



XIV

Jornadas de
Docencia en Economía

TOLEDO 2022 / 30 DE JUNIO-1 DE JULIO

Resúmenes

Autores:

Santiago Lago Peñas, Alberto Vaquero García, Jose Manuel Casado Díaz,
Raúl Ruíz Callado y Carmen Díaz Roldán



Universidad de
Castilla-La Mancha

XIV Jornadas de Docencia en Economía. Resúmenes

Autores:

Santiago Lago Peñas, Alberto Vaquero García, Jose Manuel Casado Díaz, Raúl Ruíz Callado y Carmen Díaz Roldán

ISBN: 978-84-19214-25-6

D.L.: GR 968-2022

Edita y diseña: Godel Impresiones Digitales S.L.U.

Índice

Trabajando en equipo para aprender a trabajar en equipo.....	5
El uso del inglés como método de instrucción.	
Reflexiones y propuestas para la docencia de Historia Económica.....	6
Semipresencialidad en las asignaturas de Econometría: impacto sobre los resultados académicos.....	7
Autoevaluación en Introducción a la Economía por medio de preguntas aleatorizadas.....	8
El uso del aprendizaje basado en vídeos (ABV) como estrategia central del flipped classroom en el ámbito universitario.....	10
Economías de escala de la docencia online en la presencial:	
Uso de Nearpod para las sesiones en el aula.....	12
Aprendiendo Economía con Juegos de Mesa.....	14
Tw-DAFO: una aproximación al análisis DAFO para temas de economía pública desde Twitter.....	15
Una reflexión sobre la virtualización de contenidos en la docencia de la Economía.....	17
Diseño e implementación de un Plan de Formación de Tutores en la asignatura Trabajo Fin de Grado de los grados ADE y Gastronomía.....	19
El uso de experimentos online para la docencia en economía.....	21
Aplicación de un Escape Room online en el área Contable.....	23
What's in a name? El modelo Mundell-Fleming: macroeconomía y política económica en economías abiertas.....	25
Una propuesta de acción docente para la enseñanza de economía en el Grado de Gestión Cultural.....	27
Experimentos para un curso de Macroeconomía.....	29
El modelo Mundell-Fleming: Balanza de pagos, tipos de cambio y mercados de divisas.....	30
Aplicación de los Serious Games para el desarrollo de Soft Skills en Marketing.....	32
El uso de método del caso por alumnos de grado. Adecuación y adaptación a su perfil.....	34
Economía Experimental y las decisiones en grupo.....	35
E-portfolio digitales para el desarrollo de estudios de caso en Competition Economics.....	37
¿Qué pasa con las ecuaciones diferenciales?.....	39
What do we teach in Macroeconomics? Evidence of a theoretical divide.....	41
Docencia en Economía en el entorno interactivo de Wooclap.....	43
Tanto en tan poco. La identidad de la distribución del ahorro en una economía abierta.....	45
Variables instrumentales y experimentos naturales en docencia.....	46
¿Cómo contestar un examen de (macro)economía?.....	48
Adaptándose a la nueva normalidad: una propuesta para explicar la determinación del tipo de interés en los cursos de macroeconomía intermedia.....	49
Actividades de Evaluación Continuada ¿Estamos cubriendo los objetivos que perseguimos? ¿Qué opinan los estudiantes al respecto?.....	51
Una mirada al pasado a través del modelo Mundell-Fleming: las consecuencias de la llegada de metales preciosos a Europa en el siglo XVI.....	52
Explicación económica y jurídica sobre quien paga el impuesto indirecto, impuestos/subvenciones sobre cantidad vendida. La economía, la sensibilidad y la humildad del papel.....	55
Satisfacción de los estudiantes universitarios en el uso de la metodología de aula inversa según estilos y actividades de aprendizaje.....	63

AD-HYDRA: Un Ordenador Analógico Digital para la Demanda Agregada.....	65
Juego online “Némesis” como experiencia de aprendizaje sobre los determinantes de la cooperación y el conflicto en microeconomía.....	66
Lucha contra el cambio climático: el mercado de derechos de emisión.....	68
Enhancing case study teaching with multiple-choice and text-entry responses in management education: evidence from strategic human resource management.....	70
Una aproximación transversal e innovadora para la mejora de la expresión escrita.....	72
Fomento del debate a través de los foros.....	74
La metodología Aprendizaje Servicio para la docencia de un curso de Economía Política.....	75
Experiencia de innovación docente mediante la cotutela interdepartamental de Trabajos Fin de Grado en Economía.....	78
Fomento del compromiso social y el cumplimiento fiscal a través de la formación tributaria en el Grado en ADE.....	80
Experiencia metodológica para la mejora de la motivación extrínseca del estudiante hacia la asignatura “Contabilidad para Juristas” en el Grado de Derecho.....	82
El alumno protagonista de su aprendizaje en Derecho de Sociedades mercantiles: análisis de mercado, visión económico-empresarial y constitución y vida de una sociedad mercantil.....	83
El aprendizaje aplicado del diseño e implementación de la política económica.....	85
Vectores de innovación y aplicabilidad en el proceso de enseñanza postgrado en auditoría pública: caso MUAP.....	87
El título del trabajo teniendo en cuenta no usar sólo mayúsculas.....	89
LEYendo: uso de la normativa tributaria en Sistema Fiscal.....	90
Una experiencia de integración horizontal entre asignaturas de Economía y Econometría en el Grado en Economía.....	92
Integración del desarrollo sostenible en el grado de Gestión de Negocios mediante el aprendizaje basado en retos y fenómenos.....	94
Interdisciplinariedad, coordinación y enseñanza en inglés a través de la actividad: Estructura organizativa en el sector cervecero.....	96
Desigualdad y redistribución: sobre “Capital e ideología” de Thomas Piketty.....	98
Una Propuesta de Coordinación Docente Basado en el Aprendizaje Basado en Retos: Erronka On!.....	99
Cuantificando la covariación en economía: una trayectoria hipotética de aprendizaje para el concepto de elasticidad.....	100
El desarrollo de habilidades negociadoras a través de experimentos en estudiantes de economía y empresa.....	101
Incorporación de los ODS en la enseñanza de la econometría: una aplicación del enfoque de aprendizaje educación-investigación-sostenibilidad.....	104
El alumno protagonista de su aprendizaje en Sistema Tributario: píldoras formativas de contenido audiovisual.....	106
What’s in a name? El modelo Mundell-Fleming: macroeconomía y política económica en economías abiertas.....	108

Trabajando en equipo para aprender a trabajar en equipo

Adriano Villar Aldonza*, Mari Cruz Navarro Pérez*, Mariola Pinillos García*, Carmina Pinillos García*, Paula Rojas García, Marina Cerrajería Urbina**, Pablo Castresana Martínez ***

* *Universidad de La Rioja*

** *Colegios rurales agrupados de la cuenca del Najerilla*

*** *Colegio Escolapios*

Palabras clave: Trabajo en Equipo, Entorno Económico Internacional, Cuestionarios

Códigos JEL: A22, C23

Resumen

La **capacidad de trabajo en equipo** es una competencia de indudable interés tanto en el ámbito académico como en el mundo laboral. Tal es así que las Memorias de todos los Grados en los que se imparten asignaturas de la Materia Economía la prevén como una competencia objetivo. Al amparo de la convocatoria de **Proyectos de Innovación Docente para el curso 2019/2020** se puso en marcha un ambicioso proyecto, en colaboración con el estudiantado, centrado en analizar y comprender los ingredientes necesarios para desarrollar la "capacidad de trabajo en equipo". El proyecto en cuestión, "Trabajando en equipo para aprender a trabajar en equipo" tuvo por objeto la incorporación de mejoras en la planificación, desarrollo y evaluación de los métodos destinados a la enseñanza-aprendizaje de esta competencia.

Fruto de esta colaboración entre profesores y alumnos se logró delimitar los problemas que más dificultan la potenciación y evaluación de la "capacidad de trabajo en equipo en la práctica", ofreciéndose soluciones consensuadas que habrán de servir para prevenir/mitigar posibles efectos adversos derivados del trabajo en grupo, como pueden ser el conflicto entre esfuerzos individuales y grupales o los comportamientos no colaborativos, entre otros. Entre las soluciones propuestas se encuentra la evaluación diferenciada, la elaboración de un portafolio que muestre las evidencias del trabajo en equipo, el seguimiento activo y continuado por el profesorado y la incorporación de mecanismos que permitan identificar conflictos dentro del grupo.

La irrupción del coronavirus impidió la puesta en marcha de esta nueva metodología, así como la difusión de los resultados obtenidos. Es, por todo lo anterior, que durante este curso académico 2021/2022 se pretende **poner en práctica la nueva metodología de trabajo en equipo** con estudiantes de primer curso de **ADE y Relaciones Laborales**, segundo curso de **Turismo** y tercer curso de **Derecho** que cursen la asignatura de **Entorno Económico Internacional**. Para ello se propondrá la elaboración de un **trabajo grupal** relacionado con los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** a desarrollar entre los meses de febrero y mayo del segundo semestre del curso 2021/2022. Conforme se desarrolla la actividad los alumnos habrán de completar dos **cuestionarios**, ex ante y ex post, a fin de disponer de información relacionada con la visión y predisposición del estudiantado a los trabajos en grupo antes y después de la actividad. Esta valiosa información servirá para realizar la **evaluación** haciendo uso de técnicas econométricas incorporadas en los softwares estadísticos SPSS o Stata.

El uso del inglés como método de instrucción. Reflexiones y propuestas para la docencia de Historia Económica

Águeda Gil López*, Cecilia Font de Villanueva**

*Universidad Complutense de Madrid

**Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Historia Económica, Inglés, English as a Method of Instruction (EMI)

Códigos JEL: N00, A22

Resumen

Los desafíos que plantea la docencia en inglés han sido comentados extensivamente por trabajos académicos. Cambiar de una lengua a otra no es fácil ni automático, y esto ha causado en algunas ocasiones una “falta de sofisticación” (Erling & Hilgendorf, 2006, p. 284) en la competencia lingüística de los estudiantes de primer curso. También se ha indicado que el gap entre el nivel de inglés del profesor y el del alumno puede dificultar la comunicación (Jenkins et al., 2011). Estas dificultades han hecho que algunos docentes simplifiquen contenidos para hacerlos más comprensibles al alumno (Costa y Coleman, 2010), lo que en sí mismo entraña el riesgo de erosionar la excelencia académica y el rendimiento de los alumnos, frente a aquellos que estudian en su lengua materna.

La necesidad de adaptar la comunicación a otro idioma, sus canales y formas, así como los cambios metodológicos exigidos por el nuevo contexto educativo implican la necesidad de aumentar la preparación lingüística previa del docente y su capacidad para seguir el modelo EMI (*English as a Method of Instruction*). De la misma manera, la correcta impartición de la docencia también depende de las destrezas comunicativas de los alumnos, mermadas lógicamente en una segunda lengua, de cuyo impulso y mejora depende el buen seguimiento de la materia. Y todo esto ha de producirse sin dejar de lado las exigencias del EEES, que han forzado un cambio en el modo de entender y aplicar la docencia. Las acciones formativas han de estar cada vez más orientadas a que los alumnos no sólo sumen conocimientos, sino que también desarrollen competencias que les permitan aplicar esos conocimientos para resolver problemáticas concretas (Quiroga et al., 2018).

En el campo concreto de la Historia Económica varios trabajos han destacado, en esta línea, la necesidad de repensar las guías docentes y los contenidos de la asignatura dentro de los itinerarios bilingües (Carmona, 2014), y han hecho interesantes propuestas para mejorar la docencia en inglés, incluyendo, por ejemplo, el uso de Twitter u otras TICs (López Zapico, et al. 2014).

Nuestra comunicación persigue dar a conocer el contenido de un proyecto de innovación docente desarrollado en el curso académico 2020-21 cuyos objetivos se insertan en esta corriente de reflexión y propuestas metodológicas, para mejorar el impacto de la docencia en inglés de historia económica, una asignatura cuyo correcto seguimiento exige, particularmente, unas competencias lingüísticas escasas en la población estudiantil de primero de carrera.

Semipresencialidad en las asignaturas de Econometría: impacto sobre los resultados académicos

Alexandra Soberón*, Patricia Moreno**

*Universidad de Cantabria, **Universidad Internacional de la Rioja

Palabras clave: COVID-19, resultados académicos, semipresencialidad

Códigos JEL: A22, C01

Resumen

Uno de los principales retos a los que hace frente el sistema universitario español en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la formación de titulados que alcancen una serie de competencias adecuadas a la demanda del mercado de trabajo. Sin embargo, la situación de emergencia sanitaria generada a nivel mundial por la pandemia COVID-19 nos lleva a un replanteamiento de nuestra enseñanza dificultando considerablemente que el alumnado alcance las competencias necesarias.

Previamente al arranque del curso académico 2020-2021, la situación era muy incierta sobre el modo de docencia que se iba a implementar en la Universidad de Cantabria dado que el cumplimiento de las medidas de distanciamiento en las aulas impedía la presencialidad para el 100% de los estudiantes matriculados. Dada la complejidad de este tipo de asignaturas que tienen una doble vertiente (teórica y práctica) y que el escenario de COVID es altamente volátil, los docentes del Grupo de Econometría de la Universidad de Cantabria reformulamos las distintas tareas docentes en función de tres escenarios de emergencia sanitaria: presencialidad total (Escenario 1), semipresencialidad con turnos rotatorios para el alumnado (Escenario 2), docencia 100% virtual (Escenario 3).

En términos generales, las novedades incorporadas para adaptarnos a cualquiera de los tres escenarios contemplan: digitalización del conjunto de materiales, utilización intensiva de las funcionalidades de la plataforma de docencia Moodle tanto para la implementación de la docencia como para la realización de exámenes, sistema de "aulas en directo" impartiendo docencia mediante videoconferencia y la realización de tutorías virtuales.

Finalizando cada una de las asignaturas, es totalmente necesario cuestionarnos sobre la idoneidad de los cambios realizados en la docencia y/o evaluación y evaluar el impacto sobre los resultados/competencias alcanzados por los alumnos tratando de identificar las principales debilidades y fortalezas de los métodos implementados de cara al próximo curso académico. Concretamente se utiliza la información de las distintas evaluaciones realizadas (evaluación continua, evaluación final ordinaria y extraordinaria) y se compara con las convocatorias de dichas asignaturas en los cuatrimestres pre-COVID de las asignaturas Econometría I (2º Grado en Economía) y Econometría II (3º Grado en Economía) de la Universidad de Cantabria.

Autoevaluación en Introducción a la Economía por medio de preguntas aleatorizadas

Alfonso Rosa García
Universidad de Murcia

Palabras clave: pregunta calculada, pregunta aleatoria, autoevaluación
Códigos JEL: A22, D00

Resumen

Una de las dificultades en el proceso de aprendizaje autónomo es la dificultad de verificar lo aprendido. Esta dificultad se presenta, por ejemplo, en la realización de problemas, como los que son habituales de desarrollar en las asignaturas introductorias a la Microeconomía y Macroeconomía. Como solución, uno de los materiales más útiles son los de problemas que incluyen soluciones, ya que con ellos el alumno puede verificar por sí mismo si es capaz de resolver adecuadamente el problema. Siguiendo esta línea, se han aprovechado las ventajas de las herramientas informáticas de existentes en Sakai para proporcionar a los alumnos un conjunto de problemas aleatorizados *ilimitado* con el que poder practicar. Usando la pregunta tipo “Pregunta calculada” dentro de la herramienta “Exámenes” disponible en Sakai, se han elaborado una serie de problemas tipo que han cubierto todo el temario de la Introducción a la Economía I del Grado en ADE de la Universidad de Murcia. De esta forma, los alumnos disponían de ejercicios cuyos parámetros se aleatorizaban en cada intento realizado por el alumno. Además, el alumno conocía el porcentaje de acierto en el problema nada más terminarlo, introduciendo de esta manera un elemento *gamificador* para incorporar al estudio.

Una de las opciones que ofrece la herramienta Exámenes en Sakai es el uso de *Preguntas calculadas*. Este tipo de preguntas permiten la introducción de parámetros que toman valores aleatorios, y que el alumno responda cuestiones cuya solución se puede programar como una función de dichos parámetros. En nuestro caso, se han elaborado entre uno y tres problemas tipo para cada uno de los siete temas que forman la Introducción a la Economía I, poniendo a disposición del alumno siete cuestionarios, uno por tema. El alumno podía resolver dichos cuestionarios cuantas veces quisiera, con parámetros nuevos en cada resolución, y obteniendo una vez finalizado el cuestionario una nota sobre 10 así como los resultados correctos dada la parametrización del alumno. Para cada alumno, el sistema almacena la fecha de cada finalización del cuestionario, sus respuestas y la nota obtenida para cada intento. El alumno puede ver la nota y respuestas correctas del último intento realizado.

Se pueden ver tanto ventajas para el alumno como ventajas para el profesor en esta innovación docente. Respecto a las ventajas para el alumnado, en primer lugar, la aleatorización permite al alumno disponer de un número ilimitado de problemas tipo para practicar; en segundo lugar, el hecho de poder corregir de inmediato su respuesta, le permite identificar rápidamente si tiene algún fallo de comprensión, y tomar medidas de inmediato; y en tercer lugar, la inmediatez de la respuesta y baremación en puntos supone un premio subjetivo de corto plazo, que puede estimular su interés en la resolución del problema. Respecto a las ventajas para el profesorado, se encuentra el hecho de que ciertos procesos repetitivos pueden ser sacados fuera del aula para que el alumno compruebe por sí mismo su comprensión al respecto; en segundo lugar, la realización del ejercicio en el Aula Virtual deja trazas fácilmente analizables que pueden facilitar la automatización de la evaluación continua para grupos numerosos; en tercer lugar, la aleatorización individual de cada enunciado contribuye a reducir la facilidad de copia entre los alumnos.

Las desventajas de la innovación docente son, en primer lugar, que los ejercicios son repetitivos y difícilmente pueden abarcar la complejidad de comprensión esperada, pudiendo hacer que el alumno se concentre en saber resolver el ejercicio y no la asignatura en su conjunto; en segundo lugar, se reduce la personalización del proceso de enseñanza; en tercer lugar, la utilidad de la herramienta se limita a la resolución de problemas numéricos.

Entre los resultados obtenidos en la experiencia docente, cabe destacar que se observa una alta asociación entre el uso hecho de la herramienta y los resultados en el examen final. En particular, se observa que si comparamos a los alumnos que aprueban el examen final frente a los que realizándolo lo suspenden, el número de ejercicios diferentes practicados alguna vez fue de 6,2 frente a 4,5 (sobre un máximo de 7); el número de intentos totales fue de 25,6 frente a 14,9; el número de intentos por ejercicio practicado fue de 4,1 frente a 3,3; y la nota media obtenida en los ejercicios aleatorizados fue de 7,1 frente a 4,7.

Se realizó una encuesta tras la realización del examen final pero antes de la publicación de notas, para conocer la opinión del alumnado respecto a la herramienta docente, a la que respondieron anónimamente un total de 17 alumnos (sobre 97 matriculados). En ella, se pedía a los alumnos que valoraran de 1 (nada útil) a 5 (extremadamente útil) la utilidad de los distintos recursos docentes para la preparación de la asignatura. Los alumnos valoraron las preguntas calculadas como el recurso docente más útil, con una media de 4,6, seguido de los vídeos docentes (4,3), las clases prácticas (4,2), las clases teóricas (3,9), una red social usada durante el curso (3,2), el manual de la asignatura (3,1) y las diapositivas teóricas (2,7). Respecto a la necesidad de mejorar materiales para el curso siguiente, los alumnos no lo consideraban necesario.

Como conclusión, considero que la introducción de ejercicios autocorregibles con parámetros aleatorizados ha sido positiva desde el punto de vista del profesor y del alumnado. Se ha dotado a los alumnos de una herramienta que les facilita el aprendizaje autónomo, y que permite de forma verificada conocer el uso que los alumnos hacen de ella, facilitando su uso como instrumento para la evaluación continua. Parece clara una asociación entre el uso de la herramienta y el rendimiento académico, quedando abierta la cuestión sobre si realmente tiene un efecto causal el uso de la herramienta en el conocimiento y competencias que el alumno adquiere.

El uso del aprendizaje basado en vídeos (ABV) como estrategia central del *flipped classroom* en el ámbito universitario

Andrés Maroto Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: flipped classroom, aula invertida, vídeos, ABV
Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

Las asignaturas de Microeconomía (y Organización Industrial) son materias troncales y obligatorias en los grados de Economía, ADE, Economía y Finanzas, ADE y Derecho y Gestión Aeronáutica, y como su propio nombre indica, de perfil marcadamente teórico. Formalmente, la asignatura cuenta con un temario amplio, con horas presenciales (en aula) reducidas (sobre todo a partir de la implantación de los grados), reducción que se ha visto aumentada con el paso a la docencia semipresencial o híbrida durante el curso 2020/21 debido a la situación sociosanitaria, lo cual se materializa en la práctica docente en que dichas horas están destinadas básicamente a la explicación de contenidos en clases, de tal manera que todos los temas sean explicados de cara a la evaluación parcial y final.

Por todo ello, el tiempo disponible para detenernos en clase en aspectos prácticos es escaso. Sin embargo, sería enormemente instructivo para los alumnos poder acompañar ciertas explicaciones teóricas con sus aplicaciones prácticas concretas, poniéndoles ejemplos cercanos de la presencia de la Microeconomía en numerosos aspectos de la vida cotidiana de los ciudadanos, de instituciones o empresas. En este último punto, resulta especialmente relevante que el alumno comprenda que los contenidos que estudian en esta asignatura tienen una gran utilidad en numerosos puestos en los que desempeñarán sus funciones laborales el día de mañana. También resulta de enorme interés relacionar lo aprendido en Microeconomía y sus aplicaciones en otras asignaturas (estadística, sociología, finanzas) o en otras áreas de especialidad (psicología, medicina, etc.).

Para transmitir la información anterior, y dadas las restricciones antes mencionadas, el presente proyecto propone la introducción de material complementario para la asignatura, donde la novedad vendría determinada por el formato de dicho material. En concreto, se propone la creación de un seriado de vídeos educativos (microvídeos de unos 5 minutos de duración aproximadamente). Los vídeos educativos constituyen un medio didáctico que facilita el descubrimiento de conocimientos y la asimilación de éstos por parte de los alumnos. Esta forma de transmisión de información puede motivar al alumnado, puesto que la imagen en movimiento y el sonido permiten captar en mayor medida su atención. Según el estudio de comScore, Inc, empresa líder en las mediciones en el mundo digital y el informe 2010 de la Fundación Telefónica, los jóvenes ven actualmente más vídeos en YouTube que en la televisión. El segmento de jóvenes de 15 a 24 años (30,7%) y el de 25 a 34 años (23,8%) suman el 54,5% de las visitas a YouTube. Se trata, por tanto, de una generación altamente consumidora de vídeos, fundamentalmente de baja duración. En definitiva, se trata de motivar a los alumnos a través del uso de las nuevas tecnologías, por una parte, y de material de actualidad y cercanos al uso cotidiano de la estadística en las empresas, en los medios de comunicación, etc., por otra, todo ello utilizando un medio absolutamente habitual para ellos.

Desde el punto de vista del profesor, este proyecto tiene como objetivo subsidiario el ampliar y mejorar los conocimientos del profesorado acerca del uso de nuevas tecnologías, desarrollando competen-

cias como: elaboración y edición de vídeos, elaboración de presentaciones digitales, subida de vídeos a la red (vía Moodle) o cuestiones de privacidad asociadas a la emisión de material audiovisual (en este sentido, esta propuesta se somete a evaluación del Comité de Ética de la UAM). Con ello, se pretende explorar una nueva vía de introducción de nuevas tecnologías en la docencia, en un aspecto todavía poco explotado en el caso de las asignaturas de la Facultad de Economía, si bien otras especialidades sí vienen utilizando el material audiovisual como complemento a las clases magistrales (sobre todo en Psicología o Medicina, por ejemplo). La participación de profesores de diferentes departamentos y facultades servirá de catalizador y probable difusión de esta propuesta.

Los resultados que se presentarán en estas Jornadas ponen de manifiesto que los grupos que han desarrollado esta metodología de aula invertida (al 100%) obtienen mejores resultados que aquellos que siguen con técnicas de enseñanza más tradicionales, en todas las asignaturas analizadas. Igualmente, la parte del ABV está altamente valorado por los estudiantes, por encima del resto de actividades y herramientas de las que disponen para desarrollar la parte de trabajo autónomo fuera de las clases. Esta valoración positiva, finalmente, se debe no sólo a que usan los vídeos para preparar mejor las clases y, por lo tanto, pueden aprovechar mejor luego el resto de actividades, sino, también, porque generalmente usan este material a la hora de preparar posteriormente y repasar en su estudio, como demuestran los estudios que se han llevado a cabo en los últimos 3 años en todos los grupos de Microeconomía en los que participo.

Economías de escala de la docencia online en la presencial: Uso de Nearpod para las sesiones en el aula

Andrés Maroto Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: Interactividad, Nearpod, Participación, Evaluación
Códigos JEL:

Resumen

La crisis socio-sanitaria causada por la pandemia de la COVID-19 en todo el mundo afectó radicalmente al mundo de la docencia, en general, y de la universitaria, en particular. Uno de los principales efectos fue que los centros universitarios tuvieron que cerrarse durante varios meses durante el curso 2019/20 y la docencia impartida en dichos centros tuvo que transformarse en docencia a distancia (online). Esta modalidad, o en su caso una versión híbrida o mixta en la que se mezclaba la docencia presencial en el aula con la docencia a distancia se mantuvo también en la mayoría de los centros en el curso 2020/21.

El paso de una modalidad presencial a una modalidad online trajo que muchos docentes tuvieran que adaptar sus metodologías a este formato e intensificar el uso de aplicaciones y herramientas digitales para sus cursos. El uso de tabletas gráficas, pizarras digitales, entornos de aprendizaje digital, cursos MOOC y SPOC... se empezó a extender, así como el uso de aplicaciones y herramientas digitales que buscaran incrementar no sólo la motivación del alumnado sino, sobre todo, también la participación e interactividad de los estudiantes a distancia. Entre este tipo de herramientas podríamos citar además de las plataformas digitales de aprendizaje (Moodle, MS Teams, Blackboards de todo tipo...) otro tipo de aplicaciones como Socrative, Kahoot, Edpuzzle, Wooclap... o Nearpod, que será el objetivo de análisis en esta propuesta.

En el presente curso 2021/22 la docencia en la mayor parte de los centros universitarios ha vuelto a la modalidad presencial. Esto ha llevado a que muchos docentes hayan retomado sus "viejas" metodologías y herramientas. Sin embargo, esta propuesta trata de convencer a la comunidad universitaria de que hay herramientas y aplicaciones que se usan con éxito en la docencia online y que podrían mantenerse (o incluso intensificarse) en un formato presencial satisfactoriamente. De esta manera se obtendrían unas economías de escala a la hora de su uso ya que se podría adaptar la metodología de enseñanza a cualquier entorno o modalidad sin problemas de adaptación con un período de reacción inmediato. Además, esta propuesta demostrara que el uso de estas aplicaciones en el aula no sólo consigue los mismos objetivos que se conseguían en el formato online, tales como la interactividad de los estudiantes, o el aumento de la participación y motivación, sino que se consiguen mejorar algunos de los inconvenientes de su uso online (instrucciones, problemas de comunicación profesor-alumno) e incluso se obtienen beneficios adicionales como su integración en modalidades de flipped classroom o las ventajas derivadas a la hora de la retroalimentación con los estudiantes y de la evaluación de sus actividades y tareas durante el curso.

En este sentido, esta propuesta trata de explicar el caso de la aplicación NEARPOD. Comúnmente utilizada en formatos online o híbridos de docencia con éxito, en este curso se ha experimentado con su implementación en el aula con unos resultados significativamente positivos tanto para los profesores involucrados como para los estudiantes.

La aplicación se ha utilizado para las sesiones diarias de clase en un formato de aula invertida que se lleva trabajando en asignaturas de Microeconomía y Organización Industrial desde hace varios cursos en la Universidad Autónoma de Madrid. Estas sesiones sustituyen a las “tradicionales” clases teóricas y en ellas el profesor repasa los modelos y conceptos que los estudiantes han trabajado de manera autónoma en casa (a través de videolecciones que serán objetivo de otra propuesta en estas jornadas). Pero, además, la principal ventaja (frente al uso de otros formatos como el MS Powerpoint, Genialy...) es que la herramienta permite también la introducción de archivos (tipo pdf) de lectura, enlaces a webs, blogs, noticias... de interés, vídeos, etc. Especialmente de interés es la posibilidad de intercalar actividades además de los recursos anteriores. Estas actividades pueden ser preguntas (de respuesta múltiple o abiertas) pero también ejercicios visuales y de análisis gráfico (permite dibujar y anotar sobre gráficos y dibujos, aspecto fundamental en asignaturas de Teoría Económica), encuestas y votaciones, y otro tipo de actividades de gamificación.

Este tipo de actividades permiten:

- Que TODOS los estudiantes participen en la sesión (evitando la habitual situación en la que solamente algunos estudiantes contestan las preguntas del profesor)
- Que la participación sea SIMULTANEA y en TIEMPO REAL con lo que la interactividad de los estudiantes es absoluta
- Que el profesor pueda ver en tiempo real el avance de las actividades de todos sus estudiantes lo que permite mejorar la RETROALIMENTACIÓN directa con ellos, tanto durante la actividad como posteriormente

Además, la herramienta tiene dos ventajas muy importantes más. Por un lado, permite usar las sesiones tanto “en vivo” (para las clases presenciales) como “*student-paced*” (para que los estudiantes puedan revisar y repetir la sesión a su ritmo en sus casas). Esto ayuda a que los estudiantes que no puedan asistir a clase – por la razón que sea – puedan seguir las actividades y contenidos del resto de compañeros sin retraso. Y, por otro lado, Nearpod presenta una huella digital de los resultados de los estudiantes completa y continua por lo que favorece la evaluación y seguimiento por parte del profesor de todas las actividades llevadas a cabo por sus estudiantes, tanto en el aula como en casa.

Por último, la herramienta en la actualidad también permite crear videolecciones a partir de videos existentes o creados para tal ocasión por parte del docente. Estas videolecciones permiten introducir preguntas a lo largo del vídeo para evaluar la comprensión por parte de los estudiantes y, por lo tanto, es otra ventaja a la hora de su uso en formatos de aula invertida ya que estas videolecciones se pueden incrustar, sin ningún problema, en las plataformas digitales habituales (p.e. Moodle) para que los estudiantes las puedan trabajar de forma autónoma antes de que se trabajen esos contenidos en el aula y, además, también las puedan usar posteriormente para repaso y preparación de su estudio.

Aprendiendo Economía con Juegos de Mesa

Anelí Bongers, José L. Torres
Universidad de Málaga

Resumen

Los juegos de mesa, al margen de su misión principal de entretenimiento, constituyen una herramienta que pueden presentar una serie de ventajas para el aprendizaje de determinados conceptos y materias para alumnos en un amplio número de grados. En la práctica, existen diferentes juegos de mesa que han sido diseñados exclusivamente como herramientas didácticas, mientras que otros juegos de mesa han sido diseñados para el público en general sin atender a criterios pedagógicos, pero que se desarrollan alrededor de una temática que puede incluir elementos relacionados con el ahorro, la inversión, y en general, con la gestión económica. En el ámbito de la economía tenemos una variedad de juegos de mesa que contienen una base económica, cuando no están centrados en una temática directamente relacionada con la economía. Entre estos está Monopoly, Brass, Catán, Acquire, Agricola, CashFlow 101, Pánico en Wall Street, 1920 Wall Street, Money Land, Anti-Monopoly, Ethica, Fin de Mes, entre otros muchos. En estos juegos se incluyen una gran variedad de conceptos básicos de economía y finanzas y, otros, aunque no tengan una temática económica, sí que incluyen este componente como elemento fundamental en el desarrollo del juego, principalmente a través de la gestión de recursos con los que producir y expandir la actividad económica. Así, por ejemplo, el popular Monopoly fue diseñado por Elizabeth Magie con el nombre de The Landlord's Game, con el objetivo inicial de ilustrar las consecuencias económicas de la ley de la renta económica de Ricardo, y el concepto Georgista del privilegio económico y del impuesto sobre el valor de la tierra. Anti-Monopoly, tiene como fundamento el romper los monopolios y aumentar el grado de libertad y competencia de la economía. Otros como Brass, se centran en la revolución industrial, en el cual los jugadores tienen que desarrollar una industria y gestionar materias primas para conseguir la mayor producción. Por su parte, existen otros juegos no comerciales y que han sido diseñados con objetivos pedagógicos. Este es el caso, por ejemplo, de Ethica, que se centra en la generación de externalidades, y en concreto, en explorar el impacto social y ambiental de las actividades bancarias. Estos juegos pueden usarse para estudiar y familiarizarse con conceptos económicos fundamentales, al tiempo que reflexionar sobre la teoría económica y otros principios económicos que se esconden detrás de las reglas y de los objetivos de victoria de cada uno de ellos. Estos juegos de mesa proporcionan una herramienta complementaria, de forma dirigida por el docente, que puede ser utilizada para que los alumnos se diviertan al tiempo que analicen la dinámica de este tipo de juegos desde el punto de vista de la economía.

