desde lo local a lo regional, nacional e internacional. Ninguno de ellos es bueno que quede marginado en el desarrollo de la asignatura de Economía.

Otro de los campos abordados por la bibliografía es la exigencia de adaptar el currículo a los cambios que se producen en una sociedad a lo largo del tiempo (Fernández, 2006). En Economía son bien conocidas algunas de estas adaptaciones, que dieron lugar a nuevas teorías como el keynesianismo para dar solución a las lagunas de la teoría neoclásica a la hora de enfrentarse a la crisis de los años 30, o a innovaciones teóricas que surgieron para explicar el poco conocido fenómeno de la estanflación aparecida en los años 70 (Mankiw, 2010).

No se le pide tal grado de novedad teórica a la Economía de bachillerato, pero sí, desde luego, que se adapte a la sociedad en la que vive el alumno, precisamente en una época que se caracteriza por los grandes cambios producidos a causa de la globalización y las nuevas tecnologías. En este sentido, Mendes, Ferreira y Fernandes (2001, p. 77) sostienen en relación a los estudios de grado de Economía en Brasil que la "flexibilización curricular está asociada íntimamente a la reestructuración productiva del capitalismo global, particularmente a la especialización flexible y a la flexibilización del trabajo". La preocupación por adaptarse al mercado de trabajo cambiante no se queda solo en los estudios de grado; Moro (2012) les pide a los currículos del ciclo superior de Administración y Finanzas de formación profesional la misma adaptación a los cambiantes mercados laborales de las sociedades de hoy. Son dos ejemplos de cómo la Economía, para ser verdaderamente útil, debe mantener un vínculo lo más estrecho posible con las tendencias económicas de la sociedad.

Tan importante es el ajuste que Navarro (2012) va un paso más allá al advertir de los cambios que se deben producir en el presente junto con la vigilancia permanente respecto a los que vendrán en el futuro.

El corolario que se desprende es que tan necesaria es la adaptación curricular de la

asignatura de Economía a los cambios temporales de la sociedad como a los espaciales. Pues una vez que aceptemos que la adaptación temporal es deseable, en virtud de una mejor adecuación entre el contenido de la asignatura y la realidad en la que vive el alumno, deberemos concluir que también se debe producir un ajuste entre la asignatura y las particularidades espaciales, ya que la realidad económica no es la misma en todas las regiones de un país, igual que no lo es a lo largo del tiempo. No tendrán la misma utilidad unos contenidos centrados en la agricultura y la ganadería para la España agraria de la posguerra que para la actual, ni tampoco unos contenidos que giren en torno a la importancia de la industria para el altamente industrializado País Vasco que para la economía Balear muy dependiente del sector servicios.

Y llegamos al punto clave: la Economía en particular y las Ciencias Sociales en general deben adaptar su currículo al entorno espacial, al territorio, en el que se imparten para despertar el interés y la atracción de los alumnos. Clark (2008) apunta la existencia de vínculos entre la Historia y la realidad local y cómo los alumnos se sienten atraídos por la asignatura cuando este vínculo se hace explícito en el contenido de la misma. Por el contrario, cuanto más alejados están los contenidos de la realidad local, menos interés muestran los alumnos (Harrison, 2012).

Lo mismo se podría decir de la Economía, que debe servir para que los alumnos adquieran "una visión más amplia y detallada de la sociedad actual" teniendo en cuenta "los intereses y experiencias cercanas del alumnado" (Real Decreto 1467/2007) para aplicar lo aprendido a la vida real. Difícilmente puede tener aplicación práctica una asignatura excesivamente teórica que olvide las características económicas más próximas a los alumnos. Ahí es donde las comunidades autónomas deben actuar adaptando el currículo. Siendo la Economía parte de la vida real del alumno, puede ser estratificada en distintos niveles: internacional, nacional, regional y local. Si faltara cualquiera de ellos, sería una pérdida irremplazable, pero lo sería en mayor medida cuanto más próximo estuviera al alumno, pues cuando falta contenido local y regional los alumnos pierden esos contenidos y, además, un vínculo entre la asignatura y sus intereses que puede ser origen de desmotivación.

Por eso cada vez se entiende menos la Educación como un "saber neutral elaborado por expertos que presumen del alejamiento de la actividad cotidiana de la gente" (Flecha y Puigvert, 1998, p. 7) y parece más razonable una elaboración curricular en círculos que

acerquen cada vez más los contenidos de la asignatura a la realidad del alumno; en este caso a la realidad económica en la que se desenvuelve. De esta manera, una primera versión elaborada por el Estado sería adaptada a la realidad regional por las comunidades autónomas y, finalmente, al entorno local por los centros y profesores. Siempre teniendo presente que en la sociedad actual el límite entre lo local y lo global está muy difuminado por el uso de las TIC (Pro y Miralles, 2009) provocando que entornos geográficamente distantes se sientan como cercanos por su aparición en películas o libros, o por su facilidad de acceso a través de Internet, de la educación a distancia, etc.

Desde un punto de vista más teórico y en favor de la adaptación de la Economía al entorno, podemos hacer nuestros los argumentos de Altman (2011) cuando señala que las características especiales de las economías de algunos países pobres los diferencian tanto de los países desarrollados que precisan de una formulación teórica específica adaptada a su contexto para explicar su realidad y proponer medidas efectivas para revertir su situación. No debe extrañar la tesis precedente. Ya señalábamos anteriormente cómo la evolución en el tiempo de la economía mundial hizo precisas nuevas teorías para explicar la crisis de los años 30 del siglo XX o la estanflación en los años 70. Las diferencias entre distintos países no son un fenómeno diferente. Más bien, ambas diferencias, temporales y espaciales, pertenecen a una misma categoría: el cambio y la diversificación, más común de lo que las corrientes dominantes dejan traslucir.

Ahora bien, la adaptación de la asignatura de Economía y de la educación en general a la realidad próxima al alumno no se ha tratado en la bibliografía solo en el sentido de adaptar para ser capaces de comprender mejor esa realidad. Se ha diseñado también con el objetivo de aprovisionar a los alumnos del bagaje necesario para cambiar y mejorar las propias sociedades (Popkewitz, 2007). O en palabras de Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr (como se citó en Pagès, 2007, p. 210): se trata de "equipar a los jóvenes con el necesario conocimiento, comprensión, capacidades, actitudes, valores y experiencias para la vida en la sociedad moderna". Y si se trata de aprender a vivir en una sociedad y de capacitar a los alumnos para cambiarla, será imprescindible que la realidad que aprendan sea lo más cercana posible a la realidad que viven, para poder comprenderla e integrarse en ella y para poder cambiar aquello que más convenga. En definitiva, para que los conocimientos adquiridos sean útiles más allá de meras abstracciones teóricas.

Un buen ejemplo del papel de las Ciencias Sociales que Naudé y Cloete (2003, p. 3) describirían como "puentes entre el pasado y el futuro" y que entronca con su consideración por García (2001) como paso previo desde el punto de vista del conocimiento para llegar a aceptar una realidad nueva, es el tratamiento que se dio en España a los países del resto de Europa. Hubo un tiempo en el que el currículo resaltaba lo que nos diferenciaba y enfrentaba, que dio paso a un ensalzamiento de los lazos que nos unían, desde la incorporación a la Comunidad Económica Europea en 1986 hasta ahora. El cambio nos hace ser más conscientes del poder de la educación.

Han sido descritas hasta el momento varias de las perspectivas predominantes que aconsejan la adaptación al contexto más local o regional del currículo en general, en unos casos; de las Ciencias Sociales, otras veces; y de la Economía, finalmente, como parte de las Ciencias Sociales también enraizada en un territorio concreto. No sería justo dejar de mencionar alguna de las resistencias a las que han de enfrentarse estos intentos de adaptación.

Las Ciencias Sociales, más que la Economía en concreto, pueden mostrar mucha obstinación ante los cambios debido a la permanente lucha ya aludida entre la concepción del currículo como descripción de la realidad o como ideal a conseguir. Suele traducirse en la lucha entre dos grupos en la que uno de ellos aboga por anclar el currículo al presente y el otro por trascender el presente y convertir el currículo en la cuerda que guíe y tire de la realidad hacia nuevos objetivos. Refiriéndose a la realidad social sudafricana postapartheid, Naudé y Cloete (2003, p. 2) describían la tarea de adaptar el currículo segregacionista blanco a la nueva realidad democrática y de mayoría negra con una comparación muy gráfica: "Tratar de cambiar un currículo es como tratar de mover un cementerio"; haciendo alusión a la importante carga emocional que tienen los contenidos de las Ciencias Sociales para las sociedades y lo difícil que resulta introducir cambios en los contenidos. Casi tanto como cambiar a las propias personas.

Ya fueron citados los casos de Turquía y su resistencia a introducir la realidad de sus regiones en la asignatura de Historia, o el de España, que ante la misma disyuntiva, reaccionó en sentido contrario, aunque no sin una buena dosis de polémica previa.

En resumen, se observa una tendencia dominante favorable a la adaptación del currículo a la realidad más cercana al alumno, sobre todo, en las Ciencias Sociales y, particularmente en la

Economía. No se tratará en el presente trabajo de juzgar la bondad o maldad de adaptar los contenidos de la Economía de 1º de bachillerato a la realidad económica territorial. Partiremos de que esa adaptación es conveniente y desde ahí juzgaremos el grado y la eficacia de la adaptación realizada en la práctica.

### **3. MÉTODO**

Hemos visto en el marco teórico la importancia de la adaptación del currículo al contexto en el que va a ser impartido y como esta adaptación no choca con el contrapeso de un currículo básico que dé unidad y cohesión a la variabilidad. Es el momento de profundizar en esa adaptación y mostrar la manera en que la asignatura de Economía ha sido ajustada a la realidad socioeconómica de cada comunidad autónoma. Pero antes de exponer los resultados es importante proporcionar una guía metodológica sobre cómo se llegó a ellos, qué datos se utilizaron y cómo fueron tratados.

#### **3.1 EXPLICACIÓN METODOLÓGICA**

Si se trata de estudiar cómo un currículo básico ha sido desarrollado por las Administraciones autonómicas, lo primero que se debe aclarar es cuál es ese currículo básico y cuáles son las normas que lo desarrollan.

En España la competencia de fijar ese currículo mínimo le corresponde al Estado según la disposición adicional primera, apartado 2, letra c, de la LODE (1985). Mientras que su desarrollo, ampliación y adaptación a los territorios de su competencia les corresponde a las comunidades autónomas; sin perjuicio de la facultad de los centros de profundizar en esa adaptación.

Como currículo mínimo del bachillerato se va a tomar para este trabajo el del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. La elección de este Real Decreto, que desarrolla una ley, la LOE (2006), actualmente derogada, es consecuencia de que la ley de educación vigente, la LOMCE (2013) no ha tenido todavía desarrollos reglamentarios que establezcan el currículo mínimo común a todo el Estado. En su papel de currículo mínimo y común para toda España, se puede considerar que su nivel de concreción busca resaltar las características generales del país.

Este currículo básico será comparado con los desarrollos de la asignatura elaborados para cada comunidad autónoma. Dichos desarrollos se obtendrán de los Decretos y Órdenes publicados en los respectivos boletines oficiales de cada comunidad y serán citados y



referenciados en cada uno de los apartados correspondientes.

De la comparación, uno por uno, de los currículos autonómicos y el común se extraerán los contenidos que cada comunidad autónoma haya decidido añadir, buscando tanto en los objetivos como en los contenidos propiamente dichos y en los criterios de evaluación. Algunos de estos contenidos añadidos por las normas autonómicas serán de carácter general y otros, los que buscamos, tendrán una relación directa con la realidad socioeconómica de la región.

Para diferenciar las dos clases de contenido añadido, el general y el relativo a la comunidad autónoma, se confrontarán los nuevos contenidos con los datos económicos de la región. De esta forma, se tendrá la certeza de que una determinada adaptación, una nueva aportación al currículo, tiene por objeto acercar ese currículo, el de la asignatura de Economía, a la realidad socioeconómica de la región. Los datos económicos se buscarán entre bases de datos como la del INE (2014), EUROSTAT (2014), los servicios estadísticos de las propias comunidades autónomas y cualquier otra fuente apropiada.

### **3.2 RESULTADOS**

Antes de abordar el análisis curricular por comunidades autónomas, será útil aportar un breve estudio sobre la evolución del currículo básico de la asignatura de Economía desde que aparece por primera vez como asignatura independiente en la LOGSE (1990), hasta la LOE (2006), para dejar patente la evolución que ha seguido la norma en su adaptación al entorno socioeconómico. Con ello se alcanzará una aproximación de la metodología que se usará en el resto del trabajo, a la vez que se profundizará en el conocimiento de un referente, el propio desarrollo curricular de la LOE, el Real Decreto 1467/2007, con el que comparar las adaptaciones curriculares de las distintas comunidades autónomas.

Una vez estudiada la evolución de la asignatura de Economía en el currículo mínimo español y su adaptación a la realidad cambiante del país, se pasará a un estudio espacial centrado en confrontar el desarrollo de la asignatura de Economía de la LOE y el Real Decreto que desarrolla su contenido (Real Decreto 1467/2007) con las distintas normativas autonómicas que han adaptado el anterior Real Decreto a sus propias realidades socioeconómicas en virtud de los estatutos de autonomía y las normativas que han aprobado el traspaso a las

comunidades autónomas de las competencias en materia de educación.

### 3.2.1 ESPAÑA.

La Economía como asignatura independiente en el currículo español aparece por primera vez en la LOGSE (1990) y permanece hasta la actualidad. En el periodo de vigencia de la LOGSE ha tenido dos desarrollos curriculares a través del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*, y ocho años más tarde por medio de lo dispuesto en el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, *por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato*. Esta última normativa resistió sin cambios hasta que fue modificada por las normas que desarrollaron la LOE. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y su decreto desarrollador (Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, *por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*) no modificaron el currículo de la asignatura de Economía tal como fue diseñado en el año 2000. El último cambio del currículo de la asignatura se dio con motivo del desarrollo normativo de la LOE 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*. Este decreto sigue vigente a pesar de la derogación de la ley que lo amparaba (LOE, 2007), pues la nueva ley de educación aprobada y vigente (LOMCE, 2013) no ha desarrollado todavía el nuevo currículo de bachillerato.

Así pues, las enseñanzas mínimas de la asignatura de Economía desde que esta fue implantada por la LOGSE han sufrido tres desarrollos en sendos decretos: el RD 1178/1992, el RD 3474/2000 y el RD 1467/2007.

Quizás el rasgo más característico de una economía es su reparto sectorial de la producción. En este sentido el RD 1178/1992 hace una mención al "proceso de desarrollo de economías agrarias a duales y de éstas a maduras" que no vuelve a ser incluida en sus sucesivas modificaciones. Lo cual coincide muy bien con un país que ya había alcanzado madurez económica y para el que la agricultura era un sector de cada vez menor importancia relativa como se muestra en la tabla 1 en la que el sector agrario (primario) pasa de representar un 15% del PIB en 1970 a estabilizarse en torno al 3-4% a partir de 1992 (Instituto Nacional de

Estadística [INE], 2014).

Tabla 1.  
España. PIB porcentual por sectores.

	1970	1992	2000	2007
Sector primario	15,01	3,75	4,23	3,18
Sector industrial	35,32	35,14	31,07	34,02
Sector servicios	49,68	61,12	64,71	62,80
Total	100	100	100	100

Fuente: INE.

La evolución solo del sector primario en la economía española de esos años es la que muestra la figura 1:

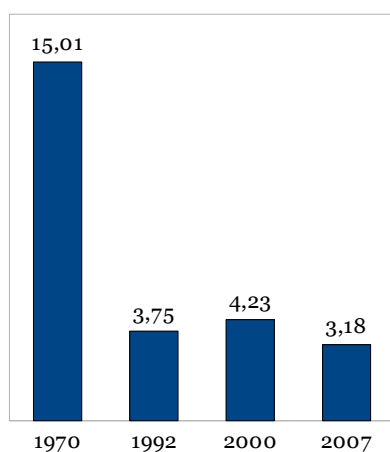


Figura 1. España. Porcentaje del sector primario sobre el PIB en diferentes años.

