

DOCUMENTOS

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGÍA Y EL CONTROL DE LA ACTIVIDAD DOCENTE (*)

Autor: *Desiderio Romero Jordán*
Universidad Rey Juan Carlos. Departamento de Economía

DOC. N.º 4/03

(*) *Nota del autor.* La versión original de este trabajo se encuentra recogida en el capítulo III de: ROMERO, D. (1999) *Proyecto docente de Hacienda Pública y Economía Política y Hacienda Pública*. Mimeo.

El citado proyecto docente fue realizado entre septiembre de 1999 y septiembre de 2000 y ha sido revisado recientemente.



INSTITUTO DE
ESTUDIOS
FISCALES

N.B.: Las opiniones expresadas en este documento son de la exclusiva responsabilidad de los autores, pudiendo no coincidir con las del Instituto de Estudios Fiscales.

Edita: Instituto de Estudios Fiscales
N.I.P.O.: 111-03-004-7
I.S.S.N.: 1578-0244
Depósito Legal: M-23771-2001

"Tenéis que estudiar y aprender para poder llegar a vuestras propias conclusiones sobre la Historia y sobre todo lo demás; pero no podéis llegar a conclusiones si tenéis la mente vacía. Amueblaos la mente, amueblaos la mente. Es vuestro tesoro y nadie en el mundo puede entrometerse en ella. (...) Podéis ser pobres, podéis tener rotos los zapatos, pero vuestra mente es un palacio."

FRANK McCOURT: *Las cenizas de Ángela.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I. ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA REFLEXIÓN

I.1. ¿Qué, cómo y a quién se transmiten los conocimientos?

II. TÉCNICAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

II.1. Las explicaciones en clase

II.2. La técnica del *One Minute Paper* (OMP)

II.3. Las prácticas

II.4. Las tutorías

II.5. Los trabajos de investigación

II.6. Los seminarios

II.7. Los ciclos de conferencias

III. EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

III.1. La enseñanza asistida por computador

III.2. El empleo de *Internet*

III.3. Los recursos disponibles

III.4. El correo electrónico

III.5. La página *WEB* del docente

IV. EL CONTROL DEL RENDIMIENTO

IV.1. El control del rendimiento de los alumnos

IV.2. El control de la actividad docente

CONCLUSIONES FINALES: NUESTRA POSICIÓN SOBRE EL MÉTODO DOCENTE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

La docencia y la investigación constituyen las dos actividades fundamentales de los profesores de universidad. Tan cerca está una de la otra que no es posible concebir la universidad, y decimos la universidad con mayúsculas, sin el concurso de ambas. De otro modo, ¿cómo es posible transmitir conocimientos científicos sin participar de ese proceso? Ambas actividades tienen además en común la necesidad de contar con un método que permita aprovechar los recursos y alcanzar los objetivos perseguidos.