Tw-DAFO: una aproximación al análisis DAFO para temas de economía pública desde Twitter

Jorge Onrubia Fernández, A. Jesús Sánchez Fuentes
Instituto Complutense de Estudios Internacionales

Palabras clave: economía pública, redes sociales, twitter, análisis dafo

Códigos JEL: H00, I21

Resumen

Esta experiencia piloto busca aproximar al alumnado de asignaturas de grado en el ámbito de la economía pública al diagnóstico cualitativo/simplificado de entornos complejos de la realidad socioeconómica cercana, integrando la información existente de distintas fuentes de información. En particular, la que proviene de una red social extendida de forma global como Twitter.

Para ello, integramos dos elementos. Primero, proponemos el uso del análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), una herramienta de gestión que si bien tiene un largo recorrido en el mundo de la empresa, aún no está tan consolidada en el ámbito docente en lo que se refiere al análisis -cualitativo- de las políticas públicas. El interés de usar este enfoque es claro dado que permite intentar tanto los factores internos (Fortalezas/Debilidades) como los externos (Oportunidades/Amenazas), proporcionando una visión global sobre el área de interés en cada caso. Sobre los primeros, tendremos más control y capacidad de cambio mientras que para el resto vamos a identificar las dependencias externas que influirán sobre el resultado que obtengamos. Segundo, el papel predominante de las redes sociales hoy en día en cuanto a la difusión de información es evidente, yendo en la mayoría de las ocasiones un paso por delante –en cuanto a inmediatez- de los medios tradicionales como la televisión, la radio y/o la prensa escrita. En este contexto, parece fundamental fomentar la capacidad crítica de los/as alumnos/as y enseñarles a hacer un uso eficiente de la información disponible, dado el enorme volumen de información existente en redes sociales como, en nuestro caso, Twitter. En esta línea, uno de los retos de sus usuarios es desarrollar la capacidad de acceder a información relevante, veraz y contrastada, descartando o filtrando toda la información “fake” o de poca calidad relacionada. Una de las vías para ganar confianza en la información se relacionaría con el concepto de “influencer” que, cómo no, también aplica al entorno académico. En este sentido, proyectos como #twecos (<https://www.creditoycaucion.es/es/twecos>) permite a cualquier usuario identificar personas que son referencia para otros muchos creando, por agregación, ranking de personas y/o instituciones que lideran la discusión de ideas y propuestas en determinados ámbitos de la economía. La unión de estos dos contextos nos permite diseñar una experiencia piloto que explote posibles sinergias y, sobre todo, contribuya a la posible mejora del proceso de aprendizaje del alumnado no sólo en términos de conocimiento sino, también, en términos de otras competencias “blandas” que van ganando peso como la adaptación al desarrollo tecnológico imperante en la sociedad actual y el manejo de herramientas que serán, sin duda, transversales en su vida cotidiana a nivel personal, social y profesional. Lo llevamos a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2021/2022 en dos asignaturas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid con estrechos vínculos entre sí como son “Economía de la Regulación” del 4º curso del Grado en Economía y “Economía Pública” del Doble Grado de Economía y Matemáticas.

El diseño de la experiencia se organiza como sigue.

(I) *Sesión inicial*: Se pide al alumnado que rellene un formulario google con preguntas sobre sus datos básicos (nombre completo, edad, sexo, asignatura y titulación), junto con preguntas que nos permitan

saber quiénes tienen ya twitter al inicio y una lista de cuentas de referencia que suelen manejar. Además, se les proporciona ciertos principios básicos sobre la elaboración del análisis DAFO de cara a facilitar su comprensión y realización de las tareas que les proponemos posteriormente.

(II) *Sesiones específicas de trabajo:* Se realizan sesiones específicas en cada asignatura dirigidas a cubrir la evaluación cualitativa de diferentes áreas temáticas de las asignaturas contempladas, como el “status quo” regulatorio de determinados sectores o actividades en el caso español, la sostenibilidad de las finanzas públicas, o el diseño actual de determinadas políticas sociales prioritarias para la actuación del sector público como la educación, sanidad, vivienda y pensiones. En cada una de ellas, se solicita a los alumnos que rellenen un formulario “Google” en el que deben cuantificar, en una escala lineal (1 a 7), la intensidad de las distintas categorías del análisis DAFO, con el objetivo de obtener medidas de grupo resumen (promedio, mediana y desviación típica). La información recogida permite comparar, en términos relativos, los valores registrados en cada sesión y/o grupo de alumnos.

(III) *Sesión final:* Se pide al alumnado que rellene un formulario google con preguntas similares a la inicial más una pregunta final, con distintos ítems que nos ayuden a medir el impacto de esta experiencia en el proceso de aprendizaje, sobre la identificación de un posible ranking de personas/instituciones que son influyentes en los temas analizados, y sobre el uso avanzado/crítico de las redes sociales por parte del alumnado.

En cuanto a las herramientas de evaluación de la experiencia planteamos los siguientes hitos: (i) posible variación en la motivación del alumnado en relación con la asignatura, (ii) nivel de satisfacción del alumnado con la experiencia piloto, (iii) evaluación del análisis DAFO como enfoque de aproximación a temas relacionados con la Economía Pública, (iv) identificación de un listado de cuentas individuales/institucionales que facilitan la obtención de información veraz respecto a las temáticas abordadas en las sesiones específicas –relacionadas con la Economía Pública–, (v) obtención de una estimación de la relevancia de Twitter como fuente de información en la sociedad actual.

Una reflexión sobre la virtualización de contenidos en la docencia de la Economía

Beatriz Corchuelo Martínez-Azúa
Universidad de Extremadura

Palabras clave: virtualización economía, contenidos prácticos
Códigos JEL: D11, D40

Resumen

Especialmente desde el curso académico 2019-2020 en el que sobrevino la pandemia provocada por la COVID-19 que obligó desde el mes de marzo de 2020 a pasar de una enseñanza presencial a una enseñanza completamente virtual (debido al confinamiento), la virtualización/digitalización de las asignaturas se ha acelerado de forma que los docentes se han visto obligados a modificar sus metodologías de enseñanza hacia modelos virtuales o semipresenciales que, más adelante, han o están coexistiendo con el modelo clásico de docencia presencial. A ello han contribuido diversos factores que justifican la virtualización/digitalización de contenidos como: el cambio cultural, la transformación digital, la implantación de campus virtuales y otras herramientas como complemento a la docencia presencial; la demanda de los propios estudiantes, especialmente en posgrados y formación permanente (flexibilidad, conciliación profesional/personal, ubicuidad...); o la oportunidad de sumar a las instituciones permitiendo la ampliación de comunidades universitarias y la internacionalización (Sánchez, 2021).

La virtualización supone una extensión o eliminación del aula presencial permitiendo mejorar la enseñanza por medio de recursos didácticos virtuales. Abarca, desde una comunicación más fluida entre equipos docentes y estudiantes hasta actividades de apoyo al aprendizaje, pasando por nuevas formas y formatos de distribución de contenidos. A ello está contribuyendo la continua evolución de tecnologías que permiten la adaptación hacia esta nueva modalidad de enseñanza.

En este contexto, la experiencia de innovación que he experimentado como docente en el curso 2021-2022 ha supuesto la posibilidad de replantear la docencia dando un paso adelante al proceso de virtualización de diferentes asignaturas desde diversas modalidades: asignaturas presenciales con elaboración de material de apoyo virtual adicional (es el caso de las asignaturas Microeconomía y Economía del Trabajo impartidas en los grados de ADE y Economía en la Facultad de CC.EE. y EE. de la Universidad de Extremadura); asignatura semipresencial que, debido a las condiciones sobrevenidas se ha llevado a cabo de forma completamente virtual (asignatura Economía y Sociología de la Innovación impartida en el Máster Universitario de Creación de Empresas e Innovación); y asignatura que se impartirá en el segundo semestre del curso académico que tiene carácter internacional (Marketing y comportamiento del consumidor) que se llevará a cabo de forma virtual en una asignatura que se impartirá a alumnos chinos en la Universidad de Chongking en el marco de un acuerdo de doble grado internacional que se imparte desde la Escuela de Ingenierías Agrarias de la Universidad de Extremadura (UEX). Cada una de estas modalidades han supuesto y supondrá una forma de plantear la enseñanza desde un punto de vista diferente ofreciendo la posibilidad de utilizar, no solamente diferentes metodologías, sino estrategias didácticas que se orienten a una forma de enseñanza más virtualizada. El objetivo de esta propuesta de innovación docente está dirigida a explicar las metodologías y estrategias didácticas empleadas para lo cual se hace uso, especialmente, de la plataforma educativa Moodle.

Desde el punto de vista práctico, y de acuerdo a la docencia de momento impartida a través de las diferentes asignaturas, la virtualización a través de la plataforma Moodle ofrece una serie de ventajas:

1) Posibilidad de dejar el material del curso para que los alumnos lo descarguen (programas, presentaciones, lecturas, enlaces, vídeos, bibliografía adicional, etc.); 2) Permite hacer análisis de diagnóstico al principio y final del curso para relevar el conocimiento de los alumnos sobre la materia; 3) Permite la realización de entregas de trabajos prácticos en grupos de forma que el docente puede controlar las fechas de realización de las entregas; 4) Permite trabajar en foros participativos a fin de que tanto los alumnos como el docente se conozcan más, especialmente en asignaturas completamente virtuales; 5) Enriquece la clase de los alumnos y permite que el docente pueda profundizar sobre los temas tratados (por ejemplo, a través de cuestionarios con corrección automática autoevaluables tras la realización de una práctica virtualizada que ha trabajado previamente el alumno y cuya explicación se ha completado en la clase presencial); 6) Evita, en ocasiones, la suspensión de las clases, existiendo la posibilidad de dejar recursos y actividades programadas como si los alumnos estuvieran en un aula presencial en el caso de que el docente no pueda impartir una clase; 7) Permite que cada alumno pueda visualizar sus calificaciones y al docente visualizar todas las calificaciones del curso con posibilidad de exportar a Excel; 8) Permite programar reuniones zoom que informa a los alumnos de las horas de conexión que permiten el acceso a las clases virtuales; 9) Especialmente, también, permite el acceso al material las 24 horas los 365 días del año.

Finalmente, destacar también como ventaja el hecho de que el uso de la plataforma educativa Moodle permite a los docentes y alumnos acceder desde cualquier dispositivo con conexión a Internet (móviles, tablets, portátiles, PCs de escritorio, etc.) y sobre cualquier sistema operativo permitiendo estar de una u otra forma cerca del material de estudio.

Referencias

Sánchez, María (2021). Virtualizando la docencia universitaria: aspectos clave, ideas, herramientas y casos prácticos. Curso de Formación Complementaria en Metodología didáctica y técnicas docentes para la educación en línea.

Diseño e implementación de un Plan de Formación de Tutores en la asignatura Trabajo Fin de Grado de los grados ADE y Gastronomía

Alberto Cardeña Mondéjar, Carlos Clemente Gil, Beatriz Duarte Monedero, Luis Expósito Sáez
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Metodología docente, Trabajo Fin de Grado, Acompañamiento, Formación
Códigos JEL: A22, M00, Y80

Resumen

El Trabajo Fin de Grado (TFG) supone un reto importante para los estudiantes de último curso de Grado ya que implica poner en juego los principales conceptos aprendidos a lo largo de los cuatro años de estudio. Para que el alumno/a culmine con éxito su proyecto de fin de grado, el acompañamiento y guía del tutor resulta fundamental. Por esta razón, en los grados en Administración y Dirección de empresas (ADE) y Gastronomía de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y dentro de su modelo pedagógico (Formar para Transformar) se avanza en el proceso de mejora continua de la asignatura, poniendo el foco en el proceso de acompañamiento y seguimiento que debe realizar el tutor. En ocasiones puede llegar a resultar complejo involucrar al claustro en esta tarea, por ello debemos trabajar en una asignatura que apueste por la invocación docente, logrando que aporte beneficios formativos a los estudiantes y una compatibilidad académica al profesorado, evitando el fracaso del alumno por una inadecuada asignación de recursos (Vilardell Riera, 2010)

En base a lo anterior, se ha diseñado e implantado un curso/seminario formativo para capacitación-certificación de tutores de TFG. Esas sesiones están dirigidas tanto al profesorado de la UFV como a colaboradores externos que realicen labores de tutorización de Trabajos Fin de Grado con el objetivo de mejorar sus competencias docentes. En concreto este curso pretende “ayudar a formalizar, fundamentar, diseñar, ejecutar y evaluar la propia practica de la acción tutorial” (Álvarez González, M. 2008).

La acción tutorial con alumnos de último curso del grado no puede ser algo que se improvise o dependa de la buena voluntad de cada docente, sino que, por el contrario, se debe trabajar para convertirla en una actividad intencional orientada a lograr unos objetivos, por ello desde UFV debemos dotar de una formación homogénea a los tutores TFG y al proceso de evaluación de la asignatura.

La realización del curso permitiría a la UFV acreditar a los tutores que tienen tanto los conocimientos académicos como las habilidades necesarias para desarrollar los aspectos relacionados con la orientación y la formación integral del alumnado en la labor tutorial de forma que consiga involucrar al alumno desde el comienzo de curso.

Paralelamente, el contenido de la tutoría tendrá en cuenta las fases más significativas del desarrollo del TFG.

Los principales objetivos a lograr con la formación serían:

1. Mejorar el proceso de acompañamiento y tutorización del alumno según el modelo pedagógico FPT (Formar Para Transformar).
2. Mejora de la capacitación docente de los tutores.
3. Mejora en los procesos de evaluación continua de la asignatura.

4. Mejora de la satisfacción de los alumnos con la labor tutorial y la asignatura.
5. Aumentar la visibilidad de la labor tutorial UFV en el ecosistema digital.

La implantación del proceso formativo y de acreditación se irá realizando en diversas fases a lo largo de los cursos 2021-2022 y 2022-2023.

Referencias

- Alvarez Gonzalez, M. I. D. (2008). Manual de tutoría universitaria. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Molina Jaén, M. D. (2019). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 241-249. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63120>
- Rekalde-Rodriguez, I. &. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Vilardell Riera, I. (2010). Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, Vol. I(1), 101-122

El uso de experimentos online para la docencia en economía

Beatriz Rodríguez Sánchez, Marta Ortega Ortega
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: e-learning, simulación, juego online, interactividad

Códigos JEL: A2, A22

Resumen

Tradicionalmente, uno de los mayores problemas que uno se encuentra como docente universitario en los últimos años en ciertas asignaturas más teóricas, como podrían ser la microeconomía y la macroeconomía, es la falta de motivación por parte de algunos alumnos, ya sea, entre otros motivos, por no estar cursando su primera opción de grado, o por no ser una asignatura que consideren necesitar en su bagaje de conocimientos dentro del grado (por ejemplo, alumnos de Derecho, Relaciones Laborales, Filosofía o Turismo). Por otro lado, la pandemia mundial derivada de la COVID-19 a comienzos del segundo semestre del curso académico 2019-2020 ha tenido una especial incidencia en el sistema educativo en su conjunto, empezando por la suspensión de toda la actividad educativa presencial en todos los niveles de enseñanza, de acuerdo con el Real Decreto 463/2020 del 14 de marzo de 2020, en el que se declaró el estado de alarma. Desde ese momento, los distintos órganos de gobiernos educativos, siguiendo las órdenes del Ministerio de Educación y el Ministerio de Sanidad, han desarrollado una intensa actividad. En un primer momento, al suspenderse la docencia presencial, se produjo una rápida movilización para adaptar el sistema tradicional a la docencia online, a través de distintos métodos como la elaboración de materiales educativos en línea, o la creación y utilización de plataformas interactivas que ayudaran a captar la atención del alumno.

A lo largo de este curso pasado, 2020-2021, así como el actual, 2021-2022, con la docencia semipresencial o híbrida obligada por la crisis sociosanitaria, nos hemos visto obligados a trasladar parte de nuestras actividades al formato online o bien a incorporar alguna de las herramientas interactivas a la docencia presencial. Y una de estas actividades han sido precisamente los juegos online relacionados con distintos componentes de la materia impartida. Al poder incorporar estos juegos a la docencia presencial se busca recuperar la cierta interactividad perdida entre los estudiantes o entre ellos y el docente, la posibilidad de utilizar herramientas interactivas para la realización de este tipo de actividades y una posible mejor asimilación de distintos conceptos que escapan al alumno a través de una explicación puramente teórica. Además, teniendo en cuenta la generación joven actual según su uso de la tecnología, la incorporación de estos materiales al aula pueden ser un elemento clave para alcanzar un mayor interés del alumnado en la asignatura. Como decía el filósofo Xun Kuang, “Cuéntamelo y me olvidaré; enséñamelo y quizás lo recuerde; involúcrame y lo entenderé”. Esa es la idea que nos motivó a aplicar los juegos online ofrecidos por ClassEx, una plataforma de acceso gratuito, para la docencia de distintas asignaturas de Economía.

En este sentido, las autoras han aplicado varios de los juegos facilitados por ClassEx en las asignaturas de Introducción a la Economía y Fiscalidad. Los juegos ya están desarrollados en la plataforma online y disponibles en versión inglesa o española. Para ello, las autoras se dieron de alta en la plataforma. De este modo, el docente es capaz de controlar y seguir el juego de cada alumno a lo largo de distintas rondas. El propio programa asigna de manera aleatoria distintos roles a cada alumno, por ejemplo, comprador o vendedor; gobierno nacional o Banco Central Europeo. Al final de la realización de cada juego, el docente puede comentar los resultados con los propios alumnos a través de gráficos, pero también los resultados obtenidos por otras universidades que hayan jugado el mismo juego de simulación. Para

conocer la opinión personal de los alumnos ante la experiencia de los juegos online en el camino de la adquisición de conocimientos, se circulará una encuesta al finalizar el curso académico con el fin de analizar distintos aspectos como i) el refuerzo de algunos contenidos básicos de la asignatura; ii) el desarrollo de otras competencias transversales como la imaginación y creatividad, y la resolución de problemas prácticos; y iii) la obtención de un feedback general sobre su utilidad y satisfacción con la aplicación de esta herramienta tecnológica en la docencia.

Los resultados finales, así como la descripción de los juegos utilizados, será expuesta en las Jornadas, estando convencidas de la utilidad para otros asistentes.

Aplicación de un *Escape Room online* en el área Contable

Begoña Navallas Labat, Cristina Pérez Espés, Beatriz Santos Cabalgante, Jose Luis Ucieda Blanco
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: *Escape Room*, Gamificación, *e-Learning*, Contabilidad, Auditoría

Códigos JEL: A22, C93, I21, I23, M41, M42

Resumen

La gamificación educativa es una metodología de enseñanza-aprendizaje que se ha aplicado en las aulas de forma considerable en los últimos años. Esta técnica ayuda a involucrar de forma activa al alumnado, aumentando a su vez el interés y la motivación de éste. El proceso de enseñanza-aprendizaje pasa de ser aburrido a ser visto como atractivo, favoreciéndose con ello el desarrollo y adquisición de competencias. Un ejemplo de modelo de gamificación educativa se puede encontrar en la metodología *Escape Room* (ER en adelante). Esta actividad permite a los participantes involucrarse de manera activa en la tarea diseñada previamente por el profesorado e incluso incrementar su motivación (Borrego et al., 2017; Gómez-Urquiza et al., 2019; Maroto Sánchez, 2021). A su vez, promueve la creatividad, la imaginación, el pensamiento lógico y el razonamiento deductivo (García Lázaro, 2019).

Con el objetivo de mejorar la comprensión y aprendizaje de la contabilidad y auditoría, aplicamos la metodología del ER en formato *online* en la asignatura de Análisis de Estados Financieros (AEF en adelante). La aplicación de esta práctica docente se va a desarrollar durante este curso académico (2021-2022) a través de un Proyecto de Innovación Docente¹. El equipo de trabajo está compuesto por profesores del Departamento de Contabilidad de la UAM. Todos ellos formaron parte del equipo que desarrolló el ER (en formato presencial) en el curso 2019-2020 y cuentan con una amplia formación y experiencia en la utilización de metodologías participativas, así como en el uso de tecnologías en el ámbito docente. Llevar a cabo el objetivo fundamental del proyecto implica, a su vez, diseñar y desarrollar un ER *online* a través de herramientas tecnológicas tales como *Genially* y *Google Drive*. Este proyecto se llevará a cabo en dos grupos (uno de control y otro experimental) de AEF impartidos en el Grado en Derecho y Administración de Empresas con aproximadamente 140 alumnos. El contenido del ER se basará fundamentalmente en el temario establecido en la guía docente de la asignatura de AEF. El ER se realizará por equipos y supondrá un 20% de la nota final de la asignatura. La evaluación del proyecto se medirá a través del impacto que tiene el *Escape Room online* en: i) La adquisición de competencias generales y específicas establecidas en la Guía Docente² de la asignatura, así como de las recomendadas por la *International Federation of Accountants* (IFAC)³; ii) El aprendizaje mediante las calificaciones obtenidas; iii) El efecto de la realización de la experiencia a través de la escala *GAMEX* (*Gameful Experience Scale*) (Eppmann et al., 2018).

La utilización de juegos ER es novedosa. Su incorporación como metodología docente es reciente especialmente en el área de la ingeniería, la informática, la medicina o la teoría económica (Maroto Sánchez, 2021). En el ámbito de la Contabilidad, no tenemos constancia de trabajos previos salvo el proyecto realizado en formato presencial por los miembros de este equipo en el curso 2019-2020 ya comentado anteriormente. Además, el proyecto contempla el diseño de un ER basado en el uso de las

¹ El Proyecto de Innovación Docente ha sido concedido y premiado dentro de la convocatoria del "VI Premio ASEPUC-UPF/Barcelona School of Management".

² [https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]MostrarPubGuiaDocAs](https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs)

³ <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IFAC-AAT-An-Illustrative-Competency-Framework-for-Accounting-Technicians.pdf>

TICs lo que permite que su implantación sea sostenible, es decir, que pueda mantenerse y repetirse en el tiempo, además de ser fácilmente replicable y transferible a otras asignaturas y en otros contextos (titulaciones similares a Administración y Dirección de Empresas).

Referencias

- Borrego, Carlos et al. (2017). 'Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science'. *Journal of Technology and Science Education* 7:2, pp. 162-171, ISSN 2013-6374. DOI: <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.247>.
- Eppmann, R., Bekk, M., Klein, K. (2018). 'Gameful Experience in Gamification: Construction and Validation of a Gameful Experience Scale [GAMEX]'. *J. Interact. Mark.* 2018, 43, 98–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2018.03.002>
- García Lázaro, I. (2019). 'Escape Room como propuesta de gamificación en educación'. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 71-79. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197820>
- Gómez-Urquiza, J. L., Gómez-Salgado, J., Albendín-García, L., Correa-Rodríguez, M., González-Jiménez, E., & Cañadas-De la Fuente, G. A. (2019). 'The impact on nursing students' opinions and motivation of using a "Nursing Escape Room" as a teaching game: A descriptive study', *Nurse education today* 72, 73-76, DOI: 10.1016/j.nedt.2018.10.018
- Maroto Sánchez, A. (2021). Oportunidades digitales educativas a raíz del COVID-19: Del *escape room* al *BreakOut online*. *e-pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, (29), 27-57.

Agradecimientos

Esta experiencia docente se enmarca dentro de la convocatoria del "VI Premio ASEPUC-UPF/Barcelona *School of Management*" a la innovación educativa en docencia universitaria sobre contabilidad y/o auditoría (2021). Los autores quieren agradecer la concesión del primer premio, así como la financiación recibida para su desarrollo.

What's in a name? El modelo Mundell-Fleming: macroeconomía y política económica en economías abiertas

Carmen Díaz Roldan
Universidad de Castilla La Mancha

Palabras clave: Economía abierta, régimen cambiario, modelo keynesiano
Códigos JEL: B41, E12, F41

Resumen

Introducción

El conocido modelo Mundell-Fleming, o modelo IS-LM para economías abiertas, constituye la base para explicar cómo funciona una economía abierta desde la óptica de la demanda. Sus principios básicos fueron desarrollados, de forma independiente pero simultánea por Marcus Fleming y Robert Mundell, en el seno del Fondo Monetario Internacional, con la intención primordial de resolver una cuestión de política económica: la eficacia de las políticas monetaria y fiscal, en función del régimen de tipo de cambio escogido. Más de medio siglo después de su elaboración, continúa utilizándose para describir el funcionamiento de las economías abiertas, las implicaciones de los diferentes regímenes cambiarios y como herramienta de análisis en la evaluación de políticas económicas. Así como para explicar los problemas derivados de la interdependencia económica, la necesidad de la coordinación internacional de políticas y el funcionamiento de las uniones monetarias.

El contexto

La propuesta que presentamos forma parte de una actividad multidisciplinar más ambiciosa. Más de cincuenta años después de los primeros artículos en los que se citaba el modelo Mundell-Fleming como referente, ya forma parte de la historia del pensamiento económico y de la evolución del análisis económico. En las disciplinas propias de la Economía tales como Introducción a la Economía, Macroeconomía (a cualquier nivel), Política Económica, Economía Internacional e Historia Económica, el funcionamiento de las economías abiertas y las implicaciones de las políticas aplicadas forman parte de su contenido. Así como en otras disciplinas afines del ámbito de la Ciencia Política o las Relaciones Internacionales.

En este caso, se trata de plantear a los alumnos de Macroeconomía Intermedia (o Macroeconomía II) una actividad coordinada con las asignaturas de Historia Económica, Introducción a la Macroeconomía (o Macroeconomía I) y Economía Internacional.

En Historia Económica, los alumnos ya habrán trabajado sobre el origen y la historia del modelo Mundell-Fleming. En Introducción a la Macroeconomía se habrán familiarizado con el funcionamiento básico del modelo, como extensión del modelo IS-LM para economías abiertas. Y en Economía Internacional, trabajarán los distintos aspectos de la estructura económica a nivel mundial, así como sus implicaciones sobre el sistema monetario y financiero internacional.

La presente propuesta se plantea para un curso de Macroeconomía Intermedia.

La macroeconomía abierta: efectividad de las políticas, problemas de coordinación y el caso particular de las uniones monetarias

Se facilitará a los alumnos, organizados en grupos de trabajo de entre 4 y 6 alumnos, información sobre cuestiones económicas de ámbito internacional. Para cada una de ellas se pedirá:

- Describir la cuestión en términos del modelo Mundell-Fleming.
- Comparar la solución de equilibrio interno del modelo de economía abierta, con la correspondiente de la economía cerrada.
- Discutir la eficacia de las políticas económicas aplicadas, comparando la diferencia entre una economía abierta y la cerrada.
- Discutir si en el caso de la economía abierta, las soluciones individuales de cada país dan lugar a conflicto de intereses. En caso afirmativo, discutir cómo podría gestionarse la coordinación de las políticas económicas y si la solución coordinada podría ser más eficiente.
- Si la cuestión afecta a una unión monetaria, discutir las diferencias entre la solución correspondiente en una economía cerrada, la solución de economía abierta (no unión monetaria) y la de unión monetaria.

Una propuesta concreta: el caso del proceso de integración monetaria en la eurozona

Para ello escogeríamos el caso de un estado concreto; por ejemplo, España.

Describiríamos en términos del modelo IS-LM, en primer lugar, y del Mundell-Fleming, posteriormente:

- La situación de equilibrio interno en el caso de la economía cerrada (autarquía).
- La situación de equilibrio interno y externo en el caso de la economía abierta (apertura).
 - o Con tipo de cambio flexible (como lo fue al principio), respecto de otro país de la actual eurozona
 - o Con tipo de cambio fijo (como lo fue en los años precedentes a la formación de la unión monetaria), respecto de otro país de la actual eurozona.
- La situación de equilibrio interno y externo, dada la unión monetaria:
 - o Con respecto a otro país de la actual eurozona.
 - o Con respecto a un país externo a la eurozona.

Una propuesta de acción docente para la enseñanza de economía en el Grado de Gestión Cultural

Inmaculada Vílchez, Pablo Casas
Universidad de Huelva

Palabras clave: economía, cultura, proyecto

Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

La enseñanza de materias de economía aplicada en grados que no son propios a las Ciencias Económicas y Empresariales presenta una serie de dificultades añadidas y sobre todo la necesidad de adaptar las propuestas de acción docente a estudiantes que: i) no tienen un especial interés, a priori, por la economía; y, ii) carecen del background necesario para implementar ciertos métodos clásicos de enseñanza de esta disciplina. En este contexto, esta comunicación presenta los resultados de una experiencia aplicada a un grado de Gestión Cultural (en la asignatura de Economía de la Cultura), en la que se propicia el interés por la materia y la comprensión de conceptos, a través del análisis del entorno económico de un proyecto de emprendimiento en el ámbito cultural. Cada alumno, en función de sus inquietudes ha de pensar en un proyecto de emprendimiento cultural o de promoción económica basado en la cultura, entre los que pueden encontrarse: el poner en marcha ideas de negocio tras la identificación de nichos de mercado, una propuesta de desarrollo local o urbano basada en la cultura, la puesta en valor de patrimonio históricoartístico infrautilizado o la puesta en valor de espacios para la divulgación artística, entre otros. Sobre esta base los estudiantes analizan a fondo el mercado correspondiente (museo, libro, cine, televisión, radio o música), identificando las mayores empresas que operan en él, su competencia más directa, indicadores de concentración, evolución de los precios y costes de demanda, el empleo en el sector, la legislación que regula dicho mercado o la presencia de asociaciones, entre otros. En definitiva, ello les permite, de forma guiada, realizar un análisis exhaustivo del mercado elegido. El hecho de que el alumno pueda elegir el tema del proyecto hace que esté más motivado y aprende, a través de una implementación práctica, a aplicar los conceptos teóricos desarrollados en la asignatura. Además, le permite avanzar en el trabajo fin de grado.

Baumol, W. J. (1996). Children of Performing Arts, the Economic Dilemma: The Climbing Costs of Health Care and Education, *Journal of Cultural Economics*, 20, 183–206.

Baumol, W. J. y Bowen, W.G. (1966). *Performing Arts: The Economic Dilemma*. New York: Twentieth Century Fund.

Blaug, Mark (2001). Where are we now on cultural economics?, *Journal of Economic Surveys* 15 , 123 - 144.

Congregado, E., Carmona, M. e Iglesias, J. (2014). *Economía de la Cultura*, Pearson, madrid, 179 págs. Ebook, Isbn. 9788490354810

Frey, B.S. (2000). *La economía del arte*. Volumen 18, de la Colección Estudios Económicos, La Caixa.

Herrero, L.C. (2001). *Economía del patrimonio histórico*, *Información Comercial Española*, 792, 151-168.

Herrero, L.C. (2009). *La investigación en Economía de la cultura en España: un estudio bibliométrico*. *Estudios de Economía Aplicada*, vol 27-1, págs. 35-62.

Martin, F.(1994). Determining the size of museum subsidies, *Journal of Cultural Economics*,18, 255-270.

OECD (2005). *Culture and Local Development*. Paris: OECD.

Sánchez, J.A. y Herrero, L.C. (2006). Valoración de bienes públicos relativos al patrimonio cultural. Aplicación comparada de métodos de estimación y análisis de segmentación de demanda. *Hacienda Pública Española*, 178, 3, 2006.

Throsby, D. (1994). The production and consumption of the arts: A view of cultural economics, *Journal of Economic Literature* XXXII, 1-29.

Throsby, D. (2001). *Economics and Culture*. Cambridge University Press, 2001.

Thorsby, D. (2003). Determining the Value of Cultural Goods: How much (or How Little) Does Contingent Valuation Tell Us? *Journal of Cultural Economics*, 27, 275–285.

Towse, R. (Ed.) (1997b), *Cultural Economics: The Arts, the Heritage and the Media Industries*, Vol. II, Cheltenham and Lyme: Edward Elgar.

Towse, R. (2006). Copyright and Artists: A View from Cultural Economics, *Journal of Economic Surveys* 20(4), 567-585.

Towse, R. (2008). Why Has Cultural Economics Ignored Copyright?, *Journal of Cultural Economics* 32(4), 243-259.

Towse, R. (Ed.) (2011). *A Handbook of Cultural Economics*. Cheltenham: Edward Elgar.

Varian, H. (2005). Copying and copyright, *Journal of Economic Perspectives*, 19(2), 121-38.

Experimentos para un curso de Macroeconomía

César Nebot y Diego Peñarrubia
Universidad de Murcia

Palabras clave: Experimentos, Macroeconomía, Mercados

Códigos JEL: E10, E22, E42, E52

Resumen

Para el curso de Macroeconomía II del grado de Economía de la Universidad de Murcia el que se tratan los temas de Macroeconomía de corto plazo se presenta una colección experimentos de la plataforma ClassEx que permiten la exposición intuitiva de los mecanismos que explican el comportamiento del consumo, el ahorro, origen del desempleo friccional, la Curva de Phillips y el comportamiento de los ciclos. Cada experimento se encuadra en el tema tratado y se realiza como culminación del mismo para fomentar el aprendizaje significativo. Las ejecuciones del experimento nos han permitido comprobar los resultados teóricos y la asequibilidad para su aprendizaje.

