



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Universidad de Salamanca

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Propuesta de una nueva asignatura de economía: «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible»

Proposal for a new course in Economics: "Economic Skills for Sustainable Development"

Tutora: Beatriz Cuadrado Ballesteros

Autor: David Olives Herrero

Junio 2022

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE GRÁFICAS	3
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	3
ÍNDICE DE TABLAS	3
Resumen	4
Abstract	4
1. Introducción	5
2. Justificación	7
2.1. Contexto histórico de las enseñanzas económicas en el sistema educativo no universitario español.....	7
2.2. Importancia de incluir economía como asignatura.....	8
3. Críticas a la materia de «Economía»	10
3.1. Escaso desarrollo de los ODS.....	11
3.2. Escaso desarrollo de contenidos financieros	15
3.3. Excesiva matematización de los conocimientos económicos.....	21
4. «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible».....	22
4.1. Competencias específicas	23
4.2. Criterios de evaluación	25
4.3. Saberes básicos	27
4.4. Principios metodológicos	32
5. Conclusión	39
6. Bibliografía	42
7. Anexos	47

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Estadística del Procedimiento Concursal, Nacional, Personas físicas sin actividad empresarial.	50
--	----

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible	12
Ilustración 2. Distribuciones de los pupitres en el aula.....	33
Ilustración 3. Ciclo de resolución de un problema en el aprendizaje basado en problemas	38

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación entre las competencias específicas y las competencias clave	25
Tabla 2. Criterios de evaluación para cada competencia específica	26
Tabla A1. Modificaciones del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.....	47
Tabla A2. Encuesta de competencias financieras	48
Tabla A3. Ámbito de las aportaciones de las principales economistas.....	49

Resumen

En este proyecto se expone la importancia de las enseñanzas económicas para la educación de la sociedad. Al mismo tiempo, se observa que en el sistema educativo español la actual materia de «Economía», impartida en el primer curso de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, incurre en ciertas deficiencias que impiden al alumnado desarrollar plenamente las habilidades y conocimientos necesarios para su vida adulta. Estas debilidades se concentran principalmente en la escasez de contenidos referentes a los ODS, y al sistema financiero, además de una excesiva matematización de los contenidos. Por ello, en el presente proyecto se elabora una propuesta para la inclusión de una nueva materia durante el primer curso del Bachillerato. La materia propuesta se ha denominado «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» y se han propuesto las competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y principios metodológicos. El objetivo de esta asignatura es otorgar al alumnado las competencias necesarias para poner en marcha en su vida cotidiana, iniciativas basadas en decisiones económicas que ayuden a conseguir un desarrollo sostenible.

Abstract

This project shows the importance of economic teachings for the education of society. At the same time, it is observed that in the Spanish educational system the subject "Economics", which is taught in one of the last courses of High school, incurs in certain deficiencies that avoid students of fully developing the necessary skills and knowledge for their future adult lives. These weaknesses are mainly the failure of content referring to the SDGs and the financial system, as well as an excessive mathematization of contents. For this reason, this project makes a proposal of a new subject during the first year of Baccalaureate. Concretely, this subject has been called "Economic Skills for Sustainable Development" and here are developed specific skills, evaluation criteria, basic knowledge, and methodological principles. The aim of this new subject is providing students with the necessary skills to implement in their daily lives, initiatives based on economic decisions that help achieve a sustainable development.

1. Introducción

Actualmente, los estados nacionales están formados por diferentes sistemas interdependientes, por lo que, un sistema educativo eficaz será un elemento clave para un buen desarrollo de los demás sistemas, como por ejemplo el sistema económico. El sistema económico que actualmente rige el mundo es el capitalismo. El capitalismo es un sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción y en la libertad de mercado para la toma de decisiones (Foley, 2013). Además, el capitalismo ha tomado un trasfondo de sistema socioeconómico ya que se han reconocido la importancia de sus dos pilares, la propiedad privada y el mercado, como medios de organización de las relaciones sociales. Esto se puede observar de diferentes formas; por ejemplo, el artículo 17 de la Declaración Universal de Derechos Humanos sostiene que, “toda persona tiene derecho a la propiedad tanto por sí sola como en asociación con otras, y, nadie será privado arbitrariamente de su propiedad” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Además, el sistema capitalista actual se caracteriza por ser un sistema de producción flexible, tecnificado, informado y deslocalizado (Dabat, 2002). Todas estas características que son consecuencia principalmente de la globalización neoliberal, las nuevas tecnologías y un sistema socioeconómico voraz, se traducen en la formación de una sociedad tecnificada, globalizada, rápidamente actualizable e individualista. Dicha sociedad se verá obligada a la transformación de su mentalidad y acciones, debido a la imposibilidad del planeta de soportar esta era del capitalismo. Esta imposibilidad se refleja en las barreras impuestas por la sostenibilidad planetaria y las nuevas mentalidades, es decir, la sociedad empieza a verse obligada a tomar decisiones supeditadas a las posibilidades planetarias y a la conciencia social. Ejemplo reciente, son el crecimiento de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) con el fin de ayudar a los más necesitados, o la compraventa de las emisiones de CO₂ en los mercados financieros.

Además, desde el punto de vista del capitalismo como sistema productivo se deriva una de las características principales de la sociedad presente (y muy probablemente de la futura), que es la toma de decisiones de gran importancia en breves periodos de tiempo, y cada vez a una edad más temprana. Entre estas relevantes decisiones, destacan aquellas de índole económica, por ejemplo, solicitar una hipoteca o financiar un vehículo. Estas decisiones económicas tendrán grandes consecuencias sobre la vida futura de los/as individuos/as, tanto individualmente como socialmente, ya que se enfrentarán a un mundo donde la pobreza, la igualdad o la contaminación sigan siendo problemas que haya que atajar.

Como consecuencia de la gran importancia de las decisiones económicas y de su relación fundamental con el desarrollo sostenible, se observa una imperiosa necesidad en formar a los/as ciudadanos/as en el ámbito de la economía y su relación con las nuevas tecnologías y el desarrollo sostenible (ONU, 2020). Estas necesidades deberán ser cubiertas principalmente por los propios gobiernos nacionales, quienes tendrán que dotar de una educación a sus ciudadanos/as mediante un sistema educativo eficaz.

El sistema educativo español se compone de diversas asignaturas que se reparten en sus dos principales etapas, la obligatoria y la postobligatoria. Todas las asignaturas tienen el objetivo común de otorgar la posibilidad al alumnado de ser ciudadanos/as y trabajadores/as, mediante

la enseñanza de valores, conocimientos y competencias. En la nueva era del aprendizaje es de vital importancia el conocimiento competencial, es decir, el conocimiento a través de las competencias. Concretamente el sistema educativo español establece ocho competencias clave¹. Aunque dentro de estas competencias clave no se encuentre la competencia financiera, debido a la importancia que las enseñanzas económicas tienen en la sociedad, el sistema educativo español actualmente posibilita cursar asignaturas de origen económico desde el tercer curso perteneciente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), permitiendo desarrollar habilidades y conocimientos económicos en el alumnado que faciliten el desarrollo de las competencias clave.

Con el fin de observar cómo contribuyen las materias de origen económico a la consecución por parte del alumnado de las competencias clave y, por ende, a la toma de decisiones económicas correctas que permitan el bienestar individual y el desarrollo de un mundo sostenible. El presente proyecto ha decidido estudiar la importancia de la economía en la sociedad y la forma mediante la cual el sistema educativo español desarrolla las habilidades económicas de su alumnado. Concretamente, se ha centrado la atención en el primer curso del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, donde se han observado ciertas deficiencias en la materia de «Economía». Este hecho impide el desarrollo de una metodología eficaz por parte del cuerpo docente, y generan ineficiencias en la puesta en práctica de los conocimientos y la concienciación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por parte del alumnado.

Por lo tanto, en el presente proyecto se va a proponer la creación de una nueva materia común de índole económico durante el primer curso del Bachillerato del sistema educativo español. El objetivo de esta asignatura, la cual se ha denominado «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», será capacitar al alumnado para reconocer los elementos claves del sistema económico aprendiendo desenvolverse en él de una forma eficaz, bajo un contexto de sostenibilidad planetaria.

Para la consecución de este objetivo, el presente proyecto se desarrollará de la siguiente manera. En la primera parte del proyecto se realizará la contextualización del proyecto mediante dos puntos de vista; el primero con un carácter más objetivo, desarrollará el contexto histórico y legislativo de las enseñanzas no universitarias sobre las enseñanzas económicas en el sistema educativo español; y, el segundo destacará la importancia de incluir el conocimiento económico como asignatura. En la segunda parte del proyecto se explicarán las críticas a la actual materia de «Economía». En la tercera parte, se describirá la nueva asignatura dentro del currículo actual y su puesta en marcha, proporcionando soluciones a las críticas anteriormente mencionadas. Por último, se expondrá una conclusión en términos de viabilidad del trabajo y posibles caminos de actuación.

¹ Las competencias clave establecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional mediante el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, son: Competencia en comunicación lingüística. Competencia plurilingüe. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Competencia digital. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia ciudadana. Competencia emprendedora. Competencia en conciencia y expresión culturales.

2. Justificación

2.1. Contexto histórico de las enseñanzas económicas en el sistema educativo no universitario español

En España, no se pueden observar contenidos de índole económica en la educación no universitaria hasta 1876. Estas enseñanzas se introdujeron con la Institución Libre de Enseñanza (ILE), centro de carácter privado. En la enseñanza pública no universitaria, no se implantará una asignatura con contenidos económicos hasta el periodo de 1934-1938, durante el cual, se impartió en los últimos años del Bachillerato la asignatura llamada «Principios de técnica agrícola e industrial y económica». Tras la eliminación de esta materia, debido a su caracterización de asignatura independiente, las enseñanzas de contenido económico quedaron relegadas al Bachillerato Laboral Superior con la asignatura de «Contabilidad y nociones de organización de empresas» (Vaquero, 2015). Aunque escasos, es cierto que, durante el siglo XX existieron intentos de introducir enseñanzas de carácter económico en el sistema educativo español no universitario. Por ejemplo, mediante la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, concretamente en el artículo 24, se indica que una de las materias comunes al Bachillerato era «Formación Política, Social y Económica».

Sin embargo, habrá que esperar hasta finales del siglo XX para encontrar una asignatura directamente enfocada en la enseñanza de la ciencia económica. En 1991, mediante el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, perteneciente a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se implantó la asignatura «Economía» en el currículo escolar. Concretamente, mediante el artículo 9 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, se reconocía que esta asignatura iba a ser impartida en los centros educativos españoles, emplazándola en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Más adelante, con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE en adelante), se introdujeron por primera vez en asignaturas relacionadas con la economía en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Con dichos antecedentes se llega al presente marco legislativo, donde tras la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE en adelante) se ha derogado la LOMCE. Debido a esta nueva legislación, se ha generado un periodo de incertidumbre en el paso que se debe de dar entre la creación de un marco jurídico y la puesta en práctica de la nueva normativa educativa. Durante este periodo de incertidumbre se han generado informaciones especulativas filtradas en borradores adelantados y gracias a la prensa española, que han relevado que la LOMLOE realizará modificaciones de suma relevancia en la estructura de las asignaturas de índole económica, impartidas durante los últimos cursos de la ESO y durante el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Concretamente, en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias sociales se seguiría cursando «Economía», donde no se esperan cambios significativos en su currículo. (el Economista, 2021; Zafra, 2021).

A pesar de que parte de estos rumores se han disipado cuando el Ministerio de Educación Cultura y Deporte aprobó el 6 de abril de 2022, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, donde queda reflejado la nueva elaboración del currículo de Bachillerato a nivel nacional, se siguen observando vestigios de incertidumbre debido a la gran autonomía de las consejerías de educación autonómicas para la elaboración curricular². Esta incertidumbre es una de las razones por las que en este proyecto se trabajará a nivel nacional, haciendo referencia a los contenidos mínimos que se establecieron en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para elaborar sus críticas, debido a que han sido los que se han llevado a la práctica y los encargados de desarrollar los conocimientos económicos en el alumnado español hasta el momento. Sin embargo, se hará referencia al Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, para elaborar la propuesta de la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» de manera que sea lo más actual posible.

2.2. Importancia de incluir economía como asignatura

Una vez descrita brevemente la evolución histórica de las enseñanzas económicas en el sistema educativo español, se puede observar la gran importancia de estas por el aumento de su protagonismo en la educación. Por ello, en el actual apartado se expondrán los motivos de relevancia para impartir enseñanzas económicas en relación con las necesidades de conocimiento de la sociedad en este ámbito.

La economía se puede definir de siete formas diferentes según la Real Academia Española (RAE). Aunque la definición etimológica se podría tomar como “la administración eficaz y razonable de los bienes” (RAE, 2022), para el desarrollo del presente proyecto se ha creído más conveniente definir la economía como ciencia social. Es decir, “la economía es la ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos.” (RAE, 2022). En esta definición se pueden observar varios elementos claves, los cuales justifican que existan las enseñanzas económicas. Concretamente, el hecho de la toma de decisiones para satisfacer las necesidades humanas y la cuestión de cómo satisfacer dichas necesidades viviendo en un mundo de recursos escasos. Esta paradoja a priori irresoluble, permite abordar diferentes contenidos económicos. Por lo tanto, dominar eficazmente los mecanismos de asignación es una gran justificación para aprender economía.

De manera más concreta, el profesor de economía N. Gregory Mankiw establece en el prefacio de su libro “Principios de Economía” tres razones por las que se debe estudiar economía. Las tres razones se centran en la comprensión del mundo en el que vivimos, pudiendo resolver diferentes cuestiones como, por ejemplo, ¿por qué suben los precios? o ¿por qué las empresas se cambian de zona geográfica? Además, la comprensión del sistema económico permitirá al alumnado resolver con mayor éxito muchas decisiones económicas de su vida diaria, por ejemplo, ¿cuánto tiempo estudiar? o ¿qué hipoteca debería solicitar? Así mismo, el estudio de

² Las modificaciones introducidas en la materia de «Economía» por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, se pueden observar en el Anexo (Tabla A1).

la economía facilita la comprensión de la intervención estatal en el sistema económico, por ejemplo, ¿por qué aumenta la oferta monetaria? o ¿para qué sirve la emisión de bonos del Estado? (Mankiw, 2012).