Fuente: INE.

Al tratar el sector público la normativa también parece adaptarse a la diferente influencia del Estado en la economía española. Incluso en el Real Decreto de 1992 se habla de la progresividad de los impuestos, aunque no volverá a mencionarse en las siguientes normas. Todo ello concuerda con la evolución tributaria española típica de países poco desarrollados

que empiezan a industrializarse y aumentan los impuestos de la mano de las rentas. En la tabla 2 y en la figura 2 se muestra ese aumento de la carga impositiva que hace que los ingresos públicos pasen de un 14,78% del PIB en 1970 a un 35,18% solo veintidós años después; a la vez que hace patente el aumento de la influencia del sector público en la economía española hasta 1992, apreciándose una estabilización ligeramente descendente después (INE, 2014; Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos [SEPG], 2014, y BOE, 2014).

Tabla 2.  
España. Ratio ingresos públicos/PIB.

	1970	1992	2000	2007
PIB (corriente)	12.514	355.228	630.263	1.053.537
Ingresos públicos	1.861	124.971	192.127	283.731
Ratio ingresos/PIB	14.87	35.18	30.48	26.93

Fuente: INE, SEPG y BOE.

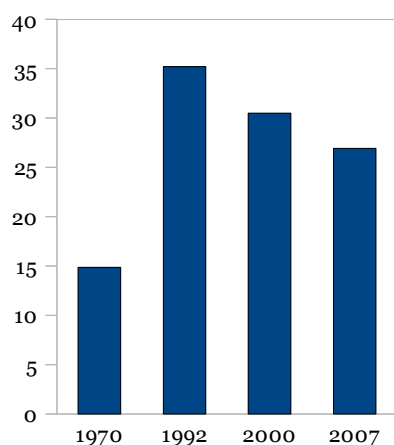


Figura 2. España. Ratio ingresos públicos/PIB.

Fuente: INE, SEPG y BOE.

Otra de las áreas en las que el currículo de Economía ha experimentado una evolución es en las referencias que hace a la economía internacional. Anecdóticamente apreciamos un

cambio de nomenclatura: en el currículo de 1992 se hablaba de hambre y en los siguientes el término fue sustituido por subdesarrollo y pobreza. Es probable que en los años noventa todavía estuviera muy presente el recuerdo de las hambrunas de Biafra a finales de los setenta y las de Etiopía por las sequías de los setenta y ochenta.

Otras influencias más sólidas de la economía real en el currículo tienen que ver con el tratamiento de la integración en la Comunidad Económica Europea que tuvo lugar en 1986. En este caso el proceso de consolidación e integración se ve reflejado nítidamente en la materia de Economía a la par que va ocurriendo en la vida real. En el Real Decreto de 1992 se cita la integración de la economía española en el contexto internacional de la mano de la adhesión a la Comunidad Económica Europea. La definitiva superación del aislamiento y la autarquía queda convenientemente reflejada en la regulación.

En el siguiente desarrollo normativo, el de 2000, se sigue incidiendo en el papel de la economía española en el contexto internacional, pero se habla ya de la Unión Europea, que se había constituido el 1 de noviembre de 1993.

En este Real Decreto se nombra por primera vez la globalización. Pero hasta el siguiente desarrollo normativo de 2007 no se incluirán contenidos relativos a causas y consecuencias de la globalización. La globalización se enfoca ahora desde una perspectiva problemática asociada estrechamente a la deslocalización. La época en la que grandes multinacionales del automóvil como Ford o Renault se instalaban en España dio paso al cierre de la factoría de Puerto Real de Delphi, el mayor fabricante mundial de componentes del automóvil, en 2007 (Libertad, 2007). En este mismo Real Decreto se incluyen contenidos de cooperación e integración internacional asociados a la UE y se incorpora el Banco Central Europeo al estudiar el sistema financiero.

El último gran cambio que se aprecia es el relativo a las TIC y las nuevas tecnologías, que no se nombran hasta el Decreto de 2007, cuando previamente solo se aludía a los medios y fuentes de información. Habrá que esperar a 2007 para que se incluyan en el currículo términos como Internet o instrumentos informáticos, mientras se demanda una metodología centrada en los procedimientos de indagación de las Ciencias Sociales y el manejo de las fuentes diversas de información antes mencionadas.

La tardanza en incorporar las TIC al currículo no puede sorprender, si se tiene en cuenta su proceso de adopción en la sociedad, como se puede comparar en la figura 3 en la que se muestra el porcentaje de hogares con banda ancha en relación al total de hogares de España. Ese exiguo 3.3% de hogares con conexión de ADSL o cable en 2002 explica en gran medida por qué la inclusión de las TIC en el currículo de Economía no se produjo hasta el desarrollo de la LOE en 2007 (Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la SI, 2011).

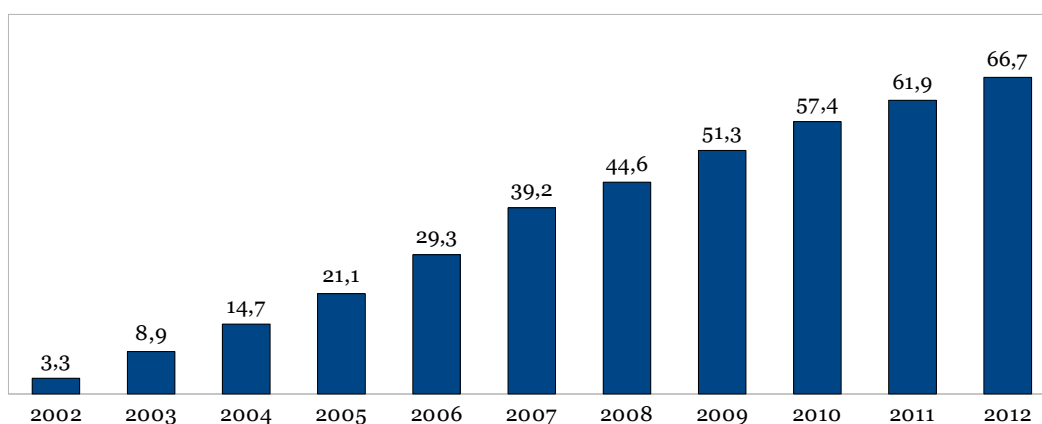


Figura 3. España. Porcentaje de hogares con banda ancha.

Fuente: INE a través del ONTSI (Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la SI, 2011).

### 3.2.2 ANDALUCÍA.

El bachillerato y, por tanto, la asignatura de Economía en el currículo andaluz se regula en la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.

El contenido de la materia, en general, está muy centrado en la realidad andaluza, que es el principal punto de referencia a la hora de aportar datos reales a la teoría, de tal manera que todos los núcleos temáticos hacen alusiones constantes a esta comunidad autónoma. Una de ellas se refiere a la importancia relativa del sector primario andaluz en relación a otras comunidades y el papel que juega la Política Agraria Común de la Unión Europea y las subvenciones.

El segundo pilar sobre el que más énfasis se pone es el sector público, omnipresente a lo largo de todo el contenido de la asignatura. Aparece relacionado con las distintas tendencias políticas más y menos favorables a la intervención del Estado en la economía; con lo privado,

como su opuesto; con los mercados y la necesidad de que el Estado intervenga en su regulación para evitar consecuencias no deseables; y como protector de los consumidores y del medio ambiente.

Después de esta alabanza de lo público, propone una visión de la globalización como límite a la actuación del Estado. Sin olvidar sus ventajas, recuerda el legislador sus inconvenientes señalando entre ellos la deslocalización y un caso específico directamente relacionado: el aumento de las importaciones asiáticas.

Por último, entre las peculiaridades de la adaptación andaluza figura el tratamiento del crecimiento y sus problemas, que abarcan desde la no contabilización del trabajo de las amas de casa hasta la economía sumergida y la paradoja de que pueda ser originado por una guerra. Y, por último, el hecho de que el crecimiento pueda ser causa de un consumo irresponsable de agua.

El papel destacado de la PAC y el sector primario en la asignatura está en consonancia con la importancia de este sector en la economía andaluza, que supuso en 2008, año de entrada en vigor de la Orden reguladora del bachillerato, un 4,7% del valor añadido bruto (INE, 2014) que contrasta con las bajas cifras de comunidades como Madrid (0,2%) o el País Vasco (0,7%). La figura 4 muestra la estructura sectorial de la economía andaluza.

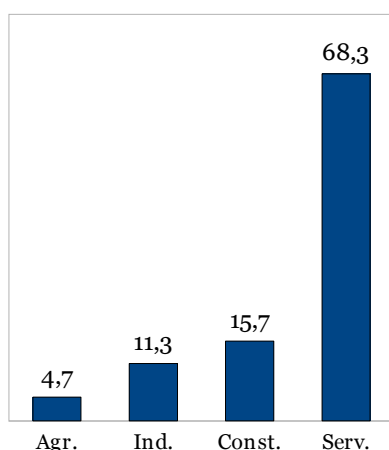


Figura 4. Andalucía. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

Directamente relacionada con con la relevancia de la agricultura, gran consumidora de agua,

se encuentra el problema de la escasez de dicho recurso que se tradujo en 2008 en que los 84 embalses de la región solo alcanzaron una media del 34,35% de su capacidad como se muestra en la figura 5, en la que la capacidad de los pantanos está dividida en tres cuencas: la del Guadalquivir, la mediterránea y la atlántica.

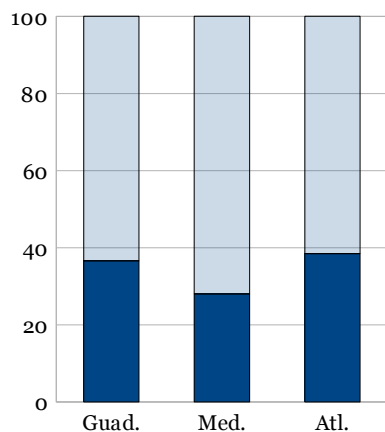


Figura 5. Andalucía. Capacidad de los pantanos andaluces en sus tres cuencas en 2008.

Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2014)

En cuanto al sector público andaluz, se puede afirmar que tiene más peso que en el conjunto de España a la luz de los datos que aporta el INE (2014) para el año 2008 de un 19% de asalariados que trabajan en el sector público respecto al total de asalariados, lo cual es superior a la media española del 17,08%. La cifra de pensionistas, en cambio, es próxima a la media nacional con un 19,38% de los andaluces recibiendo una pensión. No así la cifra de personas que reciben alguna prestación por desempleo, un 14,27% de la población andaluza, de las más altas de España a causa del elevado desempleo.

Respecto al sector industrial y la deslocalización ya hemos mencionado el cierre de la factoría de Delphi en 2007 y más sintomático aún fue el de Guillette en 1994 (Méndez, 1994), que cerró mientras daba beneficios. En cuanto a las importaciones asiáticas, para el conjunto de España se aprecia un notable crecimiento desde un 13,51% del total en 2001 hasta un 19,92% en 2008, que en términos absolutos arrojaba un desequilibrio de unas importaciones valoradas en 52.703 millones de euros frente a los 14.301 millones de las exportaciones para toda España en 2008 (INE, 2014).



### 3.2.3 ARAGÓN.

La norma que regula la asignatura de Economía en Aragón es la 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.

El legislador aragonés ha optado por adecuar los contenidos de la asignatura de Economía a su territorio añadiendo a cada epígrafe general un corolario relativo a la Comunidad Autónoma de Aragón. De esta forma, al hablar del mercado laboral incluye el papel del INAEM, el Instituto Aragonés de Empleo; el sector público incluye el aragonés y sus presupuestos; y cuando se trata la competencia, se estudia el papel del Tribunal de Defensa de la Competencia en Aragón. Del mismo modo se estudian las principales macromagnitudes, la estructura productiva aragonesa junto con su sector exterior y el rasgo característico de la concentración empresarial, los mercados locales y comarcales. Como aporte original, al sistema financiero se le añade la obra social de las cajas de ahorro.

Sin embargo, también hay otros rasgos más específicos de Aragón que se introducen en el currículo para que el alumno sea capaz de entender mejor la realidad socioeconómica de la comunidad autónoma en la que vive. Un ejemplo de ello es la preocupación, respecto al sector exterior, por hacer explícita en el contenido de la materia una asociación entre la inflación y la pérdida de competitividad de las exportaciones, así como incluir el estudio de las principales áreas del comercio internacional. Otra referencia a la economía aragonesa que el legislador considera necesario incorporar es la preocupación por la deforestación y desertización y su vínculo con el agua como recurso escaso a la vez que fuente potencial de riqueza.

No extraña la referencia explícita al sector exterior, ya que la economía aragonesa se caracteriza por un sector exportador dominado por la automoción, que creció en torno a la factoría de Opel que General Motors localizó en Figueruelas y que entre los años 1995-2008 se tradujo en que un promedio del 53,7% de las exportaciones totales de la comunidad autónoma pertenecían a esta rama industrial (Maza y Villaverde, 2011). Así pues, este sector altamente orientado a la exportación y que según Romeral (2010) supuso en 2007 el 4,3% del VAB de la región es muy sensible a los efectos de las políticas económicas inflacionistas, de

ahí la asociación entre inflación y exportaciones del currículo. Y de ahí la necesidad del conocimiento de las áreas de comercio internacional como preparación desde el punto de vista emprendedor ante una posible desaparición del sector del automóvil a causa de la deslocalización.

La preocupación, por otro lado, de la Orden de 1 de julio por la deforestación y el agua se inscribe en el contexto de una región en la que la aridez semidesértica de los Monegros en contraste con el curso del río más caudaloso de España, el Ebro, ha llevado a sensibilizar a Aragón sobre el aprovechamiento del agua que pasa por su territorio y a rechazar enérgicamente cualquier tipo de transvase de agua del Ebro a otras comunidades autónomas (Lobo, 2001).

#### 3.2.4 ASTURIAS.

La norma que regula la estructura y los contenidos del bachillerato en el Principado de Asturias es el Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato.

Su principal característica es la escasa aportación de contenidos relativos a la propia región en la asignatura más allá de menciones genéricas a las "perspectivas de la economía asturiana, española y europea". Como muestra del poco desarrollo de los asuntos económicos propios del principado, la referencia a las macromagnitudes asturianas se cita entre los objetivos que persigue la asignatura, pero no aparece explícitamente en el apartado de contenidos. El legislador se ha preocupado más de hacer aportaciones muy generales como la inclusión de la economía doméstica y no remunerada, o la desigualdad de las mujeres en el acceso al mercado laboral, que de acercarse a la realidad económica asturiana. Y cuando trata de acercarse a la realidad asturiana se limita solo a citarla, como en el caso de los presupuestos.

Se pasa, por tanto, por alto cualquier referencia a las consecuencias de la reconversión industrial de los años ochenta o al fuerte componente industrial que sigue teniendo la economía asturiana, y que en 2008 suponía un 22,5% del valor añadido bruto de la región (INE, 2014) como se ve en la figura 6. Ni siquiera al hacer mención del agotamiento de los recursos naturales se aprovecha para relacionarlo con el declive del sector minero local que a

pesar de las subvenciones cada vez aporta menos al valor añadido bruto de Asturias como muestra la figura 7.