El modelo Mundell-Fleming: Balanza de pagos, tipos de cambio y mercados de divisas

Dionisio Ramírez Carrera
Universidad de Castilla-La Mancha

Palabras clave: Economía abierta, régimen cambiario, mercado de divisas, ajustes de la balanza de cuenta corriente; movimientos de capital a corto plazo

Códigos JEL: B41, E12, F31, F32

Resumen

La balanza de pagos es un registro que recoge las transacciones económicas de carácter internacional de un país con el resto del mundo. Proporciona información estadística/contable de la situación y las relaciones económicas de una economía con otros países extranjeros. El análisis de la balanza de pagos permite conocer la situación comercial y financiera del sector exterior de dicha economía, lo que facilita la formulación de políticas económicas (a nivel macro y micro). Además, sirve como herramienta de análisis para el desarrollo de políticas que permitan a dicho país obtener y aprovechar las ventajas derivadas de la especialización, diferenciación y las economías de escala del proceso de internacionalización de las actividades económicas. Las políticas macroeconómicas juegan un papel determinante en el equilibrio exterior de un país, de modo que las decisiones de política fiscal o monetaria influyen en el comportamiento de una economía en los mercados internacionales. Así, el estudio de la balanza de pagos contribuye a comprender los efectos derivados de esas políticas (Rozenberg, 2000).

En un mundo en el que las actividades económicas se enmarcan en un escenario globalizado y en el que el grado de integración económica cada vez es mayor, una economía abierta al comercio internacional tendrá problemas diferentes a los que tiene que hacer frente una economía cerrada. El equilibrio macroeconómico clásico representado por el modelo IS-LM no tiene en cuenta el impacto sobre la balanza de pagos, los flujos de capital y los tipos de cambio. En una economía abierta, la política fiscal y monetaria sirven para alcanzar tanto un equilibrio interno como externo, de manera que el equilibrio de la economía en su conjunto requiere que los tres mercados (el mercado de bienes, el mercado monetario y la balanza de pagos) estén en equilibrio. Esto ocurre cuando las curvas IS, LM y BP se cruzan en un nivel de equilibrio común de la tasa de interés y el output de una economía (Melvin y Norrbin, 2017). El modelo IS-LM-BP, también conocido como Mundell-Fleming permite estudiar cómo funciona una economía abierta y que efecto tienen las políticas económicas no solo sobre el nivel de producto y el tipo de interés, sino sobre el tipo de cambio, la balanza de pagos y los inversores extranjeros.

Las bases sobre las que descansa este modelo fueron formuladas en los años sesenta a partir de los diferentes trabajos, pero casi simultáneos, de Robert Mundell y Marcus Fleming. El trabajo de Mundell (1963) analiza el caso de la movilidad perfecta de capitales mientras que el trabajo de Fleming (1962) asume movilidad imperfecta de capitales.

Este trabajo forma parte de una actividad multidisciplinar dentro del grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) en la que se planteará el modelo de Mundell-Fleming a los alumnos de Economía Internacional de forma coordinada con las asignaturas de Historia Económica, Introducción a la Macroeconomía (o Macroeconomía I) y Macroeconomía Intermedia (o Macroeconomía II). En Historia Económica, los alumnos ya habrán trabajado sobre el origen y la historia del modelo Mundell-Fleming. En Introducción a la Macroeconomía se habrán familiarizado con el funcionamiento básico del modelo,

como extensión del modelo IS-LM para economías abiertas. Y en Macroeconomía Intermedia (o Macroeconomía II) se analizará la efectividad de las políticas, los problemas de coordinación y el caso particular de las uniones monetarias.

En la asignatura de Economía Internacional, partiendo de los datos macroeconómicos disponibles de balanza comercial, tipos de interés y tipos de cambio para distintos países seleccionados por el profesor, los alumnos, distribuidos en grupos de trabajo, analizarán los efectos de las variaciones en los tipos de interés, derivados de las decisiones de política fiscal y monetaria en una economía abierta, sobre el tipo de cambio, la balanza de pagos (balanza por cuenta corriente y cuenta financiera), las reservas de divisas, los rendimientos de los depósitos en moneda extranjera en los mercados de divisas y los flujos inversores, bajo la combinación diferentes supuestos:

- a) Perfecta movilidad y movilidad imperfecta de capitales
- b) Tipos de cambios fijos y flexibles
- c) Unión monetaria frente a no unión monetaria.
- d) País grande frente a país pequeño

Referencias

- Fleming, J. M. (1962). Domestic Financial Policies under Fixed and under Floating Exchange Rates. *Staff Papers (International Monetary Fund)*, 9(3), pp. 369–380. <https://doi.org/10.2307/3866091>
- Krugman, P., Obstfeld, M., & Melitz, M. J. 1. (2016). *Economía internacional: Teoría y política* (10ª ed.). Madrid: Pearson.
- Melvin, M., & Norrbin, S. (2017). *International Money and Finance*, 9th edition, Academic Press, USA.
- Mundell, R. A. (1963). Capital Mobility and Stabilization Policy under Fixed and Flexible Exchange Rates. *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue Canadienne d'Économie et de Science Politique*, 29(4), pp. 475–485. <https://doi.org/10.2307/139336>
- Rozenberg, A. (2000). La Balanza de Pagos: Instrumento de análisis y política económica. PUCP, DT 190. <http://www.pucp.edu.pe/economia/pdf/DDD190.pdf>.

Aplicación de los Serious Games para el desarrollo de Soft Skills en Marketing

Dolores Lucía Sutil Martín
Universidad Rey Juan Carlos

Palabras clave: soft skills, comunicación, liderazgo, creatividad
Códigos JEL: M30, D83

Resumen

En 2015, la ONU estableció los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con el fin de solventar los problemas del mundo actual y alcanzar un futuro sostenible para todos. La ODS 4 señala la importancia de garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Lo que marcó un cambio en el ámbito educativo, que hasta el siglo XXI se sustentaba en el aprendizaje y desarrollo de las *hard skills*, dejando a un lado la importancia de las *soft skills* o habilidades blandas, las cuales complementan a las primeras llegando a ser las más relevantes en el mundo universitario actual, tal y como ha señalado el Foro Económico Mundial (FEM)¹.

Siguiendo en esta línea, se diseña un entrenamiento de las estrategias (*hard skills* y *soft skills*) a partir de un programa de formación basado en *serious games*, ya que son una alternativa eficaz (Ravysse et al, 2017) para motivar y estimular el aprendizaje en diferentes entornos (Stanitsas, Kirytopoulos y Vareilles, 2019). Los *serious games* permiten el intercambio de conocimiento a partir de debates (Scurati et al, 2020), mejoran la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones y favorecen la creatividad, innovación y comunicación.

Se organizaron unas jornadas extracurriculares con el objetivo de potenciar las *soft skills* dentro del Grado de Marketing y de las dobles titulaciones con Turismo, CC. Gestión e Ingeniería de Servicios y Administración y Dirección de Empresas en la asignatura Marketing y Técnicas de Comunicación Interpersonal. Dichas jornadas fueron financiadas por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria en la Convocatoria de Ayudas, Jornadas y Seminarios de noviembre de 2020.

Las jornadas contaban con un máximo de 20 plazas. Se realizó una sesión informativa a los alumnos de los distintos grados y su participación fue voluntaria. Como único requisito, los alumnos debían asistir a todas las sesiones que conformaban las jornadas. Las jornadas constaban de 4 sesiones de 4 horas cada una. Se comenzó con unas dinámicas de presentación para poder realizar los juegos en un entorno amigable y productivo con un tiempo de 2 horas. El resto de las sesiones tuvieron una duración de 2 horas máximo, en función de cada juego.

Los *serious games* que se utilizaron en las sesiones fueron:

¹ <https://es.weforum.org/agenda/2020/10/estas-son-las-10-principales-habilidades-laborales-del-futuro-y-el-tiempo-que-lleva-aprender-las/>

HARD SKILLS		SOFT SKILLS				
NeuroParty	Córtex+	Creciendo en Mindfulness	Habilidades Sociales	Bingo de las Emociones	Póker de la Personalidad	Storytelling
						
Atención, memoria, razonamiento, cálculo, ...	Agilidad visual, la coordinación, la memoria y la capacidad de razonamiento.	Atención plena, regulación emocional, autoconocimiento y compasión.	Autorrefuerzo, atribución causal, afrontamiento de la ansiedad y de los errores, expectativas de eficacia y de resultados.	Conocer, comprender y discutir los sentimientos y emociones tanto propias como de los demás.	Mejorar el conocimiento entre los miembros del grupo, fomentar la comunicación y la práctica del feedback.	Desarrollo de la imaginación y creatividad.

Al finalizar las sesiones, los alumnos tenían que realizar una memoria de la actividad en la que detallaban tanto su experiencia como la utilidad del taller. La mayoría de los alumnos indicaron una valoración positiva ya que les permitió entender y gestionar mejor sus emociones y las del resto de sus compañeros, incrementar su nivel de autoconocimiento, mejorar sus habilidades de comunicación interpersonal, aprender a dirigir grupos de personas y solucionar los conflictos y mantener una escucha activa. Además, los alumnos indicaron el orden de preferencia de los *serious games*, siendo los más atractivos para ellos: Bingo de las Emociones, Creciendo en Mindfulness y Córtex+.

En aspectos generales, cabe destacar las *soft skills* más relevantes adquiridas: la creatividad, la comunicación y el liderazgo. También debemos tener en cuenta la extensión a otros grados universitarios. Sirva de ejemplo el testimonio de una alumna:

“Para concluir diré, que este taller o curso, es muy necesario tanto para personas que nos estamos formando en el marketing, ya que tenemos que conocernos bien y a el mercado, solucionar problemas rápido y tener un control de nuestros sentimientos, como también es importante e interesante que personas que no cursen esta carrera también hagan este taller, ya que lo que hace es positivo y que te hará bien.”

Referencias

- Ravayse, W.S.; Blignaut, A.S.; Leendertz, V.; Woolner, A. Success factors for serious games to enhance learning: A systematic review. *Virtual Real.* 2017, 21, 31–58.
- Scurati, G.W.; Ferrise, F.; Bertoni, M. Sustainability awareness in organizations through gamification and serious games: A systematic mapping. In *DS 101: Proceedings of NordDesign 2020*; Lyngby, Denmark, 12–14 August 2020, Politecnico di Milano, Blekinge Institute of Technology: Milan, Italy, 2020; pp. 1–10.
- Stanitsas, M.; Kirytopoulos, K.; Vareilles, E. Facilitating sustainability transition through serious games: A systematic literature review. *J. Clean. Prod.* 2019, 208, 924–936.

El uso de método del caso por alumnos de grado. Adecuación y adaptación a su perfil

Eduardo Gallo Rodríguez, Jose Luis Gómez Lega, Beatriz Duarte Monedero, Luis Expósito Sáez
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Metodología docente, Método del Caso, Desarrollo de Competencias, Evaluación
Códigos JEL: A1, M10

Resumen

Desde hace años en la Universidad Francisco de Vitoria venimos trabajando en lo que llamamos la síntesis de saberes. Entendemos que la parcelación de saberes va contra el ideal universitario de saber mucho, no muchas cosas.

Es por ello, que hemos ido evolucionando a través de diferentes metodologías buscando la mejor manera de transmitir al alumno una idea integrada de la realidad. En nuestra Facultad que es la de Derecho, Empresa y Gobierno, en el momento actual estamos trabajando en la elaboración de casos empresariales que sumerjan al alumno en situaciones empresariales que conciten las distintas asignaturas del Grado y que faciliten obtener una visión integrada del mismo.

Una vez decidido recorrer este camino, son varios los profesores de diferentes especialidades los que nos hemos puesto de acuerdo sobre el contenido de los diferentes casos que les ayude a suscitar en el alumno una situación problemática relacionada con sus áreas de estudio, que el alumno debe analizar individualmente y en compañía de otros, y debe de intentar aportar una solución.

Una vez que despertamos en el alumno el interés por la solución del problema y de la mano de los diferentes profesores, se les va acompañando en el descubrimiento de aquellas pautas de conocimiento, metodológicas, criterios de actuación, herramientas, y sobre todo siguiendo el método mayeúutico, con los que los alumnos van desarrollando la comprensión de la realidad y a través del método inductivo trabajado recurrentemente, logran obtener una visión integrada de la realidad e integradora de los diferentes saberes.

La proactividad del alumno es imprescindible y en cierta manera el trabajo individual y de equipo previo a la clase se torna muy importante. Llegar a la clase con el terreno ya rotulado agiliza todo el proceso de aprendizaje.

Hemos tenido en cuenta el perfil del alumno de grado y el grado de madurez intelectual con los que inician su carrera universitaria, para adecuar el contenido de los casos a su grado de comprensión. Pautativa y gradualmente, van evolucionando tal y como esperamos que lo vayan haciendo los alumnos.

Las asignaturas que queremos integrar no sólo son las denominadas técnicas, como pueden ser la Estrategia, la Economía, la Contabilidad, las Estadística o las Finanzas, sino también aquellas que ayudan a desarrollar la dimensión humana y social de nuestros alumnos como la Historia, la Antropología, la Ética o la Filosofía, con la idea que el alumno que egrese después de haber seguido esta metodología tenga un criterio humanista, una visión integral de las distintas ciencias, que le ayude en su vida personal y profesional posterior.

Economía Experimental y las decisiones en grupo

Lucía M. Guerras*, Félix-Fernando Muñoz**, F. Javier Otamendi*
Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Autónoma de Madrid***

Palabras clave: metodología, subastas, reacciones, aprendizaje

Códigos JEL: A23, B41, C70, C92, D44

Resumen

La economía experimental es una poderosa herramienta que se utiliza principalmente en investigación para entender cómo se toman decisiones complejas. Se suelen convocar a sujetos experimentales para participar en sesiones controladas que permitan estudiar conceptos como el equilibrio de Nash o la aversión al riesgo.

Pero también se puede utilizar dentro del aula con un grupo de estudiantes para explicar ciertos conceptos fundamentales tanto metodológicos como económicos, aunque, si bien se pueden utilizar como grupos piloto, los resultados no son susceptibles de ser utilizados para investigación.

En este caso, se realiza una sesión con estudiantes de máster para explicar conceptos económicos como la paciencia y la aversión a la pérdida en un juego de subastas secuenciales de capacidad. En la Figura 1 se muestran dos pantallas en distintos momentos del juego: (1) los participantes reciben un valor aleatorio correspondiente al valor que estarían dispuestos a pagar por un bien en particular y deben introducir una puja, y (2) se les muestra el resultado de la subasta. Se utiliza el programa z-tree como plataforma para la subasta y el programa ¿?? para grabar el rostro de los participantes.

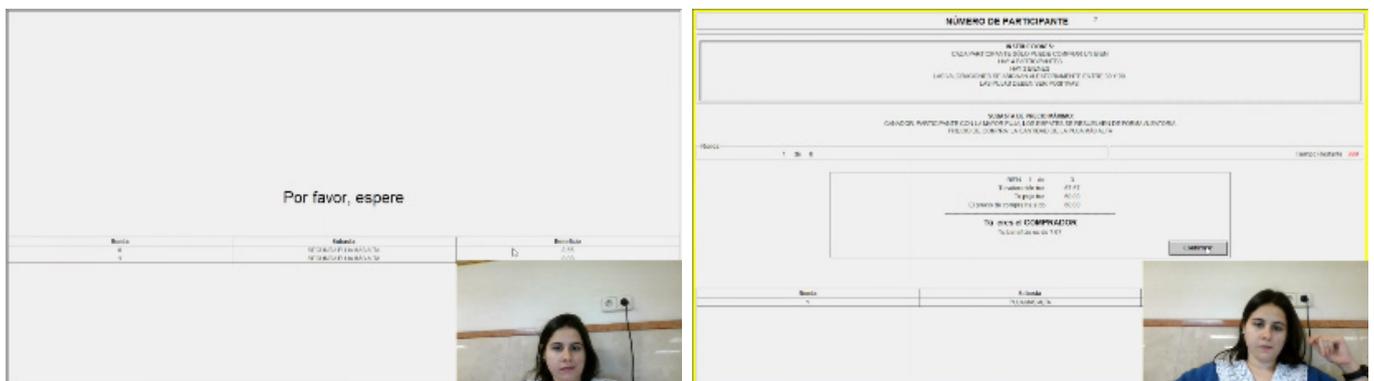


Figura 1. Interfaz

La sesión dura dos horas. Se dispone de 12 alumnos, 4 que participan individualmente y otros 4 en parejas, para un total de 8 sujetos experimentales. En primer lugar, se leen las instrucciones del juego, en la que se realizarán, en primer lugar, 8 rondas (con una de prueba inicial) de subastas secuenciales de sobre cerrado de precio máximo. A continuación, se repite el experimento con subastas de segundo precio o Vickrey. Se detalla que el beneficio económico obtenido en caso de adjudicación de un bien es la diferencia entre lo que se paga por el bien (diferente entre los dos tipos de subasta) y el valor asignado por el simulador antes de pujar. Al final del experimento, se realiza una encuesta de satisfacción sobre el experimento y la utilidad de la sesión.

Se estudia la aversión a la pérdida como concepto principal (Figura 2), comparando el valor aleatorio con la puja, que teóricamente no debe ser nunca superior al valor para no incurrir potencialmente en pérdidas en caso de compra del bien subastado. Se aprecia que las decisiones de los alumnos que han participado solos presentan más dispersión que las decisiones de los que han participado en pareja. Las pujas individuales pueden ser especialmente altas o bajas comparadas con el valor, mientras que sólo existe un caso de decisiones en pareja en las que se puja por encima del valor.

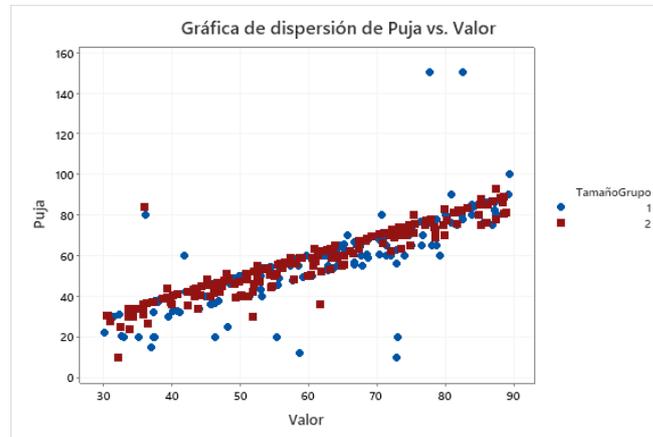


Figura 2. Resultados

En cuanto a la satisfacción del alumnado, a pesar de ser un entorno novedoso, la percepción de la actividad es muy buena (Tabla 1), con la mitad de los 12 estudiantes considerándola muy útil y la otra completamente útil. Conviene resaltar que, sin embargo, no estaban a gusto con sus conocimientos teóricos previos, con lo que se puede argumentar que la economía experimental les ha ayudado en su aprendizaje.

Tabla 1. Encuesta de satisfacción

	¿Estabas a gusto mientras participabas en el experimento grupal?	¿Estabas a gusto con el simulador?	¿Estabas a gusto con tu conocimiento sobre subastas?	¿Estabas a gusto con la planificación y ejecución de la estrategia durante el experimento?	¿Fue la participación es esta actividad útil?
Nada	0	0	1	0	0
Poco	0	0	5	2	0
Mucho	7	6	4	5	6
Completamente	5	6	2	5	6

Adicionalmente, se grabó la sesión de forma que se pudieran conocer las reacciones de los participantes durante el juego, para entender su grado de implicación. Los videos muestran un grado alto de atención, y unos gestos distintos según los valores del bien y los resultados de adjudicación (precios y beneficios) mostrados en pantalla.

El grado de satisfacción del profesorado también ha sido elevado. Al final de la sesión, se discutieron los conceptos teóricos subyacentes al juego, participando los estudiantes activamente tanto en la comprensión de los aspectos metodológicos del experimento, como en el aprendizaje de términos económicos (aversión a la pérdida, paciencia en ambientes de incertidumbre...). Finalmente, se discutió sobre la toma de decisiones en grupo, en función de los resultados obtenidos.

E-portfolio digitales para el desarrollo de estudios de caso en *Competition Economics*

Félix-Fernando Muñoz Pérez, Nadia Fernández de Pinedo Echevarría
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: portfolio, desarrollo de competencias, estudios de caso

Códigos JEL: D4, L4

Resumen

El término e-portfolio (*electronic portfolio*) hace referencia a una colección digital de registros de evidencias y objetos que representan el conocimiento, las habilidades y los logros de un individuo o un grupo. Estos objetos pueden incluir una variedad de recursos tales como documentos, ficheros, vídeos, presentaciones, proyectos, etc., así como pruebas de los progresos en las competencias y habilidades en forma de certificados o insignias (*badges*); y experiencias y logros relevantes. Dependiendo del propósito del e-portfolio, el creador (el estudiante en nuestro caso) hace accesible y comparte el contenido con el instructor (profesor), con otros compañeros, o con potenciales empleadores o clientes. Así, un e-portfolio es una ventana a la trayectoria pasada, presente y futura de un individuo o grupo; un escaparate del aprendizaje a lo largo de la vida y un compromiso con la calidad y la mejora continua.

Existen diferentes formatos, como los *showcase portfolios* (que destacan los logros), *learning portfolios* (que muestran el proceso de aprendizaje y se centra en el *feedback*) y *assessment portfolios* (permiten certificar las competencias de los estudiantes en ciertos estándares o tópicos). En nuestra experiencia de innovación docente, hemos empleado una versión del *assessment e-portfolio* para desarrollar las competencias consignadas en la guía docente de la asignatura de máster *Competition Economics*. Uno de los retos del proceso formativo, a menudo descuidado o no suficientemente desarrollado, es el aprendizaje en competencias. Para esto, los e-portfolios constituyen un medio ideal para que los estudiantes muestren sus trayectorias de aprendizaje, las habilidades y competencias alcanzadas a lo largo de un curso. La clave de esta herramienta es la interactividad: en la medida en que los e-portfolios pueden ser accesibles para los estudiantes y profesores, el profesor puede supervisar la actividad del estudiante y sus progresos en “tiempo real”.

La principales competencias que se han trabajado en *Competition Economics* han sido: el trabajo (solidario) en equipo, aprendizaje autónomo, el manejo de fuentes de información heterogéneas, la comunicación de resultados complejos a un público especializado y no especializado, la aplicación de los conceptos y herramientas analíticas del curso a situaciones reales, etc.

A tal fin, los Estudiantes, agrupados en grupos de tres personas, equilibrados según los roles de los integrantes identificados con un test de Belbin, los diferentes perfiles académicos y buscando un cierto equilibrio de género, trabajan en un proyecto que consiste en preparar un caso de estudio sobre una sector productivo en el que se esté realizando algún tipo de práctica restrictiva de la competencia.

El curso dura 10 semanas y comienza justo a la vuelta de navidades. A lo largo de las tres primeras semanas (finales de enero) cada grupo ha de seleccionar un caso de estudio y presentar su proyecto con un breve vídeo (2-3 minutos) que suben al e-portfolio (en qué consiste su estudio de caso, por qué lo han elegido, los objetivos y estrategia para desarrollar el estudio,...). Las siguientes dos semanas deben buscar datos, referencias, y otros materiales que trabajarán en el caso. También deben organizar su flujo de trabajo (reuniones, objetivos intermedios, etc.). A partir de la mitad del curso deben ir preparando el

documento final del estudio de caso y la presentación en clase (10 minutos + 5 min. de discusión) que se realiza en la última semana del curso (durante dos días).

Las evidencias registradas en el e-portfolio son: un *sway site*; el vídeo 2-3 min. de presentación del caso de estudio; los materiales recopilados; el registro de las reuniones; el *feedback* del profesor; las versiones (borradores) del documento final; las notas de investigación; la presentación en público y el documento final.

La experiencia ha resultado claramente satisfactoria, como mostraron las encuestas de satisfacción y la discusión en un *focus group* al final del proyecto. Quizá el mayor beneficio ha sido incrementar el grado de compromiso y la calidad en la elaboración de proyectos en grupo.

Con todo, para que el grado de satisfacción y la eficacia de esta herramienta sea lo mayor posible: hay que fijar claramente un estándar que sirva de referencia a los estudiantes; es imprescindible calibrar los tiempos de ejecución de las tareas (es una carga de trabajo adicional importante para los estudiantes) y de supervisión y consejo por parte de los docentes; hay que considerar los posibles costes (algunas plataformas para elaborar e-portfolios son gratuitas, pero otras no; en nuestro caso hemos empleado *Sway*, que se ofrece gratuitamente a los estudiantes de la UAM dentro del paquete MS Office 365); y hay que proporcionar a los participantes un mínimo de formación sobre su uso para que sean efectivos.

¿Qué pasa con las ecuaciones diferenciales?

Francisco Tugores Martorell, Laia Francina Tugores Blanco
Universidad de Vigo

Palabras clave: ecuación diferencial ordinaria, problema de valor inicial, competencia curricular

Códigos JEL: C02, C65

Resumen

La mayoría de las guías docentes de las asignaturas de Matemáticas, en las titulaciones del área económica-empresarial, recogen la competencia sobre la capacidad para formular en terminología matemática problemas enmarcados en el ámbito de la Economía. El tema de las ecuaciones diferenciales ordinarias, que suele estar presente en los contenidos de los primeros cursos, es, sin duda, un campo muy propicio para favorecer tal competencia, no ya por su manifiesta relación con los modelos de crecimiento económico, las variaciones poblacionales..., sino por lo fácil que resulta idear supuestos engarzados con la realidad y con una traducción casi inmediata al lenguaje matemático. Por otra parte, la resolución de los problemas que se plantean en este contexto permite fortalecer mecanismos del cálculo diferencial e integral, previamente estudiados, y mostrar una útil aplicación de los mismos.

Preocupados por el nivel que el alumnado alcanza en el desarrollo de esta competencia curricular, tras cursar la asignatura de Matemáticas en el grado de Administración y Dirección de Empresas, que se imparte en el Campus de Ourense (Universidad de Vigo), percibimos que en lo referente a las ecuaciones diferenciales se queda muy lejos de lo que sería deseable; sobre todo, si lo comparamos con las destrezas “planteamiento-cálculo” que se consiguen en otros apartados del temario, como la maximización/minimización y, particularmente, la programación lineal.

Lejos de atribuir este hecho, constatado año tras año, exclusivamente a la creíble dificultad intrínseca de las ecuaciones diferenciales y aceptarlo como irremediable, examinamos con detalle los errores cometidos por nuestros alumnos para detectar tanto interpretaciones conceptuales equivocadas, como dificultades a la hora de utilizar la metodología ejercitada en clase.

Un primer objetivo de este trabajo es presentar un programa de carácter innovador y de tipo transversal, basado en un conjunto de actuaciones específicas, que contribuya a eliminar las debilidades observadas. Se trata de incidir en aquellas nociones matemáticas que, aun no formando parte explícitamente de la materia propia del curso, se da por supuesto que el alumnado conoce, al ser expresiones habituales del habla matemática. Estamos insinuando una especie de “curso cero cero” ad hoc (escribimos dos veces “cero” para resaltar su naturaleza exclusivamente generalista y básica).

Dadas sus características, el programa elaborado tiene una incuestionable aplicación práctica y tan solo hace falta voluntad para implementarlo; no requiere modificaciones en las secciones que conforman la guía docente, a lo sumo algún cambio en el orden de los capítulos del temario.

Nuestro segundo objetivo es incentivar al alumnado, de forma innovadora, estimulando su vena competitiva y haciéndolo temporalmente partícipe de la labor docente. Para ello, planteamos un concurso en el que los estudiantes presentarán el enunciado de un problema de valor inicial con su correspondiente solución. El enunciado deberá ser original y tener relación con el mundo económico-empresarial (en clase se habrán trabajado diversos modelos). Se valorará la ocurrencia y, por descontado, que esté bien redactado y resuelto. Se entregará con seudónimo al profesorado de la asignatura, que actuará de jurado. Para darle mayor parafernalia al proceso y con anterioridad al fallo, habrá nominados, de los

que se dará a conocer sus aportaciones. Se otorgará un premio a la mejor contribución y dos accésits, y a todos ellos se les dará un diploma. El premio consistirá en que el/la ganador/a quedará exento de realizar un problema de ecuaciones diferenciales correspondiente a la evaluación continua, obteniendo la mayor puntuación en el mismo, y quienes logren los accésits, asegurarán el aprobado en el problema; así mismo, el ejercicio ganador se incorporará (con mención de su autor) al listado de tareas de la asignatura para el curso siguiente. El paso del tiempo borra muchas cosas que se guardan en la memoria durante los años de estudio, pero otras quedan; ésta muy posiblemente quede.

Es bien sabido que se debe huir del “a ver quién es el/la más listo/a” como recurso pedagógico y, por supuesto, aquí sólo consideramos una “festiva incursión”. Hace años, el primer autor llevó a cabo un certamen similar para el alumnado de primer curso de Física, pero con enunciados de problemas de valor inicial no vinculados necesariamente a la titulación; sólo decir que participó, de forma voluntaria, casi toda la clase y que la sofisticación de algunos párrafos puso de relieve mucha imaginación.

Así pues, hemos recogido información de nuestros alumnos para redactar una propuesta de mejora en la enseñanza-aprendizaje de esta parte fundamental de la asignatura Matemáticas, que da soporte a importantes leyes de la economía y permite formalizar múltiples comportamientos macroeconómicos. Hemos querido, por otro lado, impulsar la creatividad en el estudiantado para con una materia demasiado decantada hacia “el cálculo y más cálculo”, incluso hacia el “sólo cálculo”. Finalmente, señalar que todo lo anterior se podría extrapolar a otros temas que también suelen ser candidatos a ocupar las últimas posiciones del ranking de calificaciones; sin embargo, pensamos que no conviene asimilar complejidades ni tampoco ser metodológicamente repetitivos en un mismo curso académico.

What do we teach in Macroeconomics? Evidence of a theoretical divide

François Courtoy*, Michel De Vroey*, Riccardo Turati**

*IRES/LIDAM, UCLouvain

**Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras clave: macroeconomics, textbooks, IS-LM/AS-AD, RBC

Códigos JEL: A22, A23, E00

Resumen

In every area of knowledge, textbooks are the main vehicle for acquainting students with the content of a given field or sub-field. When it comes to undergraduate macroeconomics textbooks – our object of study in this paper - authors face two challenges. The first is to meet the aspiration of students to decipher the workings of real-world present-day economies, which implies addressing issues such as the existence of business cycles, unemployment, inflation, and the role of government. The second, pertaining to the fraction of students who consider specializing in macroeconomics, is to acquaint them with its distinct way of reasoning and present practice.

Over the last decades, shocks, like the 2008 financial crisis and the 2020 Covid pandemic, and other issues, such as rising concerns regarding the environment and inequalities, have elicited a new reflexive thinking on what good textbooks might consist of. In this respect, most of the attention has been given to the teaching of Econ 101 or Principles of Economics (Allgood et al. 2015, Mankiw 2021, 2020, Bowles & Carlin 2020) with the *Core Econ Project* playing a leading role. Macroeconomics textbooks have received less attention.¹ The few studies available consider a small set of textbooks, usually four or five. They focus on certain topics – e.g. the financial sector, liquidity traps, etc. – rather than on the theoretical content and methodological approach adopted in these textbooks. Finally, as they center on undergraduate textbooks, they fail to address the issue of the congruence, or lack thereof, between undergraduate and graduate teaching.

Investigating this issue is the aim we pursue in this paper. To this end, we proceed in two steps. First, we engage in an empirical examination of the diffusion and use of textbooks using two pieces of evidence. The first is the WorldCat data base, a unique catalogue of more than 72,000 libraries around the world. Its existence allows us to get a picture of the whole range of undergraduate macroeconomics textbooks available to students. The second, the ‘teaching sample’, is a data base of our own construction. It strives to document the actual teaching of macroeconomics at the undergraduate and graduate levels in a sample of economics departments. *Mutatis mutandum*, the relationship between the two sets of data can be regarded as one of supply and demand.

In the second step, we study the theoretical core upon which the teaching of macroeconomics is based. Broadly described, the history of macroeconomics has undergone two phases. In the first, Keynesian macroeconomics, the IS-LM/AS-AD model was the dominating conceptual apparatus; in the second – the era of dynamic general equilibrium macroeconomics – RBC modeling took over. Congruence between undergraduate and graduate teaching implies that this transformation percolated into the content of textbooks.

¹ See, however, De Arujo et al. (2013), Gartner et al. (2013), Bowles et al. (2019)

The results of our query are as follows. As for our empirical examination, we find that, although several undergraduate textbooks are widely available across libraries, only two are predominant in teaching, one by Olivier Blanchard and the other by Gregory Mankiw. As far as our theoretical analysis is concerned, we conclude that there is a deep discrepancy between the undergraduate and the graduate teaching of macroeconomics: the theoretical core of undergraduate textbooks is the IS-LM/AS-AD model, while that of graduate textbooks is the RBC model. This is a cleavage that many graduate students have experienced yet which has hardly been explored. In the conclusions of our paper, we discuss the results of our inquiry, providing an explanation to such divide.

References

- Allgood, S., Walstad, W. B. & Siegfried, J. J. (2015), 'Research on teaching economics to undergraduates', *Journal of Economic Literature* 53(2), 285–325.
- Bowles, S., Carlin, W., Halliday, S. & Subramanyam, S. (2019), 'What do we think an economist should know? A machine learning investigation of research and intermediate-level texts', Mimeo.
- Bowles, S. & Carlin, W. (2020), 'What students learn in economics 101: Time for a change', *Journal of Economic Literature* 58(1), 176–214.
- De Araujo, P., O'Sullivan, R. & Simpson, N. B. (2013), 'What should be taught in intermediate macroeconomics?', *The Journal of Economic Education* 44(1), 74–90.
- Gartner, M., Griesbach, B. & Jung, F. (2013), 'Teaching macroeconomics after the crisis: a survey among undergraduate instructors in Europe and the United States', *The Journal of Economic Education* 44(4), 406–416
- Mankiw, N. G. (2020), 'Reflections of a textbook author', *Journal of Economic Literature* 58(1), 215–28.
- Mankiw, N. G. (2021), 'The past and future of econ 101: The John R. commons award lecture', *The American Economist* 66(1), 9–17.