Por lo tanto, se observa que la toma de decisiones va a ser una de las prácticas clave a la que se van a enfrentar el alumnado en su vida diaria, tanto como ser individual como ser social. La enseñanza de economía será importante ya que, “proporciona una forma de pensar para poder tomar decisiones en la vida cotidiana, y analizar las relaciones desde una perspectiva tanto a nivel de comportamiento del individuo (microeconómica) como a nivel agregado de la sociedad (macroeconómica)” (Consejería de Educación de Castilla y León, Orden Educativa 363 de 2015). Así mismo, comprender el mundo en el que vive dotará al alumnado de mejores herramientas para desenvolverse en él, desembocando en una maximización de su bienestar.

Desde el punto de vista de la educación, “el estudio de la economía permite al alumnado entender el contexto en el que vive, despertar su interés y tomar sus propias decisiones con repercusión económica y financiera de manera razonada y responsable” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Real Decreto 243 de 2022). Además, el estudio de la economía permitirá al alumnado el desarrollo de las competencias clave del sistema educativo español, y más concretamente la competencia emprendedora, de la competencia ciudadana y de la competencia personal, social y de aprender a aprender (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Real Decreto 243 de 2022).

Por último, para valorar la importancia de la economía como asignatura desde un punto de vista objetivo y global, el presente proyecto ha decidido usar los Informes PISA para destacar la importancia actual de la materia en general. Analizando particularmente la competencia financiera, competencia que se está evaluando mediante dichos informes desde 2012. La propia definición de esta competencia permite vislumbrar la importancia de las enseñanzas económicas en la actualidad:

“El conocimiento y la comprensión de conceptos y riesgos financieros, y las destrezas, motivación y confianza para aplicar dicho conocimiento y comprensión con el fin de tomar decisiones eficaces en distintos contextos financieros, mejorar el bienestar financiero de los individuos y la sociedad, y permitir la participación en la vida económica” (OCDE, 2019).

Mediante esta definición se destaca la importancia de plasmar en la vida diaria los contenidos teóricos aprendidos en el aula, otorgándole al alumnado las herramientas teóricas y prácticas necesarias para desenvolverse en el mercado laboral, donde el alumnado se enfrentará al aumento del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y del sector financiero. Por lo tanto, la importancia de estudiar materias económicas en la educación no universitaria se podría resumir en, la necesidad de crear una sociedad dotada de ciudadanos/as mejor informados/as y capacitados/as para administrar los recursos escasos, lo que se transformará en una mejora de la calidad de vida de toda la población, de forma directa o indirecta.

3. Críticas a la materia de «Economía»

Una vez constatada la importancia de las enseñanzas económicas para conseguir una educación efectiva de la sociedad, se ha procedido a revisar las materias de origen económico del sistema educativo español, con el objetivo de encontrar las debilidades de la materia de «Economía» para desarrollar los conocimientos y habilidades que debe poseer el alumnado español.

Hasta este curso el alumnado del sistema educativo español había podido optar por las materias de ámbito económico establecidas mediante el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, las cuales eran: (i) para el primer ciclo de la ESO (primer, segundo y tercer curso), se encuentra «Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial» como asignatura específica; (ii) durante el segundo ciclo de la ESO, se establece «Economía» como asignatura troncal para la opción de enseñanzas académicas, o «Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial» como asignatura troncal para la opción de enseñanzas aplicadas; (iii) durante la etapa de Bachillerato, solo existen contenidos de carácter económico si se elegía la especialidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales mediante las asignaturas de «Economía», como asignatura troncal propuesta para el primer curso, «Economía de la Empresa» como asignatura troncal, y «Fundamentos de Administración y Gestión» como asignatura específica para el segundo curso.

En el próximo curso académico (2022/2023) entrarán a impartirse diferentes enseñanzas económicas en el sistema educativo español. Concretamente, las establecidas por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. En él se establecen como mínimas ciertas materias de ámbito económico, sumándolas otras materias como posibilidades a cursar por el alumnado perteneciente al sistema educativo español. Según la etapa educativa se encuentran: (i) para el segundo ciclo de la ESO (cuarto curso), se establece la materia de «Economía y Emprendimiento» a libre elección del alumnado; (ii) durante la etapa de Bachillerato se ofertan materias específicas de ámbito económico si el alumnado cursa la modalidad “General” o la de “Humanidades y Ciencias Sociales”. Durante el primer curso del Bachillerato General el alumnado podrá cursar la materia «Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial», y durante el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, el alumnado podrá cursar la materia «Economía» en el primer curso, y «Empresa y Diseño de Modelos de Negocio» en el segundo curso.

No obstante, el presente proyecto ha decidido centrarse en el primer curso del Bachillerato legislado por la normativa anterior, es decir, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, ya que es sobre la que se tienen evidencias hasta el momento. Se ha optado por este nivel educativo, debido a que es el curso donde más potencial de cambio se encuentra por los siguientes dos factores. El primero es la edad del alumnado, el primer curso de Bachillerato es uno de los cursos donde nos encontraremos el alumnado más mayor, y por ende más maduro, preocupado y concienciado con su futuro. Además, el segundo factor es la inexistencia de la presión ejercida por las pruebas de acceso a la universidad. Por lo que, durante este curso el

alumnado no está bajo la presión de tener que aprender un número exacto de estándares posibilitando la flexibilidad del currículo.

Por todo ello, se ha optado por buscar las carencias de asignatura «Economía» y su currículo establecido mediante el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, debido a que ha sido el responsable de desarrollar los conocimientos y habilidades vigentes hoy en día en el alumnado. La observación de estas debilidades ayudará a implantar y a justificar la aplicación de la asignatura propuesta en el presente proyecto. Tras la conveniente investigación se han encontrado los siguientes puntos débiles o carencias de la asignatura «Economía», los cuales se han agrupado en tres bloques:

- Escaso desarrollo de los ODS en los contenidos y competencias.
- Escaso desarrollo de aspectos de ámbito financiero.
- Alta matematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Escaso desarrollo de los ODS

El principal objetivo de cualquier gobierno es conseguir un crecimiento económico sostenido e indefinido en el tiempo, si bien esto intensifica la competencia entre países por el uso de la energía, materias primas y medio ambiente (Carabaña, 2011). Esta situación cuestiona la posibilidad de un crecimiento ilimitado de la producción o el consumo de bienes (Meadows et al., 1985; Hopwood et al., 2005). Para tratar de revertir esta situación en corto, medio y largo plazo, surgieron medidas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos se encuentran definidos y planificados en la Agenda 2030, elaborada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Los ODS fueron asumidos por todos los Estados Miembros, quienes se comprometieron a cumplirlos en un periodo de quince años. La consecución de los ODS ayudará a lograr el gran objetivo final, de poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar la paz y la prosperidad.

Los diecisiete ODS establecidos por la Agenda 2030 son los siguientes:

- ODS 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
- ODS 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- ODS 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
- ODS 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- ODS 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- ODS 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
- ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
- ODS 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- ODS 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.

- ODS 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
- ODS 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- ODS 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- ODS 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos³.
- ODS 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- ODS 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
- ODS 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo.
- ODS 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Ilustración 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Naciones Unidas (2022)

Como se puede observar, los ODS abarcan todos los campos donde la sociedad mundial actual queda retada (sostenibilidad medioambiental, económica y social). Todos ellos se encuentran interrelacionados, de forma que el éxito de uno llevará al éxito de los demás. Para evaluar el desarrollo de cada objetivo, desde la Asamblea General de las Naciones Unidas se han propuesto diferentes indicadores. Concretamente para estos diecisiete objetivos de desarrollo

³ Reconociendo que la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático es el principal foro intergubernamental internacional para negociar la respuesta mundial al cambio climático.

sostenible encontramos 232 indicadores. Sin embargo, no todos son calculables ya que para ciertos indicadores no existen todavía una monitorización de datos globales.

Para conseguir estos objetivos, la Asamblea General de las Naciones Unidas aboga por la educación como elemento clave, estableciendo al sistema educativo como un eje transversal para lograrlos. Así, las capacidades y competencias que debe desarrollar el alumnado para perseguir los ODS se promoverán mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Donde se optará por un enfoque integral de la educación y alentando el fortalecimiento de los vínculos interdisciplinarios entre los tres pilares del desarrollo sostenible: el económico, el social y el ambiental (Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 74/223 de 2019).

De hecho, desde hace años, se reivindica la importancia de crear una conciencia sostenible a través del sistema educativo, mediante la cual surjan soluciones a la crisis ecológica presente y futura. Y no solo se deben buscar soluciones, si no que se debe abogar por crear una nueva mentalidad debido a que la crisis medioambiental en la que está sumida la sociedad se debe principalmente a su tendencia de pensamiento (Orr, 1996). Por ello, desde la educación se debe proporcionar a la ciudadanía una visión realista de los problemas sociales, fomentando así comportamientos y valores para la transición a la sostenibilidad, que respeten los Derechos políticos, los Derechos económicos y los Derechos culturales, que debe tener todo individuo del planeta (Vilches Peña y Gil Pérez, 2016).

En 2015, al crearse los ODS se atiende a esta demanda de concienciación, que se hará efectiva únicamente si los diferentes gobiernos incluyen los ODS en sus respectivos sistemas educativos de una manera eficaz. Sin embargo, a pesar del apoyo internacional que tienen los ODS, el sistema educativo español no ha hecho efectiva su implementación de manera específica en ninguna de las materias. La materia de «Economía» desarrollada durante el primer curso de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales es un ejemplo claro de esto. En el currículo de dicha asignatura establecido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, no se desarrollan directamente competencias y conocimientos relacionados con los ODS. La única alegoría a dichos objetivos que aparece en la materia de «Economía» es en el Bloque 7. La meta principal del Bloque 7 es el estudio de los desequilibrios económicos y el papel del estado en la Economía. Sin embargo, es indudable la relación estrecha entre la materia de «Economía» y los ODS, de forma que algunos/as docentes y editoriales aluden en numerosas ocasiones a ellos, aunque su desarrollo, como se observa, es algo más subjetivo que normativo.

Esta irrelevancia de los ODS para las autoridades educativas españolas puede ser autoimpuesta debido a la propia concepción que tiene España de ser un país desarrollado. La Asamblea General y el Consejo Económico y Social (ECOSOC) establece una lista de países catalogados como menos desarrollados mediante diferentes indicadores que evalúan el ingreso, los activos humanos y la vulnerabilidad económica y ambiental (Comité de Políticas de Desarrollo, 2020)⁴. Por el significado intrínseco de los ODS y mediante la anterior definición, se podría establecer indirectamente que los ODS son objetivos para los países menos desarrollados. Sin embargo,

⁴ Los índices del ingreso reflejan el ingreso nacional bruto, que será mejor contra más alto sea. Los índices de activos humanos valoran el capital humano, mejor a mayor puntuación. Por último, los índices de vulnerabilidad económica y medioambiental miden las características de la estructura socioeconómica y como son de vulnerables frente a diferentes choques económicos y ambientales

el presente proyecto no comparte el punto de vista de esta afirmación, de manera que considera que hay que aprovechar la gran oportunidad que brindan las enseñanzas económicas para el desarrollo de competencias y conocimientos relacionados con los ODS a escala nacional e internacional.

Analizando los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se puede notar una escasa concreción sobre qué aspectos, relativos a los ODS, desarrollar en el aula. En dicho Decreto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, elabora de forma superficial los contenidos a desarrollar, dejando en manos de editoriales y docentes la decisión de si trabajar los ODS o no hacerlo. Esta situación, nos permite criticar la escasez de contenidos sobre los ODS en base a dos puntos. Uno interno a la asignatura «Economía», partiendo de los manuales elaborados desde diversas editoriales que trabajan dentro del sistema educativo español. Y otro externo, partiendo de las tendencias en el pensamiento económico actual ya que, se entiende que las enseñanzas económicas desarrolladas en esta etapa quedan supeditadas al conocimiento social o importancia final que tendrán en la sociedad.

Por un lado, desde el punto de vista interno, tras la revisión de varios manuales de diferentes editoriales se encuentra una deficiente transversalidad de los ODS, pudiéndose destacar los siguientes ejemplos concretos:

- Pirámide de Maslow: Cuando se explican las necesidades humanas, se realiza desde una perspectiva de país desarrollado, y no se ofrecen ejemplos de otras economías donde no se cumple la satisfacción de ciertas necesidades. Sin embargo, el conocimiento de las economías en desarrollo es esencial, puesto que es posible que algunos estudiantes desarrollen su carrera laboral en países más o menos desarrollados que España, de forma que necesitan tener conocimientos más amplios que los que afectan únicamente al país de origen.
- Producción: La producción se explica desde diversos puntos de vista, pero raramente se relaciona con la sostenibilidad del medio ambiente. Es decir, de forma indirecta se induce al alumnado al pensamiento de que producir lo máximo siempre será lo mejor, debido a que las necesidades son ilimitadas, sin tener en cuenta la repercusión que ello pueda tener en el medio ambiente.
- Crecimiento económico: La definición de crecimiento o desarrollo económico que se suele utilizar se relaciona directamente con consumir bienes y servicios, de forma que cuanto más se consuma, mayor será el bienestar del individuo. De nuevo, se está dejando de lado la repercusión que un consumo de recursos excesivo puede tener sobre el medio ambiente y sobre otros grupos de población más desfavorecidos.
- Autoridades económicas e igualdad: Es verdad, que las editoriales se han puesto manos a la obra a la hora de elaborar libros más equitativos, de manera que nos encontramos ejemplos o actividades en las que el personaje principal es de sexo femenino. Sin embargo, no se encuentran contribuciones al ámbito de la economía de personalidades económicas de sexo femenino. Esto sumado a un lenguaje de escritura basado en el uso del masculino de manera más frecuente, por ejemplo, “empresario”, “emprendedor”,

“ahorrador” etc. Pueden desembocar de forma directa o indirecta en la desmotivación de las mujeres a la hora de crecer en el ámbito económico.

Por otro lado, desde el punto de vista externo, se pueden destacar dos teorías económicas básicas asumidas por la sociedad en general, que contradicen las bases de los ODS. Una es la función de producción, introducida en el ámbito de la microeconomía por Philip Henry Wicksteed, mediante la cual representó matemáticamente la capacidad de producción de las empresas introduciendo el concepto de la sustitución entre los factores de producción (capital y trabajo), de manera que la producción podría quedar inalterada si se sustituía la cantidad de un factor por el la cantidad del otro, por ejemplo el capital por el trabajo. (Wicksteed, 1894). Con la aceptación y proliferación de esta afirmación en el sistema educativo, se olvida caracterizar otras variables como el daño medioambiental, de manera que se induce a los “nuevos” productores/as a no asumir esta responsabilidad. Derivada de esta definición aparece la teoría de las economías de escala, mediante las cuales se da a entender que producir más puede ser en ocasiones la solución para reducir los costes, sin tener en cuenta las causas y consecuencias socioeconómicas.