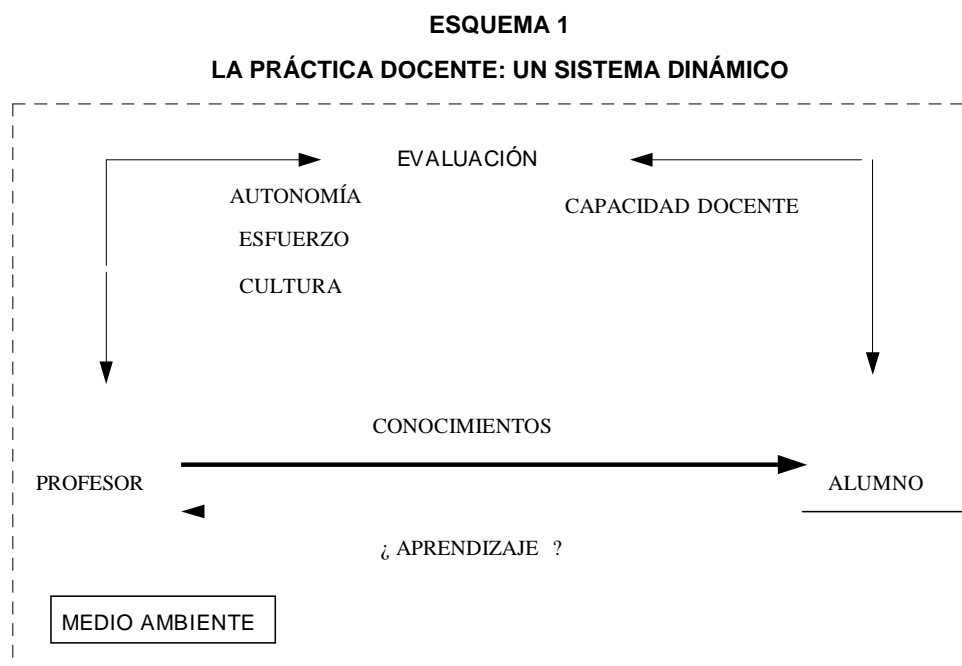
Son muchos los factores involucrados en la actividad docente: profesores, alumnos, los canales de transmisión de conocimientos, las técnicas de enseñanza, etc. El objetivo del presente trabajo es analizar estos elementos y efectuar posteriormente una reflexión sobre el modo en que afectan a la práctica docente, prestando especial atención a la diferencia entre métodos tradicionales y los basados en el uso de las nuevas tecnologías.

Para ello hemos utilizado tanto nuestra propia experiencia docente como la literatura existente al respecto, especialmente mediante la revisión de la totalidad de los números publicados de la revista *Journal of Economic Education*, así como de los últimos diez años de los *Papers and Procedures* de la revista *American Economic Review*.

El trabajo se desarrolla como sigue. En la sección I se efectúa una reflexión sobre los elementos básicos para la práctica docente. En la sección II se analizan las técnicas de enseñanza en la universidad. En primer lugar se profundiza en el funcionamiento, objetivos, ventajas e inconvenientes de las técnicas tradicionales de enseñanza en la universidad. Posteriormente, se analiza el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Economía. La tercera sección está dedicada al control del rendimiento de alumnos y docentes. En último lugar ofrecemos una reflexión final sobre el método docente.

I. ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA REFLEXIÓN

La práctica docente conforma un sistema dinámico donde existe un transmisor de conocimientos –el profesor–, un receptor –el alumno–, un objetivo –la transmisión de conocimientos–, unos canales y métodos a través de los cuales se lleva a cabo, y en un determinado ambiente –tipología de alumnos (repetidores, etc.), turno, etc.–, según se recoge en el esquema 1:



Fuente: Elaboración propia.

Existen tres rasgos que deben ser destacados:

- 1.º El docente es un proveedor de herramientas, cuyo objetivo es doble:
 - a) Conseguir que el aprendizaje de los citados instrumentos proporcione a los alumnos un cierto grado de autonomía¹, que les permita hacer frente a las cuestiones planteadas al respecto². Estamos de acuerdo con Savater (1998) cuando señala «(...) Una característica de la razón es que sirve para ser autónomos, es decir, los seres racionales son más autónomos que las personas que no han desarrollado su capacidad racional. De modo que educar para la razón es educar para la autonomía, para la independencia. En la verdadera profesión de la enseñanza hay cierta dimensión suicida, porque educamos para que los demás puedan prescindir de nosotros».
 - b) Como consecuencia de lo anterior, se sientan las bases para progresar y profundizar en la asimilación de instrumentos más complejos –como si de una pirámide invertida

¹ Dependiendo del grado de profundización en dicho conocimiento.

² Por ejemplo, cuando un niño aprende a dividir, el profesor le transmite el modo en que se tienen que colocar las cifras sobre el papel –dividendo y divisor–, y la secuencia de la operación. Una vez aprendido este mecanismo, el alumno está en disposición de efectuar divisiones de complejidad similar. Algo similar sucede cuando, después de comprender la relación entre los diferentes agregados macroeconómicos, un alumno tiene cierta autonomía para analizar los resultados de una determinada política pública.

se tratase³-. Esta no es sino la justificación por la que la mayoría de las asignaturas de los primeros cursos de las licenciaturas están dedicadas a efectuar una introducción a las diferentes materias, y los restantes están dedicados a su desarrollo.