Docencia en Economía en el entorno interactivo de Wooclap

Ignacio Amate-Fortes, Almudena Guarnido-Rueda, Diego Martínez-Navarro, Francisco J. Oliver-Márquez, Sonia Zurita-Sánchez
Universidad de Almería

Palabras clave: Participación, Wooclap, Rendimiento
Códigos JEL: A22, A23

Resumen

Es importante fomentar la participación del alumnado universitario porque el conocimiento se adquiere mejor cuando conlleva la actividad del estudiante y peor si los conocimientos son recibidos pasivamente. En este sentido, el enseñar preguntando es una buena práctica. A través de preguntas y respuestas, el profesor puede orientar el pensamiento del estudiante hacia los objetivos de aprendizaje que se quieren obtener.

Entre los factores que inciden en una mayor o menor participación del alumnado en clase se encuentran:

- La timidez del estudiante.
- El tamaño de la clase.
- Si sirve o no para la calificación final.
- Género de los alumnos.
- Edad de los estudiantes.

Por tanto, dada la importancia de la participación en clase para el proceso de aprendizaje del estudiante y para sortear los obstáculos que lo impiden, el objetivo que se persigue en este trabajo es analizar cómo se ven afectados el rendimiento académico y el grado de satisfacción obtenido con la labor docente mediante el fomento de la participación de los alumnos en clase a través del uso de nuevas tecnologías. En este sentido, desde el curso 2020-21 estamos utilizando la plataforma Wooclap para potenciar las explicaciones en clase a través de preguntas y respuestas con el objetivo de involucrar a toda la clase.

Por todo ello, los objetivos concretos que se plantean en este proyecto de innovación docente son:

- 1) Fomentar la participación del alumnado tanto en las clases de grupo docente como en las clases de grupo de trabajo.
- 2) Comprobar si esta mayor participación del alumnado mejora el rendimiento que obtienen tanto en la nota final como en distintas pruebas que se le realicen a lo largo del curso.
- 3) Analizar si la utilización de esta metodología docente más interactiva da como resultado una mayor satisfacción del alumnado con respecto a las clases recibidas y, hasta qué punto, esa mayor o menor satisfacción se debe a la utilización de Wooclap en clase.

- 4) Verificar en qué grado la timidez o el miedo a fallar alguna respuesta repercuten en el nivel de participación de los estudiantes en clase a través del uso de Wooclap tanto de manera anónima como “obligando” al alumnado a identificarse.

Las asignaturas en donde se está experimentando el uso de esta herramienta interactiva son: Introducción a la Economía (Grado en Economía), Microeconomía (Grado en Economía), Macroeconomía II (Grado en Economía), Economía Mundial (Grado en Economía), Economía del Sector Público (Grado en Economía), Macroeconomía III (Grado en Economía) e Internacional Economics (Máster en Gestión Internacional de la Empresa e Idiomas).

Para medir hasta qué punto los objetivos propuestos mejoran con la utilización de Wooclap en clase se ha comparado la calificación media del grupo con respecto a cursos anteriores. Con ello, se pretende comprobar si desde la incorporación de Wooclap ha mejorado el rendimiento académico medio. Además, en el caso de que la asignatura hubiera sido impartida por el mismo profesor durante los últimos 5 cursos académicos, se han analizado los resultados de las encuestas de satisfacción con la labor docente para estudiar si el estudiante aprecia una mejora del desempeño docente tras la introducción de Wooclap en las clases. Como la mejora o no del rendimiento académico y de la calidad docente se puede deber a causas distintas al empleo de Wooclap, también se ha elaborado una encuesta que recoge la percepción personal del alumnado en cuanto al uso de esta herramienta interactiva.

Los resultados obtenidos, todavía provisionales, ya que resta analizar el segundo cuatrimestre del presente curso académico, no nos permite obtener conclusiones claras acerca de una mejora tanto del rendimiento académico como de la calidad docente debido al uso de Wooclap. Es importante destacar que hay un elemento distorsionador en estos resultados. La pandemia ha alterado tanto la manera de impartir la docencia como la forma de examinar y ello tiene gran relevancia tanto en los resultados académicos de los estudiantes como en las encuestas de satisfacción con la labor docente.

En cuanto a los resultados de las encuestas específicas para la valoración del uso de la herramienta Wooclap, los resultados preliminares muestran que la utilización de Wooclap en clase mejora la satisfacción de los estudiantes con las clases recibidas, incrementa la participación de los estudiantes, incluso entre los más tímidos, ya que el 100% del alumnado participa a través de Wooclap, aunque sea de manera anónima, y hace aumentar las expectativas que los estudiantes tienen acerca del rendimiento académico que esperan obtener en la asignatura.

Tanto en tan poco. La identidad de la distribución del ahorro en una economía abierta

Javier Capó Parrilla
Universitat de les Illes Balears

Palabras clave: macroeconomía, docencia

Resumen

La economía en general y la macroeconomía en particular requieren normalmente de largos y complejos modelos para explicar un fenómeno socioeconómico. No obstante, en ocasiones, una simple ecuación nos proporciona una gran información. Este es el caso de la identidad contable de la distribución del ahorro en una economía abierta. La ecuación nos muestra que el ahorro privado financia la inversión privada, las necesidades de financiación del sector público y el saldo por cuenta corriente. Si hay superávit (déficit) por cuenta corriente es que a la economía le sobra (falta) ahorro y puede prestar al (endeudarse con el) resto del mundo adquiriendo una posición acreedora (deudora). En el modelo, el tipo de interés real se determina en un mercado global (economía cerrada), y es exógeno para las economías pequeñas, y el equilibrio define el tipo de cambio real. Así, la simple identidad de la distribución del ahorro nos permite analizar de manera muy sencilla numerosos casos prácticos que nos ayudan a conectar la teoría macroeconómica con la realidad económica observada.

Podemos explicar el efecto a largo plazo de la política fiscal sobre el saldo exterior y el caso de los déficits gemelos. También, permite explicar el impacto de los shocks reales de las grandes economías sobre los países pequeños y ver sus posiciones exteriores asimétricas. Asimismo, conectando con otros modelos, como la teoría del ciclo vital y la teoría del capital óptimo, se puede analizar el efecto sobre el tipo de interés real del envejecimiento de la población y la reducción de la productividad. A nivel doméstico, es factible estudiar el deterioro de la cuenta corriente española a raíz de la burbuja inmobiliaria y de la bajada del tipo de interés por la adopción del euro.

Considero que la identidad de la distribución del ahorro en una economía abierta debería ser un elemento básico en cualquier curso de macroeconomía intermedia. Creo que pocas veces, tan poco nos permite explicar tanto y de manera muy sencilla.

VARIABLES INSTRUMENTALES Y EXPERIMENTOS NATURALES EN DOCENCIA

Inés Jiménez, Javier Perote
Universidad de Salamanca

Palabras clave: Experimentos naturales, variables instrumentales, resultados docentes

Códigos JEL: C01, C93, A22

Resumen

El establecimiento de relaciones causales en los modelos econométricos en lugar de meras correlaciones entre las variables es un tema de vital importancia al que gran parte de los estudios empíricos no presta la atención que merece. El premio Nobel de Economía de 2021 reconoce este hecho al premiar las valiosas contribuciones de David Card, Joshua Angrist and Guido Imbens autores sobre las prácticas econométricas. Estos autores ponen énfasis en que el contraste de hipótesis causales requiere observar un 'contrafactual' o decisión alternativa que hubiera podido tomar un individuo en respuesta al cambio en la variable objeto de estudio (tratamiento) y para todo lo demás constante (*ceteris paribus*). Como los datos no generados en un experimento de laboratorio controlado se observan para un solo estado de la naturaleza las comparaciones entre individuos distintos requieren aleatoriedad, es decir, que individuos similares puedan o no recibir el tratamiento de forma aleatoria. Estas condiciones se pueden observar en algunas situaciones interpretables como experimentos naturales, especialmente cuando se mide el efecto tratamiento medio a nivel local (es decir, para individuos con todas las características similares). Si no se tienen en cuenta estas consideraciones, las relaciones establecidas en los modelos econométricos pueden estar sesgadas y llevarnos a conclusiones causales erróneas. Estos sesgos pueden controlarse parcialmente incorporando variables omitidas en el modelo para aislar el efecto de la relación objeto de estudio. Sin embargo, si las variables que incorporamos no son estrictamente exógenas y, por tanto, pueden estar correlacionadas con otras posibles variables omitidas en el modelo, esto podría llevarnos a estimaciones inconsistentes. Para evitarlo una solución es acudir al uso de métodos de variables instrumentales.

La búsqueda de instrumentos adecuados que ayuden a identificar efectos causales no es en absoluto sencilla y depende del problema que se está analizando y del tipo de datos de que se dispone. En este trabajo se plantean dos ejemplos que, por una parte ayudan a ilustrar estas técnicas (y, por tanto, pueden contribuir a la docencia en econometría como ejemplos pedagógicos), pero además son ejemplos que afectan directamente a la práctica docente y, en consecuencia, los resultados tienen directas implicaciones sobre ésta. El primero de ellos hace referencia al análisis en la probabilidad de suspender una asignatura (pongamos por caso Econometría) cuando en el curso anterior se suspendió una asignatura relacionada (digamos la Estadística). Es decir, ¿suspender Estadística aumenta la probabilidad de suspender la Econometría en el futuro? Evidentemente tratar de aislar el efecto de ser calificado con un suspenso en una asignatura sobre el desempeño futuro en una asignatura similar no es fácil. Especialmente cuando suspender Estadística está altamente correlacionado con muchas variables omitidas como (como las habilidades del estudiante) que inciden también en el hecho de suspender Econometría. Pero afortunadamente el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Salamanca tiene tres grupos con tres profesores diferentes y el "porcentaje de aprobados de éstos profesores" (variable proxy de su nivel de exigencia) puede utilizarse como instrumento de la variable "suspender Estadística", dado que está claramente correlacionada con ésta, pero no con las "habilidades de los estudiantes". Esta variable instrumental requiere además (i) tener suficiente variabilidad, con lo que no es perfecta al disponer solo de tres profesores distintos y (ii) que los alumnos sean asignados aleatoriamente a los grupos, cosa que se puede asimilar al tratarse de una asignación en función del

orden alfabético del apellido. Bajo estas premisas, si queremos medir adecuadamente el efecto de la probabilidad de suspender Estadística sobre la probabilidad de suspender Econometría, ésta debe ajustarse por el efecto que tiene ser asignado a un profesor más exigente sobre el suspender la Estadística.

El segundo ejemplo, trata de estudiar el efecto de la calidad docente de los profesores (medida en términos del resultado medio de las encuestas de los alumnos) sobre las calificaciones de los alumnos (el porcentaje de aprobados, por ejemplo). A pesar de que las encuestas se realizan antes de los exámenes finales, existe una clara correlación entre los resultados de las encuestas y muchas variables omitidas que pudieran afectar a nota final de los estudiantes (por ejemplo, el grado de motivación de los estudiantes) y esto invalida los resultados. Para salvar este problema la calidad investigadora de los profesores (medida en términos de sus publicaciones) puede utilizarse como un instrumento de la calidad docente dado que ambas habilidades están correlacionadas y, sin embargo, las habilidades investigadoras no deberían afectar a otras variables omitidas directamente relacionadas con los resultados académicos de los estudiantes.

Se trata por tanto de dos estudios sencillos de docencia que ilustran la importancia del establecimiento de estimadores de variables instrumentales para salvar los sesgos de los modelos econométricos ante problemas de variables omitidas y endogeneidad. Desafortunadamente, de momento la Universidad de Salamanca no ha puesto a nuestra disposición los datos docentes que servirían para analizar los casos empíricos planteados. No obstante, esperamos que podamos acometer este estudio empírico una vez que se despejen los supuestos problemas de confidencialidad de los datos. En cualquier caso, pesamos que estos ejemplos pueden ser también un interesante objeto de debate sobre las externalidades de unas asignaturas sobre otras o del impacto de la formación de los docentes en el desarrollo curricular de los estudiantes.

¿Cómo contestar un examen de (macro)economía?

Javier Capó Parrilla
Universitat de les Illes Balears

Palabras clave: macroeconomía, docencia

Resumen

La evaluación en economía suele ser una experiencia doblemente frustrante. El alumno a menudo se decepciona porque la nota obtenida no se corresponde con los conocimientos y competencias que ha adquirido y con el trabajo que ha realizado. El profesor también suele experimentar una desilusión cuando comprueba que su esfuerzo y dedicación docente no se traducen en los resultados esperados. En mi experiencia como profesor, las notas no son el problema sino la consecuencia de que los alumnos no saben expresar sus conocimientos y sus razonamientos. En palabras sencillas y directas, los alumnos no saben como redactar una respuesta de economía. En muchas ocasiones, me encuentro con respuestas que demuestran conocimientos y buenas ideas pero que no son satisfactorias en su redacción y estructura. He llegado a la conclusión de que el origen de este resultado es que damos por supuesto que los estudiantes tienen competencias que nadie les ha enseñado. En particular, no les han explicado cómo redactar cuestiones de teoría económica. Así, la solución es fácil y evidente, hay que enseñar a los alumnos cómo se responde una pregunta de economía.

El objetivo es que los alumnos mecanicen una estructura de respuesta que les sirva para cualquier asignatura de teoría económica. Hay que facilitar la evaluación y ofrecerles un recipiente en el que verter todo su aprendizaje. Para ello debemos establecer un patrón de respuesta básico: introducción, cuerpo argumentativo y conclusión.

La respuesta debe contar una historia que persigue convencer al receptor de una idea o tesis por medio de razones o argumentos. Así, debe comenzar planteando la idea que quiere defender o rebatir. En el desarrollo se aportan los argumentos, normalmente de causa-efecto, necesarios para apoyar la idea o tesis que se quiere defender o refutar. En economía, el cuerpo argumentativo se estructura en uno o varios modelos y el lenguaje utilizado son las matemáticas y su representación gráfica. Sin duda, ésta es la parte en la que los alumnos tienen mayor dificultad. El modelo económico narra una historia y va estableciendo los argumentos que justifican la respuesta. Así, debe seguir un orden y requiere identificar los elementos (ecuaciones y variables) que lo constituyen. Las matemáticas aportan coherencia y objetividad al razonamiento. Por último, la conclusión es la parte final de la respuesta y puede ofrecer reformulada en otras palabras la idea o tesis defendida o refutada y una breve síntesis de los argumentos racionales que la sostienen.

Adaptándose a la nueva normalidad: una propuesta para explicar la determinación del tipo de interés en los cursos de macroeconomía intermedia

Javier Capó, Javier Lozano
Universidad de las Islas Baleares

Palabras clave: política monetaria, tipo de interés, macroeconomía intermedia
Códigos JEL: A23, E43

Resumen

La forma tradicional de explicar el modo en que los bancos centrales gestionan la política monetaria ha sido cuestionada por distintos investigadores y por los propios bancos centrales. (McLeay, Radia and Thomas, 2014; Neveu, 2020; Ihrig, Weinbach and Wolla, 2021). Es más, este esquema es poco útil para explicar los nuevos instrumentos de política monetaria que se gestaron a raíz de la Gran Recesión y que siguen cumpliendo, actualmente, un papel crucial en la gestión de la política monetaria.

A pesar de todo ello, es actualmente difícil, para un docente, abandonar este esquema explicativo tradicional, por cuanto esto tiene repercusiones de más calado que afectan al propio modelo de determinación de la renta. Además, el esquema tradicional sigue dominando en mayor o menor medida los libros de texto más usados.

La presente comunicación propone un modo de explicar la gestión de la política monetaria, diferente al tradicional, asequible para los alumnos de macroeconomía intermedia y que tiene una serie de ventajas. En primer lugar, pone el énfasis en la gestión del tipo de interés y no en la gestión de la base monetaria. En segundo lugar, engloba el modo de gestión del tipo de interés tanto antes como después de la Gran Recesión. En tercer lugar, permite incorporar, en un mismo esquema explicativo, tanto la política monetaria convencional como la no convencional.

Los contenidos que se proponen presuponen que el alumno conoce cuáles son los objetivos últimos de un banco central y que conoce el mecanismo de transmisión que va del tipo de interés a la renta y la inflación. El esquema de la propuesta sería el siguiente:

En primer lugar, después de mostrar la variedad de activos financieros existente, se propone una simplificación de los mercados financieros que admite sólo dos tipos de activos que devengan intereses, los activos a largo plazo y arriesgados (ALPA) y los activos a corto plazo y seguros (ACPS), con sus correspondientes tipos de interés nominales, i y i^e , respectivamente. Se indica y argumenta que es i el que afecta a las decisiones de inversión y consumo. Así pues, el eje de la propuesta consiste en explicar cómo se determina i y el papel del banco central en su determinación. Esto naturalmente, englobará la explicación de cómo el banco central controla

Para explicar la determinación de i_{LPA} se propone seguir dos pasos. Primero, descomponer i_{LPA} en tres componentes, el tipo de interés actual a corto plazo de activos seguros (i_{CPS}), el tipo de interés a corto plazo de activos seguros esperado futuro (i_{CPS+}^e) y una prima de riesgo (ρ) (Friedman, 2013). En segundo lugar, explicar los determinantes de cada componente. Concretamente, los instrumentos de política monetaria convencional y no convencional, las expectativas de los mercados y los ciclos financieros. La descomposición se realiza con base en argumentos de arbitraje en un contexto de neutralidad de

riesgo, para, posteriormente, reconocer la aversión al riesgo añadiendo una prima de riesgo. Conocidos los componentes de i_{LPA} , la explicación de cada uno es como sigue:

- i_{CPS} : en primer lugar, se propone una simplificación adicional en la gama de activos, identificando los ACPS con los depósitos que los bancos comerciales tienen en el banco central (reservas). Identificamos con el tipo de interés de los préstamos a muy corto plazo de reservas entre los bancos comerciales. A partir de aquí se explica los modos pre y post Gran Recesión por los que los bancos centrales han controlado este tipo de interés, siguiendo las propuestas contenidas en diversos trabajos de Ihring y Wolla para la Reserva Federal (por ejemplo, Ihrig, Weinbach and Wolla, 2021). La explicación se basa en un gráfico de demanda y oferta de reservas, donde es posible mostrar tanto el funcionamiento de un régimen de reservas limitadas, donde el banco central determina a través de la gestión de la oferta de reservas mediante operaciones de mercado abierto, como el caso de reservas amplias, donde el banco central controla a través de su control del tipo de interés que paga a los bancos centrales por las reservas.
- i_{CPS}^e : la incorporación del tipo de interés a corto plazo esperado futuro permite incorporar los cambios en las expectativas sobre la política monetaria futura y el modo en que el banco central puede afectar a dichas expectativas mediante su política de orientación futura.
- ρ : por último, a través de la prima de riesgo podemos incorporar tanto los efectos macroeconómicos de los ciclos financieros como las políticas de expansión cuantitativa que alteran la oferta relativa de ALPA y de ACPS.

Referencias

- Friedman, B. M. (2013) 'The simple analytics of monetary policy: A post-crisis approach', *The Journal of Economic Education*. Taylor & Francis, 44(4), pp. 311–328.
- Ihrig, J. E., Weinbach, G. C. and Wolla, S. A. (2021) 'Teaching the Linkage Between Banks and the Fed: RIP Money Multiplier', *Page One Economics Newsletter*. Federal Reserve Bank of St. Louis.
- McLeay, M., Radia, A. and Thomas, R. (2014) 'Money creation in the modern economy', *Bank of England Quarterly Bulletin*, p. Q1.
- Neveu, A. R. (2020) 'Reimagining the introductory material in teaching money creation and monetary policy', *The Journal of Economic Education*. Taylor & Francis, 51(3–4), pp. 297–316.

Actividades de Evaluación Continuada ¿Estamos cubriendo los objetivos que perseguimos? ¿Qué opinan los estudiantes al respecto?

Jordi López-Tamayo, Ana María Pérez Marín
Universidad de Barcelona

Palabras clave: Aprendizaje activo, innovación docente, docencia en grupos grandes aula invertida
Códigos JEL: A22, C10, I23

Resumen

En la presente comunicación analizamos la impresión que tienen los estudiantes sobre las diferentes metodologías docentes a las que se ven sujetos. No se trata de valorar una técnica específica o metodología docente en concreto, sino el conjunto de ellas. En las asignaturas de Statistics I y de Statistics II del grado Administración y Dirección de Empresas de Universidad de Barcelona, llevamos ya tiempo aplicando diferentes innovaciones docentes realizadas durante una década, con las cuales perseguimos diferentes objetivos. Puede que haya llegado el momento de valorar si lo que se ha ido diseñando durante el tiempo y que ya consideramos estable, está funcionando o, si más no, si los objetivos que perseguimos con cada una de las metodologías que aplicamos se están cubriendo. En estas dos asignaturas se combinan diferentes metodologías docentes que persiguen trabajar diferentes aspectos de la disciplina y que permiten que el estudiante obtenga un *feed-back* casi inmediato sobre su proceso formativo. La primera de ellas es la realización de cuestionarios sobre Video Ejercicios resueltos por los docentes en los que se deja clara la notación y la forma de expresión correcta de un ejercicio estadístico independientemente de la fuente formativa que haya utilizado el estudiante. En segundo lugar, se realizan cuestionarios con Socrative, los cuales son aleatorios en el calendario in que se resuelven *in time*. El objetivo de estos es el de promover un proceso de estudio continuado, la asistencia a clase y un trabajo específico sobre los fundamentos de la disciplina. En tercer lugar, dos prácticas de informática donde cada estudiante tiene una base de datos específica y un enunciado específico y, como resultado, ha de obtener unos resultados específicos. El objetivo que estas prácticas persiguen es que todos los estudiantes tengan una introducción tecnológica a la estadística sin que esto sea un problema por falta de recursos personales y que permita que los estudiantes valoren la utilidad de profundizar en las aplicaciones estadísticas/ofimáticas. En cuarto lugar, utilizamos Aulas Inversas para mejorar la utilización del tiempo en el aula, potenciar el aprendizaje autónomo, la observación de otros tipos de notaciones y otras formas de entender la estadística a la explorada en el aula, así como la potenciación del trabajo en equipo y lo que se conoce como el *peer-to-peer learning*. Finalmente, una metodología que consideramos que desde el punto de vista de la coordinación cobra especial relevancia es la clase magistral (*master class*), que permite ser un punto de encuentro, guía para aquellos estudiantes menos proactivos y que aglutina todos los aspectos recogidos en las diferentes actividades que se han basado en otras metodologías de aprendizaje. Después de todo este proceso de construcción y diseño, las preguntas son obligadas: ¿No estaremos introduciendo demasiado ruido en todo el proceso? ¿Realmente perciben nuestros estudiantes que estamos cubriendo dichos objetivos? ¿Consideran que el peso asignado a cada metodología docente es el correcto en términos de evaluación? ¿Realmente ayudan todas estas metodologías a que los estudiantes salgan bien formados en técnicas básicas de descriptiva e inferencia estadística? ¿Sobra algo? Nos falta mucho, seguro, ¿pero el qué?

Una mirada al pasado a través del modelo Mundell-Fleming: las consecuencias de la llegada de metales preciosos a Europa en el siglo XVI

José Antonio Negrín de la Peña
Universidad de Castilla-La Mancha

Palabras clave: Mundell-Fleming, Keynes y Postkeynesianos, Macroeconomía, Historia Económica de Europa (siglo XVI)
Códigos JEL: B31, E12, F41, N13

Resumen

1. Introducción

En el año 2003 el ex historiador del Fondo Monetario Internacional (FMI) James M. Boughton¹ se preguntaba sobre los orígenes del modelo Fleming-Mundell², afirmando que fueron ellos, -J. Marcus Fleming y Robert Mundell-, los que a principios de la década de 1960 ampliaron el modelo keynesiano de política macroeconómica en economías abiertas para incorporar sistemáticamente el papel de los flujos de capital.³ Como continuación de ello, en 1976, Rudiger Dornbusch publicó una serie de artículos sobre política cambiaria que codificaba estas contribuciones en lo que denominó el modelo Mundell-Fleming⁴.

Las áreas de Teoría Económica, Economía Internacional e Historia Económica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real, proponen un aprendizaje transversal-multidisciplinar del Modelo Mundell-Fleming desde sus asignaturas. Cada una de ellas, y desde su parcela de conocimiento, diseñarán un contenido del programa que utilice dicho modelo para su comprensión económica.

En el caso de Historia Económica, lo primero sería contextualizar, brevemente, el Modelo dentro del marco teórico del Pensamiento Económico keynesiano por lo que, para ello, sería preciso explicar la trascendencia dentro de la *Historia del Pensamiento Económico* de la figura de J. M. Keynes y su influencia en las posteriores ideas postkeynesianas para, posteriormente, explicar cómo se llega desde esos postulados al Modelo Fleming-Mundell.

Finalmente, como aplicación práctica, en la asignatura de Historia Económica Mundial y de España, para poder entender la utilidad del modelo, se plantea una actividad sobre las consecuencias de la llegada de metales preciosos en la Europa del siglo XVI.

2. Las consecuencias de la llegada de metales preciosos a Europa en el siglo XVI

Es conocida, -y bien explicada por la Historia Económica-, la obra de E. J. Hamilton, *El tesoro americano y la revolución de los precios en España*, de 1934. En ella Hamilton elabora dos series: una de entradas de metales preciosos y otra de precios desde 1500 hasta 1650. Su tesis principal era que ambas series estaban correlacionadas; demostrando las teorías vertidas por los iusnaturalistas de la Escuela de Salamanca en el siglo XVI y confirmando las tensiones inflacionistas del periodo.

¹ James M. Boughton es miembro senior del *Center for International Governance Innovation* (CIGI). Fue historiador del Fondo Monetario Internacional (FMI), cargo que desempeñó de 1992 a 2012.

² Boughton, J. M. (2003).

³ Fleming, J. M. (1962) y Mundell, R. A. (1963).

⁴ Dornbusch, R. (1976a), Dornbusch, R. (1976b) y Dornbusch, R. and Krugman, P. (1976).

Partiendo de estas ideas los profesores M. J. González. y Juan del Hoyo, en 1983⁵, realizaron un modelo explicativo de esas tensiones inflacionistas para el mercado de bienes y servicios, de activos financieros y teniendo en cuenta esa situación dentro de una economía abierta.

2.1. Las consecuencias de la llegada de metales preciosos en el mercado de bienes y servicios

La primera consecuencia de la llegada de metales preciosos a Europa será la obligada reconstrucción de la liquidez por la deuda generada por los gobiernos y los agentes económicos. Pero una vez restituida, el excedente monetario aumentará el consumo tanto de bienes de primera necesidad como suntuarios. Para dar respuesta a este incremento del consumo, y por ende de la demanda, se querrá aumentar la cantidad producida de bienes y servicios. La curva de oferta del s. XVI está influida fundamentalmente por el sector agrario al ser la actividad económica predominante. Un incremento de la oferta pasa pues, por un aumento superficies cultivadas y de una mayor intensidad de los cultivos, disminuyendo la superficie dedicada al mantenimiento del ganado. Ese aumento de la superficie cultivada y de la intensidad del cultivo (pasando de cuatro a tres hojas), aumentó la producción agrícola, pero redujo la producción ganadera, aumentando los precios de esta. Por otro lado, ese aumento de la producción agrícola se hizo sin apenas cambios técnicos, -sólo la sustitución de bueyes por mulas como animales de tiro que agilizó el trabajo del campo, pero con una peor roturación del terreno-, lo que llevo a unos menores rendimientos por unidad de superficie cultivada y por unidad de tiempo de trabajo (menor productividad), no habiendo mejoras técnicas que permitieran la modificación de la curva de posibilidades de producción.

En términos gráficos, la curva de demanda se cruzará con una curva de oferta cercana al máximo potencial de la economía. Con lo que desplazamiento de la demanda sobre esa oferta dará lugar a subidas de precios importantes.

2.2. Las consecuencias de la llegada de metales preciosos en el mercado de activos financieros

Obviamente con el incremento de la Oferta Monetaria, habrá más fondos prestables por lo que los tipos de interés disminuirán, pero siempre que no se produzcan variaciones sustanciales en la demanda de dinero que compensen los aumentos de la oferta monetaria. Ese comportamiento de la demanda de dinero dependía fundamentalmente de las necesidades de financiación de la corona. Estas necesidades fueron bien distintas en la primera mitad del siglo XVI, -en las que parece que la demanda no creció como para compensar el aumento de la oferta monetaria-, que en las de la segunda mitad del siglo en donde las necesidades de financiación de la corona compensaron con creces el aumento de la oferta monetaria. Esa subida del tipo de interés fue otro factor más del proceso inflacionista.

2.3. Las consecuencias de la llegada de metales preciosos en una economía abierta

Partiendo de la ley de Cassel,

$$P_n = (1/T_c) \times P_m,$$

Donde,

P_n = Precios nacionales

T_c = Tipo de cambio

P_m = Precios internacionales.

⁵ González, M. J. y Del Hoyo, J. (1983)

Al subir los precios nacionales como consecuencia del aumento de la oferta monetaria cuando llegan metales preciosos a España, las exportaciones son más caras y las importaciones, más baratas produciéndose un déficit de la balanza comercial. El oro y la plata que se desviaban de la península ibérica harían subir los precios mundiales y con tipo de cambio fijo, este efecto se trasladaría a nuestros precios. Se podría devaluar, pero con tipos de cambio fijos, los precios mundiales tienden a elevarse, efecto que se refleja hasta que se alcanzaba una distribución de metales compatible con equilibrio de precios nacionales y precios mundiales. Es decir, el oro y la plata que salían de la península ibérica para saldar los déficits, harían subir los precios mundiales con lo que las exportaciones mundiales se hacen más caras y las importaciones de productos españoles más baratas. Así, de esta manera, estos efectos se producirán hasta que se alcanza una distribución de metales compatible con equilibrio de precios nacionales y precios mundiales.

2.4. Actividad práctica en la asignatura de Historia

Tras ofrecer a los alumnos una visión de lo expuesto en 2.2 y 2.3, se les pediría elaborar una exposición oral (organizada por grupos) en la que presentarán el caso de la llegada de metales preciosos:

- a) Utilizando el análisis gráfico que habrán visto en las asignaturas de Teoría Económica, en términos del modelo Mundell-Fleming. La finalidad será analizar las implicaciones de política económica, tanto de demanda como de oferta.
- b) Discutiendo las diferencias que podrían producirse si en lugar de tipo de cambio fijo, se considerasen tipos flexibles. Y las consiguientes implicaciones, en el ámbito de la Economía Internacional, para la balanza de pagos y el mercado de divisas.

3. Conclusiones

La propuesta que se presenta a su valoración es materializar la idea de aprovechar las sinergias de las asignaturas de Teoría Económica (Introducción y Macroeconomía) y Economía Internacional para a través del modelo Fleming-Mundell entender las interrelaciones en el mercado de bienes y servicios y de activos financieros dentro de una economía abierta. En el caso de la Historia económica, esas interrelaciones se concretan en una práctica basada en la economía europea del siglo XVI.

Referencias

- Boughton, J. M. (2003) "On the Origins of the Fleming-Mundell Model", in *International Monetary Fund (IMF) Staff Papers*, Vol. 50, No. 1, pp.1-9.
- Dornbusch, R. (1976a), "Exchange Rate Expectations and Monetary Policy", in *Journal of International Economics*, Vol. 6 (August), pp. 231-44.
- Dornbusch, R. (1976b). "Expectations and Exchange Rate Dynamics", in *Journal of Political Economy*, Vol. 84 (December), pp. 1161-76.
- Dornbusch, R. and Krugman, P. (1976). "Flexible Exchange Rates in the Short Run", in *Brookings Papers on Economic Activity*: 3, Brookings Institution, pp. 537-84.
- Fleming, J. M. (1962). Domestic Financial Policies under Fixed and under Floating Exchange Rates. *Staff Papers (International Monetary Fund)*, 9(3), pp. 369-380. <https://doi.org/10.2307/3866091>.
- González, M. J. y Del Hoyo, J. (1983)." Dinero y precios en la España del siglo XVI" en *Moneda y Crédito*, nº 166, págs. 15-47.
- Hamilton, E. J. (1934). *El tesoro americano y la revolución de los precios en España*. Crítica.
- Mundell, R. A. (1963). Capital Mobility and Stabilization Policy under Fixed and Flexible Exchange Rates. *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue Canadienne d'Economie et de Science Politique*, 29(4), pp. 475-485. <https://doi.org/10.2307/139336>

Explicación económica y jurídica sobre quien paga el impuesto indirecto, impuestos/subvenciones sobre cantidad vendida. La economía, la sensibilidad y la humildad del papel

José Manuel González Pérez
Universidad de La Laguna

Palabras clave: Impuestos indirectos, impuesto/subvenciones sobre cantidad vendida, derecho, economía sensibilidades (elasticidades)

Códigos JEL: A22, B21; B22; D4, D78, J5, J68, M14

Resumen

Sintetizo el resumen del artículo exponiendo su alcance docente e innovador mediante su enunciado en forma de “teoremas” o “corolarios” derivados del análisis de los mercados y la intervención pública, en este caso fiscal.