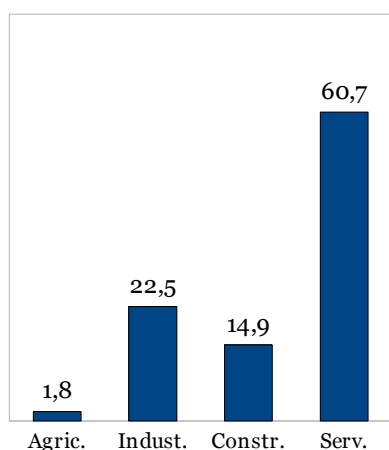


Figura 6. Asturias. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

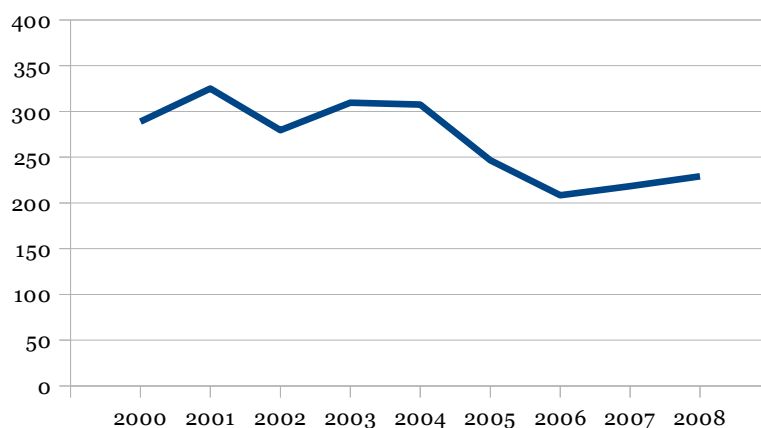


Figura 7. Asturias: valor de la extracción de productos energéticos, extracción otros minerales, coquerías, refino y combustibles nucleares a precios corrientes en millones de euros (los años 2007 y 2008 son estimaciones.). Fuente: INE.

### 3.2.5 BALEARES.

Los contenidos a impartir de la asignatura de Economía en las Islas Baleares están recogidos en el Decreto 82/2008, de 25 de julio, por el cual se establece la estructura y el currículo del bachillerato en las Islas Baleares.

El desarrollo del currículo de Economía en las Islas Baleares se ha basado en ampliar con referencias a la propia comunidad autónoma cada uno de los apartados generales señalados en el Real Decreto que establecía los contenidos mínimos, recalcando el uso de ejemplos del entorno y el estudio de la estructura productiva de las Islas Baleares y de los principales indicadores comerciales de la zona, así como las magnitudes macroeconómicas, la balanza de pagos y los presupuestos. El resultado es que se hace una alusión concreta a la especificidad de las Baleares en cada uno de los ocho bloques en que el Real Decreto 1467/2007 desglosa el contenido de la asignatura.

Junto a todas las puntualizaciones que acercan los conceptos generales de la economía al contexto balear, la norma autonómica añade algunos puntos que se refieren a la realidad socioeconómica concreta balear como son los riesgos de la excesiva terciarización al estudiar los sectores económicos y el estudio de los principales indicadores comerciales del comercio exterior insular. En la misma línea se encuentra el "análisis de la actuación del sector público para resolver los problemas de la insularidad". La norma balear ha tenido en cuenta, pues, los principales signos distintivos de su economía como son la insularidad y la excesiva dependencia del sector terciario y, en concreto, del turismo.

La Balear es una economía caracterizada por la pobreza de recursos naturales y con un sector agrario e industrial minúsculo, y cuyos dos principales polos de crecimiento han sido los servicios (especialmente el turismo) y la construcción (al servicio del turismo). En la figura 8 se aprecia la particular estructura productiva balear en el año 2008 en el que el sector servicios constituyó un 76,4% del VAB de la región en contraste con la diminuta participación agrícola e industrial (INE, 2014). La dependencia del turismo dentro del sector servicios llega al extremo de que entre toda la población ocupada en el sector, la dedicada al turismo supuso el 44,17% en el año 2008 según el Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT, 2014).

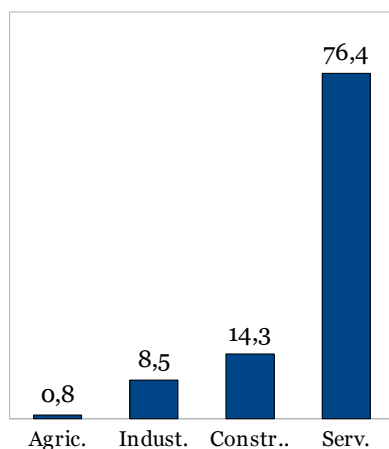


Figura 8. Baleares. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

### 3.2.6 CANARIAS.

Canarias regula la enseñanza de la asignatura de Economía en el Decreto 202/2008 de 30 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Y ya desde la introducción queda clara la voluntad de la norma de tener en cuenta todos los rasgos que hacen que la economía canaria merezca un tratamiento singularizado: "Fragmentación del territorio, estrechez del mercado, "ultraperifericidad" geográfica, escasez de materias primas, terciarización de la economía, presencia de flujos migratorios, integración en espacios económicos supranacionales...".

Con esa declaración de intenciones presente, el Decreto pasa a hacer un desarrollo de los contenidos guiado por el objetivo de conocer la estructura económica canaria y española. Para lograrlo propone el estudio de sus rasgos diferenciadores y su configuración sectorial, así como de los principales indicadores macroeconómicos canarios; también plantea el análisis de sus presupuestos públicos paralelamente con los Presupuestos Generales del Estado. Y no falta un apartado sobre las transformaciones experimentadas por la integración en la Unión Europea. Finalmente, trata el desarrollo sostenible de las islas y cuestiones poblacionales relativas a las causas y consecuencias de los flujos migratorios en el archipiélago y a la estructura del mercado laboral propio y las políticas de empleo.

La economía canaria ha sido muy bien reflejada en las modificaciones introducidas en la asignatura de Economía para esta comunidad autónoma. Como en el caso de las Islas

Baleares se aprecia un alto grado de terciarización con un sector servicios que acapara el 78,3% del valor añadido bruto de la economía canaria como se ve en la figura 9.

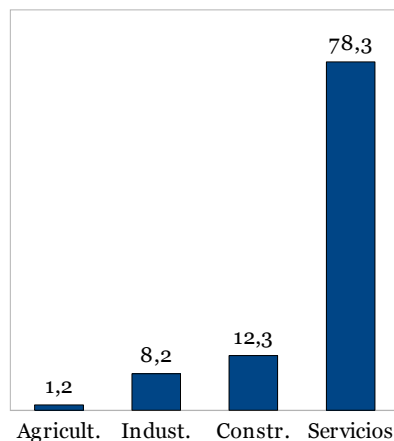


Figura 9. Canarias. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

Como en Baleares, el turismo es la rama que en mayor medida contribuye a esa terciarización. Según los datos del Instituto Canario de Estadística (ISTAC, 2014) el turismo supuso en el año 2002 el 33,55% del PIB y el 29,25% del total de los puestos de trabajo.

Mientras, el interés mostrado en el tratamiento del mercado laboral y los flujos migratorios tienen su reflejo en una economía que presentaba una tasa de paro del 14,7% en el primer trimestre de 2008, muy por encima de la media nacional (9,63%) según datos del INE (2014). En esas condiciones y con una población que representa solo el 4,66% de la población española, fue capaz de absorber durante el primer semestre de 2013 el 7,66% de toda la inmigración exterior (INE, 2014), la mayoría de los cuales (53,35%) provenían de países de la Unión Europea. Este fenómeno es más acusado en el turismo, en el que solo dos países de la UE, Reino Unido y Alemania, suponen el 51,18% de todos los visitantes que llegan a las islas; lejos del 17,91% que representa el turismo del resto de España. Buenos síntomas, por lo tanto, inmigración y turismo, de la integración de las Islas Canarias en la Unión Europea.

Quizás sea más preocupante la relación entre inmigración y paro, aunque el paro solo es significativamente superior entre los inmigrantes no europeos, situándose los residentes españoles y de la UE en niveles muy próximos, aunque siempre por encima de la media española. En la figura 10 podemos comparar estos porcentajes.

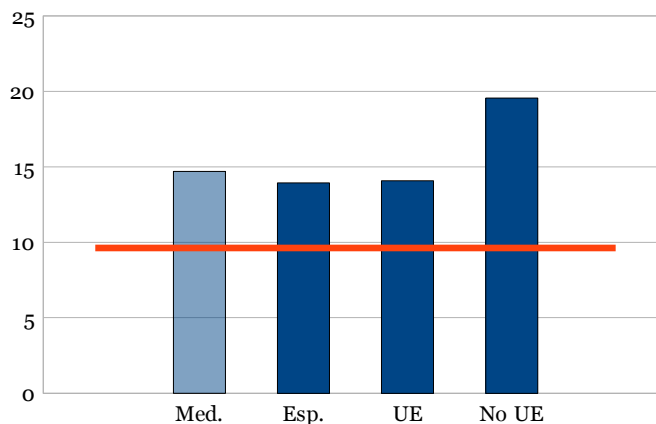


Figura 10. Canarias. Porcentaje de paro: medio, entre españoles, entre residentes de la UE y residentes de países ajenos a la UE. La línea roja es la media española. Fuente: INE.

### 3.2.7 CANTABRIA.

La regulación de la asignatura de Economía en Cantabria se recoge en el Decreto 74/2008, de 31 de julio, por el que se establece el Currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

La adaptación que se hace del contenido en el Decreto es muy sucinta, limitándose a unos breves añadidos a lo largo del texto para recordar que se debe tratar la realidad económica cántabra al mismo tiempo que la española. No pasa de añadir el estudio del caso particular cántabro a la hora de tratar las macromagnitudes económicas, el análisis de los presupuestos, la producción sectorial o cuestiones de actualidad. La mayor parte de las veces Cantabria se cita al final de una serie en la que es precedida por España, o España y la Unión Europea.

Al final del desarrollo se añade un criterio de evaluación extra que recoge la necesidad de "identificar las características propias de la economía cántabra, su relación con el resto de España y la Unión Europea, así como conocer sus peculiaridades".

En ningún momento se alude a ninguna particularidad especial de la economía cántabra que deba ser especialmente tenida en cuenta al impartir la materia

### 3.2.8 CASTILLA-LA MANCHA.

El 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, no introduce ninguna aportación que vincule explícitamente el contenido de la materia con la economía de Castilla-La Mancha.

Los cambios respecto al Real Decreto que fija los contenidos mínimos de la asignatura (RD 1467/2007) se limitan a una redacción diferente de la introducción manteniendo los mismos objetivos, contenidos y criterios de evaluación con leves modificaciones. Así, respecto a los contenidos solo se encuentran pequeñas alteraciones en el orden y la jerarquía como cuando en el bloque 4 desagrega el epígrafe: "Crecimiento económico, desarrollo y sostenibilidad" en dos epígrafes separados: "Crecimiento económico y desarrollo" y "Valoración de las opciones de desarrollo sostenible" dándole más relevancia al problema del desarrollo sostenible.

La principal novedad en cuanto a los criterios de evaluación es que, manteniendo el contenido del Real Decreto 1467/2007, le añade a cada criterio una referencia a los objetivos específicos trabajados, para luego reordenar los criterios en función de dichos objetivos asociados.

Aparte de estos cambios formales, no hay ni una sola referencia a Castilla-La Mancha o a la economía de la comunidad autónoma en todo el texto.

### 3.2.9 CASTILLA Y LEÓN.

El Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León es, en consecuencia, el que regula el contenido que se ha de impartir de la asignatura de Economía en la región.

La norma castellanoleonesa elige copiar prácticamente sin modificación el contenido del texto común de enseñanzas mínimas para toda España (Real Decreto 1464/2007) añadiendo al final de cada apartado un renglón en el que especifica objetivos, contenido y criterios de evaluación adaptados a la comunidad autónoma.

En el apartado de objetivos incluye el de "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".

En cuanto a los contenidos, añade al final un bloque 9 que trata de la economía de Castilla y León en el marco de la Unión Europea con subapartados sobre la estructura poblacional; los sectores productivos y la integración interregional; el comercio exterior; el crecimiento; y el medio ambiente, la cultura y el patrimonio histórico como estrategia de desarrollo sostenible.

En los criterios de evaluación, al conocimiento de la economía regional le añade un estudio de las oportunidades y limitaciones de su desarrollo.

Estas indicaciones específicas de la comunidad autónoma encajan muy bien en el estudio de una economía en la que el sector industrial todavía tenía en 2008 un peso importante como se ve en la figura 11.

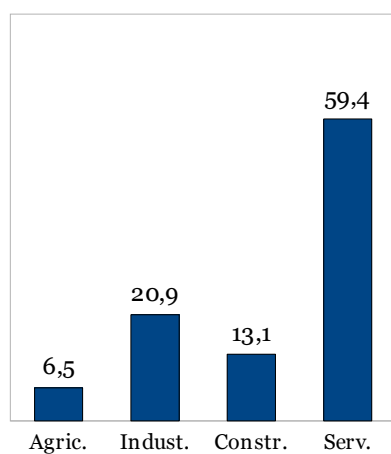


Figura 11. Castilla y León. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

El sector industrial está dominado por empresas del sector de la automoción como Renault, Michelin e Iveco (Fraile, 2013) y es, además, este sector, el de la fabricación de vehículos de motor, remolques y semirremolques, el que tira fuertemente de las exportaciones hasta llegar en 2008 a suponer el 47,24% de las mismas (Centro Regional de Estadística de Murcia [CREM], 2014) y el segundo por importancia en el comercio interregional con otras comunidades autónomas, solo por detrás de la industria agroalimentaria (C-interreg, 2014).

A pesar de todo ello, Castilla y León tenía en 2008 un PIB *per capita* de 22.538 euros (INE, 2014), un 94,5% de la media española, lo que la hacía acreedora de un saldo positivo en la balanza fiscal con el Estado que fue del 4,5% en el ejercicio 2005 (Ministerio de Economía y Hacienda, 2008). Por otro lado, y siguiendo con los desequilibrios, la región tiene una estructura poblacional envejecida como se muestra en la figura 12 en la que se puede apreciar el envejecimiento de la población comprobando lo cortos que son los tramos correspondientes a personas de menor edad.

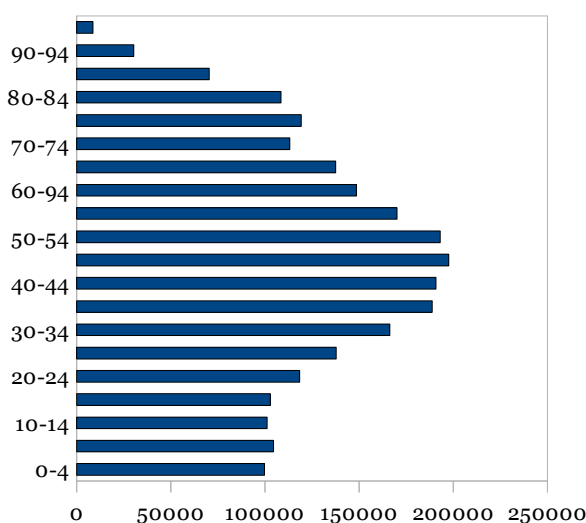


Figura 12. Castilla y León. Estructura de la población por tramos de edad de 5 años.

Fuente: INE.

El problema del envejecimiento se ve empeorado, si cabe, por la gran emigración que se da en la región hacia otras comunidades autónomas, de manera que en 2008 había 1.142.477 personas nacidas en Castilla y León viviendo en otras zonas de España, para una población de solo 2.557.330 personas (Junta de Castilla y León, 2014). Siendo las regiones de destino mayoritarias Madrid, País Vasco y Cataluña como se aprecia en la figura 13.

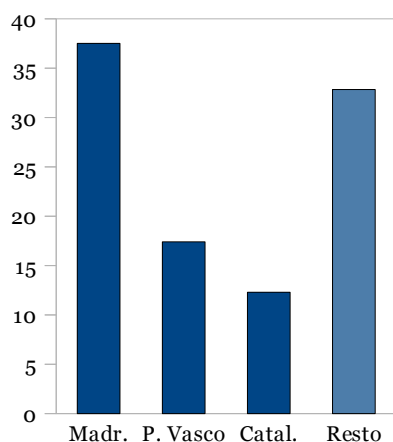


Figura 13. Castilla y León. Principales destinos de emigrantes castellanoleonés hasta 2008 en porcentaje (*Resto* indica resto de España).

Fuente: Junta de Castilla y León, 2014.