En definitiva, se puede observar que la asignatura de «Economía» no solo es una materia propicia para trabajar los ODS, si no que, tal y como se encontraba planteada hasta el presente, ha podido llegar a fomentar actitudes contrarias a dichos objetivos, impidiendo el desarrollo efectivo de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Aunque en el presente, con actualización legislativa mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, sí que se encuentra menciones directas a los ODS en los contenidos mínimos que tiene que desarrollar el alumnado mediante la materia de «Economía». Sin embargo, quedan relegados a un solo bloque de saberes básicos, perdiéndose la característica fundamental de los ODS, es decir, su transversalidad⁵. Por lo tanto, aunque se ha propuesto desarrollar conocimientos y competencias relacionados con los ODS. Mediante la materia de «Economía» el alumnado español no va a poder darse cuenta de la importancia que tienen en su vida económica.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se considera sùmamente relevante y esencial una modificación del currículo del sistema educativo español. Esta modificación debe permitir a todo el alumnado que curse el Bachillerato desarrollar las competencias necesarias a través de la economía, para comprender la importancia de los desafíos que el planeta esta tratando de solucionar, desarrollandose así la Educación para el Desarrollo Sostenible.

3.2. Escaso desarrollo de contenidos financieros

La importancia del crédito es vital en las economías capitalistas; sin crédito no se podrían emprender nuevas inversiones que mejorasen la productividad. Para posibilitar este crédito, es imprescindible capacitar el ahorro de los agentes económicos. En la actualidad, quién se

⁵ Las modificaciones más destacables en la materia de «Economía», en concepto de sostenibilidad y economía, introducidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional mediante la aprobación del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril son: La aceptación de la importancia de la sostenibilidad introduciendo los ODS en el currículo de la materia, y la búsqueda de la creación de una nueva mentalidad en lo que concierne al sistema productivo ya que se introducen conceptos como “la economía circular” o “el decrecimiento económico”.

encarga de posibilitar dicho ahorro y flujo monetario, son los sistemas financieros. Por ello, los países con sistemas financieros más desarrollados tienden a crecer más rápido, debido a que proporcionan liquidez con la que se fomenta el desarrollo económico (Levine, 2003). Por lo tanto, será fundamental para los gobiernos mantener un sistema financiero estable y eficaz que asegure el crecimiento económico.

Los sistemas financieros se basan en tres pilares: los activos financieros, los mercados financieros y las instituciones financieras; todo ello supervisado por los agentes de regulación de cada país. Por ejemplo, los principales agentes reguladores del sistema financiero español son el Banco Central Europeo (BCE), el Banco Central de España, la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) o la Dirección General de Seguros (DGS). Teniendo esto en cuenta, se puede definir al sistema financiero como “el conjunto de instituciones, medios y mercados, cuyo fin primordial es canalizar el ahorro que generan las unidades de gasto con superávit, hacia los prestatarios o unidades de gasto con déficit” (Calvo et al., 2018).

La importancia y estructura actual del sistema financiero es el resultado de un proceso de evolución histórica, en cual existen diferentes puntos de inflexión como, por ejemplo, 1970 o 2008, ambos coincidentes con crisis financieras.

“A partir de la década de 1970, se dieron cambios importantes en el sistema financiero de E.E.U.U. los cuales se pueden agrupar en la desregulación, el crecimiento del capital en los mercados, el desarrollo de nuevos instrumentos financieros y una mayor transparencia de la política monetaria.” (Sellon, 2002).

En España, a raíz de la crisis de 2008 empieza “el proceso de bancarización y de integración de las entidades financieras, derivando en una fuerte concentración en el sector y disminuyendo el grado de competencia financiera en España” (Climent, 2013). Aunque a partir de la crisis se observen estos movimientos de concentración en el sector bancario español, no se puede obviar el movimiento descentralizador que está teniendo lugar en la actualidad. Este movimiento tiene su origen en la desconfianza social hacia el sistema bancario generada por la crisis financiera de 2008, así como en la proliferación de la tecnología *blockchain* (tecnología que hace posible la reducción del rol de los intermediarios financieros).

La desconfianza hacia el sistema financiero español y, en particular, hacia el sector bancario se puede ver reflejado en diferentes hechos. Uno de los más objetivos, es la aprobación en 2012 del Real Decreto-ley 2/2012, de 3 de febrero, de saneamiento del sector financiero, donde se encuentran medidas que tenían el objetivo de eliminar las debilidades coyunturales de las entidades de crédito en el contexto de escasez de liquidez, mediante las cuales se pretendía recuperar la credibilidad y confianza en el sistema español.

“Resulta, por ello, imperativo e ineludible en el actual contexto económico, intervenir legislativamente al objeto de eliminar las incertidumbres sobre nuestra estabilidad financiera y contribuir a reforzar la confianza en nuestro sistema financiero, consiguiendo que se originen dinámicas positivas que generen crédito y faciliten el acceso a la financiación por parte de nuestras empresas y familias” (Jefatura de Estado, Real Decreto-ley 2 de 2012).

Además, otra de las características clave del sistema financiero actual es la proliferación de la tecnología aplicada al ámbito financiero, lo que se ha definido como FinTech⁶. “Gracias a la tecnología financiera (FinTech) se pueden reducir los costos de transacción de manera más efectiva que las instituciones financieras tradicionales” (Chen y Bellavitis, 2019). Por tanto, se observa la gran adopción actual por parte de los intermediarios financieros de la tecnología para prestar sus servicios. La adopción de los mecanismos FinTech hace más plausible la entrada de la tecnología *blockchain* en el sistema financiero, lo que sería un cambio de estructura total, ya que permitiría pasar de un modelo tradicional centralizado a un modelo descentralizado.

“El servicio FinTech a menudo no elimina por completo al intermediario en las transacciones económicas: a menudo sustituye a un intermediario (por ejemplo, una institución financiera) con otro (por ejemplo, una empresa de tecnología). La mayoría de las transacciones financieras actuales, incluso las facilitadas por FinTech—todavía requieren la participación de instituciones centralizadas, en quienes se confía para generar confianza entre las partes que realizan transacciones y operar plataformas digitales. La tecnología *blockchain* y las finanzas descentralizadas pueden ser el próximo paso en esta progresión” (Chen y Bellavitis, 2019).

Debido a esta crisis de confianza y la proliferación de la tecnología surgen críticas hacia la ineficiencia del sistema financiero. Estas críticas se basan en los procesos anticuados del sistema financiero, en su estructura centralizada, en su vulnerabilidad ante fallos y ataques y en su exclusividad (Tapscott y Tapscott, 2017). Por estos motivos, se buscan nuevas alternativas para el desarrollo de las finanzas personales. Aunque en este momento sea especulativo, se observa la posibilidad de un futuro donde la disrupción con el sistema financiero centralizado se haga efectiva debido a la tecnología *blockchain*. La principal razón es que permite reducir los costes de transacción, reduciendo las posibilidades de intervención de los intermediarios financieros (Murray, Kuban, Josefy and Anderson, 2021). Además, el funcionamiento intrínseco del *blockchain* se ha desarrollado para conseguir la confianza de las partes que realizan una transacción, lo que facilita la eliminación de los intermediarios (Chen y Bellavitis, 2019).

La evolución del sistema financiero genera, en la actualidad, que todos los agentes de la economía se vean “obligados” a formar parte del sistema financiero, debido a que deben asumir frecuentemente la toma de diferentes decisiones financieras. Estas decisiones van desde el ámbito más cotidiano, como la contratación de un fondo de pensiones o financiar la compra de un automóvil, al ámbito más complejo o especializado en el mundo de las finanzas, como por ejemplo abrir una cartera de activos. Es cierto que históricamente las instituciones financieras han simplificado la toma de estas decisiones por su posición de intermediarias. Sin embargo, la evolución del sistema financiero ha desembocado en el aumento de las oportunidades de elección, tanto de productos financieros como de intermediarios, generando un proceso de toma de decisión más amplio e individualizado en la sociedad, que solo resultará efectivo si la educación proviene los conocimientos necesarios para emprender estas decisiones.

⁶ Concretamente, la CNMV define el término FinTech, como el concepto procedente de las palabras en inglés *Finance and Technology*, que hace referencia a todas aquellas actividades que impliquen el empleo de la innovación y los desarrollos tecnológicos para el diseño, oferta y prestación de productos y servicios financieros.

En España, la crisis financiera de 2008 no solo fue un punto de inflexión en el cambio de visión sobre el sistema financiero, sino que también supuso un movimiento de reflexión sobre la educación financiera que poseía la sociedad, debido a la incapacidad mostrada por muchos ciudadano/as de realizar inversiones financieras correctas (Ferrera y Chaparro, 2016). Por lo tanto, en esos momentos se notó la necesidad social de una educación financiera sufragada por el sistema educativo español.

Las consecuencias positivas de otorgar al alumnado una educación financiera básica se pueden analizar económicamente, encontrando mejoras en el análisis de la asignación, la distribución, la estabilidad y el desarrollo del sistema financiero. Una sociedad mejor formada en conceptos financieros contribuye a mejorar directamente el funcionamiento y estabilidad del sistema financiero, pudiendo ayudar a corregir el posible sesgo de sobrevaloración del presente en comparación con el futuro (relación directa con la concepción de la importancia del ahorro y la inversión, frente al consumo), atenuando la asimetría de información entre oferentes y demandantes de productos financieros, y también mejorando la distribución de los recursos ya que, se mejoraría la posición económica de los agentes sociales y se fomentarían los proyectos empresariales viables (Domínguez, 2017).

Con la inclusión a la vida laboral y la consiguiente independencia económica, el alumnado deberá poner en práctica lo aprendido en su etapa académica para tomar las decisiones más apropiadas. La actualización y digitalización de los servicios financieros permitirá la inclusión en el sistema económico de una mayor proporción de la sociedad, haciéndoles partícipes de sus beneficios, pero también exponiéndoles a mayores peligros. Ejemplo de esto es la proliferación de aplicaciones para dispositivos móviles con el objetivo de invertir en todo tipo de activos financieros, o la extensión de crédito en línea. Esta digitalización e individualización del sistema financiero, puede presentar nuevos obstáculos, que una adecuada educación financiera debe contribuir a superar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Numerosos estudios han analizado la relación entre recibir una educación financiera adecuada y las decisiones sobre este ámbito en el futuro. Aunque es cierto que algunos estudios no evidencian causalidad, otros muchos corroboran los efectos positivos de la educación financiera en las decisiones del alumnado en este ámbito (Ferrera y Chaparro, 2016; Hospido et al., 2015; Lusardi y Mitchell, 2014).

“La evolución actual de la economía y la sociedad indica que las destrezas en competencia financiera serán más necesarias en el futuro próximo, donde se manifestarán cada vez con una mayor complejidad.” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Por lo tanto, será imprescindible que el alumnado español consiga comprender el sistema financiero y su evolución. Mediante la asignatura «Economía», se abarcan contenidos sobre el sistema financiero. Concretamente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, estableció el “Bloque 5. Aspectos financieros de la Economía”, conformado por los siguientes contenidos:

- Funcionamiento y tipología del dinero en la Economía.
- Proceso de creación del dinero.
- La inflación según sus distintas teorías explicativas.

- Análisis de los mecanismos de la oferta y demanda monetaria y sus efectos sobre el tipo de interés.
- Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.

Sin embargo, estos contenidos no desarrollan de manera significativa el sistema financiero en sí mismo, ya que el objetivo principal es la explicación de la política monetaria. Si bien es cierto que comprender el funcionamiento de la política monetaria es esencial, no hay que olvidarse de que un sistema financiero estable es la mejor forma de poner en marcha la política monetaria en sí misma. Por lo tanto, se considera necesario abordar en profundidad los conceptos que se encuentran más íntimamente ligados al sistema financiero.

En la práctica, existen muestras fehacientes de la escasa formación en conceptos financieros de la sociedad española. Por ejemplo, los resultados del “Informe PISA 2018 de la competencia financiera”⁷ elaborado por Ministerio de Educación y Formación Profesional, indican que “el rendimiento de España (492 puntos) queda significativamente por debajo del promedio de los países que pertenecen a la OCDE (505 puntos). El país que presenta el mejor rendimiento es Estonia (547 puntos), mientras que el que obtiene el peor resultado es Indonesia (388 puntos).” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). En base a estos resultados, se puede concluir que, aunque la base conceptual del alumnado español no es desfavorable, España se sitúa por debajo de la media de la OCDE, a pesar de que su diferencia con la OCDE-5⁸ no es significativa.

Otro ejemplo de la escasez de conocimientos básicos de la sociedad española en el ámbito financiero, son los resultados de la Encuesta de Competencias Financieras impulsada en 2016⁹, por el Banco Central de España. Sus resultados muestran que solo un 49% de los encuestados de entre 18 y 34 años¹⁰ respondieron correctamente a la pregunta sobre el concepto de inflación. Además, el porcentaje de acierto disminuye al 46% y 43% en las preguntas relativas al tipo de interés compuesto y a la diversificación del riesgo, respectivamente (Bover et al., 2016)¹¹. Aunque por la falta de concreción en los datos, esta encuesta no es concluyente en la causalidad de la materia «Economía», podría considerarse un ejemplo de la carencia de educación financiera en el sistema educativo español en general.

Junto a estos resultados de origen académico, los cuales no se pueden caracterizar como positivos, se suman hechos de la vida real que reflejan la falta de aptitudes y competencias financieras en la sociedad española. Por ejemplo, en los datos otorgados por el Instituto

⁷ El Informe PISA es la prueba realizada por el alumnado de secundaria en diversos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Aunque el curso objeto del presente proyecto es diferente, se ha considerado apropiado utilizar el informe de 2018 puesto que representa una muestra significativa del alumnado que ahora se encuentra cursando aspira a cursar «Economía» durante el Bachillerato.

⁸ La OCDE-5, es definida por el Informe PISA 2018, como los cinco países que han realizado la evaluación de la competencia financiera para los tres años que se ha realizado (2012, 2015, 2018). Estos países son: España, Estados Unidos, Italia, Polonia y República Eslovaca.

⁹ Se usa la Encuesta de Competencias Financieras del año 2016 por que es la publicación más reciente, ya que la referente a 2021 no se encuentra publicada.

¹⁰ El nivel de educación mínimo de los encuestados es la etapa de primaria. Sin embargo, es probable que la mayoría de encuestados de entre 18 y 34 años posean el título de educación secundaria obligatoria, debido a que la tasa de abandono escolar ronda únicamente el 19% en el año de la encuesta.