2.º La práctica docente forma parte de un sistema dinámico en el que debe existir retroalimentación entre profesor y alumno. A través de diferentes canales –orales, visuales, escritos, etc.–, se transmite información que debe fluir en ambos sentidos: de profesor hacia alumno para poder transmitir conocimientos, pero también en sentido inverso –por medio de preguntas en clase, prácticas, exámenes, etc.– para que el profesor pueda percibir los defectos de aprendizaje y proceda a articular las medidas oportunas para su solución.

3.º La educación no puede asimilarse con la simple transmisión de información. Savater (1998), sintetiza muy acertadamente, en nuestra opinión, el significado de la educación cuando señala que el objetivo de esta tarea «(...) es formar seres humanos, y los seres humanos somos ante todo seres racionales; y la razón no es una disposición automática, sino un logro social, posibilitado por unas capacidades naturales y evolutivas. (...) No puede ser simplemente transmisión de información, entre otras razones porque la información es tan amplia, cambia tanto, existen tantas formas de acceder a ella, y cada vez de una manera más "on-line", que sería absurdo que la función educativa fuera simplemente transmitir contenidos informativos. Lo que hace falta es transmitir pautas de comportamiento que permitan utilizar y rentabilizar la información que se posee. Ése es uno de los puntos fuertes del planteamiento de la educación en general y de cualquier asignatura en particular».

En otras palabras, la transmisión de conocimientos a los alumnos no puede limitarse a la simple labor de exposición de contenidos. Por este motivo, los elementos que en nuestra opinión se consideran esenciales para la práctica docente son el qué, cómo y a quién se transmite, así como los resultados derivados del proceso, según se recoge en el esquema 2.

ESQUEMA 2
ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE



Fuente: Elaboración propia.

³ Siguiendo con el ejemplo anterior, difícilmente podrá aprender un alumno a dividir por dos cifras si no conoce el modo de hacerlo por una.

I.1. ¿Qué, cómo y a quién se transmiten los conocimientos?

I.1.1. ¿Qué se transmite?

El primer requisito de la enseñanza universitaria, el *qué* se transmite, hace referencia a que el docente debe ser una persona con *solvencia* para hacer frente a su tarea, lo que exige que su formación académica sea la adecuada. Es importante resaltar, que el docente es un proveedor de herramientas que permitirán al alumno obtener la cualificación necesaria para hacer frente, con un cierto grado de autonomía, a aquellas cuestiones relacionadas con la disciplina. Por ejemplo, una vez cursada la asignatura de Hacienda Pública, los alumnos manejan las herramientas adecuadas para analizar si, por ejemplo, determinados cambios introducidos en el IRPF afectarán a la progresividad tanto en su aspecto formal como efectivo.

Por otra parte, una de las peculiaridades de la Economía –y por extensión de la Hacienda Pública–, es que el economista, como científico social, es juez y parte en el objeto de estudio –los individuos, junto a empresas y el Sector Público son los encargados de tomar decisiones sobre consumo, ahorro, inversión, trabajo, riesgos, etc. que son analizadas por la disciplina económica–.