Quizás por todo ello, por la escasa población y la vastedad del territorio, una de las oportunidades de desarrollo se puede centrar en la protección del medio ambiente y la propiciación del turismo rural, del que Castilla y León es líder en España al acoger el 21,46% del total en datos del año 2012 (Caballero, 2012).

### 3.2.10 CATALUÑA.

El Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato, regula la asignatura de Economía con constantes menciones a lo largo de todo el texto a Cataluña, pero sin alterar en exceso la estructura de los objetivos, contenido y criterios de evaluación tal como estaba definida en el Real Decreto 1467/2007. Los cambios más notables, sin embargo, tienen que ver con una amplia gama de propuestas metodológicas y de actividades descritas en la introducción y que no vamos a abordar en este trabajo.

Las novedades que introduce la norma catalana al currículo mínimo se vertebran alrededor de tres ejes: la estructura productiva catalana, los niveles de renta y el sistema fiscal. Respecto al primero de ellos, propone caracterizar la economía catalana, en su evolución histórica y en comparación con las economías española y la europeas, mediante el uso de las principales macromagnitudes. Muestra especial interés por los efectos que el mercado de trabajo puede ejercer sobre la economía, señalando dos rasgos a tener en cuenta: los flujos migratorios y la desigualdad de género.

El siguiente eje en el que se basa el texto para configurar la realidad económica catalana es el de los niveles de renta y bienestar de las distintas economías, que es aprovechado para conocer la posición de Cataluña en el mundo, comparada principalmente con España y Europa.

Para terminar, la norma catalana introduce una serie de cuestiones relativas al sistema fiscal y de financiación y solidaridad interterritorial entre las comunidades autónomas y dentro de la Unión Europea, junto con las políticas fiscales, el déficit y la deuda pública que generan.

En resumen, sin apartarse del currículo básico de la asignatura para toda España, el legislador catalán ha introducido aportaciones bien distribuidas a lo largo de todo el texto que resaltan adecuadamente las diferencias económicas catalanas en relación al resto de España.

La descripción económica de Cataluña que se deriva de esta adaptación de la asignatura concuerda con unos sectores productivos diferenciados de la media española, con menos peso de la agricultura y la construcción y más de la industria como se puede ver en la figura 14 sobre la distribución sectorial catalana en 2008 (INE, 2014).

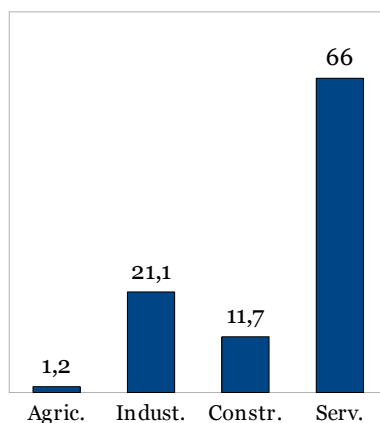


Figura 14. Cataluña. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

Esta estructura sectorial se corresponde con un mercado de trabajo al que según los datos del INE (2014) tanto mujeres (49,14%) como hombres (67,66%) tenían en 2008 un mayor acceso que la media española. Aunque seguía apreciándose un desequilibrio a favor de la ocupación

masculina. La comparativa con España se recoge en la figura 15.

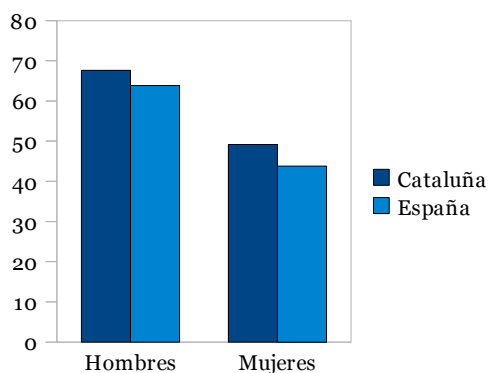


Figura 15. Tasa de empleo masculina y femenina en Cataluña y España en 2008.

Fuente: INE.

Los flujos migratorios mencionados en el currículo en relación con el mercado de trabajo y la globalización son importantes en una región que se ha distinguido históricamente por ser una receptora de inmigrantes, que llegó a recibir en la década de los sesenta 754.902 personas, convirtiéndose (seguida de cerca por Madrid) en el destino preferido de la emigración interior española. La figura 16 muestra el saldo positivo de las regiones receptoras de flujos migratorios y el negativo de las emisoras durante el periodo 1961-70 en España según Rapado (1983).

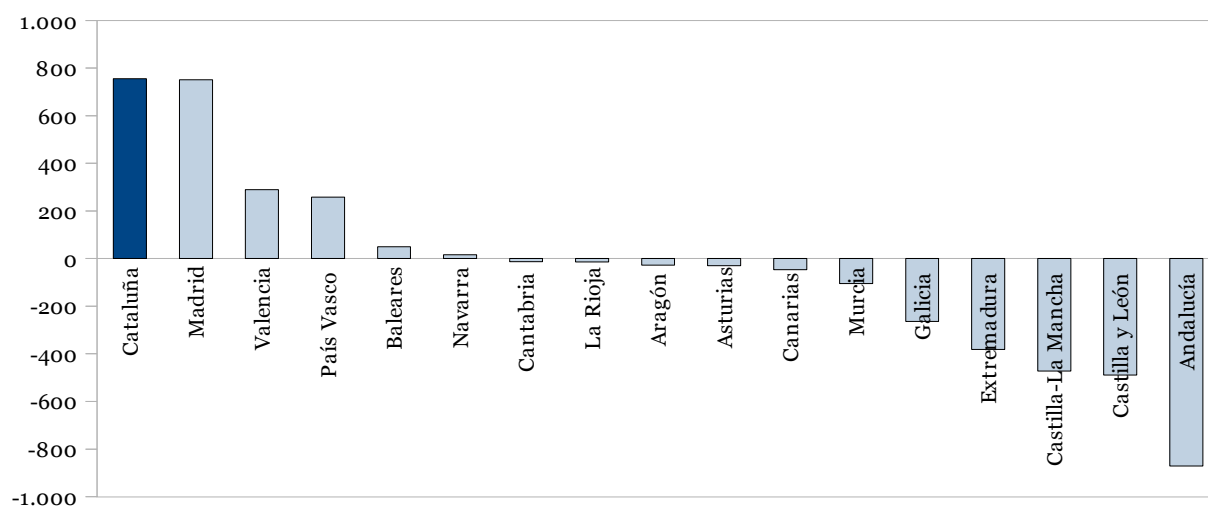


Figura 16. Saldos migratorios inerreregionales 1961-70. Fuente: Rapado (1983).

En la actualidad Cataluña sigue siendo el destino preferido de la inmigración, esta vez

exterior, absorbiendo según el INE (2014) el 20,39% de todos los inmigrantes de otros países que llegaron a España hasta el año 2007.

La otra preocupación curricular venía por el camino de la fiscalidad y la deuda pública en la comunidad autónoma más endeudada de España, cuya deuda pública el Banco de España (BDE, 2014) para el año 2008 en 20.825 millones de euros, es decir, un 28,67% del total de la deuda del país, sin que haya dejado de crecer desde entonces (Pellicer, 2013). También existe una preocupación social por el tema de las balanzas fiscales y la solidaridad de Cataluña con otras regiones españolas (Cataluña mantuvo en 2009 un déficit fiscal con el Estado del 8,4% del PIB, 2012) que era valorada para el año 2005 en una contribución catalana del 6,55% de su PIB (Ministerio de Economía y Hacienda, 2008).

Todos estos rasgos configuran unos datos macroeconómicos que sobresalen de la media española y colocan a la región como aspirante a entrar en el grupo de las más desarrolladas de la UE. En la figura 17 se presentan los resultados del PIB per capita catalán superior a la media española y europea y que se acerca al de regiones más desarrolladas de la UE como Rhône-Alpes, Baviera o Lombardía (EUROSTAT, 2014).

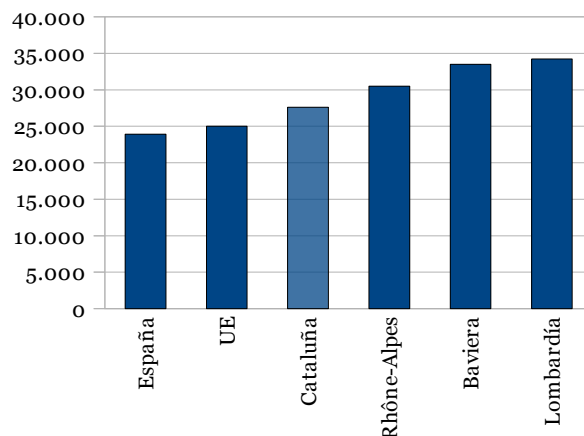


Figura 17. PIB per capita en 2008 de Cataluña, España, UE y otras regiones europeas. Fuente: EUROSTAT.

### 3.2.11 EXTREMADURA.

La Comunidad Autónoma de Extremadura regula la asignatura de Economía en el Decreto 115/2008, de 6 de junio, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Extremadura;

y lo hace de una manera original: concentrando la mayoría de las alusiones a la especificidad de su economía en los objetivos e introduciendo pocas referencias en el contenido propiamente dicho de la materia o en los criterios de evaluación, una vez que ya se ha dejado claro desde el principio el camino a seguir y las metas que se deben alcanzar.

En el "análisis de la coyuntura económica en Extremadura" destaca la "consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso" junto con el problema del paro. Y sin aludir explícitamente a Extremadura añade el análisis de "problemas estructurales" y de la "presión social a la hora de tomar determinadas decisiones de tipo económico".

Junto a los habituales indicadores económicos básicos y la estructura productiva regional, el otro gran foco de atención es el sector público, que aparece muy ligado a la economía extremeña en relación a "proyectos o programas públicos de política social o de infraestructuras y sus consecuencias sociales", a los fallos del mercado y su regulación, y a la distribución de la renta.

Por último, se propone el estudio de las consecuencias de la integración en la Unión Europea para la comunidad extremeña.

El desarrollo de la asignatura apunta al medio ambiente y los agroecosistemas en una región que en el año de aprobación del Decreto regulador de la asignatura, 2008, contaba con un sector primario equivalente a un significativo 6% de todo su valor añadido bruto como revela la figura 18.

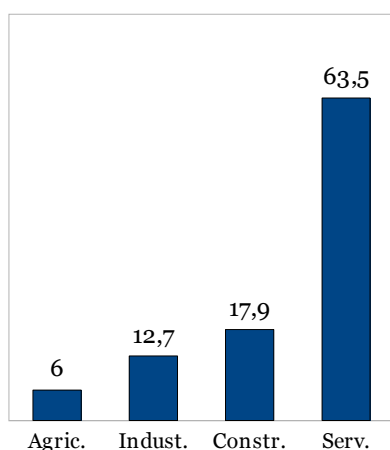


Figura 18. Extremadura. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

No obstante, la asignatura muestra, sin citar a Extremadura, más preocupación por los problemas estructurales de la economía y la influencia de la presión social en las decisiones económicas, en una comunidad autónoma cuyo PIB total y *per capita* eran los más bajos de España en 2008, cuya tasa de paro estaba por encima de la media en el primer trimestre del mismo año: 14,39% (INE, 2014), y que tenía a un 41,10% de su población en riesgo de pobreza o exclusión social <sup>1</sup> según EUROSTAT (2014).

El segundo foco importante de atención, el sector público, juega en Extremadura un papel clave a la hora de redistribuir la riqueza en una de las comunidades autónomas con unas rentas menos equitativamente repartidas (medidas según el índice de Gini), que había pasado de la posición 11 en 1980 a la 15 en 2007 (Consejo Económico y Social, 2013). El sector público, además, suponía en 2008 el 26,22% del valor añadido bruto total, la cifra más alta entre todas las comunidades autónomas, excluidas las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Otra de las intervenciones del sector público que ayudan a la economía extremeña tiene que ver con el saldo positivo de la balanza fiscal con el Estado (15,73% en 2005) según datos del Ministerio de Economía y Hacienda (2008) y la llegada de fondos para el desarrollo regional de la Unión Europea que se prevé que continúen en el periodo 2014-20 por un importe total de unos 971.000 millones de euros (Extremadura mantendrá a partir de 2014 las subvenciones de la UE del actual periodo 2007-2013, 2012).

### 3.2.12 GALICIA.

El Decreto 126/2008, de 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, hace una amplia adaptación del currículo de la asignatura de Economía a la realidad gallega.

Más allá de ciertos añadidos generales sobre el papel de la mujer en la economía, el problema

---

1. El riesgo de pobreza medido como ingresos por debajo del 60% de la media. La exclusión social se mide en función de una serie de gastos que no se pueden permitir como el pago de la renta de la vivienda o las facturas, mantener la casa adecuadamente caliente, comer determinada cantidad de proteínas cada dos días, una semana anual de vacaciones fuera de casa, una televisión en color, etc.



del reciclaje de residuos o el desempleo, presta una gran atención al análisis de la realidad de Galicia, empezando por los sectores económicos predominantes y especialmente por apartados como el del "turismo, el sector agrícola y ganadero y el sector industrial y de la construcción". El texto muestra también preocupación por cómo afecta la deslocalización a los sectores productivos, así como por la necesidad de compatibilizar el crecimiento con la "conservación del medio y la calidad de vida".

Como en los textos de otras comunidades autónomas, la norma gallega deja un amplio espacio para el análisis específico del sector público gallego y de su intervención en la economía, proponiendo el análisis de su estructura, de sus políticas sectoriales de vivienda, medio natural, sanidad y educación, y de su actuación en las grandes crisis económicas.

Todas estas adaptaciones de la teoría económica a la realidad gallega reflejan muy bien una economía en la que el sector primario todavía tiene cierta importancia relativa, tal como se ve en la figura 19, convirtiendo a Galicia en la segunda comunidad por cabezas de ganado bovino, 985.200 en el año 2008, solo superada por Castilla y León, según EUROSTAT (2014).

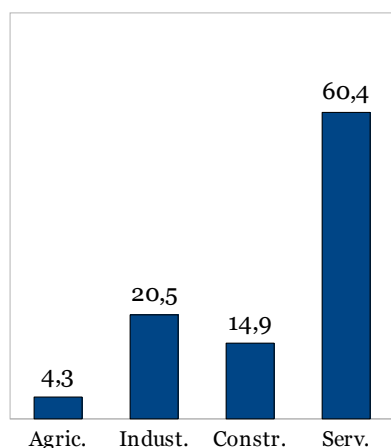


Figura 19. Galicia. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

La importancia de la ganadería y la agricultura va más allá del sector primario y se convierte, en forma de industria alimentaria, en la segunda rama más importante dentro del sector industrial, siguiendo de cerca a la rama de la fabricación de automóviles surgida en torno a la factoría de PSA radicada en Vigo. Entre ambos sectores supusieron el 29,93% de la industria

gallega. Y el de la automoción solo, el 31,8% de la exportación gallega en el periodo 1995-2008 (Maza y Villaverde, 2011).

Pero la importancia del sector industrial gallego tiene su contrapunto en el peligro de la deslocalización, bien apuntado en el Decreto, que ya afectó a Galicia en el sector de fabricantes de componentes para automóviles cuando cerraron Valeo (2005) y Draka (2008), que surtían de material al grupo PSA (Vázquez, 2008).

En cuanto a la intervención del sector público, su participación en el valor añadido bruto regional ascendió al 21,7% en 2006; una cifra ligeramente superior a la media española del 19,97% (INE, 2014). Otra de las labores a las que contribuye el sector público en Galicia es a la redistribución de la renta, que arroja un saldo de la balanza fiscal a favor de Galicia del 7,19% del PIB (Ministerio de Economía y Hacienda, 2008) y que logró para la región 2.771 millones de euros de fondos europeos para el periodo 2014-20 (Pichel, 2013).