¹¹ La estructura, junto con las preguntas realizadas por la Encuesta de Competencias Financieras, se puede observar en el Anexo (Tabla A2).

Nacional de Estadística (INE), sobre el número de deudores concursados (personas insolventes) pertenecientes al grupo de personas físicas sin actividad empresarial, se observa un incremento en el periodo entre 2004 y 2020. En otras palabras, en los últimos 15 años, ha aumentado el número de ciudadanos españoles que no tienen con que pagar sus deudas. Es cierto que en este periodo de tiempo habría que descontar las crisis económicas de 2008 y 2020, pero incluso en los momentos de mayor auge económico (2015-2019), el número de personas con dificultades económicas continúa creciendo, llegando a alcanzar los dos mil en 2018¹². Por lo tanto, aunque no se pueda tomar como un indicador directo, el aumento de personas insolventes puede ser un reflejo indirecto de la escasez de conocimiento financiero, puesto que en ciertos casos la razón principal de esta situación puede ser la falta de dominio suficiente de ciertos términos como el ahorro, el endeudamiento, o el cálculo de los costes financieros.

Todo lo que se ha comentado hasta el momento, refleja la falta de educación financiera en la sociedad española en general, hecho que puede resolverse desde las aulas. En particular, los conocimientos de la asignatura «Economía» podrían contribuir al respecto, apoyando las responsabilidades económicas que los jóvenes deberán tomar en el futuro. Aunque, todo esto va a intentar ser sufragado mediante la actualización del currículo de la materia «Economía» con la nueva legislación introducida por Real Decreto 243/2022, de 5 de abril¹³, cabe destacar que esta ampliación de conocimientos financieros será únicamente para el alumnado del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Además, la actualización legislativa no incorpora ninguna referencia hacia la descentralización del sistema financiero, es decir, incorpora los contenidos desde el mismo punto de vista tradicional de un sistema financiero centralizado. La importancia de desarrollar en el alumnado conocimientos financieros reside no solo en la relevancia presente, sino también en la evolución hacia la descentralización del sistema financiero, ya que una de las características de este, será la toma de decisiones de una manera más individual mediante las nuevas tecnologías, sin depender de instituciones financieras tradicionales.

La descentralización de los mercados financieros conllevará una toma de decisiones más individualizadas y tecnificadas frecuentemente sin el apoyo y seguridad de las instituciones financieras tradicionales. Como es lógico la transformación de la estructura del sistema financiero conllevará, al menos en este sector, una transformación del mercado laboral. Debido a este posible futuro, desde el presente proyecto se cree que la escasez en la asignatura «Economía» de contenidos financieros relacionados con el funcionamiento y evolución del sistema financiero, incapacitarán al alumnado de entender el mercado financiero en el que se puede desenvolver en su futuro, anclándole a un mercado financiero tradicional y pudiendo cometer errores a la hora de tomar decisiones en el futuro.

¹² El gráfico correspondiente a la serie “Deudores concursados por naturaleza jurídica” se puede observar en Anexo (Gráfica 1).

¹³ Las modificaciones introducidas en la materia de «Economía» por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, se pueden observar en el Anexo (Tabla A1).

3.3. Excesiva matematización de los conocimientos económicos

La crisis de 2008 ha supuesto un punto de inflexión en la historia de la economía mundial, transformando la sociedad en todos los ámbitos, especialmente en la tendencia del pensamiento económico. La rama neoclásica imperante en la actualidad se vio sacudida y criticada. Una de las críticas realizadas por el premio Nobel de Economía, Paul Krugman, fue hacia la excesiva matematización y modelización del pensamiento económico (Esteve, 2015). A raíz de todas las críticas hacia el pensamiento económico actual realizadas por grandes personalidades y académicos de renombre, nos planteamos si esa excesiva matematización también está presente en las enseñanzas económicas impartidas en la ESO y el Bachillerato, donde se forjan a los/as pensadores/as económicos/as del futuro.

La asignatura «Economía» impartida durante el primer curso de Bachillerato tiene un sesgo evidente hacia la economía neoclásica, pensamiento dominante en la actualidad. La economía neoclásica surge como resultado de intentar colocar la ciencia económica en el mismo lugar que las ciencias naturales, rompiendo así con el enfoque histórico y holístico de los pensadores anteriores. Algunas características que dominan esta teoría son el tratamiento de la economía como una ciencia exacta desde el punto de vista teórico, dejando de lado las explicaciones históricas de los fenómenos socioeconómicos como fuente objetiva (Freeman, Chick y Kayatekin, 2014). De hecho, ha surgido el término del *homo economicus*, para definir al individuo que se comporta como “un ser inquebrantablemente racional, completamente egoísta, que puede resolver sin esfuerzo incluso los problemas de optimización más difíciles” (Levitt y List, 2008).

Mediante un análisis de los manuales desarrollados por las diferentes editoriales para la asignatura «Economía», es posible encontrar tendencias hacia la matematización y modelización de los contenidos derivados del pensamiento económico imperante en la actualidad, donde se cree más conveniente educar al alumnado mediante el análisis de conceptos y ejercicios numéricos, que el contexto histórico y análisis cualitativos. Por ejemplo, en el tema del funcionamiento de mercado, lo importante ahora mismo radica en elaborar las gráficas de oferta y demanda, reconociendo los factores que las condicionan; y, así, se deja de lado quienes son los agentes, por qué se comportan de una determinada manera o por qué el mercado tiende a su equilibrio (Esteve, 2015).

La excesiva matematización o modelización matemática muestra ciertos inconvenientes:

- Aleja de la realidad el estudio de la economía, debido a que se asumen hipótesis irreales, como la racionalidad de los individuos, con el fin de encajar y desarrollar modelos económicos que funcionen matemáticamente.
- Reduce el desarrollo de ciertas competencias como la actitud y el pensamiento crítico, ya que se abordan las enseñanzas económicas desde un único punto de vista, es decir, como una ciencia exacta, donde no caben distintas interpretaciones.
- Obsolescencia del pensamiento económico del alumnado, anclado en el pasado, debido al escaso desarrollo del pensamiento crítico.

Esta tendencia hacia impartir las enseñanzas económicas desde un punto de vista matemático y mediante la modelización de los comportamientos se hace más notoria tras la aprobación del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril. En él se puede observar el aumento de conceptos económicos tratados desde un punto de vista matemático. Por ejemplo, siguen apareciendo conceptos como la racionalidad, y aparecen nuevos conceptos como la economía del comportamiento o el análisis marginal¹⁴.

Para conseguir desarrollar un conocimiento integral del alumnado, el sistema educativo español debería ampliar los enfoques desde los que analiza y justifica los contenidos económicos. La economía, como ciencia social, ha demostrado que se escapa a la modelización para explicar su comportamiento. Por lo tanto, educar a la sociedad desde un solo punto de vista, el matemático (que además se caracteriza precisamente por la rigidez en los razonamientos), dificulta la puesta en práctica de sus conocimientos en la futura vida cotidiana, adaptándolos a situaciones dispares y con una gran variedad de casuísticas. Si el objetivo del sistema educativo español es formar al alumnado con un pensamiento crítico, se deberían ampliar los enfoques desde los que se abordan los contenidos de carácter económico.

4. «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible»

Aunque todo el desarrollo crítico realizado hasta el momento se ha basado en la asignatura «Economía», propuesta por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la nueva propuesta se va a enmarcar en el nuevo Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, puesto que será de aplicación a partir del próximo curso. Esta normativa ha establecido tres tipos de materias en la etapa de Bachillerato. El primer tipo, son las materias comunes¹⁵, es decir materias que se impartirán en todas las modalidades del Bachillerato¹⁶. El segundo tipo, son las materias específicas a cada modalidad (materias de modalidad), es decir, materias de libre elección para el alumnado de cada modalidad de Bachillerato. Y el tercer tipo, son las materias optativas, cuya ordenación corresponderá a las diferentes administraciones educativas.

La nueva asignatura «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» podría ser una materia común, debido a tres motivos: (i) la importancia de la economía para la sociedad en general, por lo que, todo el alumnado del sistema educativo español debería tener la opción de conseguir unos saberes básicos de economía, finanzas y sostenibilidad; (ii) las debilidades de la materia de «Economía», impiden que el alumnado del Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales desarrolle en plenitud las competencias; y, (iii) la gran relación entre la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» con el

¹⁴ Las modificaciones introducidas en la materia de «Economía» por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, se pueden observar en el Anexo (Tabla A1).

¹⁵ Mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, se han establecido las siguientes materias comunes al primer curso de Bachillerato: Educación Física. Filosofía. Lengua Castellana y Literatura I y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura I. Lengua Extranjera I.

¹⁶ Mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, se han establecido las siguientes modalidades de Bachillerato: Artes. Ciencias y Tecnología. General. Humanidades y Ciencias Sociales.

resto de las materias de la etapa del Bachillerato, fomentado así la colaboración interdepartamental en los centros educativos.

Una vez determinada la forma en la que va a introducir la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» en el sistema educativo español, se determinarán los aspectos claves de su currículo, es decir, las competencias específicas, los criterios de evaluación, los saberes básicos y los principios metodológicos.

4.1. Competencias específicas

El nuevo paradigma de la educación se debe adaptar a la sociedad del conocimiento, es decir, una sociedad que se base en el desarrollo del capital humano de forma intensiva a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Krüger, 2006). Por lo tanto, se hace referencia a la importancia de dejar atrás prácticas de memorización y reproducción de contenidos, para dar paso a desarrollar competencias que permitan al alumnado hacer uso de las TIC para canalizar sus ideas.

“Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, consiguiendo así desarrollo continuo del conocimiento y la ética” (Tobon, 2013).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha realizado una apuesta clara por el desarrollo de las competencias con la aprobación de la LOMLOE. De hecho, mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, se han aprobado las competencias clave objeto de todo el sistema educativo español, y las competencias específicas de cada materia. Además, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha creído conveniente aportar la manera en cómo se relacionan las competencias específicas y las competencias clave. Las competencias clave que debe desarrollar el alumnado gracias al sistema educativo español son las siguientes:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- b) Competencia plurilingüe (CP).
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).
- d) Competencia digital (CD).
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- f) Competencia ciudadana (CC).
- g) Competencia emprendedora (CE).
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

Desde el surgimiento del aprendizaje basado en competencias han existido diversos enfoques. Concretamente, el enfoque funcionalista y el enfoque conductual, están dirigidos al desarrollo de contenidos con el objetivo principal de desempeñar funciones en el ámbito laboral. A partir de una búsqueda para contextualizar el conocimiento, surgen el enfoque constructivista y el enfoque socioformativo. El objetivo de dichos enfoques es enfatizar los procesos, la cultura, lo humanístico y la ética dentro del proceso de aprendizaje del alumnado (Tobón, 2012). Las competencias específicas propuestas para la materia de «Habilidades Económicas para el

Desarrollo Sostenible», seguirán estos dos últimos enfoques, debido a que no buscan únicamente la ampliación de conocimientos, si no que buscan la formación integral del alumnado, es decir, de todas sus facetas que le caracterizan como ser humano.

En la práctica, para la elaboración de las competencias específicas que se desarrollarían en la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», se ha tenido en cuenta la manera en la que la materia puede contribuir al desarrollo de actitudes que el alumnado puede poner en práctica en su vida cotidiana. Por ello, se debe tener en cuenta su correcta redacción, donde debe quedar indicada la capacidad, la finalidad, el ámbito y las condiciones, de cada competencia específica (Díaz-Barriga, 2014; Tobón, 2006). Por lo tanto, las competencias específicas desarrolladas por la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», serían las siguientes:

1. Diseña la relación entre el problema de la escasez y las decisiones económicas, para interpretar las soluciones y repercusiones de los diferentes sistemas económicos sobre la sociedad y el medioambiente, a través del análisis de resultados objetivos.
2. Aplica el funcionamiento y los componentes del mercado, para pronosticar las consecuencias de los cambios en la organización del mercado, así como los fallos de este, aprendiendo a reaccionar desde un punto de vista social e individual.
3. Interpreta el flujo circular de la renta, para reconocer todas las relaciones económicas que se derivan de él, reconociendo la importancia del desarrollo sostenible y el bienestar social, siguiendo la creación de entidades y movimientos que permiten un buen funcionamiento de la economía.
4. Aplica la importancia de las finanzas personales para tomar decisiones financieras en la vida cotidiana, evitando posibles fraudes, mediante el análisis del sistema financiero actual.
5. Entiende el sistema financiero y su impacto en la economía real, para satisfacer las necesidades financieras de la sociedad, conociendo la última tecnología, mediante la observación y análisis de la evolución histórica del sistema financiero.
6. Valora la importancia de las políticas económicas para interpretar las posibles intervenciones del estado en la economía desde un punto de vista crítico, comprendiendo los mecanismos de intervención de la política fiscal y monetaria y su importancia en la economía real.
7. “Identificar y valorar los retos y desafíos a los que se enfrenta la economía actual analizando el impacto de la globalización económica, la nueva economía y la revolución digital, para proponer iniciativas que fomenten la equidad, la justicia y la sostenibilidad” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Real Decreto 243 de 2022).
8. Identifica los problemas sociales derivados de la economía, para aplicar modelos que aporten soluciones considerando sus repercusiones.

A continuación, se puede observar la tabla 1 donde se relacionan las competencias específicas de la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», con las competencias clave del sistema educativo español. Debido a que las competencias específicas tienen el objetivo de aportar al desarrollo de las competencias clave, el presente proyecto se ha inspirado

en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, para elaborar dichas relaciones, generando la siguiente tabla:

Tabla 1. Relación entre las competencias específicas y las competencias clave

Competencias específicas	Competencias clave¹⁷
1	CCL, CD, CPSAA, CC y CE
2	CCL, STEM, CPSAA, CC y CE
3	CCL, CD, CPSAA, CC y CE
4	CCL, STEM, CD, CC y CE
5	CCL, CD, CPSAA y CE
6	CCL, STEM, CD, CPSAA y CE
7	CCL, STEM, CD, CPSAA y CE
8	CCL, STEM, CPSAA, CC y CE

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)

4.2. Criterios de evaluación

La evaluación del alumnado surge de la necesidad de la sociedad por diferenciar al alumnado según las competencias que posean. En esta nueva era de la educación, la evaluación del alumnado debe configurarse como un proceso. Concretamente desde el sistema educativo español, a través del artículo 20 establecido en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, se apuesta por la evaluación continua como el proceso más apropiado de evaluación del alumnado. Durante el proceso de evaluación continua, el alumnado será evaluado en tres momentos diferentes de su proceso de enseñanza-aprendizaje, al inicio (evaluación inicial), durante (evaluación formativa) y al final (evaluación sumativa). Para llevar a la práctica este el proceso de evaluación, una de las herramientas usadas por el cuerpo docente como guía, son los criterios de evaluación, que son los indicadores del grado de adquisición de las competencias por parte del alumnado. Por lo tanto, el alumnado deberá cumplir unas determinadas condiciones (criterios de evaluación) que permitan medir la calidad en el grado de desempeño de sus habilidades o competencias (Jornet Meliá et al., 2011).

La materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» abogaría por la tendencia actual de evaluar mediante un proceso de evaluación continua de las competencias adquiridas por el alumnado a través de dicha materia. Además, gracias a la sociedad del conocimiento, la conciencia sobre el momento de la evaluación ha cambiado, es decir, el momento de la evaluación no debería ser un periodo seleccionador del alumnado que posee unos conocimientos, sino que debe ser una oportunidad de aprendizaje para el alumnado (García, 2008). Por ello, este proyecto propone unos criterios de evaluación que ayuden a romper con el pensamiento de “evaluar al alumnado por su capacidad de recordar y repetir”, proponiéndose unos criterios que valore la adquisición de diferentes destrezas y habilidades.

¹⁷ Para establecer esta relación se ha tenido en cuenta la definición de las competencias clave y sus descriptores operativos dados en el Anexo I del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril (páginas 46065-46075).

Para la elaboración correcta de dichos criterios se ha tenido en cuenta que deben poseer ciertas características como elementos del juicio, entre las que destacan: ser explícitos, factibles y consensuados (Jornet Meliá et al., 2011). Atendiendo a estas características se han elaborado, basándose en los expuestos por el Real Decreto 243/2022, se han elaborado diversos criterios de evaluación para cada competencia específica señala anteriormente. La tabla 2 resume todos ellos.

Tabla 2. Criterios de evaluación para cada competencia específica

Competencia específica 1:
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la realidad económica actual, analizando la repercusión social y medioambiental de las decisiones adoptadas en el ámbito económico, valorando los procesos de integración económica y estableciendo comparaciones sobre las soluciones alternativas que ofrecen los distintos sistemas. • Comprender el problema de la escasez desde un punto de vista práctico, identificando los motivos y comparando, de manera justificada, diferentes estrategias económicas sostenibles de resolución de este. • Conocer los procesos que intervienen en la toma de las decisiones económicas de manera individual y colectiva, analizando el impacto que tienen en la sociedad. • Conocer la evolución del pensamiento económico y su influencia en el modo de organizar y tomar las decisiones en sociedad.
Competencia específica 2:
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la repercusión de los fallos del mercado a nivel microeconómico y facilitar el proceso de toma de decisiones en este ámbito, reconociendo y comprendiendo el funcionamiento de este. • Entender el funcionamiento del mercado y la naturaleza de las transacciones que tienen lugar en él, analizando elementos como la oferta, la demanda, los precios, los tipos de mercado y los agentes implicados y reflexionado sobre su importancia como fuente de mejora económica y social. • Analizar, con espíritu crítico, los fallos del mercado, evaluando sus consecuencias y reflexionando sobre sus posibles soluciones.
Competencia específica 3:
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cómo se produce el desarrollo económico y el bienestar social valorando, con sentido crítico, el papel de los distintos agentes económicos que intervienen en el flujo circular de la renta. • Diferenciar los costes y beneficios que se generan en el flujo circular de la renta para cada uno de los agentes económicos, estableciendo relaciones entre ellos y determinando su repercusión en el desarrollo económico y bienestar social.
Competencia específica 4:
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las decisiones financieras relacionadas con la inversión, el ahorro, los productos financieros y la búsqueda de fuentes de financiación, para la elaboración de un presupuesto familiar sostenible. • Conocer los principales productos y riesgos del sistema financiero.

Competencia específica 5:
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos financieros a partir del análisis del sistema financiero, su funcionamiento y los efectos que se derivan de las decisiones adoptadas en él y estableciendo conexiones entre estos aprendizajes y las decisiones financieras personales que afectan a la vida cotidiana.
Competencia específica 6:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las necesidades de intervención económicas, comprendiendo las consecuencias para la sociedad y el crecimiento económico.
Competencia específica 7:
<ul style="list-style-type: none"> • Proponer iniciativas que fomenten la equidad, la justicia y la sostenibilidad a partir de la identificación de los retos y desafíos que plantea la economía actual, analizando, con sentido crítico, el impacto que provocan la globalización, la nueva economía y la revolución digital en el bienestar económico y social de los ciudadanos y ciudadanas. • Comprender los retos económicos actuales analizando, de forma crítica y constructiva, el entorno, identificando aquellos elementos que condicionan y transforman la economía y fomentando iniciativas que respondan a las necesidades que plantean estos retos.
Competencia específica 8:
<ul style="list-style-type: none"> • Plantear soluciones socioeconómicas que respondan a necesidades individuales y colectivas investigando y explorando la realidad económica teniendo en cuenta diversos factores y aplicando las herramientas propias del ámbito de la economía.

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)

Con el objetivo de conseguir un proceso eficaz de evaluación continua de las habilidades y conocimientos desarrollados en la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», el cuerpo docente deberá tener en cuenta los criterios de evaluación descritos, llevándolos al aula de la forma que considere oportuna, si con ello consigue crear un “nuevo” entorno de aprendizaje para el alumnado. Además, se sugiere que el acto de la evaluación en el aula no sea monótono, ya que romper con la rutina puede ser un elemento clave para mantener la motivación del alumnado. Por ejemplo, se puede llevar a cabo la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

4.3. Saberes básicos

Los saberes básicos son “los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Real Decreto 243 de 2022). Los saberes básicos de la materia propuesta en este proyecto serán similares a los planteados en la materia de «Economía» en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, pero con ciertas diferencias también, que surgen de las debilidades comentadas anteriormente sobre la antigua materia de «Economía». La primera característica fundamental es la reducción de la extensión curricular de la materia, y especialmente de contenidos/conceptos de carácter puramente económico. De esta manera se facilita la inclusión de todo el alumnado (cabe

recordar que se ha propuesto como materia común). La segunda característica fundamental es el aumento de la importancia de la sostenibilidad y los ODS, analizándolos de una manera transversal. Y la tercera característica esencial es la disminución del uso de las matemáticas, con el objetivo de desarrollar una mejora del pensamiento crítico, actitud reflexiva y pensamiento divergente.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, a continuación, se describen los seis bloques de saberes básicos que se han propuesto para la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», tal como se realiza en la legislación vigente.

Bloque A. Las decisiones económicas: los ODS más idóneos para enfocar este bloque son el ODS 1, 2, 3, 5 y 10. De esta manera, el alumnado deberá desarrollar los contenidos referentes a las decisiones económicas, desde un punto de vista que se relacione con el fin de la pobreza y el hambre, la reducción de las desigualdades, la salud y el bienestar social, y la igualdad de género. Por ejemplo, el alumnado podrá desarrollar diferentes puntos de vista de las necesidades, respondiendo a las siguientes cuestiones ¿cómo puede cambiar la pirámide de Maslow (concepto económico concreto) dependiendo del país del que se trate? ¿cómo han contribuido los diferentes sistemas económicos a reducir las desigualdades? Además, se ha creído conveniente destacar los saberes referentes a la evolución del pensamiento económico como una manera de abordar la igualdad de género, ya que actualmente los libros de texto incluyen únicamente personalidades de referencia masculinas. Por lo tanto, se propone el estudio de autoras como, por ejemplo, Jane Haldimand Marcet, Beatrice Webb, Joan Violet Robinson, Anna Jacobson Schwartz o Elionor Ostrom¹⁸.

Concretamente dentro del “Bloque A. Las decisiones económicas”, se tratarán:

- Los ODS 1, 2, 3, 5 y 10.
- La economía, las necesidades, los bienes y la escasez. El contenido económico de las relaciones sociales.
- El proceso de toma de decisiones económicas. El coste de oportunidad. El análisis marginal. La eficiencia. Riesgo e incertidumbre.
- La organización y los sistemas económicos, así como características y diferencias entre ellos.
- Economía del comportamiento. Decisiones económicas y ética.
- Métodos para el análisis de la realidad económica: el método científico, la modelización y experimentos o ensayos económicos.
- La evolución del pensamiento económico. Mujeres y hombres economistas de relevancia histórica.

Bloque B. Las decisiones financieras: los conceptos de este bloque se abordarán a través del Plan de Educación Financiera 2022-2025 (PEF) elaborado por la CNMV, el Banco de España y el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. El PEF elabora guías de contenidos, que son documentos en donde se abordan de manera sencilla diferentes conceptos financieros¹⁹. Este bloque de saberes se encuentra enfocado desde los ODS 8 y 9, es decir, el

¹⁸ En el Anexo (Tabla A3), se podrán vislumbrar el ámbito donde realizaron sus principales aportaciones.

¹⁹ <https://www.finanzasparatodos.es/guias>

alumnado deberá desarrollar una base conceptual sobre las finanzas individuales, la industria, innovación e infraestructuras en el sector financiero. Con el objetivo de capacitar al alumnado para tomar decisiones informadas, poseer buenos hábitos de ahorro y gasto, conseguir un consumo responsable e interesarse por la inversión sostenible

Concretamente, dentro del “Bloque B. Las decisiones financieras”, se tratarán:

- El ODS 9.
- Planificación y gestión de las decisiones financieras: la inversión, el ahorro y el consumo.
- Peligros del sistema financiero
- Nuevas tecnologías en el sistema financiero.
- Dinero y transacciones. Funciones del dinero y formas de dinero. Riesgo y beneficio. El papel de los bancos en la economía. Funcionamiento de los productos financieros como préstamos, hipotecas, y sus sustitutos. Los seguros.
- El sistema financiero, su funcionamiento y sus efectos. Evolución del panorama financiero. El dinero. Tipología del dinero y su proceso de creación.

Bloque C. La realidad económica desde un punto de vista microeconómico: este bloque puede abordarse desde el punto de vista del ODS 9, si se habla del análisis puramente conceptual de la microeconomía, y desde el punto de vista de los ODS 3, 4 y 6 se analizarán las repercusiones de los fallos de mercado. En este bloque de saberes van a predominar los conceptos económicos. Sin embargo, la importancia de introducir los ODS reside en el análisis de las consecuencias y conclusiones de estos “modelos” y conceptos, para que el alumnado no aprenda únicamente a valorarlos en términos numéricos. Por lo tanto, el alumnado aprenderá conceptos económicos más matemáticos, por ejemplo, representaciones gráficas, las cuales analizará e interpretará sus posibles consecuencias.

Concretamente dentro del “Bloque C. La realidad económica desde un punto de vista microeconómico”, se tratarán:

- Los ODS 4, 6.
- Intercambio y mercado. Tipos y funcionamiento de los mercados.
- El análisis coste-beneficio.
- Los fallos de mercado.

Bloque D. La realidad económica desde un punto de vista macroeconómico: los saberes básicos de este bloque se han enfocado desde diversos ODS debido a su amplitud y repercusión económica. Concretamente se han tenido en cuenta para el desarrollo del bloque los ODS 3, 4, 5, 8, 10, 11 y 12. Para los saberes macroeconómicos más teóricos el punto de vista más conveniente podría ser el ODS 8; y, sí se tratan de los saberes relacionados con el crecimiento económico, convendría la introducción de los ODS 3, 4, 11 y 12. Valorando conocimientos más concretos como la economía laboral, el alumnado podría desarrollar conceptos sobre los ODS 5 y 10, es decir, que aprenda conceptos sobre la reducción de las desigualdades analizando los diferentes mercados de trabajo y la importancia del capital humano.

Dentro del “Bloque D. La realidad económica desde un punto de vista macroeconómico”, se tratarán:

- Los ODS 8, 11 y 12
- La macroeconomía. Los agentes económicos y el flujo circular de la renta. La demanda agregada, la oferta agregada y su funcionamiento.
- Crecimiento económico y desarrollo. Los factores del crecimiento. La distribución de la renta y la acumulación de capital: relación entre eficiencia y equidad. Indicadores del desarrollo social. Bienestar y calidad de vida.
- Economía laboral. El funcionamiento y las tendencias de los mercados de trabajo. Tipos de desempleo. Efectos y medidas correctoras. La brecha salarial.
- El comercio internacional, los procesos de integración económica y sus efectos. Proteccionismo y libre comercio. La Unión Europea y Monetaria.

Bloque E. Las políticas económicas: Este es uno de los bloques más teóricos desde el punto de vista económico, en el que se desarrollan los conceptos referentes a la política fiscal y monetaria. Por lo tanto, los ODS desde los que partirán los saberes a modo transversal serán el ODS 16 y 17. De esta manera, el alumnado entenderá la importancia de la paz y justicia no solo como valores, sino también su importancia económica, así como evolución de las instituciones y agrupaciones económicas más relevantes a nivel nacional e internacional.

En el “Bloque E. Las políticas económicas”, se tratarán los siguientes saberes básicos:

- Los ODS 16 y 17.
- Economía positiva y economía normativa. La intervención del Estado y su justificación. La política económica y sus efectos.
- Democracia y estado del bienestar. El futuro del estado del bienestar y su relación con la democracia. Sostenibilidad de las pensiones. Los flujos migratorios y sus implicaciones socioeconómicas.
- La política fiscal. El estado del bienestar y su financiación. El principio de solidaridad y los impuestos. El déficit público, la deuda pública y sus efectos. La economía sumergida. La política monetaria y la estabilidad de precios. Funcionamiento del mercado monetario. La inflación: teorías explicativas. Efecto de las políticas monetarias sobre la inflación, el crecimiento y el bienestar.
- Origen y evolución de las organizaciones económicas más importantes de ámbito mundial, europeo y español.

Bloque F. Los retos de la economía española en un contexto globalizado: se ha enfocado desde el punto de vista de los ODS 7, 13, 14 y 15. Debido a que este bloque de saberes trata conceptos como la globalización u otros tipos de economía más favorables con el medio ambiente, se ha creído conveniente que el alumnado los desarrolle teniendo en cuenta el desarrollo sostenible. Para ello se impartirán los siguientes saberes básicos:

- Los ODS 7, 13, 14 y 15.
- La globalización: factores explicativos, oportunidades y riesgos. La reducción de las desigualdades.