Teorema 1: *“Todo impuesto indirecto o impuesto sobre cantidad vendida, si existe y es cobrado, lo paga quienes no les queda más remedio, entre los que venden y los que compran, de forma complementaria en función de las elasticidades de demanda y de oferta, cubriendo la totalidad del impuesto, con independencia de quién sea el sujeto pasivo indicado por ley tributaria”.*

Teorema 2: *“Toda subvención por cantidad vendida, si existe y es pagada, la cobra quienes puedan hacerlo, entre los que venden y los que compran, de forma complementaria en función de las elasticidades de demanda y de oferta, cubriendo la totalidad de la subvención, con independencia de quién sea el sujeto beneficiario indicado por ley presupuestaria fiscal que le da cobertura”.*

Esta explicación sobre quien paga el impuesto y quien cobra la subvención es oportuna y pertinente explicitarla en forma sintética de *teorema*, para enseñarlo a los estudiantes en nuestro ámbito docente; cosa creo poco frecuente. Ya que se comparte con generalidad la impresión de que quien paga el impuesto es el consumidor. Quizá consecuencia de la predominante *visión jurídica* de que quien paga el impuesto es *el sujeto pasivo* porque así lo dice el tenor literal de la ley tributaria que le dé cobertura. Y en gran medida se comparte que *el impuesto o la subvención* sobre una transacción es repercutido/a al consumidor.

La *perspectiva económica* con “los teoremas”, en muchos casos, tienen un alcance considerable en su aplicación práctica, dejando en evidencia que la voluntad política y el intervencionismo público, del poder ejecutivo, del legislativo y, en su caso, también del poder judicial, puede fallar en sus lecturas, con pugnas por deseo de dominio y hasta en el correcto ejercicio de sus respectivas independencias en cuanto a la división de poderes, cuando pretendan saltarse la racionalidad y sensibilidad de las personas libres que reaccionan ante cualquier acción o política (*Principio de Acción y Reacción*, de la física, aplicado a lo social).¹

Esto es palpable por doquier pero resalto que lo ha sido especialmente en todo el follón suscitado recientemente en el fallo del TS en relación al IAJD de las hipotecas y en el Decreto anunciado y redactado por el gobierno; otro caso ha sido palpable en las subvenciones al transporte aéreo y marítimo con cargo a los PGE de las subvenciones por residentes insulares; los impuestos al tabaco, los impuestos a la gasolina, las subvenciones al cine español².... Lo reitero, las subvenciones y los impuestos a las ventas no siempre se repercuten de hecho, aunque se afirme en derecho. Depende de las elasticidades de las

demandas fundamentalmente. Esto es, de las sensibilidades de las personas demandantes ante las variaciones porcentuales de precios³.

Elasticidad

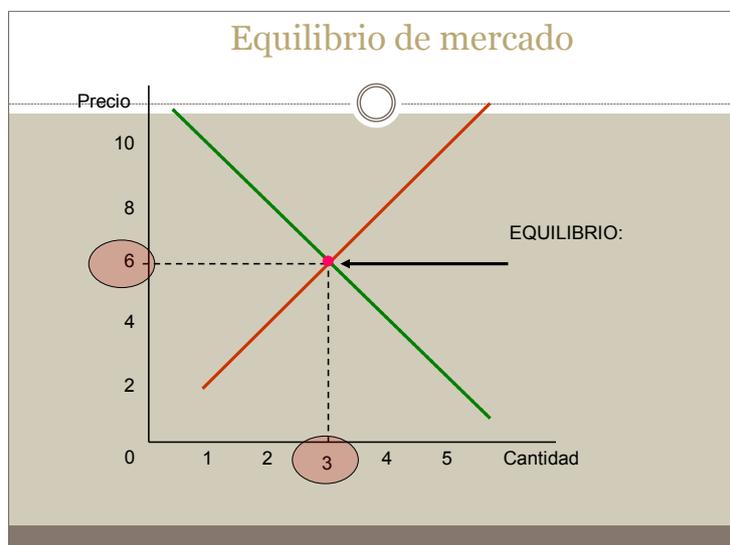
Queremos medir el grado de respuesta de una variable (Z) ante variaciones de otra variable (Y), de la cual depende funcionalmente ($Z=f(Y)$)

$$E_{Z,Y} = \frac{\text{Variación porcentual variable Z}}{\text{Variación porcentual variable Y}} = \frac{\% \Delta Z}{\% \Delta Y}$$

Variable Z	Variable Y	Elasticidad
Cantidad demandada	Precio del bien	Precio de la demanda
	Precio otro bien	Cruzada de la demanda
	Renta	Renta de la demanda
Cantidad ofrecida	Precio del bien	Precio de la oferta

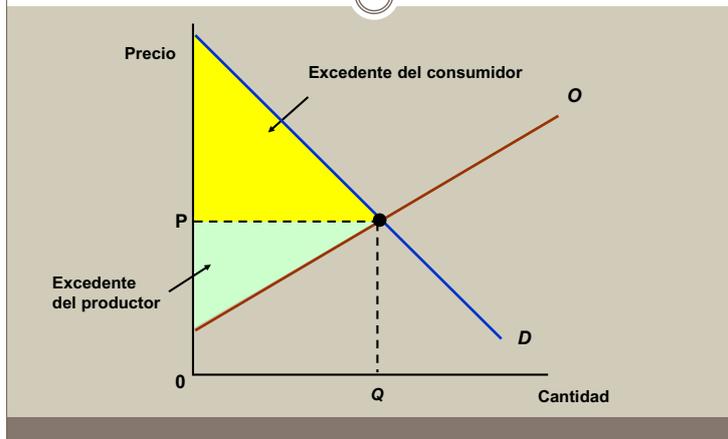
El papel, que da soporte al tenor literal de las normas, es muy humilde, soporta todo. De ahí que la Economía tenga un papel de custodia para el buen hacer de la Justicia y de la Política en cuanto al análisis de sus impactos y pretensiones.

El Modelo, en gráficas:



Eficiencia competitiva:

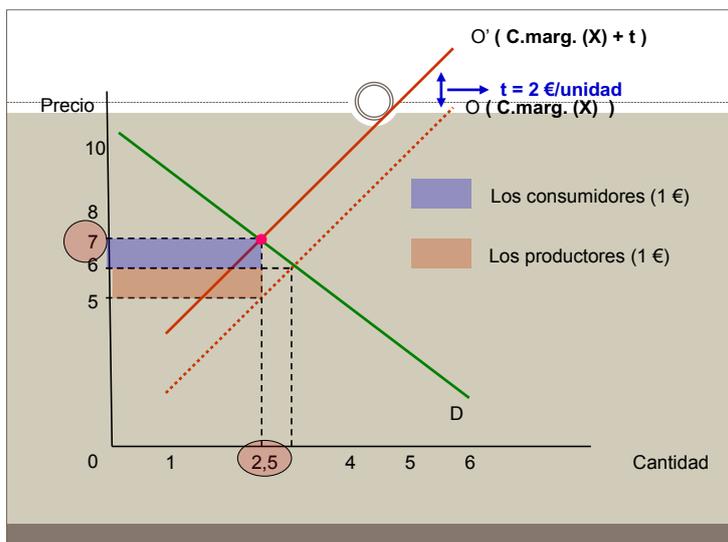
Sintomático de que se consigue máxima producción intercambiada al mínimo precio posible.

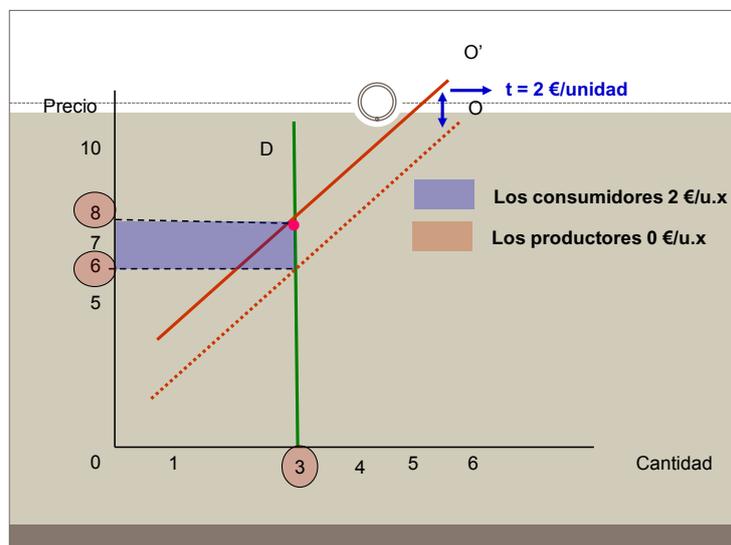
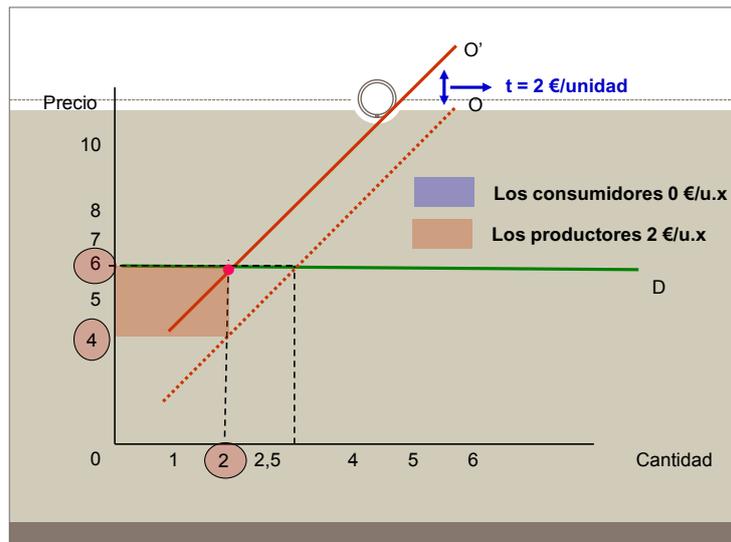


El impuesto:

Impuesto o subvención a la producción por unidad vendida Véase J.M. Blanco (2014) 2.3-13 pg.40; 7.3.9 pg.144-145

- El productor tiene que pagar al Estado “t” euros por cada unidad que venda.
- ¿Quién soporta la carga del impuesto?



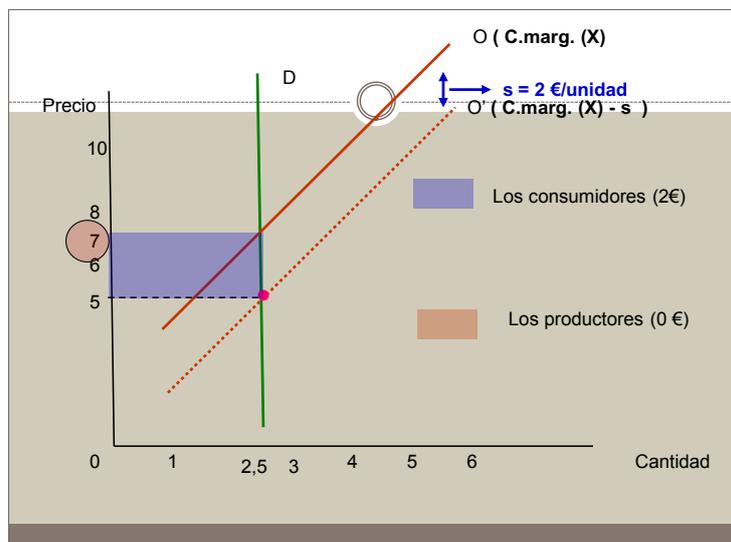
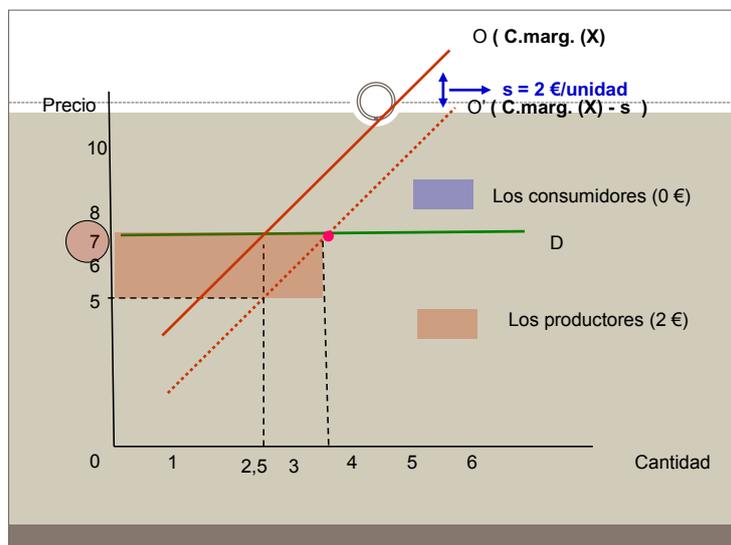
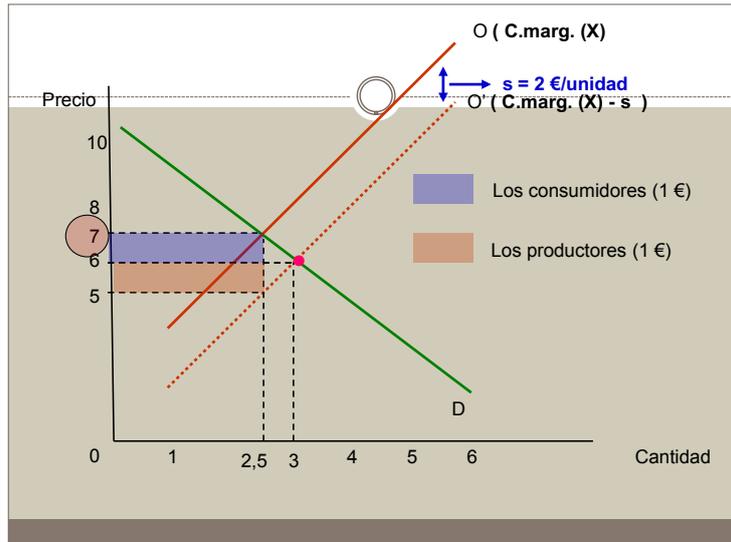


Teorema 1: “Todo impuesto indirecto o impuesto sobre cantidad vendida, si existe y es cobrado, lo paga quienes no les queda más remedio, entre los que venden y los que compran, de forma complementaria en función de las elasticidades de demanda y de oferta, cubriendo la totalidad del impuesto, con independencia de quién sea el sujeto pasivo indicado por ley tributaria”.

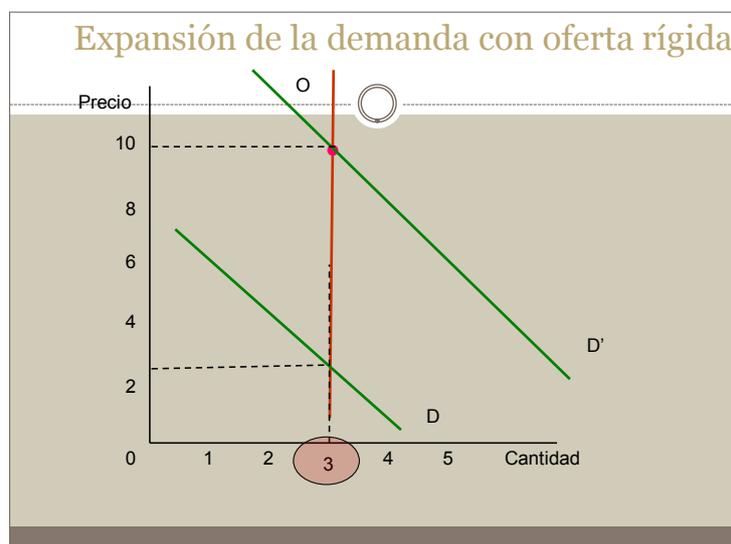
La subvención:

Teorema 2: “Toda subvención por cantidad vendida, si existe y es pagada, la cobra quienes puedan hacerlo, entre los que venden y los que compran, de forma complementaria en función de las elasticidades de demanda y de oferta, cubriendo la totalidad de la subvención, con independencia de quién sea el sujeto beneficiario indicado por ley presupuestaria fiscal que le da cobertura”.

La presentación gráfica del caso de la subvención sería simétrica, si bien el desplazamiento en la oferta expansivo para todo precio (a la derecha, por reducción de los costes marginales en la cuantía de la subvención “s”).



Cuando la subvención estimula la demanda, por ejemplo, en el caso aplicado a las tarifas de transportes a residentes insulares en España⁴. ¿El impacto de la misma cual es? Pues según indica la norma (el humilde papel) hasta el 75% del precio del billete resulta que se aplica efectivamente en el momento de la implantación de la norma, resultando ahí, en ese momento, en 2018, patente la cuantía del descuento para el consumidor. Véase el siguiente grafico. No obstante, la reacción en el tiempo ha sido una expansión de la demanda, no acompañada de la expansión de la oferta de líneas y vuelos, de manera que los excesos de demanda paulatinos se han ido traduciendo en un incremento efectivo de los precios del billete de forma que la aplicación vigente de la norma puede interpretarse, en su resultado, como que no redunde en definitiva en un beneficio fiscal del consumidor, pues el actual precio real efectivo es el resultante de la aplicación del 75% al precio alzado, tal que en realidad actualmente el residente viene pagando lo mismo que cuando no existía tal norma. Cuando comparamos las soluciones de equilibrio final con la inicial (sin la existencia de esta subvención), las líneas aéreas y marítimas cobran el 100% del precio alzado quedándose en sus cuentas de explotación, en sus ingresos afectando a sus resultados, con la subvención.



Conclusiones

- 1) Teorema 1: *“Todo impuesto indirecto o impuesto sobre cantidad vendida, si existe y es cobrado, lo paga quienes no les queda más remedio, entre los que venden y los que compran, de forma complementaria en función de las elasticidades de demanda y de oferta, cubriendo la totalidad del impuesto, con independencia de quién sea el sujeto pasivo indicado por ley tributaria”.*
- 2) Teorema 2: *“Toda subvención por cantidad vendida, si existe y es pagada, la cobra quienes puedan hacerlo, entre los que venden y los que compran, de forma complementaria en función de las elasticidades de demanda y de oferta, cubriendo la totalidad de la subvención, con independencia de quién sea el sujeto beneficiario indicado por ley presupuestaria fiscal que le da cobertura”.*

- 3) La *perspectiva económica* con “los teoremas”, en muchos casos, tienen un alcance considerable en su aplicación práctica, dejando en evidencia que la voluntad política y el intervencionismo público, del poder ejecutivo, del legislativo y, en su caso, también del poder judicial, puede fallar en sus lecturas, con pugnas por deseo de dominio y hasta en el correcto ejercicio de sus respectivas independencias en cuanto a la división de poderes, cuando pretendan saltarse la racionalidad y sensibilidad de las personas libres que reaccionan ante cualquier acción o política.
- 4) Se comparte con generalidad la impresión de que quien paga el impuesto es el consumidor. Quizá consecuencia de la predominante *visión jurídica* de que quien paga el impuesto es *el sujeto pasivo* porque así lo dice el tenor literal de la ley tributaria que le dé cobertura. Y en gran medida se comparte que *el impuesto o la subvención* sobre una transacción es repercutido/a al consumidor.
- 5) Las subvenciones y los impuestos a las ventas no siempre se repercuten de hecho, aunque se afirme en derecho. Depende de *las elasticidades* de las demandas fundamentalmente. Esto es, de las sensibilidades de las personas demandantes ante las variaciones porcentuales de precios.
- 6) El papel, que da soporte al tenor literal de las normas, es muy humilde, soporta todo. De ahí que la Economía tenga un papel de custodia para el buen hacer de la Justicia y de la Política en cuanto al análisis verdaderamente alcanzable de sus impactos y pretensiones.

Referencias

- J.M. Blanco (2014), *Economía, Teoría y práctica.*, 6ª ed. Mc Graw Hill Education, Madrid.
- J.M. González Pérez (2005), *Economía, participación e interdependencia, La cuestión social.* Ed. GEU, Granada.
- J.M. González Pérez (2021) ¿El impuesto indirecto quien lo paga? Instituto Juan de Mariana (IJM), *Análisis Diarios*, 28.12.2021.
- L.V. Mises (1960, ed. 2015), *La Acción Humana, Tratado de Economía*, 11ª edición, Unión Editorial. Estudio Preliminar, por Huerta de Soto.
- A. Pérez Reverte (2020) <https://www.facebook.com/1344054130/posts/10221832507905580/> 26.1.

Notas al final

- 1 Véase L.V. Mises (1960, ed.2015), La Acción Humana, Tratado de Economía, 11ª edición, Unión Editorial. Estudio Preliminar, por Huerta de Soto.
- 2 ¿Por qué la entrada de una película española subvencionada con dinero público cuesta lo mismo que la entrada de una película extranjera? En el cine las subvenciones se las apropian los agentes que ofertan (la industria). Los precios intervenidos y las ventas subvencionadas con una producción pequeña es un refugio costero para los que tienen agarradito ese nicho de prebendas. Los consumidores son convidados no de piedra, pues con los datos de precios existentes y subvenciones no repercutidas responden viendo menos cine que el que demandarían a precios de equilibrio más bajos. La cosa es que aquí en esto del cine creo que las cantidades vendidas son poco relevantes en lo que mueve el cotarro, pues el punto está no en la eficiencia de mercado productivo sino en el papel ideologizante del relativismo fatuo. Véase <https://www.facebook.com/1344054130/posts/10221832507905580/> "Viendo la noche de los Goya, pensaba que a mí también me gustaría que el Estado subvencionara a los editores, a los libreros, a los escritores, e incluso a los lectores. Y también, de paso, a la media docena de sobrinos que tengo trabajando en el extranjero". 26.1.2020.
- 3 La aproximación a esta sensibilidad es susceptible de captar mediante el concepto de elasticidad demanda precio.

Elasticidad

Queremos medir el grado de respuesta de una variable (Z) ante variaciones de otra variable (Y), de la cual depende funcionalmente (Z=f(Y))

$$E_{ZY} = \frac{\text{Variación porcentual variable Z}}{\text{Variación porcentual variable Y}} = \frac{\% \Delta Z}{\% \Delta Y}$$

Variable Z	Variable Y	Elasticidad
Cantidad demandada	Precio del bien	Precio de la demanda
	Precio otro bien	Cruzada de la demanda
Cantidad ofrecida	Renta	Renta de la demanda
	Precio del bien	Precio de la oferta

- 4 Normativa para residentes. Real Decreto 1316/2001, modificado por el Real Decreto 1340/2007 de 11 de octubre, el pasajero debe acreditar su condición de residente en el momento de la facturación, así como en el del embarque. Casos especiales: Desde el 16 de julio del 2018 y de acuerdo con la resolución publicada en el BOE 170/2018 de 14 de julio de 2018, en cumplimiento de la disposición adicional centésima cuadragésima séptima de la Ley 6/2018 de 3 de julio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2018, el porcentaje de bonificación en las tarifas de los servicios regulares de transporte aéreo de pasajeros entre las Comunidades Autónomas de Canarias e Illes Balears y las Ciudades de Ceuta y Melilla, respectivamente, y el resto del territorio nacional será, con vigencia indefinida, del 75 % de la tarifa bonificable por cada trayecto directo de ida o de ida y vuelta. En referencia al porcentaje de bonificación en las tarifas de los servicios regulares de transporte aéreo de pasajeros, entre las Comunidades Autónomas de Canarias e Illes Balears, con respecto a los viajes interinsulares será del 75 % de dicha cuantía, manteniéndose la vigencia de disposición adicional centésima vigésima octava de la Ley 173/2017 de 29 de junio de Presupuestos Generales del Estado correspondientes a 2017. Estas bonificaciones serán aplicables a los ciudadanos españoles y de los demás Estados miembros de la Unión Europea y del espacio económico (Noruega, Suiza, Islandia y Liechtenstein), que acrediten la condición de residentes en las Islas Baleares o Islas Canarias o Ceuta. Desde el 01 de mayo 2008 el descuento de residente se ha ampliado a ciudadanos de Chipre, Eslovenia, Estonia, Hungría, Latvia, Lituania, Malta, Polonia, República checa, República eslovaca residentes en las Islas Baleares o Canarias. De forma transitoria, los ciudadanos de los Estados miembros de la UE o Estado firmante de acuerdo sobre Espacio Económico Europeo o Suiza, podrán identificarse y/o acreditar la condición de residente mediante la tarjeta de residencia en vigor.

Satisfacción de los estudiantes universitarios en el uso de la metodología de aula inversa según estilos y actividades de aprendizaje

Josefina Patiño, Gemma Renart, Laura Serra, Marianna Soler, Angels Xabadia
Universidad de Girona

Palabras clave: Aula inversa, estilos de aprendizaje, Modelo de Herrmann, Satisfacción
Códigos JEL: Q00

Resumen

La preocupación por la calidad educativa en la educación superior en la Unión Europea ha ido en aumento, en los últimos años. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuesta por un modelo centrado en el aprendizaje con el objetivo principal de que el estudiante aprenda a aprender. Poner al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y adecuar las actividades académicas que más y mejor puedan favorecer la adquisición de su competencia profesional, así como ayudarle en su desarrollo personal y social, se han consolidado como algunas de las principales premisas en la educación de los universitarios del siglo XXI.

La asimilación de los distintos tipos de conocimiento se ve favorecida por la estructura de estilos de aprendizaje que tiene cada persona en sintonía con la situación de aprendizaje. Según Castro & Guzman (2005) los estilos de aprendizaje indican la forma en que el estudiantado percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje y les ofrece indicadores que guían su forma de interactuar con la realidad. La enseñanza universitaria puede ayudar a los estudiantes a desarrollar de forma completa sus estilos de aprendizaje, pero esto dependerá también del enfoque estratégico de las metodologías docentes que se utilicen.

Con un enfoque activo y centrado en el estudiantado, la metodología de aprendizaje de aula inversa, es una de las más flexibles y adaptables (Schwarzenberg et al., 2018). Además, esta metodología ha demostrado ser eficaz tanto en la adquisición de conocimientos como de habilidades y ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las competencias propias de su futuro rol profesional (Ojando, 2014). La metodología de aula inversa plantea un trabajo por parte del estudiantado previo a la sesión de clase, seguido de un trabajo que el alumnado realizará durante la sesión (sea con la ayuda del docente y/o con el de los sus iguales) para poder resolver dudas y poner en práctica los conocimientos/procedimientos, previamente trabajados. Por último, se evalúa el aprendizaje (Medina 2016). En esta metodología, el profesorado se convierte en una pieza estratégica, siendo un facilitador que guía y monitoriza las actividades que el estudiantado lleva a cabo y que le son relevantes. El docente acompaña y orienta al alumno hacia la consolidación de sus aprendizajes y le motiva a participar de forma autónoma, activa y comprometida en todo el proceso.

Con el fin de proporcionar un entorno de aprendizaje integral considerando las diferencias en los estilos cognitivos de aprendizaje de cada individuo y plantear el material y actividad académica más adecuada para trabajar con la metodología de aprendizaje de aula inversa, este trabajo tiene como objetivo general analizar la relación entre los estilos de aprendizaje del estudiantado universitario y su satisfacción en el uso de la metodología de aula inversa. Los resultados obtenidos proporcionan las herramientas necesarias para que los docentes puedan adaptar las tareas y actividades que realizan en función del tipo de alumno, lo que puede comportar una mejora en el rendimiento académico del conjunto de estudiantes.

El estudio se basa en los datos obtenidos de la administración de un cuestionario al estudiantado de la Universidad de Girona que ha trabajado con la metodología de aula inversa durante el curso 2021/22. Para validar el cuestionario se ha realizado una prueba piloto en una muestra del grado de Enfermería y del grado de Economía. El cuestionario contiene un apartado para determinar los estilos de aprendizaje del estudiantado y otro para valorar el grado de satisfacción con el uso de la metodología de aula inversa. Para determinar los estilos de aprendizaje se utiliza una versión reducida del instrumento de Herrmann (Herrmann Brain Dominance Instrument, Herrmann 1989) aplicado en el ámbito universitario por Segarra et al. (2015). El modelo de Herrmann (1989) sugiere que el estilo de aprendizaje de una persona viene determinado por su dominio cerebral a través de los cuatro cuadrantes del cerebro. Este modelo conceptualiza estas dominancias cerebrales como habilidades cognitivas que pueden aprovecharse y desarrollarse intencionadamente mediante una estrategia de aprendizaje integral. La relación entre estilos de aprendizaje y satisfacción del estudiantado se ha analizado posteriormente mediante un modelo de ecuaciones estructurales.

Referencias

- Castro, S., Guzman, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 58, 83-102.
- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. North Carolina: The Ned Hermann Group.
- Ojando, ES., Simón, J., Prats, MA., i Martínez-Felipe, M. (2019). Evaluación de una experiencia formativa en flipped classroom para profesores universitarios de la Universidad Pontificia Comillas Madrid. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 37(2), 53-61.
- Schwarzenberg, P., Navon, J., Nussbaum, M., Pérez-Sanagustín, M., & Caballero, D. (2018). Learning experience assessment of flipped courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(2), 237–258.
- Segarra, M., Estrada, M., Monferrer, D. (2015) Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. Interconexión de los hemisferios cerebrales. *Revista Española de Pedagogía* 262: 583-600

AD-HYDRA: Un Ordenador Analógico Digital para la Demanda Agregada

Antonio Avila*, Anelí Bongers*, Rosario Gómez*, Benedetto Molinari*, Dimitrios Pontikakis**, Jonathan Pycroft**, José L. Torres*, and Francisco A. Triguero*

*Universidad de Málaga

**Joint Research Centre, European Commission

Resumen

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Málaga puso en marcha un Proyecto en el año 2021 para construir una réplica de la famosa MONIAC o Máquina de Phillips (Phillips, 1950), para ser utilizada en la docencia de los niveles introductorios e intermedios de la asignatura de Economía. En términos generales, la máquina es similar a la MONIAC, pero con algunas diferencias, tanto en relación al modelo teórico y a los experimentos que se pueden llevar a cabo, como al hecho de introducir elementos digitales que facilitan la computación de las ecuaciones y la visualización de los datos, al tiempo que facilita su uso. El modelo que representa la máquina es el tradicional modelo IS-LM o IS-RM para una economía abierta pequeña, siendo exactamente igual al modelo que se enseña en las asignaturas de Introducción a la Economía y Macroeconomía, en el Grado en Economía, Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Contabilidad y Finanzas, y Grado en Marketing e Investigación de Mercados. La máquina ha sido creada exclusivamente como herramienta docente, para ser utilizada en las clases de dichas asignaturas y estará situada, dado su tamaño (2 metros de alto por 1,5 metros de ancho), en el vestíbulo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga, donde se ha construido un pequeño anfiteatro para que los alumnos puedan sentarse a diferentes alturas. La máquina consiste en una serie de depósitos, tubos y válvulas que reflejan la demanda agregada y sus diferentes componentes, por donde circula un líquido (refrigerante de motor), que representa a las diferentes variables macroeconómicas. A través de un tanque auxiliar se puede regular la cantidad de líquido en el sistema, representando una alteración en la cantidad de dinero en circulación de la economía. La máquina permite realizar un total de 104 diferentes tipos de simulaciones, alterando el gasto público, las transferencias, los impuestos, el tipo de interés, el tipo de cambio, shocks a la inversión, cambio de las preferencias de ahorro. Estos cambios pueden realizarse tanto para una economía cerrada, como para una economía abierta, y tanto para un sistema de tipos de cambio fijos como para un sistema de tipos de cambios flexibles. Por otra parte, la máquina permite representar el mercado de dinero, bien a través de la tradicional función LM, donde se puede controlar la cantidad de dinero, o bien a través de una regla monetaria, donde se controlaría el tipo de interés. La máquina incorpora una serie de sensores para medir el valor de las diferentes variables. Estos sensores son caudalímetros para medir el flujo de las diferentes variables y sensores de ultrasonidos para medir la altura del líquido en los diferentes tanques que reflejan el volumen de deuda pública, el tipo de interés, el tipo de cambio y la renta nacional.

Referencias

Phillips, A. W. H. (1950). Mechanical models in economic dynamics. *Economica*, 17(67): 283-305.