### 3.2.13 LA RIOJA.

El Decreto 45/2008, de 27 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato de la Comunidad Autónoma de La Rioja, introduce pocos cambios respecto al Real Decreto 1467/2007 que regula el contenido mínimo de la asignatura. En la mayor parte se ha limitado a trasladar literalmente el Real Decreto en sus objetivos y criterios de evaluación, y los añadidos hechos al contenido han sido de tipo teórico y sin una vinculación con la economía riojana mayor que con la de cualquier otra comunidad autónoma. Y cuando expresamente se cita un enfoque regional, por ejemplo, de las principales macromagnitudes económicas no se va más allá de añadir el adjetivo "regional".

Entre las pocas novedades que aporta se pueden citar "la preocupación por la desigual distribución de la renta" y una sucinta alusión a los "sectores económicos predominantes y su participación en la economía española y riojana".

De las escasas aportaciones sorprende la preocupación por la distribución de la renta en una comunidad autónoma que ocupaba en 1980 entre todas las regiones españolas el puesto más alto en materia de distribución equitativa de la renta medida por el índice de Gini y el segundo lugar en 2007 (Consejo Económico y Social, 2013). En cuanto a la distribución

sectorial de la riqueza, simplemente se menciona, sin aportar ningún dato relevante más, en una comunidad que presta su nombre a una denominación de origen asociada a vinos de calidad y con una importancia relativa del sector industrial (véase figura 20) dominado en un tercio por la industria agroalimentaria de la que forma parte la elaboración del vino (INE, 2014).

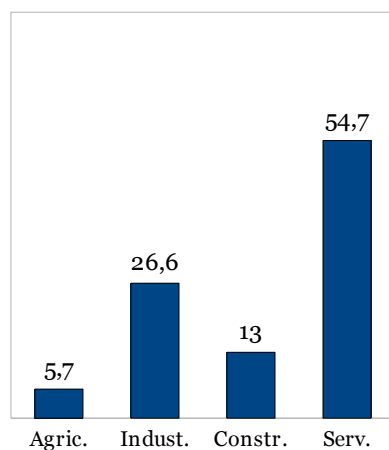


Figura 20. La Rioja. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

### 3.2.14 MADRID.

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, no introduce ninguna aportación, respecto a lo propuesto en el currículo mínimo, que tenga la intención de adaptar las enseñanzas de la Economía a la realidad madrileña. Tampoco hace ningún otro tipo de aportación más allá de mínimos cambios de redacción o aportaciones demasiado puntuales, teóricas y generales como para interpretar que son incluidas en respuesta a una especificidad de la región.

### 3.2.15 MURCIA.

La norma que regula la asignatura de Economía en Murcia es el 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.

La mayor parte de las aportaciones que hace el Decreto murciano son de carácter teórico y general, como cuando dentro del objetivo de describir los límites del funcionamiento del mercado, hace énfasis en "la desigual distribución de la renta".

Las contadas menciones que hace a la Región de Murcia son las comunes en los textos de otras comunidades como la estructura productiva y las principales macromagnitudes de la región. Quizás, lo más novedoso y característico de esta norma murciana sean los epígrafes relativos al estudio del reparto sectorial de la población y del comercio exterior.

Si hubiera que hacer un perfil de la economía murciana con base en las aportaciones regionales del currículo de la asignatura de Economía, se podría estar de acuerdo en la preocupación por la "desigual distribución de la renta" en una comunidad autónoma que en 1980 era la quinta con una distribución más igualitaria (medida por el índice de Gini) y en 2007 había pasado a la decimocuarta posición (Consejo Económico y Social, 2013).

En cuanto a los sectores productivos, Murcia es una región que mantenía en 2008 un sector agrícola todavía importante, el 5,2% del valor añadido bruto de la comunidad autónoma (INE, 2014), como se aprecia en la figura 21.

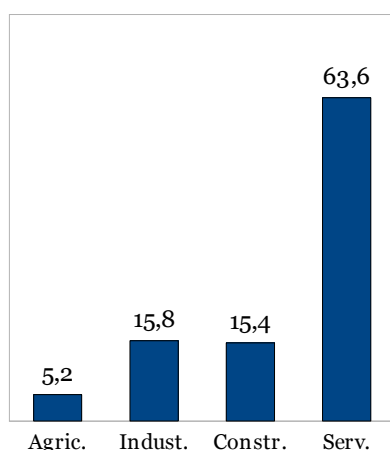


Figura 21. Murcia. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

Muestra del vigor del sector agrícola murciano es que las hortalizas (36,77%) y los productos de la industria agroalimentaria (17,60%) constituían en 2008 el 54,36% del total de las exportaciones (entro Regional de Estadística de Murcia [CREM], 2014). En cuanto a las

importaciones, la primera partida fue la de combustibles fósiles con un 69,62% del total. De todo el comercio exterior, las exportaciones estuvieron claramente orientadas a Europa (72,33%), mientras que las importaciones estuvieron más repartidas, con Asia a la cabeza (29,48%), seguida de Europa (28,43%) y África (23,92%), notándose una pujanza cada vez mayor en las importaciones asiáticas.

Además, el sector primario dio signos de estabilidad en puestos de trabajo generados; incluso creció ligeramente en términos absolutos y porcentuales. La variación de población dedicada a cada sector entre los años 2003 y 2009 se puede observar en las figuras 22 (absoluta, por número de personas) y la figura 23 (porcentual). Los datos proceden del Centro Regional de Estadística de Murcia ([CREM], 2014).

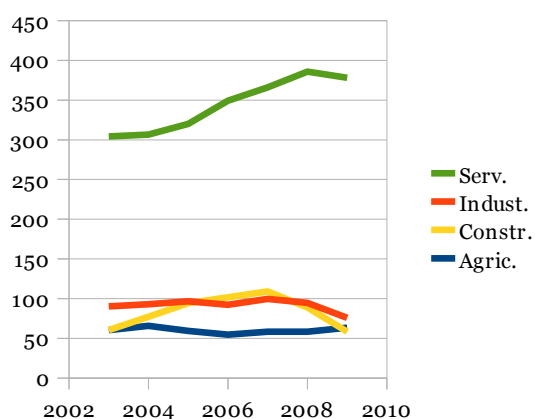


Figura 22. Distribución de población por sectores (miles de personas).

Fuente: CREM.

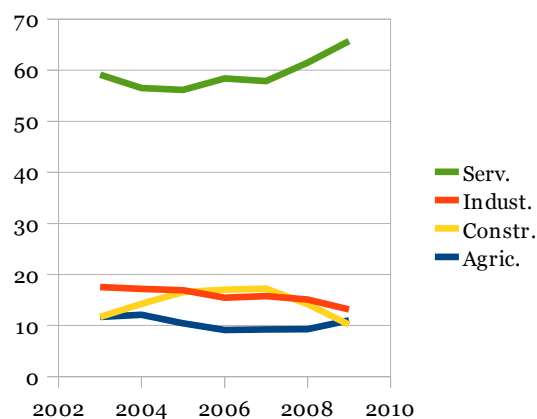


Figura 23. Distribución de población por sectores (porcentual).

Fuente: CREM.

El sector de la construcción sufrió a partir de 2007 un descenso importante de empleo provocado por el fin de la burbuja inmobiliaria. Mientras, el sector servicios perdió número de trabajadores, pero ganó en porcentaje de los mismos, es decir, en términos relativos creció en importancia.

### 3.2.16 NAVARRA.

El desarrollo de la asignatura de Economía en Navarra se rige por el 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. Aunque la adaptación de la asignatura a la realidad socioeconómica navarra que hace la norma es nula. Las aportaciones del texto navarro se reducen a unas pocas puntualizaciones metódicas y a la inclusión de leves referencias a la ética, el consumo responsable y la tasa Tobin; nada que suponga recoger las particularidades de la comunidad foral en el currículo de Economía.

### 3.2.17 PAÍS VASCO.

El currículo de la asignatura de Economía en el País Vasco ha sido desarrollado por dos normas: el 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, y el Decreto 122/2010, de 20 de abril, de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad autónoma del País Vasco. En este trabajo tendremos en cuenta el texto refundido que incluye las modificaciones del Decreto 122/2010. A pesar de que ambas normas son posteriores a las del resto de comunidades autónomas, aprobadas en el año 2008, las referencias a los datos económicos que se presenten en este trabajo se fecharán en 2008, siempre que se pueda, para mantener la coherencia temporal con los datos del resto de regiones.

La adaptación que ha hecho el País Vasco de la asignatura de Economía es extensa, muy ajustada a la propia región y recorre todos los epígrafes del texto: introducción, objetivos, contenido y criterios de evaluación. El texto del Real Decreto 1467/2007 ha sido reelaborado completamente, aunque manteniendo el contenido mínimo prescrito.

El desarrollo vasco de la Economía incluye siempre referencias a su propia economía y a los sectores productivos, tanto de forma particular como dentro de la perspectiva española y europea y con el marco de los mercados internacionales y la globalización de fondo. Dentro de esta perspectiva enfatiza el fenómeno de la deslocalización y su influencia en el empleo y los flujos migratorios. El empleo es otro tema al que le dedica un desarrollo importante, creando un bloque temático exclusivo, el cuarto, dentro del apartado de contenidos, para tratarlo con detenimiento. En relación a la estructura económica contribuye con un enfoque novedoso en el que asocia el crecimiento con el desarrollo tecnológico.

No pierde ocasión el legislador de incorporar el caso específico vasco a la hora de tratar el

IPC, pero también al analizar los desequilibrios económicos. Plantea las consecuencias del crecimiento en el medio ambiente y la calidad de vida y el tema novedoso de la pobreza en los países desarrollados y el caso particular del País Vasco.

La distribución de la renta también la acomete desde un punto de vista comparativo con otras autonomías y con España y de evolución temporal de la misma.

En el ámbito de las Administraciones Públicas no podía estar ausente el particular sistema fiscal vasco y su concierto económico, y su relación con los sistemas fiscales de las demás autonomías. Se preocupa, por otro lado, del papel de las Administraciones Públicas como redistribuidoras de la renta y la necesidad del control democrático y la transparencia en la gestión del erario público.

De la adaptación curricular de la Economía es posible sacar una visión bastante aproximada de las principales características de la realidad socioeconómica vasca. Para empezar es una economía en la que la agricultura tiene un escaso peso porcentual, justo al contrario que la industria, cuyo 27,2% del VAB regional es la segunda cifra más alta de España solamente por detrás de Navarra. En la figura 24 se puede ver esta distribución por sectores para el año 2008 (INE, 2014):

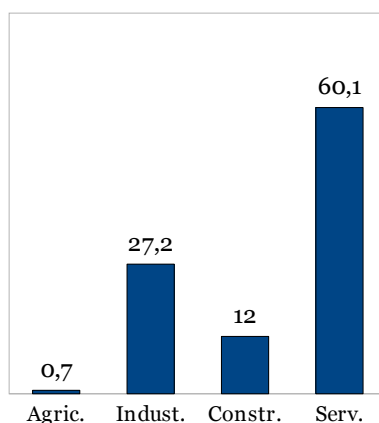


Figura 24. País Vasco. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008.

Fuente: INE.

La preocupación por la deslocalización y las políticas de empleo se vincula directamente al potente sector industrial que ya sufrió en los años ochenta un fenómeno similar de cierre de

empresas conocido como 'Reconversión Industrial' y que hizo que en Vizcaya se perdiera el 39,9% de los puestos de trabajo del sector entre 1975 y 1985 por culpa de una polarización excesiva en sectores como la siderurgia y el naval, que debían competir en tecnología con países más avanzados o en salarios, con países que accedían a la industrialización recientemente (Torres, 1991). El cierre de empresas supuso altos índices de paro en una economía que ya no podía absorber la alta inmigración interior que había llegado al País Vasco en la década de los sesenta, cuando se convirtió en el cuarto mayor receptor de inmigrantes españoles por detrás de Cataluña, Madrid y Valencia (Rapado, 1983).

No es de extrañar, en consecuencia, la preocupación por asociar el crecimiento a la innovación tecnológica en vista de los precedentes pasados. Las perspectivas, sin embargo, son buenas e indican que la batalla se está ganando. Según el Instituto Vasco de Estadística ([EUSTAT], 2014) el País Vasco dedicó en 2008 el 1,87% de su PIB a actividades de I+D+i. Por encima del 1,35% de la media española y cerca de la media de la Unión Europea (1,91%).

A pesar de todos estos problemas pasados, el País Vasco es, con 31.288 euros, la segunda comunidad autónoma por detrás de Navarra con mayor renta *per capita* de España y con la segunda menor tasa de paro, el 8,32% en el cuarto trimestre de 2008 (INE, 2014). Cuenta, así mismo, con un saneado comercio exterior que produjo un superávit de 161 millones de euros en 2008 y de 5.146 en 2012 (EUSTAT, 2014).

### 3.2.18 VALENCIA.

El tratamiento que hace el Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana, de la asignatura de Economía no es muy rupturista. Se ciñe en gran medida al Real Decreto 1467/2007 y las alusiones a la economía valenciana son muy genéricas.

En los contenidos de la materia alude a una diferenciación entre el concepto de renta nacional e individual, aunque sin aclarar si el añadido trata una cuestión económica teórica o tiene que ver con algún desajuste o característica de la economía regional. Introduce el análisis de las diferencias estructurales entre la economía valenciana y la española, pero sin citar ninguna en la que centrar la atención. Del mismo modo trata el tema de los presupuestos de las entidades públicas y sus componentes, con la novedad de referirse a los



estatales y autonómicos junto con los municipales, dando visibilidad a las corporaciones locales que suelen pasar inadvertidas en los desarrollos de la asignatura en otras comunidades.

Siguiendo las líneas trazadas por el Decreto valenciano nos encontramos con una economía que presenta una división sectorial muy aproximada a la media española: terciarizada, pero todavía con presencia de un sector agrario, que en el caso valenciano es minifundista e intensivo, y con una productividad superior a la media española (La economía de la Comunidad Valenciana, 2011). En cuanto a la industria, la principal rama productiva es la de cerámicas y material de construcción, muy ligada, por tanto, a la construcción, que representaba en 2008 un 15,9% del valor añadido bruto de la región; un porcentaje superior a la media española. Respecto al sector terciario, junto con el turismo y el comercio, las actividades tradicionales, se ha desarrollado una rama de actividades inmobiliarias y de servicios a empresas que en 2008 supuso el 26% del VAB del sector (La economía de la Comunidad Valenciana, 2011). Podemos comparar la distribución sectorial de la economía valenciana y española en las figuras 25 y 26.

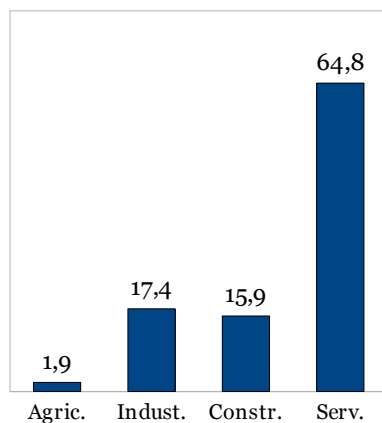


Figura 25. Valencia. Sectores económicos en porcentaje del VAB en 2008. Fuente: INE.

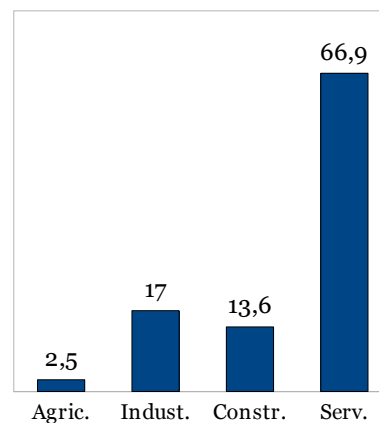


Figura 26. España. Sectores económicos en porcentaje del VAB Fuente: INE.

Agregando todas las magnitudes macroeconómicas la Comunidad Valenciana supuso en 2008 el 10% del PIB español, pero solo el 91% del PIB per capita.