- La nueva economía y la revolución digital. La economía colaborativa. La economía ecológica y la economía circular. El impacto de la revolución digital sobre el empleo y la distribución de la renta. La adaptación de la población activa ante los retos de la revolución digital.
- Teorías sobre el decrecimiento económico.

El objetivo del currículo propuesto es sufragar las tres debilidades encontradas en la materia de «Economía», a través de un marco normativo que apoye y facilite su puesta en práctica al cuerpo docente. Por ello, en el currículo propuesto para la nueva materia «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» se ha incrementado la importancia de los ODS, de dos maneras. Por un lado, incrementando la cantidad de contenidos que traten sobre ellos, y por otro, incrementado su transversalidad a lo largo del currículo. Añadiendo la transversalidad de los ODS en el currículo del sistema educativo español, se intenta concienciar al alumnado de un consumo responsable, de la necesidad de cuidar el medio ambiente y de destacar la desigualdad y dificultades que hoy en día todavía existen en la sociedad mundial. Como el alumnado se va a ver retado durante el desarrollo de dicha asignatura a resolver los posibles problemas económicos, se conseguirán fomentar valores como la empatía, el compañerismo, la capacidad de trabajo autónomo y cooperativo, etc. Que ayuden en un futuro no solo al desarrollo de las competencias necesarias para desenvolverse en el mercado laboral, sino que también a crear un mundo mejor.

Además, se ha hecho especial énfasis en los contenidos de carácter financieros, dividiéndolos en dos: unos centrados en el ámbito microeconómico, con el objetivo de tratar temas aplicados a la vida cotidiana de la sociedad; y otros con un carácter macroeconómico, con el objetivo de conocer el sistema financiero a nivel global. De esta forma se conseguiría que todo el alumnado perteneciente al sistema educativo español posea unos conocimientos mínimos sobre finanzas, lo que se traducirá en comportamientos más eficientes en un futuro, mejorando la toma de sus decisiones, y por ende, generando crecimiento y estabilidad para la economía del país.

Por último, se ha optado por reducir los conceptos matemáticos y la modelización de la economía. En contra, se fomenta el pensamiento crítico, alejándose de la rigidez propia de la ciencia matemática, y permitiendo que todo el alumnado perteneciente a Bachillerato sea capaz de desarrollar un aprendizaje efectivo cursando la materia.

De esta manera, la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» apoya la consecución de una educación para el desarrollo sostenible mediante el fomento del cuarto ámbito de acción prioritario: el empoderamiento y la movilización de los/as jóvenes²⁰. Los/as jóvenes de esta generación serán quienes se vean más afectados/as por las consecuencias del desarrollo no sostenible, es por eso por lo que el alumnado que curse esta materia desarrollará una base conceptual y potenciará sus habilidades, con el objetivo de llevar a cabo acciones y propuestas que permitan la consecución de los ODS.

²⁰ Los cinco ámbitos de acción prioritaria establecidos en la hoja de ruta para la consecución de la Educación para el desarrollo sostenibles, elaborada por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura son: La promoción de las políticas. La transformación de los entornos de aprendizaje. El fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores. El empoderamiento y movilización de los jóvenes. La aceleración de las acciones a nivel local.

4.4. Principios metodológicos

Uno de los factores más importantes para el logro de las competencias clave del sistema educativo español, y las competencias específicas de la asignatura de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», será la metodología didáctica empleada para impartir dicha materia. La metodología didáctica es entendida como los procesos y estrategias usados por el cuerpo docente para conseguir crear un entorno de enseñanza-aprendizaje óptimo, donde el alumnado consiga desarrollar las competencias. Por ello la metodología didáctica debe ser acorde con la naturaleza de la materia propuesta, la disponibilidad de recursos y el contexto sociocultural de la comunidad educativa (condiciones socioculturales y características del alumnado).

Desde el presente proyecto se ha querido proponer la metodología idónea que debe ser desarrollada por el cuerpo docente para conseguir un aprendizaje efectivo a través de la materia propuesta. Para el desarrollo de una propuesta metodológica correcta, se ha observado que la elaboración metodológica debe poseer las siguientes cuatro dimensiones: la organización de los espacios y los tiempos; el modo de suministro de la información; la orientación y gestión de las actividades de aprendizaje; y, las relaciones interpersonales (Zabalza, 2011).

Organización de los espacios y los tiempos:

Para la organización de los espacios se refiere a la disposición del alumnado dentro del aula. Se aconseja que dicha disposición fomente la igualdad de oportunidades de aprendizaje, la interacción y la realización de actividades cooperativas (Zabalza, 2011). Actualmente, se apuesta por un espacio donde el alumnado se encuentre sentado individualmente mirando a la pizarra, es decir, el aula expositiva tradicional. Sin embargo, el cuerpo docente tiene a su alcance otras disposiciones que serían más convenientes según la metodología escogida y la disponibilidad del espacio físico donde se desarrolle la sesión. A continuación, se esgrimen las ventajas y desventajas de cada opción:

- En filas horizontales (Columnas individuales, Columnas emparejadas o Filas). Resulta favorable para fomentar el trabajo individual del alumnado y su atención a la explicación, y más cuando el/la docente se apoya en la pizarra para desarrollarla. Sin embargo, reduce la cooperación entre el alumnado, y su participación e interacción, al crearse diferentes niveles de filas en el aula.
- En forma de círculo o de U. Permite a todo el alumnado situarse en primera fila, favoreciendo su inclusión y participación en la sesión, mediante un contacto visual más directo. Sin embargo, puede reducir la cooperación entre el alumnado, especialmente entre aquellos que se sientan más alejados.
- En grupos (de dos o de cuatro): Fomenta la interacción entre el alumnado, especialmente cuando los grupos no son cerrados para todo el curso. Esta disposición es la más adecuada para trabajar por proyectos. Sin embargo, presenta un claro inconveniente y es el adecuado control del alumnado en ciertos momentos.

Ilustración 2. Distribuciones de los pupitres en el aula.



Fuente: Sánchez y Elizari (2020)

La organización del tiempo será de gran importancia no solo para el alumnado, sino también para el cuerpo docente, puesto que la secuenciación de las sesiones se debe ajustar al calendario escolar, teniendo en cuenta también el trabajo que conllevan las diferentes actividades para los estudiantes. Es importante considerar que existirá un *trade off* entre el desarrollo de las competencias del alumnado y su carga de trabajo.

Modo de suministro de la información:

Esta segunda dimensión hace referencia al rol del docente como mediador entre el alumnado y el conocimiento.

“El cuerpo docente puede suministrar la información ya elaborada para que el alumnado, simplemente, la memorice; puede darle pistas para que sea el alumnado quién la localice y seleccione; puede situar al alumnado ante casos o problemas para que descubran cuál es la información que precisan para resolverlos, etc. Según el estilo de mediación que desarrolle, estaremos propiciando un estilo u otro de aprendizaje” (Zabalza, 2011).

Desde el presente proyecto, se aboga que la materia propuesta se desarrolle en el aula con el objetivo de fomentar el aprendizaje autorregulado, que hace referencia a la capacidad del alumnado para desarrollar pensamientos, sentimientos y acciones planificadas y adaptadas al logro de metas personales, estas metas personales pueden ser autoimpuestas o impuestas por el personal docente, el cual tomará la función de monitorizar las acciones del alumnado (Zimmerman, 2002). La existencia dentro del alumnado de múltiples inteligencias deriva en grandes diferencias individuales en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la creación de entornos de enseñanza que favorezcan la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje generará un desarrollo eficaz de las diferentes competencias. Los entornos de enseñanza que hacen más probable el desarrollo de un aprendizaje autorregulado son los que generan en el alumnado desafíos, reflexiones sobre su progreso, responsabilidades y orgullo por sus logros (Paris y Paris, 2001).

Para conseguir que el desarrollo de un aprendizaje autorregulado mediante la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», el alumnado deberá ser capaz de autoevaluar sus estrategias de aprendizaje comparando su rendimiento con el del resto del alumnado y sus conocimientos. Asimismo, deberá ser capaz de autogestionar su esfuerzo y motivación de manera que sean persistentes, autocontrolados, mediante la fijación de metas alcanzables y desafiantes (Paris y Paris, 2001). Por lo tanto, el objetivo de implementar una metodología que logre un aprendizaje autorregulado es que el alumnado desarrolle eficazmente nociones y hábitos de estudio, además de las capacidades propias que le permitan desarrollar las competencias específicas y saberes básicos de la materia propuesta.

Por su propia definición el aprendizaje autorregulado modifica el paradigma del rol del docente. Antes de este tipo de tendencias el rol del docente se situaba como máximo exponente de sabiduría para el alumnado. Actualmente, gracias a las nuevas tecnologías y al nuevo pensamiento sobre la educación, el rol del docente se sitúa como un canalizador de conocimiento, cuyo objetivo es fomentar el rol activo del alumnado (García, 2008). Para ello, García (2008) propone reducir las sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual, buscando otras formas docentes que fomenten el trabajo autónomo del alumnado, de forma que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento en general. Así, el cuerpo docente deberá poseer ciertas competencias que ayuden al alumnado a conseguir un aprendizaje significativo.

Tomando esta orientación, el presente proyecto propone una serie de competencias que debe tener el cuerpo docente (Marchesi y Martín, 1998):

- Compromiso con la profesión: se debe implicar en el quehacer diario de la materia. Por lo tanto, debe mantenerse actualizado sobre la vida cotidiana del centro, además de conocer las últimas noticias locales, nacionales o mundiales sobre economía y sostenibilidad.
- Afectividad con el alumnado: debe ser valorado por su alumnado, por ello, debe desarrollar un comportamiento afectivo hacia él. Así, estableciendo ciertos límites, debe comprender las situaciones individuales del alumnado.
- Conocimiento de la materia y empleo de técnicas didácticas adecuadas: debe conocer los conceptos económicos y tener una base conceptual sobre los ODS. Además, debe ser capaz de flexibilizar su metodología según las características del alumnado, teniendo en cuenta el uso de una metodología activa y participativa.
- Trabajo colaborativo con el resto del cuerpo docente: debe fomentar el trabajo colaborativo interdepartamental de manera formal y no formal. La materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible» fomenta en gran medida esta competencia, debido a que posee contenidos que se pueden atribuir a diferentes departamentos.
- Pensamiento reflexivo y crítico: El alumnado debe observar en el cuerpo docente una reflexión continua sobre su práctica. Partiendo desde dos puntos de vista, el cuerpo docente puede reflexionar como agente crítico de la sociedad o como profesor/a. Como agente crítico, el docente debe estar actualizado en relación a las medidas económicas que se tomen en torno a los ODS. Además, como profesor/a debe reflexionar sobre si

consigue transmitir el conocimiento en su alumnado, es decir, debe autoevaluar su propia práctica docente.

- Motivación por la calidad: debe buscar en todo momento el desarrollo de una educación de calidad, estando actualizado sobre los conocimientos y sobre técnicas y herramientas didácticas.

Orientación y gestión de las actividades de aprendizaje:

La nueva manera de entender el aprendizaje del alumnado y la enseñanza del cuerpo docente, se transforman en el tercer componente de la metodología, que es la gestión de las actividades de aprendizaje. A través de ellas, el cuerpo docente buscará profundizar en los saberes básicos y desarrollar las competencias específicas de la asignatura. Penzo et al. (2010) indican que las actividades de aprendizaje sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento propio de una asignatura concreta, de forma que ese conocimiento sea pueda utilizar como instrumento de razonamiento. Asimismo, los autores mencionados proponen diferentes tipos de actividades de aprendizaje, según la información otorgada al alumnado y el proceso de aprendizaje que se desarrolle, distinguiendo entre actividades de memorización, de aplicación y los problemas.

“Las actividades de memorización reproducen los contenidos de información, generalmente de la forma más literal y exacta posible. No son forzosamente triviales, sino que pueden ser complejas, como ocurre en las que requieren especificar semejanzas y diferencias [...]. Las actividades de aplicación poseen una información especificada, pero el proceso ya no consiste en la simple repetición sino en su uso. Se aplica a un caso o ejemplo concretos. Las actividades de aprendizaje que menos se relacionan directamente con una información son los problemas. En ellos el contenido que hay que aplicar no está especificado, sino que debe ser averiguado por el estudiante, por lo que su realización requiere tomar decisiones sobre qué información hay que aplicar.” (Penzo et al., 2010).

Aunque actualmente el término “memorización” no sea muy popular ni esté bien visto entre la comunidad docente, para ciertos términos o conceptos puede ser una actividad esencial. Concretamente, en la nueva materia propuesta, el alumnado debería desarrollar una base conceptual a través del uso y el recuerdo de definiciones económicas esenciales. Sin embargo, estas actividades no deben ser predominantes ya que se busca es la aplicación práctica de dicha base conceptual para la resolución de desafíos que se asemejen a las decisiones de la vida cotidiana.

Relaciones interpersonales:

La última dimensión de la metodología son las relaciones interpersonales que se generen entre el alumnado y el cuerpo docente. Estas relaciones deberán generar un correcto equilibrio entre la “gestión del poder” y la cordialidad (Zabalza, 2011). Para decidir el tipo de relaciones interpersonales, este proyecto aboga por una libre elección por parte del propio docente, puesto que esta cuestión depende de la manera de ser cada persona, así como del grupo de estudiantes con los que se trabaje en cada momento. No obstante, se deberían tener presentes en todo momento las competencias del cuerpo docente reseñadas anteriormente (Marchesi y Martín, 1998).

En definitiva, la metodología didáctica desarrollada en la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», debe conseguir involucrar al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el propio protagonista del proceso en todo momento, generando un nuevo rol del docente basado en el plano de transmisor y guía de contenidos. Teniendo en cuenta dimensiones comentadas y los objetivos curriculares de la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», las metodologías didácticas más idóneas podrían ser la clase magistral, el aprendizaje basado en proyectos, y el aprendizaje basado en problemas.