Juego online “Némesis” como experiencia de aprendizaje sobre los determinantes de la cooperación y el conflicto en microeconomía

Juan Perote-Peña, Paco Gómez
Universidad de Zaragoza

Palabras clave: juego online, bien público, cooperación, competencia
Códigos JEL: D22, D74, C92, H41

Resumen

En esta propuesta valoramos la posibilidad de implementación docente en cursos de microeconomía de juegos online adaptados a muchos participantes a través de canales de Telegram o Whatsapp que modelizan el conflicto entre cooperación para la consecución de objetivos comunes y el interés privado cuando no se puede observar la contribución individual. En particular describiremos sus ventajas en términos de experiencia directa de aprendizaje que fomenta la interacción y discusión de los estudiantes-jugadores (un enfoque muy valorado por los expertos en educación, como [13]), introducción de gamificación ([4]) en la enseñanza de los determinantes y las complejidades de la cooperación social ([10], [11], [12]) y también las dificultades y problemas que pueden conllevar en cuanto a los premios basados en los resultados conseguidos y los posibles conflictos internos dentro de los grupos de jugadores. Para ello utilizamos la experiencia obtenida de un juego concreto creado por el autor Paco Gómez, “Némesis”, tanto desde la perspectiva de la gestión del juego como desde la experiencia de los jugadores. La partida en concreto, dirigida y administrada por Paco Gómez, se llevó a cabo durante las dos primeras semanas de enero de 2022 con alrededor de 200 jugadores de procedencia diferente que no eran estudiantes de economía, y se estructuraba en dos partes con 5 turnos o etapas de toma de decisiones para cada jugador en cada una de ellas (una por día). El juego está inspirado en modelos biológicos de cooperación que resaltan la tensión entre el efecto positivo del esfuerzo individual para el grupo (un bien público) frente a la tentación de escaquearse (interés privado), añadiendo dos factores realistas:

1. La posibilidad de castigo altruista (como en [5]) en cada turno. Los castigos son anónimos por ambos lados y se basan en el nivel de esfuerzo, aunque los jugadores reciben información agregada de todos los equipos al final de cada turno para que puedan reevaluar sus estrategias.
2. La competencia a nivel de grupos, además de la típica a nivel individual, que aporta un componente competitivo que favorece el esfuerzo “altruista” dentro de los grupos ([2], [14]), de forma que operan condiciones de selección multi-nivel.

Aparte del propio interés del juego a nivel experimental ([7]), la doble vertiente de incentivos costosos procedentes del castigo altruista y la competencia en dos niveles (individual y grupal) resulta un escenario muy intuitivo que rara vez se explora a nivel teórico en los cursos de microeconomía, pero que está en la línea de una aproximación más realista, evolutiva y de “behavioral” de las asignaturas, en la línea de autores como [1], [3], [6], [14] en teoría económica y [8] en teoría de juegos.

Referencias

- [1] Bowles, S. "Microeconomics. Behavior, Institutions, and Evolution". Princeton University Press, 2004.
- [2] Bowles, S. & Gintis, H. "A Cooperative Species. Human Reciprocity and Its Evolution", Princeton University Press, 2011.
- [3] Bowles, S. "The Moral Economy. Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens". Yale University Press, 2016.
- [4] Chow, Y-K. "Actionable Gamification. Beyond Points, Badges and Leaderboards". Octalysis Media, 2014.
- [5] Fehr, E. & Gächter, S. 2002, Altruistic Punishment in Humans. *Nature* 415, 137-140.
- [6] Frank, R.H. "The Darwin Economy. Liberty, Competition, and the Common Good". Princeton University Press, 2011.
- [7] Friedman, D. & Cassar, A. "Economics Lab. An Intensive Course in Experimental Economics". Routledge, 2004.
- [8] Gintis, H. "Game Theory Evolving. A Problem-Centered Introduction to Modeling Strategic Interaction". Princeton University Press, 2009.
- [10] Nelson, R.R. & Winter, S.G. "An Evolutionary Theory of Economic Change". The Belknap Press of Cambridge University Press, 1982.
- [11] North, D.C. "Institutions, Institutional Change and Economic Performance". Cambridge University Press, 1990.
- [12] Ostrom, E. "Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Colective Action". Cambridge University Press, 1990.
- [13] Silver, H.F. & Strong, M.J.P. "The strategic teacher. Selecting the right research-based strategy for every lesson". Merryll Education, 2007.
- [14] Stoelhorst, J.W. & Richerson, P.J., 2013, A naturalistic theory of economic organization, *Journal of Economic Behavior & Organization* 90S, S45-S56.

Lucha contra el cambio climático: el mercado de derechos de emisión

Juan Cristóbal Campoy Miñarro
Universidad de Murcia

Palabras clave: Externalidades, Cambio climático
Códigos JEL: D62, H23

Resumen

Resumen en el que debes destacar su carácter innovador y una breve descripción destacando su aplicación práctica. La extensión máxima es la de 2 hojas, respetando los márgenes, espaciados y tamaño de letra que se presenta en esta plantilla. Si se incorporan referencias, han de aparecer al final y nunca superando la extensión referida.

El presente proyecto se enmarca en el intento de trasladar al alumnado la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030). A tal efecto, la Universidad de Murcia está llevando a cabo un programa transversal titulado "Obsesiones" con el objetivo de concienciar, sensibilizar y promover los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre la comunidad universitaria y la sociedad murciana. En concreto, el presente proyecto docente se centra en el Objetivo n. 13 titulado "Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos". La importancia de tal objetivo es clara ya que el cambio climático está afectando a todos los países a lo largo del todo el mundo. Ante tal desafío, los países acordaron en el año 2015 (Acuerdo de París) una respuesta coordinada ante la amenaza del cambio climático. Uno de los mecanismos contemplados en dicho acuerdo, y que ya estaba presente en el anterior Protocolo de Kioto, es el mantenimiento de los mercados de derechos de emisión.

El objetivo de nuestro proyecto consiste en trasladar al alumnado cómo funcionan los mercados de derechos de emisión y la razón de su implementación. El alumnado comprueba como los mercados de emisión constituyen un mecanismo para conseguir una reducción de emisiones de gases de efecto invernadero de una manera eficiente. Para ello, el grupo de estudiantes es dividido en seis grupos. Cada grupo representa a una empresa que al producir un determinado bien, realiza emisiones de gases de efecto invernadero. Cada empresa puede reducir sus emisiones, pero esta acción cuesta dinero para la empresa. Cada empresa es diferente, por lo que reducir sus emisiones no cuesta lo mismo para todas las empresas. Ante tal punto de partida, a los seis grupos se les plantea un primer escenario: (a) distribución uniforme de derechos sin permitir un mercado de emisiones: cada empresa tiene derecho a realizar una misma cantidad de emisiones a la atmosfera y no hay posibilidad de mercado entre ellas. Ante tal escenario, el alumnado calcula los costes de reducción de sus emisiones para cada empresa y el profesor suma el coste total para los seis grupos. A continuación, se les plantea un segundo escenario: (b) distribución uniforme de derechos permitiendo un mercado de emisiones: a cada empresa se les da los mismos derechos que en el escenario anterior pero ahora se les permite la compra y venta de derechos de emisión. En este segundo escenario, cada grupo muestra sus deseos de comprar o vender derechos, sus intercambios y el coste para su empresa resultante tras los intercambios. El profesor de nuevo anota el coste global. Tras finalizar este segundo experimento, el alumnado comprueba como este segundo mecanismo, en comparación con el primero, (i) permite reducir sus costes individuales, (ii) reduce los costes globales, (iii) y las emisiones globales de gases a la atmosfera son las mismas que en el primer escenario. De tal forma, el alumnado comprueba como este mecanismo es eficiente, es decir, consigue reducir las emisiones al menor coste posible.

A continuación, se propone que un alumno plantee una distribución de derechos al azar entre los seis grupos siempre que la suma de los derechos sea igual a la suma de derechos iniciales de los escenarios 1 y 2. Y de nuevo se les pide que realicen un mercado de derechos. De esta forma comprueban que el coste global es el mismo que en el escenario 2, por lo que el reparto de derechos no afecta a la eficiencia. En este sentido, se abre un debate sobre quién debería tener más derechos iniciales. Es una pregunta interesante sobre la justicia, no así sobre la eficiencia. Por último, el alumnado comprueba como la propuesta del Premio Nobel de Economía Joseph Stiglitz consistente poner impuestos a las emisiones es también un mecanismo eficiente, ya que permite conseguir reducir las emisiones globales al menor coste global posible.

Este proyecto ha sido llevado a cabo en las asignaturas “Microeconomía” del grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Murcia dentro del tema dedicado a los Fallos del Mercado. En dicho tema se abordan las externalidades negativas. Un ejemplo de externalidades negativas ha sido siempre la contaminación. Pues bien, en lugar del análisis tradicional, el alumnado se involucra en uno de los objetivos de desarrollo sostenible de una manera que permite el aprendizaje colaborativo. Ante tal experiencia, el alumnado ha mostrado gran satisfacción y entusiasmo por abordar cuestiones reales que afectan a sus vidas

Enhancing case study teaching with multiple-choice and text-entry responses in management education: evidence from strategic human resource management

Letizia Gasparri, Manuel Villasalero
Universidad de Castilla-La Mancha

Keywords: case method, case study responses, strategic management, learning gains, learning outcomes
JEL codes: A22, M10, M12, M54

Abstract

Case study teaching has a long tradition in management education since its early adoption in the Harvard Business School more than one hundred years ago. The application of the so-called case study method expanded massively over the years worldwide in several disciplines (Bonney, 2015) with notably widespread adoption in general management areas, such as strategic management, and functional fields embracing encompassing views of the firm, such as strategic marketing, strategic supply chain management, strategic operations management and strategic human resource management.

There are many variations in case study teaching for management education depending on different dimensions, ranging from individual to group work, short (thematic) to long (integrative) cases, learning to evaluative purposes, sequential to interactive use or traditional to digital implementation, retrospective to live cases. In the last decades, technology has been a major driving force in enhancing case study teaching with multimedia cases and clicker-based or polling devices dynamics (Herreid, 2011).

Despite the variations and advancements in case study teaching, an enduring challenge has always been the issue of the response format. From early open-ended questions requiring writing long text-based responses, the adoption of multiple-choice questions involving placing a checkmark in an answer box has gained momentum in recent years. The reasons for the popularity of questionnaire-like case studies lie in the familiarity of this format, the objectivity of assessments and the ease of administration. This type of structured response is also amenable to digital implementations, either in learning platforms like Blackboard or Moodle and collaborative environments like Microsoft Teams or Google Classroom or digital-aided in-classroom sessions using smart response clickers or polling apps.

Nevertheless, multiple-choice case studies lack the depth of content and inducement to reflexivity, articulation and analytical thinking characteristic of text-entry case studies. Recognizing these pitfalls, a team of scholars with vast experience in different strategic management courses began an innovative teaching project ten years ago, developing a hybrid response system for case study teaching, taking advantage of the best of multiple-choice and text-entry formats while avoiding the worst. An actual sample of this response system is shown below (Figure 1).

Figure 1. Sample response format

Figure 1. Sample response format

Q	Considering the theories in strategic human resource management, which one is Bellota Herramientas using to make decisions in this case? [2 score points]:			
	A	<i>Resource-based theory.</i>	C	<i>Resource-dependence theory.</i>
	B	<i>Behavior theory.</i>	D	<i>Agency theory.</i>
(Provide an articulated justification for the response provided in no more than 50 words. Justify with a combination of theoretical arguments from the handbook and facts and figures from the case study).				

Source: question proposed for the Albizu and Landeta (2013, pp. 284-285) case study.

A typical response sheet contains four questions of the like shown in Figure 1 with varying maximum score points depending on the difficulty posed to students. Only one option response is correct. In addition to placing a checkmark in the right option, the student must provide a sound justification for the option chosen in the text box.

Coinciding with a profound methodological change in the course 'Strategic human resource management' (6 ECTS, 4th year, 1st semester, compulsory, bachelor's degree of labor relations) between the academic years 2020-21 and 2021-22 in which the proposed hybrid response system was applied in the context of an intensive case study-based learning environment, an overall comparison of the learning outcomes was made possible.

Hence, during the first semester of the academic year 2021-22, a total of 9 short case studies with a hybrid response format was administered to 29 students enrolled in the course above and compared with the five traditional long case studies based on open-ended questions made the previous academic year 2020-21 to 32 students. Generally, the time spent in case study teaching was nearly the same, as the shorter 9 case studies in 2021-22 were equivalent to the most extended 5 cases studies in 2020-21. No other significant changes were made between these academic years, and the contents and student profiles remained the same.

A comparison of the final student grades showed an increment of 1,02 score points, from a course mean score of 6.94 in 2020-21 to 7.97 in 2021-22, which are statistically different from one another by a two-sample t-test for difference of means ($t=-2.835$, $p<0.01$). A further inspection of the grades achieved based on a two-sample z-test for the difference of proportions revealed that the learning impact from the hybrid case studies helped students to improve from 'pass' (5 to 6.9) to 'good' (7 to 8.9) ($z=-1.634$, $p=0.051$). In contrast, improving to merit (9 to 10) or distinction (10+) was insignificant.

References

- Albizu, E. & Landeta, J. (2013). *Dirección Estratégica de los Recursos Humanos: Teoría y Práctica* (2nd ed.). Madrid: Pirámide.
- Bonney, K. M. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16, 21-28.
- Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011, 31-40.

Una aproximación transversal e innovadora para la mejora de la expresión escrita

Mercedes Bernal Lloréns, Mari Carmen Puigcerver Peñalver, Juan Pedro Sánchez Ballesta
Universidad de Murcia

Palabras clave: expresión escrita, competencia transversal, producción de textos, innovación educativa
Códigos JEL: A20, A23, I21

Resumen

Escribir correctamente es una destreza que se adquiere a lo largo de muchos años, comenzando en la educación primaria y continuando en la secundaria. Sin embargo, en las facultades de Economía y Empresa no le solemos dedicar una atención específica, por lo que muchos estudiantes no siguen mejorando o incluso van perdiendo sus hábitos de escritura. En particular, el escaso dominio de la escritura se hace especialmente visible cuando los estudiantes llegan al final del ciclo y tienen que escribir sus trabajos fin de grado (TFG).

Una correcta expresión escrita, como parte de las habilidades comunicativas, es fundamental en la formación de un futuro graduado universitario (Universia, 2018). Por un lado, para conseguir un mejor desempeño en su futuro profesional y personal, y, por otro, como indicador ante la sociedad de la labor realizada a lo largo de muchos años por el sistema educativo. Basándonos en estas premisas, la actividad que proponemos es un concurso dirigido a los estudiantes de todos los grados que se imparten en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia: Administración y Dirección de Empresas, Economía, Marketing, Sociología, e itinerario conjunto en ADE y Derecho. El objetivo es doble: por un lado, poner de manifiesto la importancia de la expresión escrita en nuestros estudios y recoger evidencias de las carencias y dificultades más importantes con las que nuestros estudiantes se enfrentan al tener que producir textos propios, y, por otro, presentarlo de un manera lúdico-educativa con premios para los primeros clasificados que consisten en artículos de *merchandising* de la Universidad de Murcia.

El concurso se estructura en dos partes. La primera es un examen tipo test con preguntas que recogen aspectos de puntuación, gramática, ortografía y vocabulario. A la segunda parte solo acceden los veinte primeros clasificados en la fase previa y consiste en dos ejercicios de composición: en uno han de reescribir un texto y el otro es una redacción libre sobre un tema que se les propone.

En los exámenes de la primera fase hemos detectado que la mayoría de los errores que cometen es en ortografía, mientras que en la segunda fase se añaden además los errores gramaticales y de puntuación, lo que pone de manifiesto una falta de confianza al escribir frases y estructurar párrafos.

En la segunda fase hemos contado con la colaboración de dos profesoras de filología de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, ya que cuentan con una mejor formación y experiencia en lengua y literatura que nosotros como profesores de Economía y Empresa. Su valoración ha sido muy positiva y manifiestan que los trabajos presentados son muy similares tanto en los aciertos como en los errores a los que podrían hacer los estudiantes de Filología.

En el curso 2021-22 volveremos a repetir la experiencia, ya que el objetivo sería conseguir que el concurso se estableciese como una actividad anual en la Facultad de Economía y Empresa.

Referencias

- Backhoff, E.;Velasco, A, V. y Zapata, P. (2013): "Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios", Revista de Educación Superior, 168(4), 9-39.
- Instituto Cervantes (2012): *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*, Madrid: Instituto Cervantes, Espasa.
- Universia (2018). ¿Cómo potenciar mis habilidades comunicativas? Las habilidades comunicativas son de las más demandadas por las empresas y, por tanto, de las más importantes para los trabajadores. Universia Noticias. Disponible en:<http://noticias.universia.com.ar/cultura/noticia/2018/02/08/1157857/como-potenciar-habilidades-comunicativas.html>

Fomento del debate a través de los foros

Paula Aguiló, Estrella Gómez-Herrera, Maria Sard
Universidad de las Islas Baleares

Palabras clave: foro, debates, relación realidad-teoría

Códigos JEL: A22, D4

Resumen

La presente propuesta se enmarca dentro de un proyecto de innovación docente de la Universidad de las Islas Baleares. A lo largo de nuestra experiencia como docentes hemos detectado que a los alumnos les resulta difícil conectar la teoría y la práctica, y debatir sobre ello en clase. Además, el recurso tiempo es limitado y hay que distribuirlo entre una gran variedad de herramientas docentes. Otro problema al que tenemos que enfrentarnos es que los grupos son muy numerosos y se hace difícil gestionar los debates y que participen todos los alumnos. El foro de Moodle nos permite solucionar gran parte de esta problemática. Por un lado, permite hacer subgrupos para que los debates se puedan seguir, faciliten la participación de todos y sean activos. Por otro lado, al sacarlos fuera de las clases presenciales, se puede destinar este tiempo a otras actividades y esperamos que los debates sean más acalorados a través del sistema de evaluación planteado. Este curso hemos sistematizado y sobre todo, dado un peso en la evaluación, a los debates en el foro. El material preparado para los debates va desde noticias en prensa, a anuncios relacionados con los contenidos de la asignatura. Se han preparado 9 debates (uno para cada uno de los temas de la asignatura) y los alumnos pueden iniciar un nuevo tema de debate con el material que encuentren interesante para compartir. Los foros solo están abiertos una semana. De esta manera, la actividad se centra y se evitan comentarios sin respuesta. La evaluación del foro es el punto clave para fomentar los debates. Se ha planteado 0,2 por cada comentario constructivo y 0,5 si se inicia un debate con un tope de 1 punto sobre la nota final. Para fomentar una competencia sana en los debates se han creado 4 insignias que dan un extra de 0,25 puntos. La insignia Participative se otorga al que haya participado más veces, la de Influencer se otorga al creador de debate con más seguidores, la de Pensactive se consigue por votación popular a los tres alumnos que han promovido más el debate y, finalmente la Molactive se dará al comentario más ingenioso.

En esta ponencia se compartirá la experiencia mostrando el material y las rutinas de trabajo llevadas a cabo, así como la respuesta dada por los alumnos.

La metodología Aprendizaje Servicio para la docencia de un curso de Economía Política

María Cendán Castillo, Xose Picatoste, Isabel Novo-Corti
Universidade da Coruña

Palabras clave: economía política, innovación docente, aprendizaje-servicio, sostenibilidad

Códigos JEL: H10, I30, K00

Resumen

Este trabajo se centra en un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) aplicado en un curso de economía a nivel introductorio, en concreto para la docencia de Economía Política en la titulación de Grado en Derecho, en el apartado dedicado a prácticas, de una forma activa (Soler, Ortega, & Perez, 2019). La docencia de la economía, como materia transversal en titulaciones diferentes a las de Economía, Empresa u otras centradas en el campo de la economía, requieren de una contextualización especial y de la puesta en valor de la ciencia económica como ciencia social troncal, con una validez más allá del propio ámbito de la economía. Así, la contextualización en las circunstancias sociales y el compromiso con los valores dominantes se tornan un elemento importante a tener en cuenta al impartir esta docencia, sin que ello suponga pérdida de rigor ni de contenidos. La educación democrática (Mortari & Ubbiali, 2021) ha irrumpido en el ámbito docente como herramienta clave para favorecer el cambio social (Aramburuzabala, Cerrillo, & Tello, 2015) y hacer frente a un nuevo paradigma centrado en la sostenibilidad (García-Rico, Martínez-Muñoz, Santos-Pastor, & Chiva-Bartoll, 2021). El cambio climático, la pobreza o el empleo precario son retos globales que deben ser trabajados desde lo local. La Agenda 2030 (ONU, 2015) apunta hacia los principales retos de la humanidad, asumidos por las universidades como propios (García-Rico, Martínez-Muñoz, Santos-Pastor, & Chiva-Bartoll, 2021) en un mundo cada vez más tecnológico. La metodología ApS facilita la motivación del alumnado intercalando el aprendizaje académico con el impacto comunitario (Puerta, 2019). Una metodología que propone una dualidad ejecutiva: online-presencial, transformando la relación de profesorado-alumnado entendida como enseñanza-aprendizaje, hacia un plano de horizontalidad donde todas las personas participantes son simultáneamente aprendices y maestras (Kricsfalusy, George, & Reed, 2018).

El proyecto planteado es titulado “Voces con Derechos” y ha sido ejecutado bajo la metodología de aprendizaje y servicio. El objetivo general se centró en promover el conocimiento de las diferentes realidades que abarcan los diversos problemas socioeconómicos seleccionados de la ciudad de A Coruña, que se han ido relacionando con las implicaciones sociales de los temas teóricos que, sobre economía a nivel introductorio, se explicaban en el aula.

A partir de la elaboración de una campaña de sensibilización, el alumnado trabajó, desde diferentes perspectivas, las múltiples voces de problemas como el desempleo, el acceso a la vivienda, la pobreza o la soledad en personas mayores, entre otros. El resultado final ha sido la elaboración de diferentes outputs que forman parte de la campaña de educación para la ciudadanía global “Voces con Derechos”. Los objetivos específicos del proyecto se enfocaron, en primer lugar, comprender la implicación de la economía en la sociedad y en las repercusiones en la vida de las personas, a través de la difusión de la labor realizada por las siete entidades sociales participantes de A Coruña a la población en general a través de la campaña de sensibilización con doble formato (online y presencial). En segundo lugar, se buscó comprender el papel de la economía y el derecho en los problemas socioeconómicos trabajados por las entidades creando así una comunidad universitaria corresponsable de la protección de los derechos humanos y de la economía circular, como instrumento, ambos desde sus futuros puestos profesionales. Por último, se planteó como

objetivo el fomentar la preocupación de los jóvenes por la sostenibilidad generando sociedades más justas y comprometidas con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los resultados obtenidos se plasmaron tanto en paneles informativos como en numerosos outputs virtuales que apoyaron la creación de la campaña. Una vez finalizado el proyecto, el alumnado participante ha respondido de forma muy satisfactoria la encuesta de evaluación final del proyecto. Han valorado muy positivamente las habilidades aprendidas durante el proceso, especialmente la empatía y la gestión de equipos. Consideran que han obtenido nuevas herramientas tanto en el ámbito académico, como la elaboración de la bibliografía a partir de gestores bibliográficos, como en el plano virtual, con el uso de herramientas como Jamboard, Kahoot o diferentes editores de videos. Con ello, se han recogido las propuestas de mejora obtenidas, especialmente a cerca de la evaluación del esfuerzo volcado en el proyecto con el fin de reformular los aspectos citados en el proyecto que se ejecutará en el curso 2022/2023.

La experiencia del curso 2021/2022, se ha basado en la explicación de los conceptos económicos básicos inicialmente, para continuar con los fundamentos micro y macroeconómicos, al que se ha dedicado 2/3 del tiempo total de la docencia presencial. En las clases prácticas (1/3 de las horas de docencia presencial), se ha explicado la importancia de la economía en la vida cotidiana, desde el contexto de la sostenibilidad, y se ha dedicado otra parte al conocimiento de los principales problemas socio-económicos de la ciudad de A Coruña (que, a su vez, son problemas universales), en conexión con diversas instituciones, donde se han puesto en práctica los conocimientos teóricos, visitando las instituciones y prestando un servicio consistente en la elaboración de un "output" divulgativo de la función socio-económica de dichas instituciones, que se ha puesto a disposición de las mismas. El tipo de output se ha dejado a elección de los estudiantes, aunque principalmente se han presentado paneles, documentos divulgativos, podcast y vídeos. Estos outputs han sido muy bien valorados por las instituciones, al aportar un enfoque científico y divulgativo al mismo tiempo.

Por lo que respecta al alumnado, aparte del aprendizaje en sí mismo, que han considerado muy valioso, han resaltado que han internalizado la relevancia de la sostenibilidad como un valor clave, no solo en el ámbito universitario, sino en el entorno socio-económico (Vázquez Verdera, 2015), y que esto se reflejará en el papel futuro profesional de los estudiantes de ciencias sociales como futuros tomadores de decisiones (Mortari & Ubbiali, 2021). Para ello, es necesario que el profesorado tenga tanto conocimientos sobre la materia, como actitud, incentivos y recursos que faciliten el proceso (Aramburuzabala, Cerrillo, & Tello, 2015). A través de la metodología ApS el alumnado se acerca a la sostenibilidad una mejora efectiva de su futura empleabilidad (Puerta, 2019)

Bibliografía

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Service-learning: a methodological proposal for introducing sustainability curriculum in higher education. *Profesorado*, vol.19, nº1.
- Bernaldo, M., & Fernández-Sánchez, G. (2017). Sustainability Integration Approaches in Higher Education Institutions. A Case Study. *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*, 179-192.
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, F., Santos-Pastor, M., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability In Higher Education*.
- Kricsfalusy, V., George, C., & Reed, M. (2018). Integrating problem- and project-based learning opportunities: assessing outcomes of a field course in environment and sustainability. *Environmental Education Research*, Vol. 24, num. 4, 593-610.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. *Athens Journal of Education*, Vol.8, num. 2, 115-138.

- ONU. (2015). Agenda 2030. UN General Assembly, U. N. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations.
- Puerta, F. (2019). Aprendizaje-Servicio, Arte e Innovación Docente en la UPV. Sonda. Investigación en Artes y Letras, nº8, pp. 99-112.
- Soler, A., Ortega, M., & Perez, L. (2019). Education for peace and equality in teacher training. Innovacion Educativa, vol.19, num.79.
- Vázquez Verdera, V. (2015). Service-learning: a strategy for developing competencies in sustainability. Foro de educación, vol.13, num. 19, 132-212.

Experiencia de innovación docente mediante la cotutela interdepartamental de Trabajos Fin de Grado en Economía

María Isabel González Martínez, María López Martínez
Universidad de Murcia

Palabras clave: igualdad de género, crecimiento económico, brecha laboral de género, datos de panel
Códigos JEL: J16, C33

Resumen

El análisis de la igualdad de género ha adquirido en los últimos años una creciente importancia en distintas disciplinas. En el ámbito económico, el enfoque de género se centra en el estudio de los factores que inciden en las diferencias entre hombres y mujeres en variables económicas como salarios, ocupaciones, tasas de pobreza, tiempo de ocio, nivel educativo, etc. La economía de género permite profundizar en el estudio de estas cuestiones, a través de un marco teórico y de la aplicación empírica de determinadas herramientas estadísticas y econométricas (Hospido, 2009).

Sin embargo, a pesar del desarrollo de este campo de investigación y de la existencia de un marco legislativo e institucional que promueve la igualdad de género, algunos autores como Aguayo et al. (2017) han puesto de manifiesto la escasa presencia del enfoque de género en los estudios universitarios del Grado en Economía, incluida la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG).

Precisamente con la finalidad de cubrir este hueco y, además, atendiendo a nuestra experiencia docente e investigadora, a partir del curso académico 2017-2018 dos profesoras de la Universidad de Murcia, de los Departamentos de Economía Aplicada y de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, decidimos ofrecer una línea interdepartamental vinculada con el enfoque de género. "El título de la línea propuesta es "Análisis de la igualdad de género". Esta línea es apreciada por el alumnado porque han de combinar herramientas y competencias desde dos ámbitos diferentes y, a la vez, de forma complementaria para lograr un TFG coherente. Cada año ha sido elegida por estudiantes que tienen una nota media superior a 8,5, lo que ha permitido que en algún caso hayan podido disfrutar de las Becas de Colaboración que ofrece el Ministerio de Educación para realizar un proyecto de investigación ligado con esta temática y que se ha plasmado en el TFG.

El principal objetivo de este trabajo es presentar nuestra experiencia en la cotutela de TFG con perspectiva de género en el Grado en Economía de la Universidad de Murcia durante los cursos 2017-2018 a 2020-2021. En este breve resumen se presentan los contenidos que se han abordado en los TFG y las conclusiones más relevantes obtenidas.

Los TFG que se han cotutelado son los siguientes:

- 1) Análisis de la desigualdad de género en la UE. En este trabajo se presenta el Índice de Igualdad de Género de la UE, se compara la situación de los países de la UE en términos de igualdad de género, y estudiamos si hay un proceso de acercamiento entre ellos. Para ello, examinamos σ convergencia y β convergencia utilizando datos de panel de los países de la UE en el periodo 2005-2015. Los resultados muestran que se está produciendo un proceso de β convergencia que se ve condicionado por las diferencias educativas entre los países.
- 2) La igualdad de género y su impacto en el crecimiento económico en la UE. En este trabajo se utiliza el índice de Igualdad de Género de la UE para examinar la relación entre brecha laboral y creci-

miento económico en la UE durante el periodo 2005-2017. Se estima una ecuación de crecimiento económico que incluye también variables relativas a la desigualdad de género en el mercado laboral. Los resultados muestran que una reducción de la brecha en participación en el mercado de trabajo promueve el ritmo de expansión de la renta per cápita. Por tanto, la igualdad de género puede tener beneficios económicos para los países debido al mejor aprovechamiento del talento y del ingenio.

- 3) Análisis de la brecha salarial por motivos de género en España. En este trabajo se examina la brecha salarial en España y sus distintas CCAA durante el periodo 2008-2018. Además, se utilizan los microdatos de la Encuesta Cuatrienal de Estructura Salarial para estimar la brecha salarial ajustada en 2018, controlando tanto por características socioeconómicas, como por características referidas al empleo. Los resultados muestran que la brecha salarial ajustada es menor que la calculada sin tener en cuenta la características del trabajador. A pesar de ello, todavía existe una diferencia salarial del 15%, lo que provoca desigualdades que se extienden más allá del mercado laboral.

Durante el presente curso 2021-2022, dando continuidad al segundo TFG, se va abordar la relación entre crecimiento económico y desigualdad de género utilizando una amplia muestra de países de todo el mundo.

Cada uno de los trabajos tutelados tiene un objetivo diferente y utiliza una base de datos diferente, pero los tres tienen en común, además del hecho de ser estudios de economía de género, el modo de abordar el análisis empírico. Comienzan presentando de forma rigurosa la cuestión que motiva el trabajo, e incluyen un análisis estadístico de las variables utilizadas. A continuación, plantean y estiman un modelo econométrico para responder a la pregunta planteada en el trabajo. Por tanto, una parte importante del trabajo consiste en explotar la información estadística a través de determinados programas, básicamente Eviews y R-studio. La utilización del programa R para el análisis de datos en el TFG permite a los alumnos iniciarse en el lenguaje de la programación, y le servirá para futuros estudios.

Bibliografía

- Aguayo Lorenzo, E., Freire Esparís, M. P. y Lamelas Castellanos, N. (2017): Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado en Economía de la USC, *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 11-28.
- Hospido, L. (2009). La economía de género: un campo de investigación en expansión. *Boletín Económico*, 9, Banco de España, 110-118.

Fomento del compromiso social y el cumplimiento fiscal a través de la formación tributaria en el Grado en ADE

María Jesús Delgado Rodríguez*, María del Carmen Rodado Ruiz*, Rosa María Martínez López*

Alfredo Cabezas Ares*, Sonia de Lucas Santos **

* *Universidad Rey Juan Carlos*

** *Universidad Autónoma de Madrid*

Palabras clave: Cumplimiento fiscal, Formación tributaria, Compromiso social

Códigos JEL: H26, H25, I30

Resumen

El trabajo presenta la experiencia docente desarrollada en la asignatura de Régimen Fiscal de la Empresa, que se ha impartido en dobles Grados con Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos en el curso 2021/22. Los profesores que hemos llevado a cabo este proyecto docente formamos parte del Grupo de Innovación Docente Fiscal_INNOVA que tiene, entre sus principales objetivos, lograr que los estudiantes desarrollen habilidades para construir un conocimiento útil y significativo, que les permita tomar decisiones en el campo profesional de la fiscalidad, conectándolo con el servicio a la sociedad. Creemos que el proceso de formación universitaria debe contribuir a que los estudiantes, al finalizar sus estudios, aporten a la sociedad una serie de destrezas, conocimientos, valores y actitudes. Con este objetivo, durante este curso hemos introducido cambios en nuestra metodología docente para conseguir, a través de la formación tributaria, el fomento del compromiso social y el cumplimiento fiscal de nuestros alumnos que impulse un cambio en la cultura tributaria.

La fiscalidad debe ser un instrumento al servicio de la sociedad y para ello es imprescindible sensibilizar a los estudiantes universitarios sobre el papel que desempeña a la hora de desarrollar el estado de bienestar. El avance hacia el logro de una saludable y beneficiosa cultura tributaria pasa por la concienciación de nuestros alumnos sobre la necesidad ineludible de pagar los impuestos que les corresponden, en lugar de optar por prácticas fiscales elusivas o evasivas para disminuir o eliminar la obligación tributaria que deben asumir, según la regulación fiscal aplicable. Para ello deben tener una adecuada percepción de las instituciones y de la finalidad de los impuestos a la hora de financiar los servicios públicos dirigidos a proporcionar oportunidades de acceso a la educación, o la salud, entre otros que comportan el derecho a una vida digna. Este es un reto importante, sobre todo cuando se difunde información en redes y medios sobre el traslado de *youtubers* y otros profesionales, que representan para ellos figuras de referencia, a países con una menor fiscalidad y un gran rechazo al pago de los impuestos.