### 3.2.19 CEUTA Y MELILLA.

El currículo del bachillerato para Ceuta y Melilla se rige según lo dispuesto en la Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato. La norma se limita, en lo referido a la asignatura de Economía, a adoptar íntegramente el texto del Real Decreto 1467/2007 con leves añadidos teóricos o cambios de orden que en nada reflejan los rasgos propios de la economía de las dos ciudades autónomas.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La adaptación del currículo de Economía por las comunidades autónomas podría arrojar una imagen muy aproximada de la realidad socioeconómica de cada una de ellas y de la variabilidad de la economía española en su conjunto. Sin embargo, este análisis no es posible o, mejor dicho, no sería completo a causa del distinto grado de adaptación que se ha dado en cada región. Lo mismo valdría si quisiéramos utilizar los datos del desarrollo curricular de la asignatura para saber cómo nos vemos a nosotros mismos, a nuestra economía.

En efecto, la adaptación que han hecho las comunidades autónomas no ha sido homogénea y cubre un amplio rango que va desde los cambios más mínimos de la Comunidad de Madrid y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, hasta las completas transformaciones de Andalucía, Cataluña y el País Vasco (véase tabla 3). Por supuesto, el hecho de que una comunidad autónoma no haya introducido adaptaciones relevantes a su realidad socioeconómica no significa que haya transcrito íntegramente el texto del Real Decreto 1467/2007. Hay comunidades autónomas que sin adaptar en exceso dicho texto a su economía regional, sí han incluido otro tipo de aportaciones: metodológicas como las del Decreto asturiano, o teóricas como en el caso murciano.

Tabla 3.

Grado de adaptación del currículo de Economía a la economía regional.

	Nulo	Bajo	Medio	Alto
Andalucía				x
Aragón			x	
Asturias		x		
Baleares			x	
Canarias			x	
Cantabria		x		
Castilla-La Mancha	x			
Castilla y León			x	
Cataluña				x
Extremadura			x	
Galicia			x	
La Rioja		x		
Madrid	x			
Murcia		x		
Navarra	x			
País Vasco				x
Valencia		x		
Ceuta y Melilla	x			

En la tabla 3 se puede apreciar de manera sintética cómo han adecuado las comunidades autónomas el currículo de Economía al ámbito económico de sus sociedades. Por "Nulo" se entiende que el texto autonómico se ha limitado a trasladar el Real Decreto 1467/2007 sin hacer ninguna mención específica a las características económicas de su territorio. En este grupo se encuentran los casos extremos de Ceuta y Melilla (cuyo currículo lo desarrolla el Ministerio de Educación) y Madrid en los que la reproducción es prácticamente literal y que cuando modifican algo es para recortar texto (en la explicación de los criterios de evaluación) y no para ampliarlo; y Navarra y Castilla-La Mancha que solo introducen leves modificaciones, cambios de orden y mínimos añadidos teóricos, sin que aparezca citado el nombre de su comunidad en ningún momento.

El grado de adaptación "Bajo" señala a las comunidades autónomas que se han limitado a añadir al texto del Real Decreto coletillas que vinculan su contenido con sus economías, haciendo que las referencias sean demasiado genéricas y teóricas. Por ejemplo, donde el Real Decreto 1467/2007 dice:

Identificación de los sectores económicos predominantes en un espacio geográfico.

El Decreto 75/2008 del Principado de Asturias lo adapta escuetamente así:

Identificación de los sectores predominantes en la economía asturiana, nacional e internacional.

O donde el Real Decreto establece como uno de sus objetivos:

Conocer y comprender el uso y significado de las principales magnitudes macroeconómicas como indicadores de la situación económica de un país.

El Decreto 45/2008 de La Rioja añade un escueto:

Conocer y comprender el uso y significado de las principales magnitudes macroeconómicas como indicadores de la situación económica de un país, a nivel regional y nacional.

Es decir, ninguna de esas referencias dice nada sobre la economía regional y valdrían para

cualquier comunidad autónoma solo con poner el nombre correspondiente. Las comunidades autónomas que eligen este método de adaptación son: Asturias, Cantabria, La Rioja, Murcia y Valencia.

El tercer nivel, el "Medio", lo componen las normas que han incorporado aspectos concretos de sus economías regionales, más allá de alusiones genéricas o demasiado teóricas. En sentido estricto, es a partir de este nivel cuando se pueden advertir en el currículo las peculiaridades del territorio o región. Las comunidades autónomas que pertenecen a este segmento son: Aragón, Baleares, Canarias, Castilla y León, Extremadura y Galicia.

Dentro de este grado medio de adaptación, sin embargo, no ha existido uniformidad. Dos enfoques le han dado forma. Por un lado tenemos a comunidades como Aragón, Baleares y Galicia que han optado por seguir el discurso del Real Decreto y hacer añadidos en el lugar del currículo en el que se trataban aquellos aspectos más característicos de su economía. Con esa idea Aragón introduce el tema de la "concentración empresarial" (Orden de 1 de julio de 2008) cuando se tratan los grandes problemas económicos; Baleares añade los "riesgos de una excesiva terciarización" en el bloque de "Producción e interdependencia económica" (Decreto 82/2008), y Galicia agrega entre los criterios de evaluación: "Valorar el potencial de la economía gallega: recursos y patrimonio natural, patrimonio histórico y cultural, el sector agrícola y ganadero, el sector industrial" (Decreto 126/2008).

Por el otro lado, las tres comunidades autónomas restantes prefieren concentrar la mayoría de los contenidos relativos a su sociedad en apartados aislados. Canarias opta por concentrar la síntesis de su economía en la introducción y luego no aporta muchas más novedades específicas:

La economía canaria (...) presenta rasgos definitorios propios: fragmentación del territorio, estrechez del mercado, «ultraperifericidad» geográfica, escasez de materias primas, terciarización de la economía, presencia de flujos migratorios, integración en espacios económicos supranacionales..., que merecen un tratamiento singularizado (Decreto 202/2008).

Castilla y León elige insertar la mayoría de las referencias a su comunidad autónoma en apartados extra de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Y Extremadura

contribuye con un enfoque original, con pocas alusiones a su singularidad en los contenidos y en los criterios de evaluación, aparte de aspectos generales, prefiriendo concentrarlas en los objetivos, para servir de guía a un desarrollo posterior por parte de los centros y los profesores. Las citas de los objetivos son unas veces más directas que otras. En unos casos se nombra la "perspectiva extremeña" al evaluar "proyectos o programas públicos de política social o de infraestructuras y sus consecuencias sociales" o al prestar "especial interés" al "problema del desempleo en Extremadura" (Decreto 115/2008). Otras veces hace añadidos respecto al Real Decreto 1438/2007 que sin mencionarla parecen apuntar directamente a la realidad extremeña, como al sumar al segundo objetivo una línea sobre "las alternativas de política económica para afrontar los problemas estructurales de la economía" (Decreto 115/2008).

Por último, el máximo grado de adaptación, grado "Alto", es el de Andalucía, Cataluña y el País Vasco, que, cada una a su manera, cambian el currículo de arriba abajo, aunque siempre desde el respeto a los contenidos mínimos fijados en el Real Decreto 1467/2007. Andalucía alude constantemente a su realidad socioeconómica de una forma original y específica dentro de un texto que ha modificado hasta los bloques de contenido. Hace referencias a Andalucía "en términos de convergencia real, en el contexto de la Unión Europea"; preguntándose por qué "consecuencias tiene para los agricultores andaluces la Política Agraria Común de la Unión Europea"; o abarcando cuestiones tan específicas como "por qué están entrando en el mercado español tantos productos procedentes de países asiáticos" (Orden de 5 de agosto de 2008).

Cataluña, en cambio, mantiene el orden de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pero con abundantes aportaciones a lo largo de todo el texto que resaltan la especificidad catalana. En esta línea propone la "valoración de las diferencias en los niveles de renta a nivel catalán, español, europeo y mundial con diferentes indicadores", y al tratar el sector público le preocupa dejar claras las repercusiones de la política fiscal y redistributiva en la producción, la renta y su distribución, así como en el "déficit público y de la deuda pública" (Decreto 142/2008), el cual es un enfoque novedoso que no aparece en las normas del resto de comunidades autónomas.

El País Vasco opta por una adaptación extensísima de la asignatura a su economía sin apartarse del guion previo del Real Decreto en sus apartados de objetivos, contenidos y

criterios de evaluación, pero haciendo un desglose ultradetallado de cada uno de sus apartados e introduciendo particularidades vascas como abordar el tema de la estructura productiva unido al análisis de "las causas de la deslocalización empresarial a partir de datos sobre la productividad, los costes y beneficios, valorando sus efectos sobre el empleo y los movimientos migratorios" (Decreto 23/2009). También considera oportuno crear un bloque especial para tratar con atención exclusiva el mercado de trabajo.

Respecto a los temas que más frecuentemente han sido citados en relación a las particularidades territoriales, se puede ver una compilación en la tabla 4.

Tabla 4.

Principales temas adaptados a la realidad socioeconómica regional en los currículos autonómicos.

	Sector				DI	Macro		Población			S Pub		Medio		Otros	
	S	S1	S2	S3	DI	Mc	CE	Em	Mu	Mi	SP	Pr	Ag	Ds	ES	ED
Andalucía	x	x			x	x	x	x			x		x		x	x
Aragón	x		x			x	x	x			x	x	x	x		
Asturias	x					x			x			x			x	x
Baleares	x			x		x	x	x			x	x			x	
Canarias	x			x		x		x		x		x				
Cantabria	x					x						x				
Cast.-La Mancha																
Castilla y León	x							x								
Cataluña	x					x		x	x	x	x	x			x	x
Extremadura	x	x				x		x			x					
Galicia	x	x	x	x	x				x		x					
La Rioja	x	x				x										
Madrid																
Murcia	x					x	x	x								
Navarra																
País Vasco	x				x			x		x	x	x			x	
Valencia	x											x				
Ceuta y Melilla																

Leyendas: Sectores. S: Sectores productivos, S1: Sector primario, S2: Sector secundario, S3: Sector terciario. Deslocalización. DI: Deslocalización. Macromagnitudes. Mc: Macromagnitudes, CE: Comercio exterior. Población. Em: Empleo, Mu: Mujeres en el mercado laboral, Mi: Migraciones. Sector público. S Pub: Sector público, SP: Sector público, Pr: Presupuestos públicos. Medio Ambiente. Ag: Agua. Ds: Desertización. Otros. ES: Economía sumergida, ED: Economía doméstica.

Como cabría esperar, las dos características económicas regionales que más interesan a los legisladores autonómicos son la distribución sectorial de la producción (citada por las 14 comunidades autónomas que introducen algún tipo de adaptación regional al currículo de Economía) y las principales macromagnitudes (citadas por 10 comunidades autónomas). No obstante, de las 14 comunidades que citan los sectores productivos de su región, 7 lo hacen de forma genérica, sin concretar si alguno de ellos tiene especial relevancia. Lo mismo ocurre con las macromagnitudes, que la mayoría de las veces son mencionadas sin aludir a ninguna característica específica de la región que les dé relevancia.

La falta de homogeneidad impide que se puedan sacar grandes conclusiones sobre la realidad económica de las regiones basándose solo en su currículo. Se puede comprobar con el ejemplo de la importancia que dan Cataluña, el País Vasco y las Islas Canarias al tema de las migraciones. Dejando Canarias al margen, salta a la vista que junto a Cataluña y el País Vasco, Madrid ha sido el otro destino tradicional de la inmigración en España; sin embargo, en el currículo de Economía de la Comunidad de Madrid no se menciona el tema. No se hace, obviamente, porque Madrid no adapta el currículo en absoluto a sus peculiaridades regionales; ni en ese punto ni en ningún otro. El mismo problema se da entre tres comunidades autónomas cuyas exportaciones entre 1995-2008 se concentraron en más de un 50% en la rama del automóvil (Maza y Villaverde, 2011): Aragón (en torno a GM), Castilla y León (Fasa-Renault) y Galicia (PSA). De las tres, Aragón y Galicia mencionan el sector industrial como especialmente importante, no así, Castilla y León. Y solo Aragón hace referencia al comercio exterior, siendo que todas ellas tienen un sector industrial de clara tendencia exportadora. Sin embargo, Galicia considera el problema de la deslocalización (que puede afectar a la presencia de esas multinacionales del automóvil en su territorio), mientras que no lo hacen Aragón y Castilla y León; en cambio, coincide con otra comunidad autónoma, el País Vasco, con la que pocos nexos económicos comparte. Por tanto, solo se pueden sacar conclusiones de los aspectos económicos regionales citados en las normas autonómicas, pero nada se puede decir de los no citados. Lo que indica que se podría haber hecho un trabajo más concienzudo.

El otro gran tema abordado es el de los presupuestos y la intervención del sector público en la economía, que es encarado desde distintas perspectivas: Andalucía le dedica mucho espacio a lo largo de todo el texto y lo caracteriza como regulador del mercado, redistribuidor de la riqueza e incluye la Política Agraria Común de la Unión Europea. La visión catalana del



sector público pone de relieve su papel de compensador de las desigualdades interterritoriales y la generación de déficit y deuda en su intervención. Galicia se decanta por las "políticas sectoriales: vivienda, medio natural, sanidad, educación" y su actuación ante las grandes crisis económicas.

Otros temas económicos importantes como el del agua, son incluidos en los currículos aragonés y andaluz, pero por ningún otro más, siendo como es su escasez un problema característico de la mayor parte de España, exceptuada la cornisa cantábrica. Y el problema de la economía sumergida y las desigualdades de la mujer en el mercado laboral merecen el estudio en unos currículos y no en otros, sin que pueda ser este hecho tomado como indicador de una mayor presencia de estos fenómenos en unas regiones que en otras.

Para concluir, la figura 5 incluye algunas de las aportaciones más originales hechas por cada comunidad autónoma:

Tabla 5.

Adaptaciones destacadas en el currículo de Economía de cada comunidad autónoma.

	<b>Adaptaciones destacadas</b>
Andalucía	Gran importancia dada al sector público.
Aragón	Concentración empresarial y obras sociales de las cajas de ahorros.
Asturias	Acceso de la mujer al trabajo y desigualdades.
Baleares	Insularidad, terciarización y limitación de recursos.
Canarias	Insularidad, migraciones y ultraperifericidad.
Cantabria	
Cast.-La Mancha	
Castilla y León	Políticas redistributivas interterritoriales.
Cataluña	Solidaridad interterritorial y migraciones.
Extremadura	Políticas redistributivas, agroecosistemas.
Galicia	Sector público y sus políticas sectoriales.
La Rioja	Desigual distribución de la renta.
Madrid	
Murcia	Reparto sectorial de la población y comercio exterior.
Navarra	
País Vasco	Crecimiento y nuevas tecnologías y la pobreza en los países desarrollados.
Valencia	Riqueza individual y nacional y presupuestos regionales y municipales.
Ceuta y Melilla	

## 5. CONCLUSIONES

La meta que se proponía alcanzar el presente trabajo era el análisis de las adaptaciones que las comunidades autónomas han hecho del currículo de la asignatura de Economía de 1º de bachillerato a su realidad socioeconómica dentro del marco de la LOE (2006). Para lograr este objetivo, ha sido necesario desglosarlo en objetivos parciales cuya consecución ha proporcionado un mejor entendimiento de cada una de las dimensiones de esta adaptación, de modo que al final se ha conseguido una panorámica completa del fenómeno.

El primer paso, el primer objetivo específico, buscaba sentar las bases teóricas que justifican la adaptación curricular, presentándolas como el cimiento de todos los análisis posteriores. La revisión bibliográfica de la obra de otros autores condujo por distintos caminos a evidencias a favor de la adaptación. Por el camino del constructivismo, su premisa de ajustar la enseñanza al alumno no puede pasar por alto, y menos en una asignatura como la Economía, el hecho de que los alumnos vivan en una sociedad de la que extraen sus experiencias y que cuanto más alejadas estén las enseñanzas de esta sociedad concreta, más costará interesarlos por la materia. Del mismo modo, la necesidad de adaptar la asignatura de Economía a los cambios que experimenta una sociedad a lo largo del tiempo sirve de justificación para su adaptación a la variabilidad territorial, pues son la misma cosa y ambas, en esencia, indican la existencia de un desajuste entre la teoría o currículo y la realidad. Así pues, los cambios introducidos en el currículo mínimo desde que se imparte esta asignatura son la justificación misma de la necesidad de introducirlos en el ámbito territorial. Por último, si resulta conveniente incluir en el currículo de Economía pautas que guíen el rumbo que debe seguir la sociedad, deberá aceptarse que cada comunidad autónoma sea libre de elegir los objetivos que mejor encajen en su idiosincrasia, su realidad socioeconómica y su visión del futuro.