La clase magistral es una combinación de descripción y conceptualización de los contenidos de la materia (Yunes y Salazar, 2004). Mediante la clase magistral el/la docente acoge el rol de protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en la autoridad intelectual. Aunque se trate de un discurso principalmente unidireccional, no se debe impedir la participación del alumnado,

“este discurso tiene un componente dialógico latente, porque los profesores realizan una serie de previsiones, orientadas a adaptar el discurso a las necesidades de sus estudiantes, ya que, si pretenden ser comprendidos y generar la adhesión del alumnado, han de tener en cuenta sus intereses, sus conocimientos de base y sus expectativas” (Yunes y Salazar, 2004)

Por lo tanto, se cree conveniente el uso de la clase magistral en momentos donde el alumnado se encuentre escasos o nulos conocimientos básicos sobre los conceptos que se van a trabajar. Sin embargo, debido a que la clase magistral no fomenta la participación activa del alumnado, el cuerpo docente debería intentar incrementar la motivación y mejorar la atención del alumnado mediante diferentes técnicas. Desde el punto de vista de la neurociencia, se proponen diferentes acciones para conseguir mejorar la metodología magistral. Por ejemplo, el cuerpo docente puede comenzar las sesiones con una actitud positiva, evitando la desmotivación entre el alumnado y manteniendo su atención mediante la narración de noticias, generación de sorpresa, interacción intrínseca, participación, etc. Además, puede destacar lo más importante de la sesión al inicio y al final, con el objetivo de ayudar a la memorización y a responder sus dudas, ejemplificando las ideas complejas (Sánchez y Barba, 2019). A pesar de estas recomendaciones, se aconseja combinar la clase magistral con otro tipo de metodologías a la hora de impartir la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible».

En aprendizaje basado en proyectos es un método frecuentemente utilizado en el ámbito laboral. Recientemente se ha introducido en los sistemas educativos como nueva metodología didáctica, con el objetivo de que el alumnado desarrolle habilidades similares a las que se le requerirán en el mercado laboral. El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia que busca ampliar los conocimientos del alumnado desde dos puntos de vista, el académico y el cooperativo. En otras palabras, se busca ampliar el conocimiento académico a través del trabajo grupal del alumnado, desarrollando de esta manera habilidades de organización o comunicación (Pascagaza y Bohórquez, 2019). Además, diversos estudios han demostrado que el aprendizaje basado en proyectos conlleva retornos positivos para el alumnado en forma de un mayor dominio del conocimiento, compromiso, motivación y habilidades del siglo XXI (Cho y Brown, 2013).

Por sus características, el aprendizaje basado en proyectos es una metodología idónea para transmitir los contenidos referentes a la materia propuesta en el presente proyecto. Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos permitirá al alumnado desarrollar conclusiones (en su nivel académico) sobre las consecuencias de las políticas públicas. De esta manera se consigue captar su interés debido a la autorrealización que conlleva llevar a cabo este tipo de proyectos. Además, el desarrollo de esta metodología permite el uso frecuente de las TIC mejorando así la competencia digital del alumnado, entre otras.

“En el aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes trabajan en grupos para resolver problemas desafiantes que son auténticos, basados en un plan de estudios y, a menudo, interdisciplinarios. Los estudiantes deciden cómo abordar un problema y qué actividades realizar. Recopilan información de una variedad de fuentes, sintetizándola y analizándola para obtener conocimiento de ella. Su aprendizaje es inherentemente valioso porque está conectado a algo real que involucra habilidades adultas como la colaboración y la reflexión. Al final, los estudiantes demuestran sus nuevos conocimientos adquiridos y son juzgados por cómo cuánto han aprendido y su capacidad comunicarlo. A lo largo de este proceso, el papel del maestro es guiar y aconsejar, más que dirigir y administrar, el trabajo de los estudiantes” (Solomon, 2003).

Con el objetivo de conseguir un aprendizaje efectivo mediante el aprendizaje basado en proyectos, el cuerpo docente debe conseguir que el alumnado se involucre en una indagación de los contenidos, para la construcción de su propio conocimiento. Por lo tanto, debido a su complejidad, debe ser estar perfectamente planeado por el cuerpo docente antes de llevarlo a las aulas. Concretamente el aprendizaje basado en proyectos debe poseer (Guo et al., 2020):

- Una pregunta motivadora.
- Objetivos del aprendizaje.
- Realización de actividades educativas.
- Colaboración y cooperación entre el alumnado.
- Creación de un producto.

Por su parte, el aprendizaje basado en problemas utiliza un problema como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Graaf y Kolmos, 2003). El tipo de problema depende de la materia; en este caso concreto, la temática debería estar relacionada con el ámbito de la economía y la sostenibilidad, y se aconseja que sean problemáticas actuales y reales, adaptándolos para cumplir con los objetivos y criterios educativos. Así, el aprendizaje basado en problemas permite relacionar el contenido de aprendizaje con el contexto real del alumnado, promoviendo su motivación para el desarrollo del trabajo y comprensión del contenido de aprendizaje. Por ello, es crucial que el problema sirva como base para el proceso de aprendizaje, ya que esto determinará la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, situando al propio proceso en la formulación de una pregunta más que en la elaboración de una respuesta (De Graaf y Kolmos, 2003).

Debido a que la importancia del aprendizaje basado en problemas se sitúa en el análisis del problema en sí, y no en la importancia de la solución, el problema que se plantea al alumnado

deberá estar correctamente estudiado por el cuerpo docente, para conseguir un aprendizaje significativo. Con el objetivo de plantear correctamente el problema del que se derive el aprendizaje, el cuerpo docente deberá tener en cuenta el contexto pedagógico del alumnado, es decir, los objetivos de aprendizaje de la propia materia, así como el conocimiento y las habilidades previas del alumnado (Branda, 2009). Además, para que un problema resulte efectivo en este contexto, la información debe presentarse de forma progresiva y redactada de manera que favorezca la discusión del grupo. Por ello, se deben evitar datos superfluos, juicios de valor o conclusiones que condicionen el pensamiento del alumnado (Branda, 2009).

Ilustración 3. Ciclo de resolución de un problema en el aprendizaje basado en problemas



Fuente: Branda (2009)

Aunque son metodologías similares, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas presentan diferencias. Por un lado, en el aprendizaje basado en proyectos, la importancia del aprendizaje reside en el resultado final, el cual puede ser aplicado fuera del ámbito educativo. Por otro lado, en el aprendizaje basado en problemas, la importancia del aprendizaje reside principalmente en el proceso de resolución del problema (Gonzales y Valdivia, 2017; Guo et al., 2020). En base a estas diferencias, el uso del aprendizaje basado en proyectos podría ser de mayor utilidad cuando se traten de contenidos de origen microeconómico o del pensamiento económico; mientras que, para términos macroeconómicos o del desarrollo sostenible, donde las soluciones son más abstractas, se podría utilizar la metodología de aprendizaje basado en problemas.

Por lo tanto, la metodología didáctica más idónea que se presenta desde el presente proyecto para el desarrollo de la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», debe ser una metodología planeada concienzudamente por el cuerpo docente, facilitando el aprendizaje efectivo del alumnado. Mediante dicha metodología se apostaría por el enfoque cognitivo donde el alumnado tomaría un papel activo y autónomo, responsabilizándose de su propio aprendizaje. Además, se deberían plantear situaciones reales que incrementen el interés del alumnado, proponiéndole retos y desafíos, fomentándose tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje cooperativo. Derivado de la aplicación de esta metodología el alumnado sería capaz de desarrollar otras habilidades clave, como por ejemplo el uso de las TIC o la comunicación verbal.

Hasta este momento se ha planteado la metodología didáctica desde un punto de vista académico. Sin embargo, la metodología didáctica entendida como el proceso de transmisión de conocimientos, no solo se desarrolla mediante las acciones académicas realizadas directamente en el aula, si no que, también cuenta las acciones diarias del cuerpo docente, sobre todo a la hora de introducir valores. Esto es de mayor importancia aún si cabe en el contexto de la asignatura propuesta, donde se pueden transmitir muchos valores mediante la economía. Por ejemplo, no podemos estar explicando la importancia de que las compañías asuman sus costes medioambientales, y luego que el alumnado nos vea tirar papeles al suelo o no reciclar. Esta situación tan simple, podría generar una pérdida de credibilidad del docente. Por lo tanto, mediante la metodología usada por el cuerpo docente se deben transmitir conocimientos y valores al alumnado.

5. Conclusión

Este proyecto ha puesto de manifiesto la importancia de las enseñanzas económicas, en general y particularmente para sistema educativo español y sociedad española. A pesar de dicha importancia, se han encontrado ciertas carencias en los conocimientos que posee la sociedad actual, en parte, por causa de las deficiencias encontradas en la materia de «Economía», perteneciente al primer curso de Bachillerato de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales. Las debilidades formales encontradas en el currículo de esta asignatura han sido: la escasez de contenidos relacionados con los ODS, la falta de desarrollo de conceptos relacionados con el sistema financiero, y la alta matematización de los contenidos. Dichas debilidades han dificultado al alumno desarrollar un aprendizaje eficaz y contextualizado en su presente. Debido a la escasez de contenidos que explicasen los ODS, el alumnado español queda excluido de formar parte de la Educación para el Desarrollo Sostenible, uno de los proyectos a nivel mundial más importantes en el ámbito de la educación y sostenibilidad. La escasez de contenidos financieros impide desarrollo de los conceptos clave para la toma de decisiones, aumentando la probabilidad de que la sociedad española cometa errores financieros en su vida cotidiana, lo que puede llegar a generar crisis económicas. Y, la alta matematización de la materia concentra el estudio de la economía únicamente desde un único punto de vista muy rígido, obstaculizando el pensamiento crítico. Además, la modelización puede llegar a alejar la ciencia económica de la realidad, debido a las hipótesis de partida que se asumen, lo que puede generar que el alumnado pierda el interés por las enseñanzas económicas al no encontrarse utilidad ni aplicación práctica en su día a día.

El estudio de las debilidades de la materia de «Economía» ha generado la motivación y necesidad de mejorar las enseñanzas económicas en el sistema educativo español. Para conseguirlo el presente proyecto ha propuesto una nueva materia, que se ha denominado «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible». Dicha asignatura se propone como “materia común”, impartida en el primer curso de Bachillerato, de forma que permita otorgar una base de habilidades y conocimientos económicos a todo el alumnado. El currículo propuesto se ha basado en el currículo actual de «Economía», establecido por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril. A partir de dicho currículo, se han ido introduciendo modificaciones que combatan las deficiencias mencionadas. Concretamente, se han incluido de manera

explícita los ODS en cada uno de los bloques temáticos, se ha enfatizado en la importancia de poseer conocimientos de las finanzas individuales, y se han reducidos los procedimientos matemáticos; todo ello, a través de una modificación de las competencias específicas, los criterios de evaluación, los saberes básicos y los principios metodológicos.

Las competencias específicas propuestas tendrán el objetivo de permitir la consecución de las competencias clave del sistema educativo español. El presente proyecto, a través de un enfoque que está a mitad de camino entre el constructivista y el socio-formativo, ha propuesto competencias específicas con el objetivo de conseguir un desarrollo integral del alumnado. Además, se han propuesto unos criterios de evaluación que permitan la valoración de cada una de estas competencias específicas. Dichos criterios de evaluación fomentan la integración al proceso de enseñanza aprendizaje del momento de la evaluación.

Asimismo, los saberes básicos que se plantean buscan ampliar el conocimiento académico del alumnado en torno al desarrollo sostenible, y concretamente a los ODS, añadiendo la transversalidad de dichos ODS al currículo de la nueva materia. Además, se ha decidido abordar el sistema financiero desde dos puntos de vista económicos. Por un lado, desde la microeconomía, pretendiendo que el alumnado sepa organizar sus finanzas individuales en un futuro. Y, por otro, desde la macroeconomía, de manera que el alumnado comprenda la importancia del sistema financiero para la estabilidad y funcionamiento del sistema económico. Por último, para rebajar la alta matematización de la asignatura actual, se han eliminado ciertos conceptos matemáticos, como la elasticidad o la teoría de juegos, los cuales se creen más idóneos para etapas educativas superiores.

La metodología propuesta va a ser uno de los elementos claves de la materia «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible». El desarrollo de las competencias específicas, que permitan la consecución de las competencias clave, se debe llevar a cabo a través de una metodología didáctica que fomente el aprendizaje autónomo y cooperativo. Las metodologías más idóneas para el desarrollo de la nueva materia podrían ser: la clase magistral, por su eficacia a la hora de crear conocimiento; el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas, por sus características fomentan el aprendizaje autónomo y cooperativo de una manera práctica y contextualizada, generando interés en el alumnado. Así, estaría de acuerdo con la correcta metodología didáctica propuesta por Zabalza (2011), quien sugiere el uso de herramientas que fomenten el trabajo autónomo y cooperativo, junto con la lección magistral tradicional. Además, la importancia de la metodología no reside únicamente en el ámbito académico, por ello, el cuerpo docente deberá estar atento para fomentar valores y conductas sostenibles dentro del alumnado.

A través de estas modificaciones, con la nueva materia planteada se cambia el paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado se concibe como el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, dejando al docente en una posición de transmisor y catalizador de conocimientos. Por ello, para poder impartir esta materia de una manera efectiva, será necesaria la formación del profesorado perteneciente al Departamento de Economía, en las metodologías propuestas, en los contenidos y en las prácticas relacionadas con el desarrollo sostenible.

Resumiendo, el presente proyecto ha propuesto una nueva materia común de índole económica. Los objetivos principales de dicha materia son: Formalizar de una manera efectiva la enseñanza del desarrollo sostenible, aumentar los contenidos financieros y reducir la matematización y modelización de la economía. A partir de la inclusión de la materia de «Habilidades Económicas para el Desarrollo Sostenible», se podrán desarrollar contenidos conceptuales sobre los ODS, que permitan al alumnado ampliar sus conocimientos académicos y su capacidad de concienciación. Además, se podrán ampliar los conocimientos económicos de la sociedad española consiguiendo así una mejora económica del país en general.