El curso está organizado en 4 temas principales sobre la práctica fiscal que consideramos que son indispensables para tener una visión precisa de las obligaciones fiscales, puesto que su desconocimiento favorece el que sea más fácil transmitir, a través de los medios de comunicación, información sesgada o inadecuada sobre la fiscalidad. Los 4 temas son:

- Capítulo I: Introductorio, donde se explican principales conceptos y la importancia del sistema fiscal español para desarrollo del estado de bienestar.
- Capítulo II: Se aborda el Impuesto de la Renta de las Personas Físicas, para trabajar la progresividad y los aspectos sociales relacionados con este impuesto.

- Capítulo III: Se estudia el Impuesto sobre Sociedades, tratando los aspectos relacionados con la importancia de una tributación justa.
- Capítulo IV: En este capítulo se estudia el IVA y la importancia de reducir su fraude.

Estos temas se han complementado con actividades que permiten abordar de forma didáctica aspectos claves para sensibilizar a los estudiantes sobre la situación de estas prestaciones públicas en nuestro país y la importancia del cumplimiento fiscal para lograr el adecuado compromiso social. Con estos ejercicios se pretende que el alumno entienda la conexión de la asignatura con los aspectos de la moral tributaria que queríamos desarrollar.

Las actividades se realizan en grupos para lograr una mayor implicación de los estudiantes. Para su desarrollo, los alumnos cuentan con los materiales docentes elaborados por los profesores, que se combinan con noticias de actualidad para motivar su interés. Como parte de las prácticas que realicen se les pide que elaboren contenidos que sean de utilidad para contribuir a difundir una adecuada percepción de la importancia de los impuestos. La implicación de los alumnos en las tareas solicitadas y la contribución a la mejor asimilación de los contenidos y a la importancia del sistema fiscal, son los principales resultados obtenidos con esta experiencia. Lo cual nos anima a continuar y ampliarla en los próximos cursos.

Experiencia metodológica para la mejora de la motivación extrínseca del estudiante hacia la asignatura “Contabilidad para Juristas” en el Grado de Derecho

María-Pilar Sánchez-Martín*, Nieves Carmona-González*, Carmen Rapallo-Serrano**

*Universidad Francisco de Vitoria

**Universidad Complutense

Palabras clave: flipped learning, aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, contabilidad

Códigos JEL: A22, M41

Resumen

La materia de “contabilidad” no suele ser, por lo general, bien recibida por los estudiantes del grado en Derecho. Sin embargo, la interpretación de la información que se desprende de los estados financieros de la empresa es clave para todo operador jurídico.

La actividad docente ha consistido en desarrollar dos temas de la asignatura aplicando las bases del flipped learning. En una primera fase, los profesores han facilitado a través del campus virtual material docente para que los estudiantes preparen previamente los contenidos de forma asíncrona e individual. En la segunda fase, durante la clase, los estudiantes aplican por equipos (mediante la técnica del puzle) lo asimilado en la primera fase y reciben retroalimentación constante por parte de los profesores. En la tercera fase, también de forma asíncrona, pero esta vez por equipos se terminan los trabajos grupales. En la cuarta fase, se exponen en clase los resultados del trabajo. Siguiendo las habilidades de la taxonomía de Bloom, las de pensamiento inferior se han desarrollado asincrónicamente y las de pensamiento superior se han desarrollado en clase, principalmente. Con ello, hemos conseguido crear un ambiente de aprendizaje en el aula aumentando las oportunidades de retroalimentación formativa a los estudiantes y mayor involucración de estos en su proceso de aprendizaje.

La experiencia la hemos desarrollado en la asignatura “Contabilidad para Juristas” con grupos de 2º del grado en Derecho de la Universidad Francisco de Vitoria. En el proceso de evaluación hemos utilizado el “contrato de aprendizaje” y una rúbrica de evaluación. Los resultados obtenidos manifiestan una mejora en el aprendizaje de la materia por el aumento del número de aprobados y la percepción de los estudiantes sobre la actividad denota un alto grado de satisfacción.

El alumno protagonista de su aprendizaje en Derecho de Sociedades mercantiles: análisis de mercado, visión económico-empresarial y constitución y vida de una sociedad mercantil

Marta Asín Sánchez , Sofía Borgia Sorrosal, Gloria Claudio Quiroga
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Empresa, delitos económicos, viabilidad en mercado
Códigos JEL: M1, M13

Resumen

El proyecto de innovación que presentamos se llevó a cabo en la asignatura de “Derecho empresarial” con alumnos de 1º de la doble titulación Ade + RRII.

Esta experiencia se basa en el aprendizaje autónomo del alumno, a través de Flipped Classroom, y la aplicación de lo aprendido mediante varias fases de trabajo individual y en equipo, que finalmente se presenta, expone y justifica.

En una primera fase, los alumnos deben, de manera individual, pensar en un modelo de negocio empresarial y para ello, deberán realizar un estudio de mercado en España, estudiar la oportunidad de posibles socios e inversores, tipo de sociedad mercantil que interese más constituir, financiación y viabilidad del proyecto.

La segunda fase consiste en que los alumnos se reúnan por equipos y pongan en común cada proyecto. Entre todos y en equipo, analizan la idea empresarial más viable para poder, en un futuro llevarla a cabo.

En una tercera fase, se pedirá a los alumnos que, analizando la Ley de sociedades de capital, elijan el modelo de negocio más viable y realicen, por equipos, un proceso de constitución completo de sociedad mercantil: desde la reserva de denominación en el Registro Mercantil, elección de socios y capital aportado, distintos tipos de aportaciones, valoración económica, tipo de sociedad elegido, redacción de Estatutos sociales y finalizar en el Notario para obtener la Escritura de constitución de la sociedad.

En una última fase, se les pide que, una vez constituida la sociedad, realicen dos proyectos: prevención de delitos económicos (compliance) y de blanqueo de capitales.

Se valorarán: el rigor, la creatividad, la viabilidad del negocio, justificación de la redacción de Estatutos y comprensión de la Ley de sociedades de capital y blanqueo de capitales para garantizar la legalidad en la actividad económica de la sociedad.

Competencias a desarrollar

Comprender de manera profunda la Ley de sociedades de capital, aprender a trabajar de manera transversal con otras asignaturas como contabilidad financiera o derecho tributario y penal económico y que forman parte de un mismo proceso.

Antes: El profesor elaborará un pequeño documento formativo de apoyo para que el alumno sepa las fases que implica diseñar un modelo de negocio y constituir una sociedad mercantil.

Durante: Como las fases son distintas e implica elegir un modelo de negocio y sociedad mercantil por equipo, las cuestiones y objetivos se diferencian por distintas etapas. Estas etapas/fases son conocidas por los alumnos desde el inicio mediante un calendario de entregas que tendrán que subir al aula virtual como evidencia de cada trabajo realizado.

Después: La idea es que todos los alumnos expongan por equipos su modelo de negocio, viabilidad, y justifiquen para todos en el aula no sólo el modelo elegido, sino el contenido de los Estatutos y proceso que han llevado a cabo. Este objetivo favorece la comprensión real de la asignatura e invita al alumno a que en un futuro sepa cómo enfrentarse a poder hacer real un modelo de negocio que quiera iniciar, asimilando y comprendiendo las diferentes ramas que implica este proceso, así como garantizar que comprenden la ley de blanqueo de capitales y saben realizar un proyecto de prevención de delitos económicos.

Evidencias de aprendizaje

Los alumnos han subido al aula los trabajos realizados en cada fase y se comprueba su comprensión real en el examen final que es práctico y con preguntas de reflexión.

Criterios y herramientas de evaluación

Se elaborará una rúbrica de evaluación con los principales criterios a evaluar.

La elaboración de este material tendrá una repercusión del 30% en la nota final de la asignatura.

El aprendizaje aplicado del diseño e implementación de la política económica

Juan Infante, María Malmierca
Universidad Villanueva

Palabras clave: política económica, economía keynesiana, economía neoclásica
Códigos JEL: E6, E60

Resumen

La elaboración de políticas económicas es un proceso complejo, no sólo por la gran cantidad de variables que pueden verse afectadas si no también por el gran número de agentes económicos que intervienen en la toma y puesta en marcha de decisiones. No todos estos actores -gobierno, parlamento, banco central, empresas, hogares- están alineados en sus objetivos, lo que dificulta la implementación de la política económica.

Esta novedosa actividad involucra a los alumnos en el complejo proceso de la elaboración de política económica mediante su participación en el mismo para una economía simulada.

El principal objetivo de este proyecto es que los alumnos sean capaces de entender la importancia de interacción entre las distintas autoridades de política económica. Además, otro objetivo es ayudarles a justificar por qué en la sociedad se plantean distintas medidas para resolver una misma situación. Por último, entenderán por qué es determinante para la eficacia de las medidas diseñadas que los agentes económicos estén bien informados.

La actividad es transversal a diversas asignaturas y se plantea para ser evaluada en todas ellas: Economía Aplicada, Macroeconomía y Política Económica en cursos intermedios de grado. También podrá realizarse en Economía monetaria, Macroeconomía Avanzada y Evaluación de Políticas Económicas del desarrollo en cursos de postgrado.

En unas primeras sesiones, el profesor presentará las distintas estrategias de política económica que se pueden aplicar según los modelos Clásico y Keynesiano. Se explicarán los factores que los determinan: preponderancia de la oferta/demanda agregada, eficacia de la política fiscal y monetaria, intervención del gobierno, precios, inflación y desempleo.

El ejercicio consiste en proponer a los alumnos que diseñen, de manera organizada y de acuerdo con las competencias que el profesor les asigne, un paquete de políticas económicas oportunas para el contexto económico definido por el mismo profesor.

Los estudiantes participarán como agentes económicos de una economía ficticia que necesita impulso a través de las medidas económicas pertinentes (explicadas en las primeras sesiones). El profesor decidirá para cuántas Economías ficticias se realizará la actividad. Cada Economía ficticia estará compuesta por un mínimo de 12 y un máximo de 16 alumnos. El límite mínimo asegura un número alto de participantes que refleje la complejidad de coordinar a todos los que intervienen en la elaboración de políticas económicas. Al mismo tiempo permitirá generar un debate con suficientes opiniones basadas en el modelo Clásico/Keynesiano indicado por el profesor. Por otro lado, el máximo de 16 garantizará que sea imprescindible la aportación de cada alumno.

Una vez fijado el grupo de alumnos (12-16) de cada economía, los estudiantes se dividirán de nuevo en 4 subgrupos de entre 3 y 4 integrantes: el Gobierno (de ideología keynesiana), la Oposición política (de ideología clásica), el Banco Central y los ciudadanos. En función del grupo al que pertenezcan, los alumnos tendrán uno u otro papel en la actividad y deberán aplicar los conocimientos estudiados durante el curso para justificar sus propuestas.

En primer lugar, basándose en el contexto económico propuesto por el profesor, el grupo de "Ciudadanos" expondrá sus preocupaciones al conjunto de la clase proponiendo de forma clara los fines y objetivos económicos que espera que su Gobierno satisfaga. Es necesario hacer una distinción precisa entre fines y objetivos. Deberán explicar con detalle por qué dichos objetivos son relevantes para la sociedad en general y para cada uno de ellos en particular.

A continuación, los subgrupos del "Gobierno", la "Oposición" y el "Banco Central" deberán trabajar por su cuenta para elaborar un paquete de medidas acorde a sus competencias y que permita resolver los problemas que los "Ciudadanos" han planteado. Deberán tener en cuenta todos los instrumentos de política económica que pueden utilizar (la "Oposición" debe actuar planteando un plan de políticas alternativo al del Gobierno).

El papel del "Banco Central" es fundamental para valorar la posible combinación de su política monetaria con el paquete de medidas planteadas por el "Gobierno" y considerar la alternativa propuesta por la "Oposición". El grupo de alumnos pertenecientes al "Banco Central" deberá elaborar un informe analizando la posibilidad de coordinarse con el "Gobierno" o la "Oposición".

Por último, el grupo de "Ciudadanos" tras escuchar las propuestas, deberá juzgar cuál de ellas es más apropiada y conveniente para sus intereses, justificando, haciendo uso de los conocimientos previos, si votarían de nuevo al "Gobierno" o si preferirían a la "Oposición".

El entregable de la actividad será un informe resumen de la propuesta que cada grupo ha realizado para el diseño de la política económica. Para asegurar un buen análisis de la política económica por parte de los estudiantes, éstos tendrán acceso a distintas bases de datos (BdE, BCE, Eurostat...), en las que podrán apoyarse para justificar el efecto de sus políticas en las principales variables económicas. Además, sería interesante que el profesor facilitara a los alumnos el acceso a un Simulador para observar las consecuencias de políticas concretas (por ejemplo, el Simulador para Macroeconomía *Econland* de la plataforma *Harvard Business Publishing*, entre otros)

Referencias

- <https://www.bde.es/bde/es/>
- <https://www.ecb.europa.eu/ecb/html/index.es.html>
- <https://www.hacienda.gob.es/es-ES/Paginas/Home.aspx>
- <https://ec.europa.eu/eurostat>
- https://ec.europa.eu/info/departments/economic-and-financial-affairs_es
- Macroeconomics Simulation: *Econland*, Harvard Business Publishing
- Argandoña, A.; Gámez, C. y Mochón, F. (1996): *Macroeconomía Avanzada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barro, R (2002): *Macroeconomía*.
- De Gregorio, J. (2006): *Macroeconomía: Teoría y Política*. Pearson Educación.
- Mankiw, G. (2007): *Macroeconomía*, 6ta Ed. Antoni Bosch.
- Romer, D. (1996): *Advanced Macroeconomics*. McGraw-Hill.
- Williamson, S. (2011): *Macroeconomics*. 4th edition. Pearson Addison-Wesley.

Vectores de innovación y aplicabilidad en el proceso de enseñanza postgrado en auditoría pública: caso MUAP

Julio García Muñoz
Universidad de Castilla-La Mancha

Palabras clave: auditoría pública, máster, innovación docente
Códigos JEL: M42, O38

Resumen

La enseñanza en el ámbito de la auditoría pública venía contando desde hace 15 años con actividades docentes naturaleza profesional y especializada, aunque no universitaria. En 2020 la UCLM inició el primer máster de carácter universitario en el ámbito específico de la auditoría pública, que desde su diseño tuvo que dar respuesta a desafíos docentes, organizativos y relacionales.

En España, existían másteres universitarios en auditoría privada, pero no pública. Existía formación avanzada en auditoría pública, pero no eran de carácter universitario ni de nivel máster. Existían formación universitaria de postgrado en contabilidad pública, pero no era auditoría.

A todo ello daba respuesta conjunta la oferta docente del MUAP, como proyecto disruptivo en el sector docente, no solo del Sistema Universitario Europeo, sino a nivel europeo y mundial, como así recoge el estudio situacional de su memoria oficial aprobada por ANECA.

Dado este folio en blanco, el diseño de una enseñanza especializada inédita debía solventar exigentes desafíos en términos de disposición y organización de recursos docentes, humanos, materiales y tecnológicos. En ellos, se encuentran los **fundamentos que sustentan su carácter innovador y su aplicabilidad práctica**.

En primer lugar, la interdisciplinariedad de las materias de estudio. La transversalidad de las materias que aborda la auditoría pública, que van desde el derecho, la economía, la estadística, la informática, administración de organizaciones, etc, supuso un desafío en cuanto a la configuración del plan docente, en terminos de distribución, asignación y extensión de cargas docentes. Solo armando una propuesta innovadora y de amplio espectro se conseguiría un proceso de aprendizaje eficaz. Como resultado, 7 son las diferentes áreas de conocimiento que integran el MUAP: Economía Financiera y Contabilidad, Economía Aplicada, Derecho Financiero y Tributario, Derecho Penal, Derecho Administrativo, Lenguajes y Sistemas Informáticos y Organización de Empresas.

En segundo lugar, su profesorado, donde hubo de aplicar soluciones innovadoras en las siguientes variables:

- *Dimensión del Claustro.* Frente a enseñanzas de máster cuyo claustro de profesorado oscila, a lo sumo, entre 10-15 profesores, el MUAP diseñó una estrategia de aprendizaje que embebiera a los mejores profesionales de cada submateria específica dentro de cada asignatura. Al ser una titulación pionera, y no haber referentes previos en el mercado universitario, la apuesta debía ser clara: había que captar a los mejores especialistas de cada ámbito. De no ser así, los eventuales competidores que posteriormente desarrollaran estrategias de seguimiento aproando titulaciones análogas, incorporarían a los mejores.

- *Representatividad.* El sector profesional de la auditoría pública española se encuentra territorialmente cohesionado a través de la asociación de órganos de control externo autonómicos, con presencia en 13 comunidades autónomas. Otro gran colectivo de interés, los servicios de intervención regional y, mayoritariamente local, vienen caracterizados por idéntica distribución a lo largo de toda la geografía española. Necesitábamos una apuesta suficientemente representativa a nivel nacional que mitigara los competidores de otras regional que quisiera emular la propuesta MUAP. Como resultado de esta apuesta, son 45 los profesores intervinientes en el proceso docente. Todo un reto en términos de docencia, para lo que hubo que disponer directrices de cohesión para maximizar la eficacia de las actividades docentes encaminadas a la adquisición de competencias específicas.
- *Distribución y composición.* Respecto a una proporción natural de profesorado universitario vs profesionales externos del sector que puedan impartir un máster universitario estándar, el MUAP invierte esa relación. El conocimiento esencial en auditoría pública no estaba en las aulas. Los fundamentos prácticos y profesionales se encontraban en las instituciones, empresas y profesionales del sector. De este modo, el 80-90% del profesorado pertenece a instituciones de referencia europea, nacional y regional, complementándose con un 10-20% de profesorado universitarios experto en diversas disciplinas.

En último lugar, su marcada orientación profesional, conexión con el sector y actualidad de contenidos. Así, encontramos una red de colaboración en la que participan instituciones como el Tribunal de Cuentas Europeo y español, OCEX, la Intervención General de la Administración del Estado e intervenciones regionales y locales. Del lado de la industria, 3 de las 4 Big Four (Deloitte, E&Y y PwC) intervienen en el master, impartiendo clases o a través de convenios de colaboración de practicas externas.

Solo con esta concentración de capital relacional es posible ofrecer una enseñanza puntera en interés temático (Normativa de auditoría publica actualizada, control de fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, o integración de las tecnologías aplicadas a las tareas de auditoría pública – data analytics -).

El título del trabajo teniendo en cuenta no usar sólo mayúsculas

Miguel Angoitia Grijalba, Paloma Tobes Portillo
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: Flipped Classroom, Sistema Fiscal, Vídeos

Códigos JEL: A22, H24, H25

Resumen

La situación de pandemia ocasionada por el coronavirus obligó a la universidad española a transitar desde una metodología presencial a una docencia semipresencial o no presencial para el curso académico 2020-21.

Ante este nuevo contexto de docencia híbrida y el reto que suponía para los docentes, se ha llevado a cabo un proyecto de innovación docente en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) consistente en la grabación de vídeos explicativos que cubren el programa de la asignatura Sistema Fiscal (Grado en Economía, tercer curso, asignatura obligatoria, 9 ECTS).

Estos vídeos vienen a suplir buena parte de las explicaciones que previamente se ofrecían en las clases magistrales y, lo más importante, se han concebido para preparar a los estudiantes para aprovechar al máximo las relativamente escasas clases presenciales a que se quedó reducida la asignatura (un día de cada tres, cada dos semanas alternas). En concreto, los vídeos grabados por los profesores se han utilizado para dos fines: de un lado, abarcar el extenso temario de la asignatura Sistema Fiscal frente a la reducción de la presencialidad; de otro, introducir la *flipped-classroom* o clase invertida como eje de una renovación metodológica, de manera que la previa visualización de los vídeos por parte de los estudiantes en una plataforma de fácil acceso (Youtube) les permitiera un mejor aprovechamiento de las clases presenciales, volcadas a la resolución de dudas y problemas en materia tributaria.

Paralelamente, de forma excepcional, se reforzó el sistema de evaluación continua, combinando múltiples pruebas, tanto presenciales como a distancia on-line, para incentivar a los estudiantes el aprovechamiento continuo de la materia.

En esta comunicación se exponen los criterios, actividades y resultados relativos al proyecto de innovación docente de la UAM "Docencia semipresencial en Sistema Fiscal: elementos de apoyo" a lo largo del curso académico 2020-21.

LEYendo: uso de la normativa tributaria en Sistema Fiscal

Miguel Angoitia Grijalba, Gilberto Cárdenas Cárdenas, Laura Lorente Bayona, Álvaro Salas Suárez, Paloma Tobes Portillo, Eva de la Torre García
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: Sistema Fiscal, Lectura, Legislación

Códigos JEL: A22, H24, H25

Resumen

Las asignaturas de fiscalidad abordan el estudio del sistema impositivo español desde sus niveles introductorios, en los que los estudiantes aprenden a hacer declaraciones del nivel intermedio-alto de IRPF, Impuesto sobre Sociedades (IS) e IVA, hasta contenidos más específicos ofrecidos en asignaturas optativas que amplían estos contenidos, en especial en lo que se refiere al IS e IVA. Se trata de asignaturas con una orientación muy práctica y muy bien valoradas por los estudiantes. Son, por tanto, de asignaturas que desde hace años funcionan muy correctamente. Pero siempre hay cosas que mejorar.

Un primer aspecto mejorable es que los estudiantes aprenden a liquidar los impuestos conforme a la normativa actual. Sin embargo, la normativa tributaria es cambiante, por lo que una formación completa debería formar a los estudiantes para que sepan acceder y leer la legislación tributaria cuando ésta cambie. Ahora mismo, apenas se presta atención a esta cuestión. La evidencia, recogida a través de encuestas, indica que:

1. Los profesores de tributación consideran que el uso de la normativa es importante, si bien perciben que sus estudiantes utilizan la legislación menos de lo necesario o deseable.
2. Parte de esa discrepancia podría atribuirse al comportamiento de los profesores, que reconocen que: el uso de la leyes tributarias no es necesario para superar sus asignaturas; apenas ofrecen información sobre cómo acceder a la normativa y; es casi anecdótico que dediquen algún tiempo a enseñar a manejar la legislación.

Para los profesores, los estudiantes no aprecian la necesidad de hacerse con la legislación y leerla, ya que los materiales que ponen a su disposición les permiten preparar la asignatura sin necesidad de recurrir a la normativa. Así las cosas, desde el punto de vista del estudiante, ¿para qué leer la legislación si no hace falta para aprobar y sacar buena nota? A este respecto, la encuestas señala que el 100% de los estudiantes que declaran haber utilizado la normativa en algún momento de las asignaturas de fiscalidad considera útil su utilización, en especial de cara a resolver dudas, resolver ejercicios de clase o realizar declaraciones en la vida real .

Una segunda cuestión mejorable en relación con estas asignaturas es que, si bien las asignaturas introductorias se llaman Sistema Fiscal, Régimen Fiscal o Sistema Tributario, únicamente tratan tres impuestos del sistema tributario, pero quedan varios impuestos relevantes sin ver ni siquiera por encima. Y determinadas cuestiones o regímenes del IS y del IVA apenas son desarrolladas.

La normativa fiscal sería, conforme a la Teoría de la Hacienda Pública, un bien preferente: un bien bueno en sí mismo, pese a que los ciudadanos (estudiantes, en este caso) no lo perciban así y apenas lo demanden. Para reforzar su consumo, las soluciones clásicas a la provisión de bienes preferentes consisten en recurrir al poder coactivo y a penalizar por su no uso, en incentivar su uso haciendo ver sus ventajas o recurriendo a recompensas por su uso. Llevando estas soluciones al ámbito docente, en

el marco del Proyecto de Innovación Docente LEYendo desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid para el curso académico 2021-22, se ha optado por el incentivo, incorporando la realización de talleres de lectura de la normativa tributaria que se integren en los sistemas de evaluación continua de las asignaturas de fiscalidad impartidas desde el Departamento de Economía y Hacienda Pública. Con dicho proyecto se persigue hacer ver a los estudiantes la ventaja de utilizar la legislación como material ordinario de la asignatura.

Esta comunicación detalla los objetivos, contenidos y resultados obtenidos en la realización del Proyecto de Innovación Docente LEYendo en el curso académico 2021-22.

Una experiencia de integración horizontal entre asignaturas de Economía y Econometría en el Grado en Economía

J.M. Pérez-Sánchez, M.A. Negrín-Hernández
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Palabras clave: Integración horizontal, Microeconomía, Econometría
Códigos JEL: C01, D24

Resumen

El presente trabajo trata de diseñar, desarrollar y evaluar una experiencia de mejora e innovación de la calidad docente basada en la integración horizontal no invasiva entre dos asignaturas de segundo curso del Grado en Economía de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC): Microeconomía Intermedia II y Econometría Básica I. Estas asignaturas están impartidas, actualmente, por distintos departamentos de la ULPGC, el departamento de Análisis Económico Aplicado (en el caso de Microeconomía Intermedia II) y el Departamento de Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión (en el caso de Econometría Básica I).

El Grado en Economía en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria oferta 43 asignaturas distintas a lo largo de sus cuatro cursos. Muchas de dichas asignaturas están relacionadas entre sí al pertenecer a la misma temática. Así, por ejemplo, las asignaturas del área de estadística-econometría se suceden cuatrimestre a cuatrimestre abordando problemas cada vez más complejos, empezando por el análisis descriptivo, teoría de la probabilidad e introducción a la inferencia, que se estudia en las asignaturas Estadística I, Estadística II y Estadística II, para continuar con el modelo de regresión lineal múltiple en las asignaturas Econometría Básica I y Econometría Básica II, modelos econométricos para series temporales en Econometría Dinámica y modelos de econometría avanzada en Econometría Aplicada. Los alumnos, por tanto, están habituados a observar un cierto grado de integración vertical en sus asignaturas, con constantes referencias a lo estudiado en asignaturas precedentes o posteriores.

En los últimos años se ha avanzado notablemente en la coordinación horizontal entre asignaturas de distintas áreas de conocimiento, con avances importantes en el diseño de un sistema de evaluación homogéneo, coordinación de fechas de exámenes y, en menor medida, adecuación del proyecto docente para un mejor entendimiento de las asignaturas.

Sin embargo, son muy escasas las experiencias de integración horizontal práctica entre asignaturas de distintos departamentos a lo largo de un mismo curso. Este es el objetivo que persigue el actual trabajo. Se trata, pues, de coordinar de manera no invasiva, durante un primer curso académico y como experiencia piloto, dos asignaturas pertenecientes a dos departamentos distintos, de manera que los estudiantes puedan empezar a entender el aprendizaje de manera global y práctico, interconectando conceptos económicos y econométricos de manera natural.

De esta forma, se requiere una exhaustiva coordinación entre los profesores de las asignaturas de "Microeconomía Intermedia II" y "Econometría Básica I", ambas asignaturas impartidas durante el segundo semestre del curso académico. Dicha coordinación se realizará, desde el punto de vista metodológico, mediante dos vías:

1. Durante todo el semestre, ambas asignaturas compartirán los mismos casos prácticos y ejercicios, tanto desarrollados en clase como propuestos para el trabajo autónomo del alumnado. De esta

forma, el alumnado podrá obtener y explotar resultados desde las dos perspectivas: la visión teórica ofrecida desde la asignatura Microeconomía Intermedia II, y la práctica que permite validar o discutir los modelos teóricos a través de la asignatura Econometría Básica I. Se logrará, de esta forma, una visión global del estudio de la economía.

2. Como tarea final del semestre, los alumnos presentarán un trabajo en grupo que exigirá la obtención de resultados económicos basados en conceptos estudiados en ambas asignaturas. La evaluación de este trabajo, al tratarse de una experiencia piloto, ha sido incluida en el proyecto docente con un peso relativo muy pequeño en relación al peso de la asignatura. En concreto, la presentación supondrá como máximo un 5% de la nota final de la asignatura, enmarcada en las actividades de evaluación continua propuestas en los proyectos docentes de ambas asignaturas.

La experiencia la realizarán todos los alumnos que estén matriculados en alguna de las asignaturas, Microeconomía Intermedia II y Econometría Básica I.

Este trabajo, por supuesto, es susceptible de exportabilidad y replicabilidad en otros ámbitos. De hecho, se trata de una experiencia piloto, un primer paso para incrementar la coordinación horizontal entre el resto de las asignaturas del Grado en Economía.

El trabajo se realizará al amparo del Proyecto de innovación educativa PIE 2021-63 concedido por el Vicerrectorado de Profesorado, Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Integración del desarrollo sostenible en el grado de Gestión de Negocios mediante el aprendizaje basado en retos y fenómenos

Miren Barrenetxea Ayesta, Marta Barandiaran Galdós, Ana Bilbao-Goyoaga Arenas, Xabier González Lasquibar, Iñaki Aresti Uribe
Universidad del País Vasco

Palabras clave: Aprendizaje basado en Fenómenos (ABF), Aprendizaje basado en Retos (ABR), Sostenibilidad
Códigos JEL: A12, A13, K00, M00

Resumen

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de un proyecto de Innovación Educativa financiado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) dentro de los proyectos de innovación i³ Laborategia. El objetivo del proyecto es el de investigar la posibilidad de que el futuro graduado en Gestión de Negocios se identifique con la sostenibilidad como una parte central de la actividad de una empresa. La propuesta ha explorado qué se puede hacer desde las aulas de la facultad para colaborar a la construcción de estructuras transversales que ayuden a incorporar el desarrollo humano sostenible, tal como queda definido en la Agenda 2030, utilizando las competencias transversales de la UPV/EHU tal como se refleja en la imagen 1.

Imagen 1. Sostenibilidad y competencias transversales

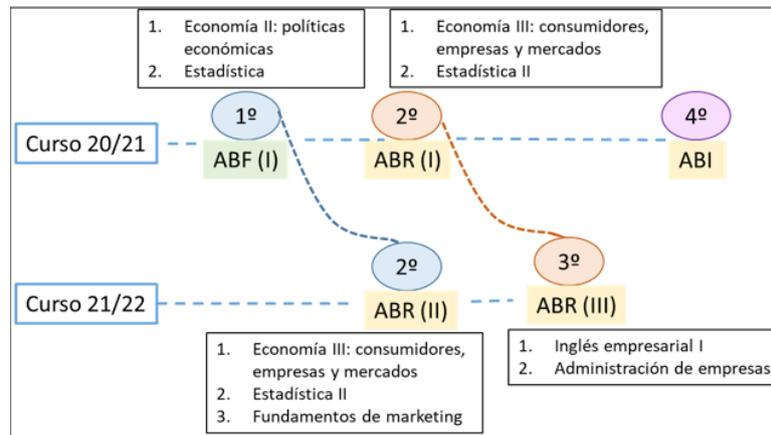


La aportación principal del proyecto, es la de abarcar a todo un grado, tanto en su planificación global como en su aplicación práctica. De tal forma que, un estudiante participa en diversos proyectos con tres enfoques de aprendizaje distintos: Aprendizaje Basado en Fenómenos (ABF) en primer curso, Aprendizaje Basado en Retos (ABR) en segundo y tercer curso. Los proyectos son elaborados de forma conjunta por equipos docentes de distintas asignaturas. Los objetivos de desarrollo sostenibles (ODS) seleccionados sobre los que incidir han sido los siguientes: en primer curso el ODS 10 y el ODS 5; en segundo curso el ODS 12 y el ODS 8; y en tercer curso el ODS 5 y el ODS 8. Por último, en cuarto curso se utiliza el Aprendizaje Basado en Investigación (ABI), impulsando Trabajos Fin de Grado, que se propongan impactar en cualquiera de los distintos ODS que seleccione el alumnado.

Hasta el momento, tal como se recoge en la imagen 2 han participado siete asignaturas, y se han utilizado las tres metodologías planteadas. Y para el segundo cuatrimestre del curso 2021-22, se ha invitado a participar al equipo docente de la asignatura de Introducción al Derecho para participar en

primer curso en el ABF.

Imagen 2. Asignaturas y metodologías utilizadas



La valoración global que realizamos de la aplicación en aula es positiva, si bien la implicación del alumnado es bastante heterogénea y lo mismo podemos decir de los resultados de aprendizaje que obtiene.

Referencias

- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J.J., González, X., y Bilbao-Goyoaga (2021). Contribución a la Agenda 2030 desde una Facultad de Economía y Empresa: Análisis del fenómeno de la desigualdad. *II Congreso Iberoamericano de Educación para la Sustentabilidad en Educación Superior, noviembre de 2021*.
- Barrenetxea, M. y Barandiaran, M. (2021). Respuesta de la Universidad a la Agenda 2030 desde el binomio: Metodología-temática. *Sinergias-diálogos educativos para la transformación social*, 11, 75-89.
- Bilbao-Goyoaga, A., González, X., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A. y Mijangos, J.J. (2021). Aprendizaje basado en retos: menú sostenible. *Conference Proceeding, 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation, CIVINEDU*.
- Nichols, M., Cator, K. y Torres, M. (2016). *Challenge based learning guide*. Redwood City, CA: Digital Promise.
- Symeonidis, V., y Schwarz, J.F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The recent Curriculum Reform in Finland. *Forum O´swiatowe*, 28 (2), 31-47.
- Tknika (2021). *Aprendizaje colaborativo basado en retos* <https://tknika.eus/cont/proyectos/ethazi/>

Interdisciplinariedad, coordinación y enseñanza en inglés a través de la actividad: *Estructura organizativa en el sector cervecero*

Nuria Corrales Dios, M.^a Cristina Barriuso Iglesias, Alejandro Ricci-Risquete
Universidad de Extremadura

Palabras clave: interdisciplinariedad, innovación docente, docencia en inglés

Códigos JEL: M1 Administración de Empresas, C13 Estimación (Métodos matemáticos y cuantitativos)

Resumen

La Universidad de Extremadura (UEX) ha desarrollado una estrategia para promover las actividades de innovación docente durante los últimos años, fundamentalmente asentadas en dos pilares:

- La promoción de Proyecto de Innovación Educativa (PIEs), convocados anualmente.
- La creación de un catálogo estable y estructurado de Grupos de Innovación Docente (GID), desde el año 2020, con la finalidad de que el personal docente e investigador encuentre una vía de financiación estable para desarrollar las actividades innovadoras y funcionar organizadamente.