Nada de lo expuesto en el párrafo anterior choca con la existencia en España de un currículo básico desarrollado por el Gobierno que hace las veces de mínimo común denominador, y que debe ser adaptado y ampliado por las comunidades autónomas, pero también respetado. Y esta adaptación nunca es tan importante como para la asignatura de Economía

En estas circunstancias, puesto que las comunidades autónomas tienen la potestad de desarrollar el currículo de la asignatura de Economía y vista la conveniencia de que este

desarrollo tenga en cuenta las características socioeconómicas de cada región, es necesario un estudio que controle cómo se ha llevado a cabo la adaptación en cada una de ellas. Para ello, el siguiente objetivo perseguido fue detectar si efectivamente se había producido esta adaptación por parte de las comunidades autónomas comparando sus normas con el Real Decreto 1467/2007, que ejerce de currículo básico para todo el país.

Los resultados mostraron una gran diversidad de grado que recorre el camino ascendente desde la nula adaptación de Castilla-La Mancha, Madrid, Navarra, Ceuta y Melilla; pasando por el escaso grado de ajuste, limitado a añadir a determinados contenidos teóricos una coetilla indicadora de que ese contenido debe estudiarse también en relación a la propia comunidad autónoma, como en los casos de Asturias, Cantabria, La Rioja, Murcia y Valencia; subiendo hasta el grado medio de comunidades autónomas como Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Extremadura y Galicia; para terminar en las contribuciones más extensas y completas de Andalucía, Cataluña y el País Vasco.

Con los resultados anteriores presentes se pudo analizar la forma que había tomado la adaptación, el siguiente objetivo. Entre las comunidades que eligieron adaptar la asignatura se encontró diversidad de enfoques: unas comunidades autónomas han optado por añadir las referencias pertinentes a lo largo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, mientras que otras han preferido concentrar todas las alusiones a su realidad socioeconómica en apartados extras añadidos al contenido común mínimo. Extremadura ha optado por concentrarlas en los objetivos y modificar mínimamente los contenidos y criterios de evaluación. Y Andalucía ha reelaborado completamente el currículo.

Por último, junto a los aspectos más propios de cada territorio, la mayoría de las comunidades autónomas han coincidido en señalar como merecedores de estudio desde la perspectiva regional algunos de los temas más importantes de la economía como los sectores productivos, las principales macromagnitudes y el sector público con sus presupuestos. Este análisis temático cubre los dos objetivos restantes que se planteaba el trabajo: discriminar las aportaciones regionales entre aquellas que han suscitado más coincidencias y aquellas que son contribuciones específicas ligadas a regiones concretas.

Con el paso anterior se cierra el círculo en torno a las adaptaciones regionales de la asignatura de Economía con la duda, sobre todo, en relación a las regiones que menos

adaptaciones han introducido, de si se están perdiendo algo. Duda tanto más razonable al tratarse de una materia como la Economía eminentemente ligada a las variaciones territoriales y en la que un mismo fenómeno, tomemos la deslocalización, se puede entender como positivo en el caso de las regiones que acogen las empresas o negativo en el de las regiones que las ven partir. No incluir este tipo de matices contribuye a que los alumnos vean la asignatura, ya de por sí abstracta, más alejada todavía de sus vidas y experiencias.

Se puede intentar justificar la ausencia de adaptación como una delegación en los centros educativos. Pero la labor de los centros recogiendo las principales variables de su entorno en las programaciones corre el riesgo de ser demasiado localista. ¿Qué relación existe entre la economía pesquera de Barbate, la de un pueblo del interior de Cádiz y la agricultura intensiva de El Ejido? En cualquier caso, se pierde la perspectiva de la diversidad, de que a los alumnos les llegue la idea de que viven en una región de contrastes, con focos especializados que promueven el comercio para el mayor bienestar de la población. La confianza en la autonomía de los centros podría llevarse al extremo de encomendarles el desarrollo completo del currículo. No se hace, entre otras razones, para no perder una visión global del país. Y, por eso mismo, las comunidades autónomas deberían preocuparse de dar una perspectiva regional dentro del ámbito de sus competencias.

## 5.1 LIMITACIONES

Creo que este trabajo ha alcanzado los objetivos que se propuso al comparar currículos y realidades socioeconómicas. Si alguna falta se le puede achacar, será la modestia de sus ambiciones, no su incumplimiento. Y si los logros han sido mediocres, no se podrán justificar en la falta de tiempo, ya que la investigación ha sido lo suficientemente acotada como para no precisar de una mayor dedicación. Los recursos tampoco pueden servir de excusa, pues la mayoría de las fuentes primarias utilizadas pertenecían a la legislación y a bases de datos públicas como el INE (2014) o EUROSTAT (2014). Quizás se pueda echar en falta, sin embargo, la inclusión en el marco teórico de un mayor número de fuentes específicamente relacionadas con la asignatura de Economía. De algunas de ellas de indudable valor: libros, artículos y revistas especializadas, se ha prescindido en favor de contenidos de acceso gratuito.

Otra serie de limitaciones de este estudio tiene que ver con la naturaleza misma de la

investigación. Inquirir acerca de la adaptación del currículo de una asignatura a la realidad puede arrojar una escala de resultados que van desde la total falta de ajuste hasta un alto grado del mismo. El hecho de que algunas comunidades autónomas se hayan posicionado en el grado más bajo de la escala ha condicionado la validez y el análisis de los resultados posteriores. Como ya se mencionó a lo largo del trabajo, solo se puede tener certeza de que los temas expresamente incluidos tienen importancia para el legislador. Pero no se puede deducir que la ausencia de un tema en un currículo autonómico se deba a su poca significatividad para la economía de la región, dado que puede ser el resultado de la falta de voluntad para desarrollar regionalmente el currículo.

En tercer lugar existen una serie de limitaciones extrínsecas relacionadas con la aplicación práctica de los resultados obtenidos en esta y en otras muchas investigaciones y que están relacionadas con la escasa influencia que tienen en las Administraciones Públicas, en unos casos, y con la falta de recursos para aplicar las recomendaciones, en otros. Aunque esta última traba se contradice con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de la OCDE que señalan que el gasto español por alumno en la enseñanza pública es un 15% superior a la media de la OCDE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013).

## **5.2 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Las adaptaciones curriculares de la asignatura de Economía, en aquellas regiones que las han acometido, han sido mucho más amplias que la mera adaptación a las características socioeconómicas de la región. Algunas comunidades autónomas han añadido contenido que no guardaba una particular relación con su territorio, sino que respondía a preocupaciones generales como la participación de la mujer en el mercado de trabajo y las desigualdades a las que se enfrenta; el tema del agua o las migraciones, que han sido tratados por unas regiones sí y por otras no; lo mismo que el de la economía sumergida y el del trabajo doméstico que no es contabilizado en las grandes macromagnitudes económicas. Así mismo, otras comunidades autónomas han prestado atención a contenidos económicos que les afectaban, pero con la suficiente importancia y generalidad como para poder ser incluidos en cualquier currículo. Todos estos contenidos que no han sido tomados en cuenta en el presente trabajo, podrían analizarse desde un plano que tuviera en cuenta las aportaciones en conjunto de cada comunidad autónoma para evaluar cuáles de ellas son susceptibles de incorporarse al currículo mínimo estatal. Ya no se trataría de la mera constatación de la existencia de

adaptaciones, sino del estudio de cuáles aportan valor añadido a todo el país.

Hablar de Economía es hablar de valores y actitudes. Los distintos desarrollos autonómicos de la asignatura los han tenido presentes en el momento de hacer sus aportaciones. Un análisis parecido al anterior se podría intentar respecto a los valores. No solo consignar aquellos que preocupan más a unas comunidades que a otras, sino buscar un compendio de los citados en las normas y otros que se pudieran añadir.

Ahora bien, el campo que ha merecido un análisis más detallado por parte de los legisladores autonómicos ha sido el de la metodología idónea para impartir la materia. De entre todas las actividades y metodologías recopiladas de las normas regionales es posible componer un manual didáctico bastante completo que sería de utilidad a los profesores de todo el país. Mientras que en la actualidad, cada docente puede aprovechar solo las sugerencias y recomendaciones metodológicas propuestas en sus regulaciones territoriales. El estudio y la puesta en común de todo este material facilitarían la renovación de los docentes más reacios a realizar la búsqueda por su cuenta.

La alusión en el último párrafo a la falta de espíritu innovador nos lleva directamente al papel central que sigue teniendo el libro de texto en las aulas españolas. Su papel en un contexto de descentralización del currículo abre muchos caminos de investigación. El más obvio es cómo se pueden compatibilizar las ediciones nacionales de los principales manuales de la asignatura con unos currículos que cada vez hacen más caso a las realidades locales y regionales. El estudio puede partir de sus posibilidades de adaptación y supervivencia y de la competencia que le ofrecen manuales digitales gratuitos adaptados a una determinada región, que en algunos casos han contado con el apoyo de las Administraciones autonómicas, como el caso aragonés del manual de Economía de la empresa de Romera y Palacios (2012).

## 6. PROPUESTA DE ACTUACIÓN

De todo el trabajo previo nos queda una certeza: el distinto grado de adaptación del currículo a la realidad socioeconómica de cada comunidad autónoma es un problema que debe corregirse, porque no se trata de la existencia lógica de unas regiones que hagan una adaptación por debajo de la media y otras por encima. Se trata de que algunas no han hecho adaptación alguna. Y esta falta de adaptación se puede extender hacia niveles inferiores de concreción curricular y afectar a los proyectos curriculares de los centros y a las programaciones de aula, que se quedan con las manos libres a la hora de elegir si deben tratar específicamente la economía regional o no. Las propuestas de mejora que se expondrán a continuación tratarán, pues, los dos niveles: el legislativo en relación a la manera de mejorar las adaptaciones curriculares a cargo de las comunidades autónomas y el de las programaciones concretas de la asignatura tal como son propuestas por editoriales, centros y profesores.

Antes de hacer propuestas concretas de mejora curricular es necesario que se dé la colaboración de las Administraciones autonómicas, ya que deben ser estas a través de normas legales las que marquen el camino a los centros y docentes a la hora de tratar las particularidades de la economía regional. A este respecto es deseable la superación de un enfoque demasiado centrado en el presente, que trata las debilidades y las fortalezas de la economía autóctona y olvida casi por completo las amenazas y oportunidades que aguardan en el largo plazo. En este sentido, sería bueno, aunque parezca contradictorio con la adaptación regional, que cada comunidad autónoma se fijara en las demás e incluyera en su propio currículo los rasgos económicos más sobresalientes del resto, aquellos que dotan a cada comunidad autónoma de una ventaja comparativa y que la convierten en una competidora a la vez que en un modelo a imitar. Teniendo siempre presente que no todas las características de una región son reproducibles por todas las demás. Así, la orientación que se pretenda para la economía de una determinada región debería ser el indicador para elegir el modelo de referencia.

El énfasis habría de recaer no tanto en los fundamentos teóricos, sino en el proceso de creación, en que los alumnos entendieran cómo se llegó hasta allí, en el *know-how*, en resumen, que daría un mayor atractivo a la asignatura al sacarla de la abstracción habitual para anclarla en la economía real; y cumpliría, a la vez, con la finalidad de familiarizar a los

alumnos con objetivos ambiciosos que pudieran ayudar a cambiar en el futuro la economía regional. A partir de aquí el proceso no tendría que detenerse en las fronteras españolas y, puestos a buscar referentes, por qué no hacerlo entre las regiones más adelantadas del mundo: California, Rhône-Alpes, Baviera, Lombardía...

## **6.1 CREACIÓN DE CONTENIDOS**

La propuesta de actuación se va a articular en torno a cuatro puntos principales: la creación de contenido, su uso, los sustitutos de los libros de texto y las competencias desarrolladas por los alumnos. En cuanto al primero de ellos, los contenidos, es evidente que si el currículo de Economía ha de adaptarse a la realidad regional, no es posible que exista un manual único para toda España: los manuales deben adaptarse también. Los primeros colaboradores necesarios son las editoriales que se tendrán que enfrentar al reto de adaptar sus libros de texto a las diecisiete comunidades autónomas y a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. A tal efecto podrían proporcionar complementos regionales en línea, con lo que alcanzarían la adaptación requerida sin renunciar a la venta de un texto único para todo el país. Las ventajas vendrían de ir acostumbrando a profesores y alumnos, y a las mismas editoriales, al soporte digital que acabará imponiéndose. Al mismo tiempo estarían en mejores condiciones de competir con otras propuestas de contenido gratuito que ya circulan por la red.

Otra forma de creación de contenido adaptado a la región puede venir a través del apoyo desde las instituciones autonómicas a un proyecto de adaptación regional que tenga como resultado un libro gratuito que cumpla con todos los requisitos normativos y que pueda ser usado en el futuro como base para que los profesores vayan haciendo añadidos según sus programaciones particulares. La ventaja es ofrecer un manual listo para el uso, gratuito y que cumple con todos los requisitos normativos. La desventaja es que una única propuesta a elegir difícilmente satisfará a todos los profesores.

Y, por último, otra vía para adaptar el currículo de Economía a las comunidades autónomas es a través de los profesores y de los propios alumnos. Los propios profesores pueden trabajar colaborativamente para crear contenidos adaptados a su región y alojarlos en la red a disposición de quien los quiera aprovechar. Lo mismo vale para los trabajos de los alumnos, que se pueden colgar en la nube. Ciertamente facilitaría la copia de trabajos y el profesor debería dedicar un tiempo extra a comprobar la originalidad. Pero esa es una competencia



que ya debería haber sido adquirida por cualquier profesor. Evitar el plagio sería, por otra parte, un buen incentivo para la renovación de contenidos y recursos.

## **6.2 USO DE LOS CONTENIDOS**

Hasta aquí lo referido a la creación de contenidos. En cuanto a su uso, lo primero que se debe señalar es que son muchos los que se les puede dar al material adaptado, pero para multiplicar su efecto es recomendable fomentar la accesibilidad de los materiales, conseguir que lleguen al mayor número de usuarios posibles. La mejor forma de lograrlo es hacerlos accesibles en Internet, con lo que se aprovecha la instantaneidad de acceso y la reproductibilidad del material digital.

Los contenidos digitales creados se pueden aprovechar, mezclando la figura tradicional del libro de texto con la innovación, para diseñar manuales de la asignatura a medida de cada comunidad autónoma seleccionando los textos más idóneos, modificando las partes que sean necesarias y creando con el resultado un archivo que puede ser impreso o no a voluntad. Se consigue la suficiente flexibilidad como para adaptar los manuales gradualmente de año en año e, incluso, para hacerlo sobre la marcha. Al alumno le ofrece la posibilidad de adaptar el manual a sus propias condiciones, añadiendo subrayados, anotaciones, comentarios e incluso gráficos que le faciliten el estudio.

Para maximizar el efecto de estas adaptaciones debería crearse una plataforma de referencia que hiciera accesibles los materiales a los centros de todo el país. Perfectamente podría tratarse de una plataforma auspiciada desde una institución pública. Lo cual no significa que tuviera que proporcionar espacio en servidores para alojar el material. El material podría alojarse en cualquier servicio gratuito de la red como GoogleDrive, Dropbox u otros y la plataforma pública serviría para alojar los enlaces al estilo de Moodle. La ventaja de la plataforma pública es que ofrecería un lugar centralizado para poner en común material docente.