6. Bibliografía

- Abaroa, E. G. (2007). *Mujeres economistas: las aportaciones de las mujeres a la ciencia económica ya su divulgación durante los siglos XIX y XX*. Ecobook.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Bover, O., Hospido, L., y Villanueva, E. (2016). *Encuesta de competencias financieras: Principales resultados*. Editorial Banco de España. https://www.bde.es/f/webbde/SES/estadis/otras_estadis/2016/ECF2016.pdf
- Branda, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. *Educación Médica*, 12(1), 11-23.
- Calvo, A., Parejo, J. A., Rodríguez, L., y Cuervo, Á. (2018). *Manual del sistema financiero español*. Ariel.
- Carabaña, J. (2011). La clave de la economía no está en la enseñanza. *Panorama Social*, 13, 55-69.
- Chen, Y., y Bellavitis, C. (2019). Decentralized finance: Blockchain technology and the quest for an open financial system. *Stevens Institute of Technology School of Business Research Paper*
- Cho, Y. and Brown, C. (2013). Project-based learning in education: integrating business needs and student learning, *European Journal of Training and Development*, Vol. 37 No. 8, pp. 744-765. <https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2013-0006>
- Climent Serrano, S. (2013). La reestructuración del sistema bancario español tras la crisis y la solvencia de las entidades financieras. Consecuencias para las cajas de ahorros. *Revista De Contabilidad*, 16(2), 136-146. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.07.003>
- Comité de Políticas de Desarrollo (2020). *Outcome of the comprehensive review of the LDC criteria*. LDC Identification Criteria & Indicators. <https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/CDP-2020-Criteria-review-outcome.pdf>
- Dabat, A. (2002). Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo. In J. Basave (Ed.), *Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI* (pp. 41-81). México, DF: Porrúa.
- De Graaf, E., y Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International journal of engineering education*, 19(5), 657-662.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70614-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70614-2)

- Domínguez Martínez, José M^a. (2017). Los programas de educación financiera: aspectos básicos y referencia al caso español. *E-Publica*, (20), 19.
- El Economista es. (2021, Sep 28,). Educación propone a las CCAA ampliar a cinco las modalidades de Bachillerato e incorporar asignaturas nuevas. *El Economista*, Obtenido de <https://search.proquest.com/docview/2577634196>
- Esteve-Guasch, V. (2015). *¿Qué economía enseñamos en bachillerato? El paradigma económico neoclásico en los libros de texto, un análisis crítico*. [Trabajo de fin de máster, Universidad internacional de la Rioja]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3196>
- Ferrera, J. M. C., y Chaparro, F. M. P. (2016). La educación financiera y su efecto sobre el conocimiento financiero de los alumnos españoles en PISA 2012. *Documentos De Trabajo FUNCAS*, (786), 1.
- Foley, D. K. (2013). Rethinking Financial Capitalism and the “Information” Economy. *Review of Radical Political Economics*, 45(3), 257–268. <https://doi.org/10.1177/0486613413487154>
- Freeman, A. Chick, y V. Kayatekin, S. (2014) Samuelson’s ghosts: Whig history and the reinterpretation of economic theory. *Cambridge Journal of Economics*, Volume 38, Issue 3, May 2014, Pages 519–529, <https://doi.org/10.1093/cje/beu017>
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado.Revista De Curriculum Y Formación De Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Gonzales, G., y Valdivia, S. M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. *Colección Materiales de Apoyo a la Docencia*, 1.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., y Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.
- Hopwood, B., Mellor, M., y O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1), 38-52.
- Hospido, L., Villanueva, E., y Zamarro, G. (2015). Finance for all: The impact of financial literacy training in compulsory secondary education in Spain.
- INE. (2020). Estadística del Procedimiento Concursal. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jornet Meliá, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M., y Perales Montolío, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 63(1), 125-145.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica De Geografía Y Ciencias Sociales*, 11(683), 1-14.

- Levine, R. (2003). More on finance and growth: more finance, more growth? *Review-Federal Reserve Bank of Saint Louis*, 85(4), 31-46.
- Levitt, S. D., y List, J. A. (2008). *Homo economicus* Evolves. *Science*, 319(5865), 909-910. [/doi/10.1126/science.1193649](https://doi.org/10.1126/science.1193649)
- Lusardi, A., y Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <http://www.jstor.org/stable/24433857>
- Mankiw, N. G. y Moreno, G. (2012). *Principios de economía* (6th ed.). Paraninfo.
- Marchesi, y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Difusora Larousse - Alianza Editorial.
- Martín, M. Á G. (2010). Aportaciones de las mujeres al pensamiento económico clásico y neoclásico. *ICE, Revista De Economía*, (852)
- Meadows, D. H., Urquidi, V. L., y Loeza de Graue, María Soledad. (1985). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad* (1st ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *PISA 2018 Competencia financiera: Informe español*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Murray, A., Kuban, S., Josefy, M., y Anderson, J. (2021). Contracting in the smart era: The implications of blockchain and decentralized autonomous organizations for contracting and corporate governance. *Academy of Management Perspectives*, 35(4), 622-641. <https://doi.org/10.5465/amp.2018.0066>
- Nasar, S. (2011). *Grand pursuit: The story of economic genius*. Simon and Schuster.
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- ONU (2020), *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*, Organización de las Naciones Unidas, United Nations Publications, Disponible en: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>
- Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de 8 de mayo de 2015, 32481- 32984. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- Orr, D. W. (1996). Educating for the Environment: Higher Education's Challenge of the Next Century. *The Journal of Environmental Education*, 27(3), 7-10. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.1996.9941461>

- Paris, S. G., y Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. 10.1207/S15326985EP3602_4
- Pascagaza, E. F., y Bohórquez, B. G. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Amauta*, 17(33), 103-118.
- Penzo, W., Fernández, V., García González, I., Gros Salvat, B., Pagés, T., Roca, M., Vallés Segalés, A., y Vendrell i Gómez, P. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació & Ediciones Octaedro.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de <https://dle.rae.es>
- Real Decreto-ley 2/2012, de 3 de febrero, de saneamiento del sector financiero. *Boletín Oficial del Estado*. 30, de 4 de febrero de 2012, 9889-9913. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2012/02/03/2>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 3, de sábado 3 de enero de 2015, 196-549. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Resolución 74/223, Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Asamblea General de las Naciones Unidas*. A/RES/74/223, 19 de diciembre de 2019, disponible en undocs.org/A/RES/74/223
- Sánchez Cabrero, R., y Elizari Salvador, E. (2020). El impacto de la distribución de los pupitres en alumnos de secundaria según los docentes. *Revista ESPACIOS*, 41(02)
- Sánchez Carracedo, F., y Barba Vargas, A. (2019). Cómo impartir una clase magistral según la neurociencia. Paper presented at the XXV Jornadas Sobre La Enseñanza Universitaria De La Informática: Murcia, Del 3 Al 5 De Julio De 2019: Actas, 87-94.
- Sellon, G. H. (2002). The changing US financial system: some implications for the monetary transmission mechanism. *Economic Review-Federal Reserve Bank of Kansas City*, 87(1), 5-36.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and Learning-Dayton*, 23(6), 20.
- Tapscott, A., y Tapscott, D. (2017). How blockchain is changing finance. *Harvard Business Review*, 1(9), 2-5.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias.

- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (3-31). Durango, México: ReDIE.
- Tobón, S. T. (2015). *Formación integral y competencias*. Editorial Macro.
- Universitat Rovira i Virgili (2010). *Mujeres economistas*. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de <https://www.urv.cat/es/vida-campus/universidad-responsable/observatorio-igualdad/ano-mujeres-ciencias/dones-i-ciencias/dones-economistes/joanrobinson/>
- Vaquero, A. (2015). Los contenidos de Economía Pública en las enseñanzas no universitarias. *E-Publica*, (17), 23.
- Vilches Peña, A., y Gil Pérez, D. (2016). La transición a la sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 13(2), 395-407. 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i2.12
- Yunes, F. T., y Salazar, A. L. (2004). La argumentación en la clase magistral. *Revista De Teoría Y Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (9), 35-47.
- Wicksteed, P. H. (1894). *An Essay on the Co-ordination of the Laws of Distribution*. Macmillan.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2011). Metodología docente. *Red U: Revista De Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.
- Zafra, I. (2021, Sep 28,). Una ESO con más optativas y dos nuevas modalidades en Bachillerato. *El Pais*, Obtenido de <https://search.proquest.com/docview/2576725098>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Null*, 41(2), 64-70. 10.1207/s15430421tip4102_2

7. Anexos

Tabla A1. Modificaciones del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

Para la comparación de los dos marcos legales se ha decidido realizar la comparación desde tres puntos de vista:

1. En el contexto y la justificación de la materia de «Economía», se ha podido observar una primera impresión de donde iban a estar los principales cambios y modificación. Tras el análisis de esta introducción, la conclusión es que en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril (legislación actual), introduce la importancia de la sostenibilidad, los ODS y las finanzas.
2. En los contenidos de la materia, se encuentran contenidos muy similares (como se esperaba tras la lectura de la prensa española). Sin embargo, sí que destacan ciertos cambios significativos introducidos mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril como la introducción de más modelización económica, la introducción de contenidos referentes a las finanzas cotidianas, la eliminación de los contenidos referentes a la actividad empresarial y la ampliación de los contenidos referentes a la sostenibilidad y concienciación planetaria.
3. Criterios de evaluación, en este punto es donde más modificaciones se han observado, debido a que han disminuido en cantidad y en concreción si los comparamos con los saberes básicos impuestos por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril y con los criterios de evaluación de Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Las principales modificaciones introducidas por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, el crecimiento significativo del flujo circular de la renta, la valoración de saber sobre finanzas personales y la reflexión sobre la economía y la sostenibilidad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla A2. Encuesta de competencias financieras

Inflación
Imagine que cinco hermanos reciben un regalo de 1000€ si comparten el dinero a partes iguales ¿Cuánto obtendrá cada uno? Imagine ahora que los cinco hermanos tuvieran que esperar un año para obtener su parte de los 1000€, y que la inflación de ese año fuese del 1%. En el plazo de un año serán capaces de comprar: <ol style="list-style-type: none">1. Más de lo que podrían comprar hoy con su parte del dinero.2. La misma cantidad.3. Menos de lo que podrían comprar hoy.
Tipo de interés simple
Supongamos que ingresa 100€ en una cuenta de ahorro con un interés fijo del 2% anual. En esta cuenta no hay comisiones ni impuestos. Si no hace ningún otro ingreso a esta cuenta ni retira ningún dinero ¿Cuánto dinero habrá en la cuenta al final del primer año, una vez que le paguen los intereses?
Tipo de interés compuesto
De nuevo, si no hace ningún ingreso ni retira ningún dinero, una vez abonado el pago de intereses ¿Cuánto dinero habrá en la cuenta después de cinco años? <ol style="list-style-type: none">1. Más de 110 euros2. Exactamente 110 euros3. Menos de 110 euros4. Es imposible decirlo con la información dada
Diversificación del riesgo
Por lo general, es posible reducir el riesgo de invertir en bolsa mediante la compra de una amplia variedad de acciones. <ol style="list-style-type: none">1. Esta afirmación es falsa2. Esta afirmación es verdadera

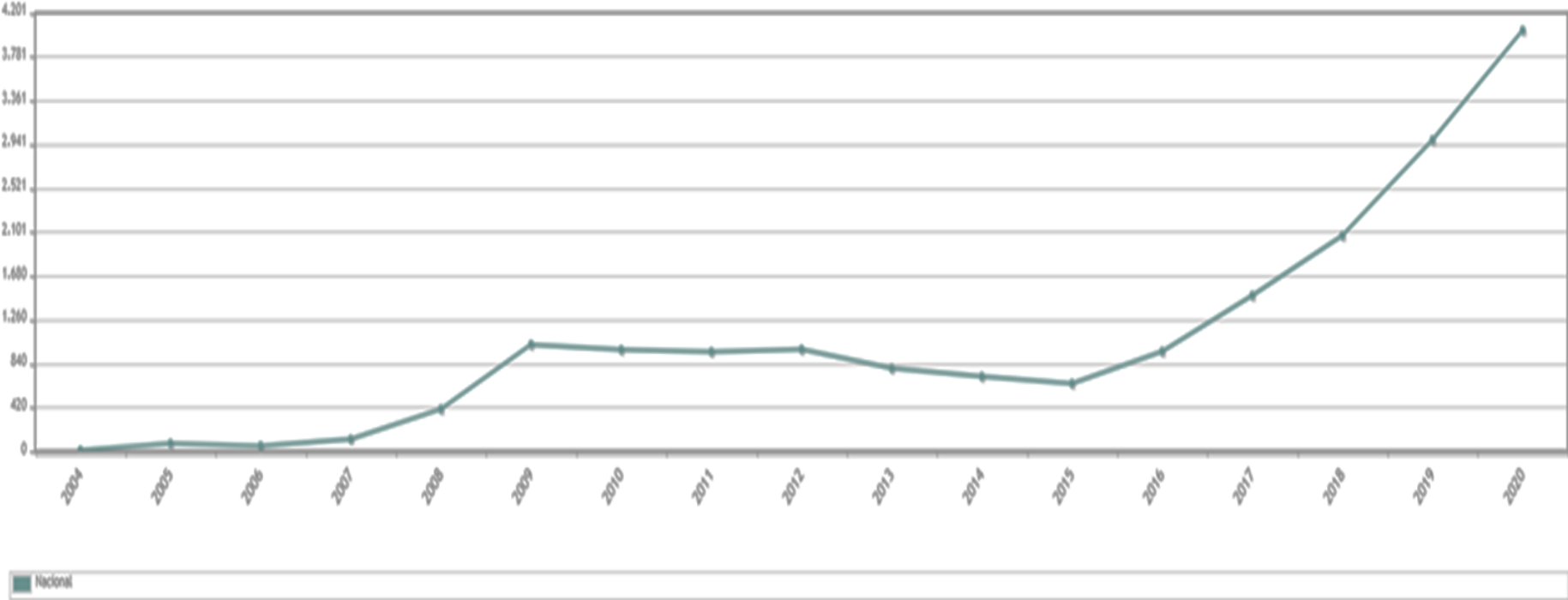
Fuente: Bover et al. (2016)

Tabla A3. Ámbito de las aportaciones de las principales economistas

Economista	Aportaciones
Jane Haldimand Marcet	Promotora del campo económico conocido como la economía política. Su publicación más conocida “Conversations on Political Economy” en 1816, explica de manera clara y asequible los diferentes principios expuestos por los grandes economistas clásicos. (Martín, 2010)
Beatrice Webb	Sus ideas han generado las bases del Estado del Bienestar moderno (Nasar, 2011), además es fundadora de la London School of Economics (Abaroa, 2007)
Joan Violet Robinson	Economista de la Escuela Post-Keynesiana de Cambridge. Sus aportaciones en Economía tuvieron gran importancia en el área de la competencia imperfecta, oponiendo una variante a la tradición neoclásica-marshalliana la cual, dicotomizaba la economía entre competencia perfecta y monopolio absoluto. Además, Robinson participó obra cumbre de Keynes, Teoría General del Empleo, el Interés y el Dinero (1936) (Universitat Rovira i Virgili, 2010)
Anna Jacobson Schwartz	Sus aportaciones sobre la relevancia de la política monetaria fueron indispensables para la política monetaria actual. De hecho, Schwartz escribió junto a Friedman "A Monetary History of The United States 1867–1960" (1963), obra que planteaba un análisis exhaustivo de la Reserva Federal de EE. UU.
Leonor Ostrom	Primera mujer en ganar el premio Nobel de Economía, sus estudios se centran en la nueva economía institucional.

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 1. Estadística del Procedimiento Concursal, Nacional, Personas físicas sin actividad empresarial.



Fuente: INE (2022)