Adicionalmente, desde la UEX se trató intensamente de promover la docencia en inglés desde el curso 2014-15, poniendo a disposición de los profesores clases de inglés para consolidar y acreditar oficialmente el dominio de dicha lengua. La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales acogió con gran ilusión la docencia en inglés. En la actualidad, el Programa de Acercamiento a Lenguas Extranjeras (PALEX) pretende potenciar la docencia en dos lenguas extranjeras, inglés y portugués.

La evolución natural de estas iniciativas, unido a la integración de las actividades de compañeros pertenecientes a diferentes GIDs y al interés manifestado por trabajar de forma conjunta y colaborativa, dio como resultado la solicitud de un PIE único integrado por tres GIDs, atendiendo de forma general a los objetivos compartidos de interdisciplinariedad, transversalidad y docencia bilingüe. De este modo, se solicita y concede, en régimen de concurrencia competitiva, el PID «Learning Economic and Business in English» para ser desarrollado durante este curso 2021-2022.

El hecho de que en la propuesta de Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que aquí se presenta participen tres Grupos de Innovación Docente (GID), en concreto, el GID «English Friendly», el GID «Innovación docente en Análisis Económico y Economía Pública» y el GID «Interdisciplinariedad en la Docencia de la Economía», constituye la principal originalidad del proyecto, por varias razones: En primer lugar, este PIE conjunto posibilita integrar y estimular a un extenso número de profesores que tienen interés en la docencia en inglés y que en buena parte participan de modo continuado en el PALEX. En segundo término, este PIE conjunto permite aglutinar e involucrar a un amplio conjunto de profesores que imparten diversas asignaturas en español e inglés y que desde hace varios cursos académicos están desarrollando de forma aislada acciones relacionadas con los objetivos del proyecto desde perspectivas diferentes, pero que en realidad se encuentran interconectadas. En concreto, los mecanismos de coordinación horizontal y vertical entre asignaturas y cursos permiten garantizar la adquisición de las competencias asociadas a los diferentes títulos de grado.

Dentro de este PIE conjunto, se ha llevado a cabo una actividad titulada «Estructura organizativa en el sector cervecero», considerando las perspectivas de dos materias de 2.º curso de ADE: Administración de Empresas I y Estadística e Introducción a la Econometría. Ambas asignaturas, además de contar con grupos en español, cuentan con un grupo en inglés, en el que suelen participar, además de estudiantes

locales de la UEx, estudiantes Erasmus *incoming*. Durante la semana del 13 al 19 de diciembre, una vez se habían avanzado prácticamente todos los contenidos de las materias involucradas en la actividad, fue propuesta a dos grupos de estudiantes, uno con docencia en inglés y el otro con docencia en español.

Los objetivos fundamentales de dicha actividad son:

- Enfatizar la necesidad de integrar conocimientos procedentes de diferentes materias para resolver problemas y tomar decisiones, como ocurre en el día a día de las personas y organizaciones.
- Valorar si los estudiantes efectivamente han conseguido integrar conocimientos a la hora de abordar las cuestiones planteadas en la actividad.
- Comparar si existen diferencias entre los estudiantes del grupo en español y del grupo en inglés.

El modelo de regresión lineal propuesto a los estudiantes se especifica a continuación:

$$\log Q_i = \beta_1 + \beta_2 \log P_i + \beta_3 GA_i + \beta_4 NJ_i + \beta_5 MR_i + e_i$$

donde Q es la cantidad demandada de cerveza, utilizando el volumen de facturación, en euros, como *proxy* de la misma; P el precio de mercado de la cerveza estrella producida por la empresa; GA la graduación alcohólica de la cerveza estrella; NJ el nivel jerárquico de la organización, medido como el número de cargos directivos (CD) respecto al volumen total de empleados (VE); y, por último, MR una variable *dummy* que toma el valor 1 cuando la empresa tiene una memoria de RSC y 0 en el resto de los casos.

Para estimar el modelo propuesto, se dispone de una base de datos transversales para las 8 empresas cerveceras españolas con mayor volumen de facturación en 2019, que contiene los valores de las variables descritas anteriormente.

Desigualdad y redistribución: sobre “Capital e ideología” de Thomas Piketty

Oscar Bajo Rubio
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

La publicación del libro del profesor de la Escuela de Economía de París Thomas Piketty *El capital en el siglo XXI* (Piketty, 2013), tuvo un extraordinario impacto en los medios económicos y políticos de todo el mundo. A partir de una recopilación, llevada a cabo en colaboración con un equipo de colaboradores, de una impresionante base de datos sobre la renta y la riqueza de más de veinte países desde el siglo XVIII, Piketty analizaba los procesos económicos, sociales y políticos que explicaban la evolución de la distribución de la renta y la riqueza en dichos países desde la Revolución Industrial. El objetivo último del autor era situar de nuevo a la distribución en el centro del análisis económico, en la línea de los economistas clásicos.

En su libro posterior *Capital e ideología* (Piketty, 2019), el autor propone una historia económica, social, intelectual y política de la desigualdad, desde el Antiguo Régimen a las sociedades actuales. El objetivo de esta propuesta es ofrecer un resumen de las principales contribuciones del nuevo libro de Piketty, que pueda ser útil a alumnos de Grado en Economía o Administración y Dirección de Empresas. Para ello se comenzará examinando la historia detallada de lo que el autor llama los “regímenes desiguales” y la ideología que los sostenía, proporcionándoles una legitimidad; lo que se complementa con un estudio sobre la evolución del sistema de partidos en Europa y Estados Unidos, y su propuesta de “socialismo participativo” para “superar el capitalismo y la propiedad privada”.

Referencias

- Piketty, T. (2013): *Le capital au XXI^e siècle*, Éditions du Seuil, Paris (existe traducción castellana: *El capital en el siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2014).
- Piketty, T. (2019): *Capital et idéologie*, Éditions du Seuil, Paris (existe traducción castellana: *Capital e ideología*, Ediciones Deusto, Barcelona, 2019).

Una Propuesta de Coordinación Docente Basado en el Aprendizaje Basado en Retos: *Erronka On!*

Patricia Peinado, Ricardo Bustillo, Marisol Esteban
Universidad del País Vasco

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Retos, Coordinación Docente, Facultad de Economía y Empresa, Educación Superior, Universidad

Códigos JEL: A2, A23

Resumen

En esta contribución presentamos una propuesta de innovación docente para la Facultad de Economía y Empresa (Sede) de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. En concreto, se trata de un modelo de coordinación multidisciplinar y transdisciplinar que engloba a todo el alumnado de la Facultad de Economía y Empresa (Sede) de la UPV/EHU, todos los grados impartidos, y parte de la oferta de postgrado (incluido doctorado). Esta iniciativa nace ante la demanda de coordinación de las actividades i3KD implementadas en el aula por el profesorado de la Facultad. En concreto, el colectivo docente observa que existe la necesidad de coordinar a un nivel superior las actividades docentes innovadoras que se están implementando en el aula en el contexto estratégico definido por nuestra universidad i3KD “*ikerkuntza x irakaskuntza x irakuntzaren*” (“investigación x docencia x sostenibilidad”).

Estas actividades, hasta el momento actual, descansan en su mayoría en proyectos desarrollados por pequeños equipos docentes a nivel de asignatura. A modo de ejemplo, el equipo docente de la asignatura “Introducción a la Economía II: Principios de Macroeconomía” de segundo cuatrimestre de primer curso de grado (común a todos los grados) implementa desde hace varios cursos académicos una innovación docente específicamente diseñada para trabajar la igualdad de género en el marco de la Agenda 2030; esto es, el ODS5. En concreto, se guía al alumnado para que cuantifique las diferencias de género en el mercado de trabajo. Esta actividad valora el desarrollo de competencias por parte del alumnado en base a la definición de una serie de resultados de aprendizaje propuestos por UNESCO (2017) en términos de la Educación para el Desarrollo Sostenible. A la par, este mismo ODS5 es trabajado en otras asignaturas como son la Historia Económica (primer curso de grado), la Econometría (tercer curso de grado), la Economía Urbana (tercer y cuarto cursos de grado) o la asignatura de Globalización y Gestión Financiera (Máster); en cada caso, desde la perspectiva definida por el equipo de profesorado implicado y con las singularidades propias que cada asignatura y nivel requiere.

La propuesta de innovación docente que se presenta tiene por objeto “avanzar un paso más”. De manera más explícita, se introducen dos innovaciones que permitirán: i) coordinar las actividades i3KD llevadas a cabo por el profesorado en el equipo, ii) adaptarlas al contexto cambiante generacional; y, iii) contrastar empíricamente tanto de forma inter-generacional como de forma intra-generacional el grado de desarrollo de competencias transversales clave para el desarrollo sostenible de nuestro alumnado. Para ello se propone un modelo de coordinación basado en Aprendizaje Basado en Retos (Challenge Based Learning) adaptativo a lo largo de los distintos cursos de grado y postgrado.

Cuantificando la covariación en economía: una trayectoria hipotética de aprendizaje para el concepto de elasticidad

Pedro Álvarez Causelo
Universidad de Cantabria

Palabras clave: elasticidad, trayectoria hipotética de aprendizaje, razonamiento covariacional
Códigos JEL: A12, A23

Resumen

El concepto de función desempeña un papel fundamental en el análisis económico en tanto que herramienta matemática para recoger las relaciones entre las magnitudes económicas de interés. Desde la didáctica de las matemáticas se ha propuesto el razonamiento covariacional como forma más efectiva de lograr un aprendizaje significativo de dicho concepto (Thompson y Carlson, 2017; Johnson, 2012). Simplificando mucho el planteamiento, podría decirse que dicho enfoque propone presentar las funciones como forma de recoger patrones de covariación entre magnitudes (frente a la presentación habitual en términos de correspondencia entre los elementos de dos conjuntos). Desde esa perspectiva, la tasa media de variación y la derivada se conciben como formas de *cuantificar* el grado de covariación entre las variables (el impacto del cambio de la variable independiente sobre la dependiente).

En el caso de la economía, la elasticidad constituye otra forma habitual de cuantificar el grado de respuesta de una variable ante el cambio en otra. En este trabajo se propone una trayectoria hipotética de aprendizaje (Simon, 1995; Clements y Sarama, 2012) it offers no particular vision of how mathematics should be taught; models of teaching based on constructivism are needed. Data are presented from a whole-class, constructivist teaching experiment in which problems of teaching practice required the teacher/researcher to explore the pedagogical implications of his theoretical (constructivist para el concepto de elasticidad en el marco del razonamiento covariacional. La transición del concepto de tasa media de variación al de derivada resulta más complicada en el caso de la elasticidad arco y la elasticidad punto. Tomando como referencia algunos de los manuales de Microeconomía más utilizados, se revisa la forma en que se introducen estos conceptos y se fundamenta la trayectoria de aprendizaje propuesta.

Referencias

- Clements, D. y Sarama, J. (2012). «Hypothetical Learning Trajectories». En *Hypothetical Learning Trajectories* (pp. 81-90). <https://doi.org/10.4324/9780203063279>.
- Johnson, H. L. (2012). «Reasoning about variation in the intensity of change in covarying quantities involved in rate of change». *Journal of Mathematical Behavior* 31 (3): 313-30. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2012.01.001>.
- Simon, M. A. (1995). «Reconstructing Mathematics Pedagogy from a Constructivist Perspective». *Journal for Research in Mathematics Education* 26 (2). <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.26.2.0114>.
- Thompson, P. W. y Carlson, M. P. (2017). «Variation, Covariation and Functions: Foundational Ways of Mathematical Thinking». En *Compendium for Research in Mathematics Education* (pp. 421-456), editado por J.Cai. Reston, VA: National Council of Teacher of Mathematics.

El desarrollo de habilidades negociadoras a través de experimentos en estudiantes de economía y empresa

Pedro Juan Martín Castejón
Universidad de Murcia

Palabras clave: negociación, empresa familiar, resolución de conflictos
Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

Resumen Este trabajo que presentamos está motivado por la búsqueda de estrategias alternativas para la formación de los estudiantes de grado (Economía y Marketing) y postgrado (Dirección de Empresas) en la asignatura de Habilidades Directivas en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia, concretamente en su habilidad negociadora.

A lo largo de los últimos cuatro cursos académicos, hemos ejecutado experimentos económicos de mercado de forma didáctica para poner en práctica principios de economía y hemos podido constatar una grave deficiencia que no esperábamos, pues los estudiantes suelen tener serias dificultades a la hora de afrontar una negociación por simple que sea. Entendemos que esta es una carencia que debe ser suplida ya que en el espíritu del marco del Espacio Europeo de Educación Superior se encuentra el objetivo de acercar la universidad al mercado laboral. Actualmente y cada vez más, las empresas demandan que los trabajadores cualificados dispongan de habilidades directivas con un perfil en competencias de negociación más desarrolladas. Ya que en el mundo empresarial se dan situaciones de conflicto permanente entre la necesidad de alcanzar resultados en entornos de alta competitividad y con intensas restricciones en recursos. Empleados, directivos y ejecutivos están sujetos, por lo tanto, a una presión que aumenta en la medida que la empresa va creciendo y los mercados se van globalizando. En marcos de creciente de presión, un perfil bajo en competencias de negociación puede poner de relieve reacciones no adecuadas, precipitaciones e indecisiones tanto en la negociación como en la planificación de proyectos, llegando a provocar pérdidas importantes y minorando la rentabilidad.

Tal como exponíamos, el propósito de este trabajo es presentar un método de actuación a través de experimentos para suplir esta carencia en el perfil de competencias de negociación de los egresados en el marco de la EEES. En el epígrafe 2 exponemos la necesaria vinculación entre la negociación y el desarrollo adecuado de competencias personales y técnicas. En el epígrafe 3 presentamos nuestra metodología de actuación y en el 4 su estructura. A continuación, en el epígrafe 5 presentamos algunas de las principales conclusiones

2. La negociación y las competencias personales

Los agentes económicos para conseguir satisfacer los deseos e intereses no dependen únicamente de sí mismos. La necesaria interacción con los demás plantea situaciones de cooperación y/o de conflicto que debemos afrontar día a día. La resolución se podrá alcanzar o bien de forma exógena mediante la intervención de un tercero: procesos de arbitraje y litigio, o bien de forma endógena, que conocemos como negociación o proceso negociador. Así pues, la negociación se constituye como la relación que establecen dos o más personas en torno a un asunto determinado con vista a acercar posiciones y poder llegar a un acuerdo que sea beneficioso para todos ellos en virtud de sus intereses.

Desde ir a comprar una casa hasta la negociación del convenio colectivo del sector de las ambulancias a nivel estatal, los procesos negociadores requieren de dos pilares básicos en tanto que suponen una relación entre personas: el respeto y la confianza. El respeto es primordial para facilitar el entendimiento y para que el proceso negociador llegue a buen puerto. Por su parte la confianza es crucial en el proceso negociador, sobre todo en ámbitos de gran incertidumbre, se puede constituir como una ventaja competitiva tan válida como la ventaja en costes o por diferenciación.

Si en la economía la información es un bien económico, en los procesos negociadores la confianza es crucial para generar valor añadido. Cuanto mayor sea el tiempo que se va a sostener el proceso negociador o una relación de negociaciones encadenadas, mayor importancia tendrá la confianza que se pueda crear en el proceso.

En consecuencia, los estudiantes que participan en los procesos de negociación deben desarrollar competencias de tipo personal orientadas a fomentar la confianza y el respeto, y competencias de orden técnico sobre los procesos negociadores que le permitan desarrollar estrategias adecuadas con las necesidades e intereses que pretende.

3. Metodología

Hemos utilizado la siguiente metodología para dar respuesta a esta carencia y rigiéndonos por los siguientes elementos:

- Principio de aprendizaje significativo en la que el estudiante experimente y tome conciencia de las dimensiones existentes en las situaciones de conflicto.
- Sistema de diagnóstico de las carencias y riquezas en el ámbito de las competencias negociadoras de cada estudiante al experimentar las situaciones de conflicto.
- Sistema de intervención en el que, a partir del diagnóstico se diseñe intervenciones adecuadas a las problemáticas de cada caso para poder mejorar el perfil de competencias negociadoras.
- Sistema de aprendizaje activo en el que el estudiante toma parte activa en el análisis y en la reflexión de los elementos que han surgido en la experimentación.
- Sistema de evaluación que permita comprobar los avances en el perfil de las competencias negociadoras.

De acuerdo con estos elementos, nuestra metodología se ha dividido en tres fases:

Fase I. Evaluación inicial. En primer lugar, en esta fase evaluamos el perfil de competencias negociadoras de cada uno de los estudiantes. Para ello se dispondrá de una situación de conflicto en la que los estudiantes por parejas deberán negociar la solución más adecuada. Esta sesión será grabada en vídeo para la posterior evaluación del Perfil de Competencias Negociadoras inicial. Hemos desarrollado un material que permite una forma analítica y simple de evaluar y obtener el perfil inicial del estudiante.

Fase II. Diagnóstico- Intervención. Diagnóstico. En esta fase, se graban en vídeo experimentos de mercado con negociaciones multilaterales y multiparamétricas en las que se pondrán a prueba diferentes aspectos asociados a las competencias del negociador.

Fase III. Evaluación final. Finalmente, evaluamos de nuevo el perfil de competencias negociadoras de cada uno de los estudiantes mediante un conflicto a negociar en parejas que será de nuevo grabado en vídeo para la posterior evaluación del Perfil de Competencias Negociadoras final.

A partir de este nuevo perfil se estudiará los avances de cada caso y se analizará si los cambios son significativos.

4. Estructuración de contenidos

Fase I. Evaluación Inicial. Objetivo: Recabar datos acerca de las habilidades y competencias para el proceso negociador de cada uno de los estudiantes.

Fase II. Diagnóstico - Intervención. Experimentación:

Experimento 1. Mercado en Competencia Perfecta

Experimento 2. Comportamientos estratégicos

Experimento 3. Mercados con fallos de información.

Experimento 4. Mercados con intervención pública y rigidez.

Experimento 5. Negociación multiparamétrica.

Fase III. Evaluación final. Objetivo: Recabar datos acerca de las habilidades y competencias en el proceso negociador desarrolladas tras el curso.

5. Conclusiones

La metodología en el diseño de experimentos en negociación que presentamos está motivada por la búsqueda de estrategias alternativas para la formación de competencias de los estudiantes en los procesos de negociación que cada vez son más demandadas en el mercado laboral. Hemos diseñado un sistema de evaluación, diagnóstico e intervención del perfil de competencias en el proceso negociador buscando el aprendizaje significativo y activo por parte del estudiante tanto de grado como de posgrado. Incluimos metodología basada en el desarrollo de experimentos de mercado que facilitan la detección de debilidades en el perfil negociador de los estudiantes. Los resultados que nos ha dado esta metodología, durante los últimos dos cursos académicos (2019-20; 2020-21) nos asegura su validez en el desarrollo de competencias negociadoras en los estudiantes que han participado.

Incorporación de los ODS en la enseñanza de la econometría: una aplicación del enfoque de aprendizaje educación-investigación-sostenibilidad

Pilar González, María Victoria Esteban, Javier García, Cristina González, David Hoyos, Agueda Madoz, Ainhoa Oguiza, Susan Orbe, Marta Regúlez, Jorge Virto, Ainhoa Zárraga, Marian Zubia
Universidad del País Vasco

Palabras clave: ODSs, Aprendizaje Basado en Investigación, Econometría Aplicada

Códigos JEL: A20, C01, Q50, I00, Y10

Resumen

En este artículo se propone una innovación docente dirigida a profundizar en la estrategia docente educación-investigación-sostenibilidad integrando los grandes retos del planeta recogidos en los ODS de Naciones Unidas. Así, el proceso docente adquiere una identidad profesional que integra la docencia y la investigación a través de la interrelación entre la enseñanza en el aula, el análisis y la medición de los ODS y la investigación que el profesorado viene realizando en este ámbito. Este marco se aplica a la enseñanza de la econometría en las diferentes titulaciones que ofrece la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Los resultados muestran que la metodología docente ha sido respaldada por la opinión de los alumnos, que afirman que la metodología docente propuesta ha contribuido a consolidar los conocimientos adquiridos, ha fomentado el trabajo en equipo, la participación en el aula y ha potenciado el interés de los alumnos por la asignatura y los ODS.

El modelo educativo IKDi3 de la UPV/EHU (UBC, 2010) se basa en una estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativa, multilingüe e inclusiva, que convierte al alumno en el centro de su aprendizaje con una formación integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad. El objetivo de esta innovación pedagógica es profundizar en la estrategia pedagógica IKDi3 integrando los grandes retos del planeta plasmados en los ODS. Esto permite multiplicar el aprendizaje a través de la investigación y la sostenibilidad, para alinearlos tanto con las orientaciones pedagógicas más recientes como con las prioridades políticas europeas.

En este marco, proponemos una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en dos pilares: i) la incorporación de los ODS en el trabajo en el aula, y ii) el uso de la metodología del Aprendizaje Basado en la Investigación (RBL) (Healey, 2005). Este enfoque pretende integrar la enseñanza y la investigación interrelacionando la enseñanza en el aula, el análisis y la medición de los ODS y la investigación que el profesorado realiza en este ámbito, dotando así a la enseñanza de una identidad profesional. Este marco se aplica a la enseñanza de la econometría en los grados de Administración y Dirección de Empresas, Economía y Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho que ofrece la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

La estrategia docente para incorporar los ODS en el análisis econométrico empírico se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan los ODS en el aula para proporcionar a los estudiantes, una visión general de los retos del desarrollo sostenible utilizando el material de la página web de la ONU y con una explicación concisa de cada ODS utilizando vídeos de diferentes instituciones, incluyendo la Rotterdam School of Management de la Universidad Erasmus. Este material está disponible en la plataforma de enseñanza de la universidad. En segundo lugar, los ODS se convierten en el centro del trabajo empírico mediante las tareas propuestas a los estudiantes en las clases prácticas.

El objetivo de estas tareas es que los alumnos interioricen y practiquen métodos de investigación como la formulación de una pregunta de investigación, el seguimiento de los procedimientos de investigación, el análisis de los resultados, la presentación de los mismos y la propuesta de acciones. La primera parte de las tareas se centra en la búsqueda, preparación y consolidación de la información adquirida de forma autónoma, la segunda ayuda a resolver las dudas que hayan podido surgir, la tercera centra el trabajo de investigación y la cuarta consolida los avances conseguidos. De este modo, los alumnos adquieren competencias de investigación, importantes para su futuro profesional, y desarrollan habilidades para afrontar la incertidumbre, la independencia, el trabajo en equipo y la capacidad de organización.

Para medir tanto el grado de consecución de nuestro objetivo como el nivel de satisfacción de los alumnos con la metodología elegida, se diseñaron dos cuestionarios para ser cumplimentados por los alumnos al inicio y al final del curso. Los cuestionarios eran accesibles en la plataforma docente. La muestra incluye las respuestas de los alumnos de los grados de Administración y Dirección de Empresas, Economía y Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho. En total, se completaron 130 cuestionarios en la primera encuesta y 74 en la segunda.

Tras la realización del curso, los alumnos parecen haber mejorado sus conocimientos sobre qué son los ODS y cuándo es la fecha para alcanzar estos objetivos (4,377 respuestas correctas de media en la primera encuesta frente a 4,608 respuestas correctas de media en la segunda). Sin embargo, la prueba de igualdad de medias muestra que esta diferencia no es estadísticamente significativa (valor $p=0,257$). Pero al analizar esta relación teniendo en cuenta el interés de los alumnos por el cambio climático, encontramos que los alumnos que muestran un menor interés por el cambio climático mejoran significativamente el número de respuestas correctas (de 3,87 a 4,69, con un valor p de 0,0337). Este resultado sugiere que la innovación pedagógica ha conseguido despertar el interés por este tema, especialmente entre aquellos alumnos que inicialmente lo veían con más distancia.

En cuanto a la valoración de la metodología docente por parte de los alumnos, casi la mitad (42%) cambia su forma de ver el cambio climático, el 51% está satisfecho con la metodología docente y el 57% considera que el trabajo con los ODS es bastante o muy motivador. Se puede concluir que la metodología docente ha contribuido a consolidar los conocimientos adquiridos, ha fomentado el trabajo en equipo, la participación en el aula y ha promovido el interés de los alumnos por la asignatura y los ODS.

Referencias

- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29, 183–201.
- UBC, University of the Basque Country (2018). EHUagenda 2030 for sustainable development. <https://www.ehu.eus/documents/4736101/11938005/EHUagenda-2030-ENG.pdf/487b2c83-51e1-d0e2-dcd1-af419b2b5c26?t=1559656838000>

El alumno protagonista de su aprendizaje en Sistema Tributario: píldoras formativas de contenido audiovisual

Sofía Borgia Sorrosal, Marta Asín Sánchez
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: tributario, recursos audiovisuales, conceptos jurídico-tributarios
Códigos JEL: E62

Resumen

El proyecto de innovación que presentamos se llevó a cabo en la asignatura de “Sistema Tributario Español” con alumnos de 3º de doble titulación Derecho + ADE.

Esta experiencia se basa en el aprendizaje autónomo del alumno a través de Flipped Classroom y la aplicación de lo aprendido mediante una actividad de diseño y edición de píldoras formativas audiovisuales.

En una primer fase, los alumnos trabajarán parte del contenido de la asignatura mediante el visionado de material audiovisual que, en diversos formatos, ha elaborado el profesor.

En una segunda fase, el profesor repartirá entre los alumnos diversos conceptos que habitualmente resultan de más difícil comprensión para los alumnos. Éstos, supervisados en todo momento por el profesor, elaborarán unas píldoras formativas audiovisuales que se subirán al Aula Virtual para que estén a disposición de toda la clase y sirvan como material de apoyo al estudio.

Se valorarán: el rigor, la creatividad, la capacidad de síntesis y el nivel didáctico de los materiales elaborados.

Competencias a desarrollar

Comprender de manera profunda cada uno de los aspectos tributarios controvertidos que habrá que trabajar.

Antes: El profesor elaborará píldoras formativas audiovisuales de apoyo al estudio para que los alumnos las tengan a su disposición y vean cómo son.

Durante: Como los conceptos y cuestiones a trabajar serán escalonadas en el tiempo los alumnos tendrán un calendario de entregas y una vez revisado el material por el profesor se subirá al aula como material de apoyo.

Después: La idea es que todos los temas abordados, cuenten con una o dos píldoras de material audiovisual de apoyo al estudio.

Evidencias de aprendizaje

Los alumnos han alcanzado un mayor grado de comprensión de determinados conceptos y cuestiones de la asignatura de Sistema Tributario Español. Esto se podrá comprobar en el examen final de la asignatura y por comparación con otros años anteriores en los que no se había realizado este trabajo.

Criterios y herramientas de evaluación

Se elaborara y subirá al Aula Virtual una rúbrica de evaluación con los principales criterios a evaluar.

La elaboración de este material tendrá una repercusión del 15% en la nota final de la asignatura.

What's in a name? El modelo Mundell-Fleming: macroeconomía y política económica en economías abiertas

Vicente J. Coronel Gutiérrez
Universidad de Castilla La Mancha

Palabras clave: Economía abierta, régimen cambiario, modelo keynesiano

Códigos JEL: B41, E12, F41

Resumen

Introducción

El modelo IS-LM para economías abiertas, conocido popularmente como “Modelo Mundell-Fleming”, se desarrolló hace más de 50 años y supuso un punto de inflexión en la macroeconomía, puesto que describió el funcionamiento de una economía abierta a partir de la relación entre el tipo de cambio nominal y la producción. Desde los pioneros trabajos de Mundell (1963) y Fleming (1962), el modelo Mundell-Fleming ha tenido una notable influencia en la investigación teórica y empírica, reflejándose su popularidad aún en libros de texto para el análisis macroeconómico de una economía abierta (Briceño y Jiménez, 2013).

Aunque dichos autores desarrollaron sus trabajos de forma independiente, fue en 1976 cuando Rudiger Dornbush publicó una serie de artículos acerca de políticas de tipo de cambio, donde mencionó por primera vez el “Modelo Mundell-Fleming” (Boughton, 2003).

Desde aquella época hasta hoy en día, el modelo ha sido utilizado para describir el funcionamiento de las economías abiertas a partir del Modelo IS-LM. De forma específica, se describe la relación entre el tipo de cambio nominal y el output. Por otro lado, dicho modelo sostiene que no es posible mantener un tipo de cambio fijo, una política monetaria autónoma y movimiento de capitales libre. Es por ello, que se manifiesta, a partir del modelo, a necesidad de coordinación de políticas económicas.

El contexto

En el presente proyecto se desarrolla una propuesta didáctica interdisciplinar cuya base es el citado Modelo Mundell-Fleming, estudiado en diferentes disciplinas como la Introducción a la Economía, Macroeconomía (a cualquier nivel), Política Económica, Economía Internacional, Historia Económica, así como en otras disciplinas afines del ámbito de las Ciencias Política y las Relaciones Internacionales.

El desarrollo del proyecto se enmarca en el Grado en Administración y Dirección de Empresas desde cuatro asignaturas diferentes, pero a su vez muy interrelacionados, como son Introducción a la Macroeconomía (o Macroeconomía I), Historia Económica, Macroeconomía Intermedia (o Macroeconomía II) y Economía Internacional.

La asignatura de Introducción a la Microeconomía se centra en el conocimiento técnico del modelo, una vez estudiado el modelo IS-LM para una economía cerrada. Previamente, en Historia Económica los alumnos ya habrán trabajado sobre el origen y la historia del modelo. En Macroeconomía Intermedia se analizará la efectividad de las políticas, los problemas de coordinación y el caso particular de las uniones monetarias.

Por último, en Economía Internacional se trabajarán los distintos aspectos de la estructura económica a nivel mundial, así como sus implicaciones sobre el sistema monetario y financiero internacional, centrándose de forma más específica en la balanza de pagos. Es por ello, por lo que en la asignatura de Introducción a la Economía se hace especial énfasis en el modelo IS-LM para una economía cerrada.

El primer paso hacia el modelo IS-ML para una economía abierta

En la asignatura de Introducción a la Economía, los alumnos tienen el primer contacto con el modelo, centrándose la actividad, por tanto, en el análisis y búsqueda de datos de los principales componentes propios del Modelo IS-LM. Para ello, partimos de una presentación teórica, donde se presenta el modelo, a partir de los contenidos previos referentes al Modelo IS-LM para una economía cerrada. Posteriormente, se llevan a cabo dos actividades en grupos de XXX personas.

En la primera actividad se realiza un análisis de las principales variables macroeconómicas del Modelo IS-LM para una economía cerrada, tomando la metodología de clase invertida o flipped-classroom. Dicha metodología se caracteriza por el aprovechamiento de los recursos disponibles para el alumnado, donde se invierte el trabajo que se realiza de forma autónoma y en clase (Herreid y Schiller, 2012). Tal es así, que en el proyecto, se facilitan recursos al alumnado equivalentes a la impartición de la clase magistral, mientras que en el horario de clase se preparan los diferentes puntos del proyecto. Dicho proyecto tiene dos fases diferenciadas:

- a. Búsqueda, selección y tratamiento de datos tomando la base de datos Eurostat, elaborando tablas y gráficos comparativos de las principales variables que conforman el modelo, sobre los principales países europeos y la Unión Económica y Monetaria.
- b. Establecimiento de conclusiones y exposición de las mismas a través de Microsoft Power Point.

La segunda actividad tiene como objetivo que el alumnado entienda el punto de partida de la teoría Mundell-Fleming. Para ello, se realiza un estudio de los supuestos de partida y las principales limitaciones del Modelo, realizando un esquema explicativo a través de la plataforma interactiva Jamboard, que sirve como plataforma para la elaboración de exposiciones esquemáticas de forma gráfica. Se toma esta herramienta con el propósito de que el alumnado sintetice la información y exponga los principales puntos tratados.

En definitiva, en la asignatura de Introducción a la Macroeconomía se busca que al alumnado indague e investigue acerca del modelo, adquiriendo un conocimiento del mismo de forma activa.

Referencias

- Boughton, J. M. (2003). On the origins of the Fleming-Mundell model. *IMF Staff Papers*, 50(1), 1-9.
- Briceño, J. D. L., & Jiménez, G. G. (2013). El Modelo Mundell-Fleming: Un análisis formal y gráfico. *Denarius*, (26), 115-115.
- Fleming, J. M. (1962). Domestic Financial Policies under Fixed and under Floating Exchange Rates. *Staff Papers (International Monetary Fund)*, 9(3), pp. 369–380.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Mundell, R. A. (1963). Capital Mobility and Stabilization Policy under Fixed and Flexible Exchange Rates. *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue Canadienne d'Économie et de Science Politique*, 29(4), pp. 475–485.



Universidad de
Castilla-La Mancha

Godol
Editorial

ISBN: 978-84-19214-25-6



9 788419 214256 >

D.L. GR 968-2022