Una vez que el material estuviera disponible en línea podría ser organizado de maneras diversas según las necesidades de los docentes y alumnos. Conectado mediante hiperenlaces de una manera coherente e intencional, serviría para transformar las adaptaciones regionales de la asignatura de Economía en una enseñanza por módulos que podrían acometer los

alumnos con cierto grado de independencia. Se superarían, así, las limitaciones del libro de texto hasta el grado de permitir el estudio de las economías de todas las regiones españolas solo con dividir el trabajo en grupos y hacer una exposición final conjunta. Para la organización por módulos hay que tener en cuenta que lo importante no es dónde se encuentra el contenido, que puede estar distribuido en lugares distintos, sino la presentación ordenada de los enlaces de acceso. Para eso la nube da muchas facilidades y el lenguaje hipertextual convierte la red en una especie de base de datos que se puede organizar a voluntad.

La flexibilidad del material en línea es tal que permitiría que las adaptaciones regionales fueran hechas por los propios alumnos como una actividad más de la evaluación continua. Una de las actividades podría consistir en relacionar los diversos textos sobre los que se trabaja mediante vínculos hipertextuales que hicieran las veces de citas o referencias. De este modo, poco a poco, los alumnos contribuirían a organizar lo que antes era un corpus de material disperso o aislado.

### **6.3 SUSTITUTOS DEL LIBRO DE TEXTO**

Ya se han adelantado algunas estrategias que permiten superar la tradicional dictadura del libro de texto en las aulas. La necesidad de adaptar los currículos a las características regionales invita a avanzar por este camino con la propuesta de actividades que sortean el uso de manuales. El material en línea permite una organización muy flexible de los contenidos que es idónea para actividades del tipo de las *webquest*, en las que se acotan las fuentes de información que servirán a los alumnos para llevar a cabo sus investigaciones. El estudio de casos también se podría aprovechar para tratar sucesos económicos regionales de los que suele haber más información en los medios de comunicación locales y sería una buena oportunidad para recoger el testimonio de las personas que forman el entorno de los alumnos, para ponerlos en común en clase y sacar conclusiones sobre la variabilidad de conocimiento y de interpretación sobre un mismo hecho. La creación colaborativa de wikis, páginas web sin una estructura inicial predeterminada y unidas por enlaces, supone un enfoque innovador al tradicional trabajo en equipo y resulta muy útil para la tarea de suplir las ausencias de los libros de texto. No podían faltar, cuando de acercar la asignatura a la realidad se trata, las visitas culturales, que por limitaciones logísticas suelen circunscribirse de ordinario al ámbito local y suponen el más alto exponente de adaptación regional que

puede darse en la educación al incluir el contacto directo con la realidad, que tanto inspira y motiva a los alumnos.

#### **6.4 COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS**

Las diferentes formas de adaptar la materia de Economía a la realidad socioeconómica suponen la oportunidad de que nuevos recursos y metodologías perfeccionen en los alumnos competencias que les serán de gran utilidad en su futuro laboral. Alternar el uso del manual de la asignatura con complementos en línea adaptados a su comunidad autónoma acostumbra a los alumnos al uso de fuentes de información simultáneas con todos los desafíos que conlleva a la hora de integrar los contenidos diversos en un todo coherente que precise del trabajo con esquemas, resúmenes, de aunar los textos, etc. No obstante, el grado de dificultad de las tareas debe ser muy bien calibrado para no exigirle al alumno un esfuerzo que sobrepase la medida razonable.

La creación por los alumnos de su propio contenido a través de la adaptación de distintas fuentes les ayudará a perfeccionar la competencia digital y el tratamiento de la información, que era uno de los objetivos que debían haber alcanzado en la ESO. Y aprenderán a no depender de una sola fuente en sus pesquisas.

Las actividades que suponen enlazar contenidos previos a través de hiperenlaces en el texto les ayudarán a entender la información como un todo completo y a crear contenido a partir de la organización de material en bruto. Supone un esfuerzo equivalente a las citas de los textos científicos y los preparará para sus discursos argumentativos, para la investigación científica misma y para entender la información como una base de datos que solo tiene utilidad en la medida en que esté organizada. Lo mismo se puede decir de las actividades de creación de contenido en forma de *wikis*. El esfuerzo requerido para enlazar contenidos los preparará para la tarea de dotar de coherencia y sentido a la información que se les presenta.

Y, por fin, la organización de parte del currículo en módulos, siempre con la necesaria supervisión del profesor, para prevenir la desmotivación, prepararía a los alumnos para formas de educación virtual que pueden ser preponderantes en el futuro y armas clave para su desarrollo profesional.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altmann, M.P. (2011). *Contextual Development Economics, The European Heritage in Economics and the Social Sciences*. doi: 10.1007/978-1-4419-7231-6\_1
- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T. y Kerr, D. (2001): *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge/Falmer.
- BDE (2014). Recuperado de <http://www.bde.es>
- BOE (2014). Recuperado de <http://www.boe.es/>
- Caballero, N. (2012). Castilla y León sigue liderando el turismo rural de España con el 21,46% de los viajeros y el 17,20 % de las pernoctaciones. *El Norte de Castilla*. Recuperado de <http://www.elnortedecastilla.es/20121122/local/castilla-sigue-liderando-turismo-201211221831.html>
- Caldeiro, G.P. (2005). *Política curricular*. Recuperado el 16 de febrero de 2014 de <http://educacion.idoneos.com/index.php/363808>
- Catalunya mantuvo en 2009 un déficit fiscal con el Estado del 8,4% del PIB (2012). *La Vanguardia*. Recuperado el 14 de febrero de 2014 de <http://www.lavanguardia.com/economia/20120312/54268051728/catalunya-mantuvo-2009-deficit-fiscal-con-estado-8-pib.html>
- C-interreg (2014). Recuperado de <http://www.c-interreg.es/index.asp>
- Clark, A. (2008). *History's children: History wars in the classroom*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Consejo Económico y Social (2013). *Distribución de la renta en España: desigualdad, cambios estructurales y ciclos*. Madrid: CES. Recuperado de <http://www.ces.es/documents/10180/526241/Info313.pdf>
- CREM (2014). Recuperado de <http://www.carm.es>
- 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*. Boletín Oficial del País Vasco, 41, de 27 de febrero de 2009.
- Decreto 42/2008, de 5 de junio, *por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, 111, de 11 de junio de

2008.

Decreto 45/2008, de 27 de junio, *por el que se establece el currículo de bachillerato de la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Boletín Oficial de La Rioja, 88, de 3 de julio de 2008.

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*. Boletín Oficial de Navarra, 70, de 6 de junio de 2008.

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*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 152, de 27 de junio de 2008.

Decreto 74/2008, de 31 de julio *por el que se establece el Currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria, 156, de 12 de agosto de 2008.

Decreto 75/2008, de 6 de agosto, *por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato*. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 196, de 22 de agosto de 2008.

Decreto 82/2008, de 25 de julio, *por el cual se establece la estructura y el currículo del bachillerato en las Islas Baleares*. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 107, de 1 de agosto de 2008.

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*. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 128, de 20 de junio de 2008.

Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, *por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 5806, de 15 de julio de 2008.

Decreto 115/2008, de 6 de junio, *por el que se establece el currículo del Bachillerato en Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura, 117, de 18 de junio de 2008.

Decreto 122/2010, de 20 de abril, *de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, 84, de 7 de mayo de 2010.

Decreto 126/2008, de 19 de junio, *por el que se establece la ordenación y el currículo de*

*bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, 120, de 23 de junio de 2008.

Decreto 142/2008, de 15 de julio, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato*. Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya, 5183, de 29 de julio de 2008.

Decreto 202/2008 de 30 de septiembre, *por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias, 204, de 10 de octubre de 2008.

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*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 211, de 10 de septiembre de 2008.

Dinç, E. (2011). A comparative investigation of the previous and new secondary History curriculum: The issues of the definition of the aims and objectives and the selection of curriculum content. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2149-2153. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962692.pdf>

Extremadura mantendrá a partir de 2014 las subvenciones de la UE del actual periodo 2007-2013 (2012). *Europa Press*. Recuperado el 9 de febrero de 2014 de <http://www.europapress.es/extremadura/noticia-extremadura-mantendra-partir-2014-subvenciones-ue-actual-periodo-2007-2013-20120919191245.html>

EUROSTAT (2014). Recuperado de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database)

EUSTAT (2014). Recuperado de [http://www.eustat.es/idioma\\_c/indice.html](http://www.eustat.es/idioma_c/indice.html)

Fernández Caso , M.V. (2006). *Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía: Análisis de innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participaron de la capacitación en la ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004* . (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4670/mvfc1de1.pdf>

Flecha García, J.R. y Puigvert Mallart, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33, 21-28. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/71101/68641>

Fraile, O. (2013). La facturación de las diez empresas más grandes sube un 9,6 por ciento. *El Día de Valladolid*. Recuperado el 8 de febrero de 2014 de

<http://www.eldiadevalladolid.com/noticia/Z53A72F75-BB73-D62B-9BC6059F8CD52FoF/20130214/facturacion/diez/empresas/mas/grandes/sube/96/ciento>

García Crespo, C. (2001). La dimensión europea en el currículo de educación secundaria en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 143-166.

doi:10.5944/reec.7.7327

García Ruiz, C., Gómez Rodríguez, E., Jiménez Martínez, M.D., López Andrés, J.M., Martínez López, J.M., Moreno Baró, c. (Eds.) (2005). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Gutián Ayneto, C. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria . En R.M. Ávila, C. Alcázar y M.C. Díez (Eds.) (2008), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 101-12). Jaén: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Harrison, N. (2012). *Putting History in its place: Grounding the Australian curriculum--History in local community*. Sydney: Joint AARE-APERIA International Conference. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544526.pdf>

IBESTAT (2014). Recuperado de <http://ibestat.caib.es/ibestat/inici>

INE (2014). Recuperado de <http://www.ine.es>

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2014). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf>

ISCAT (2014). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/>

Junta de Castilla y León (2014). *Nacidos en castilla y león residentes en otras comunidades autónomas, año 2008*. Recuperado el 8 de febrero de 2014 de <http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/389/92/Nacidos%20CyL%202008.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadername1=Cache->



Control&blobheadername2=Expires&blobheadername3=Site&blobheadervalue1=no-store%2Cno-cache%2Cmust-revalidate&blobheadervalue2=0&blobheadervalue3=JCYL\_Estadistica&blobnocache=true

La economía de la Comunidad Valenciana (2011). *Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Valencia*. Recuperado el 11 de febrero de 2014 de

<http://www.camaravalencia.com/es->

[ES/informacion/economica/estadisticas\\_economicas/Documents/La\\_economia\\_de\\_la\\_CV\\_2011.pdf](http://www.camaravalencia.com/es-informacion/economica/estadisticas_economicas/Documents/La_economia_de_la_CV_2011.pdf)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del *Derecho a la Educación*. Boletín oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Libertad, P. (2007). Delphi cierra la fábrica de Puerto Real y deja sin empleo a 1.600 trabajadores. *El País*. Recuperado el 4 de febrero de 2014 de

[http://elpais.com/diario/2007/02/23/economia/1172185203\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2007/02/23/economia/1172185203_850215.html)

Lobo, J.L. (2001). La otra batalla del Ebro. *El Mundo*. Recuperado el 5 de febrero de 2014 de <http://www.elmundo.es/especiales/2001/03/sociedad/trasvase/seplanta.html>

Mankiw, N.G. (2010). *Macroeconomics*. New York: Worth Publishers.

Maza Fernández, A. y Villaverde Castro, J. (2011). *La dinámica exterior de las regiones españolas*. Madrid: FUNCAS.

Mendes Catani, A., Ferreira de Oliveira, J. y Fernandes Dourado, L.(2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 75(22), 67-83. Recuperado de



<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>

Méndez, J. (1994). El inesperado cierre de la factoría de Gillette en Sevilla desata la crispación de sus 246 trabajadores. *El País*. Recuperado de

[http://elpais.com/diario/1994/03/19/economia/764031624\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1994/03/19/economia/764031624_850215.html)

Ministerio de Economía y Hacienda (2008). *Las balanzas fiscales de las CC.AA. españolas con las AA. Públicas centrales, 2005*. Recuperado el 10 de febrero de 2014 de

<http://www.meh.es/Documentacion/Publico/GabineteMinistro/Varios/BalanzasFiscal esCCAA.pdf>

Moro Guijarro, M.M. (2012). *La evolución del ciclo superior de Administración y Finanzas, y su adaptación a la actualidad empresarial*. (Tesis de maestría no publicada). UNIR, Vitoria-Gasteiz. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/750>

Navarro Medina, E. (2012). *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia.

Naudé, P. y Cloete, N. (Eds.) (2003). *A tale of three countries: Social Sciences curriculum transformations in Southern Africa*. Lansdowne: Juta & Co Pty Ltd

Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la SI (2011). *Hogares con acceso de banda ancha sobre la totalidad de hogares*. Recuperado el 4 de febrero de 2014 de

<http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/indicador/hogares-con-acceso-de-banda-ancha-sobre-la-totalidad-de-hogares>

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*. Boletín Oficial de Aragón, 105, de 17 de julio de 2008.

Orden de 5 de agosto de 2008, *por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 169, de 26 de agosto de 2008.

Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, *por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 147, de 18 de junio de 2008.

Pagès, J. (2007). La Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: Cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R.M. Ávila Ruiz, R. López Atxutta

- y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-15). Bilbao, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=290254>
- Pellicer, L. (2013). La deuda de Cataluña supera los 50.000 millones de euros, casi el 26% del PIB. *El País*. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/03/15/catalunya/1363344963\\_535397.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/03/15/catalunya/1363344963_535397.html)
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pichel, C. (2013). Galicia mantendrá el 83% de fondos europeos, un 40% más de lo previsto en un principio. *ABC*. Recuperado el 10 de febrero de 2014 de <http://www.abc.es/local-galicia/20130927/abci-galicia-fondos-europeos-201309271433.html>
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22-23, 11-34. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23p11.pdf>
- Pro Bueno, A.J. y Miralles Martínez, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la educación primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27, 1, 59-96. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/71101/68641>
- Rapado, J.R. (1983). Migraciones regionales y evolución de la ocupación en España. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 22, 77-100. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/52967.pdf>
- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, *por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*. Boletín oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 2003.
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 253, de 21 de octubre de 1992.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, *por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Boletín oficial del Estado, 266, de 6 de noviembre de 2007.
- Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, *por el que se modifican el Real Decreto*

1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. Boletín oficial del Estado, 14, de 16 de enero de 2001.

Romeral Molina, D. (2010). El sector de la automoción en Aragón. *Revista de Economía Aragonesa*, 42, pp. 67-92. Recuperado de

[http://www.caaragon.com/upload/separata\\_automovil\\_ibercaja2010.pdf](http://www.caaragon.com/upload/separata_automovil_ibercaja2010.pdf)

Romera Rodríguez, I. y Palacios Escriche, C. (2012). *Economía de la empresa*. Zaragoza: Israel Romera Rodríguez y Cristina Palacios Escriche.

Stahl, G., Sumner, T. y Owen, R. (1995). Share globally, adapt locally: Software to create and distribute student-centered curriculum. *Computers and Education*, 24(3), 237-246. Recuperado de <http://GerryStahl.net/cscl/papers/ch05.pdf>.

SEPG (2014). *Estadísticas de los Presupuestos Generales del Estado*. Recuperado el 4 de febrero de 2014 de

<http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/sitios/sepg/es->

[ES/Presupuestos/Estadisticas/Paginas/Estadisticas.aspx](http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/sitios/sepg/es-ES/Presupuestos/Estadisticas/Paginas/Estadisticas.aspx)

Torres Enjuto, M.C. (1991). Diez años de reconversión industrial en Euskadi. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 13, 165-186. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles.

Vázquez Sola, M. (2008). Draka, con 100 empleados, cierra por deslocalización. *El País*. Recuperado el 10 de febrero de 2014 de

[http://elpais.com/diario/2008/04/22/galicia/1208859490\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/04/22/galicia/1208859490_850215.html)