Pero la enseñanza de la Economía debe sustentarse en el enfoque positivo. Como señala Lipsey (1985, pág. xix) «*Ha de quedar claro que la economía no nos podrá mostrar jamás qué es lo que debemos hacer, sino qué es lo que va a suceder como consecuencia de nuestras acciones*». Ello no quiere decir que en las aulas solamente se enseñe Economía o Hacienda Positiva. Veamos un ejemplo: cuando nuestro único criterio de valoración en el diseño de un impuesto es la eficiencia –lo que es en sí un juicio de valor–, una regla de imposición óptima es la elasticidad inversa de Pigou. Según esta regla, bajo determinadas condiciones, los tipos impositivos que minimizan el exceso de gravamen serán inversamente proporcionales a la elasticidad-precio de la demanda. Esta regla de imposición forma parte del campo de la Hacienda normativa; la labor del docente será, en todo caso, de acuerdo con Lipsey, explicar cuáles son las implicaciones que, desde el punto de vista de la eficiencia y de la equidad, conllevan la aplicación de dicha regla si es finalmente aplicada. Por el contrario, no es la labor del profesor defender si la regla de Pigou, de acuerdo a sus convicciones, debe o no ser utilizada –y mucho menos si se enmascara dentro de la explicación teórica de la citada regla–, porque en este caso el docente estaría transmitiendo esencialmente juicios de valor en lugar de conocimientos científicos.

Si bien es cierto que puede resultar difícil que el docente haga abstracción de todas sus inquietudes sociales, religiosas o políticas cuando se enfrenta a su labor docente, entendemos que debe esforzarse al máximo en efectuar un enfoque positivo de los contenidos. Ello no implica que puntualmente pueda expresar sus opiniones –de igual modo que los alumnos cuando, por ejemplo, se realice algún debate en clase–; más bien al contrario, porque puede ayudar a enriquecer el desarrollo de las clases; sin embargo, los alumnos deben conocer explícitamente en qué casos el profesor está ofreciendo una opinión personal.

Por ejemplo, el docente puede tener una opinión formada sobre la reciente reforma del IRPF; sin embargo, su misión principal no es transmitir dicha opinión a los alumnos; por el contrario, demostrará con las herramientas analíticas habituales –tipos medios efectivos, índices de concentración, etc.–, si la reforma es por ejemplo progresiva o regresiva.

I.1.2. ¿Cómo se transmite?

Un segundo aspecto en la práctica docente es el *cómo* se transmite. El dominio de los contenidos es una condición necesaria, pero no suficiente, ya que el docente debe tener las habilidades adecuadas para que los alumnos sean capaces de asimilar los conocimientos transmitidos⁴. La capacidad del docente vendrá determinada por la habilidad necesaria para transmitir conocimientos, el método empleado para cumplir los objetivos perseguidos, y la actividad investigadora desarrollada.

⁴ Esto es especialmente importante cuando nos referimos a la docencia en Economía en la licenciatura de Derecho, pues como han señalado Borg y Shapiro (1996) «(...) *la economía es una de esas asignaturas que los estudiantes o aman u odian, aunque más frecuentemente la emoción expresada es esta última*».



Respecto de las *habilidades* para la práctica de la docencia, deben distinguirse las innatas de aquellas adquiridas mediante el aprendizaje. Si bien es cierto que en la Universidad existen docentes con una buena oratoria capaz de atraer la atención de los alumnos, lo habitual es que esa capacidad sea adquirida a través del aprendizaje, bien sea mediante la experiencia docente —es el ejercicio diario el que nos impone un entrenamiento con el que conseguimos ir *aprendiendo a ser buenos docentes*—, o mediante la formación —aprendiendo de nuestros maestros, otros colegas, y de pedagogos—.

Sin embargo, y así nos parece que es la experiencia de la mayor parte de los docentes en nuestro país⁵, la habilidad para la *transmisión* de conocimientos se obtiene a través de la experiencia y de lo aprendido de nuestros maestros, de manera que mediante un proceso continuo vamos aprendiendo —normalmente y por desgracia, sin la ayuda de especialistas en pedagogía—, el modo en que se debe desarrollar la práctica docente para el mejor aprovechamiento de los alumnos.

El *método docente* sirve fundamentalmente para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, estamos de acuerdo con Carbó (1994, pág. 223) cuando señala que «(...) el método se contrapone a la suerte y al azar ya que es, ante todo, un orden concretado en un conjunto de reglas. Se podrá alegar que si la suerte y el azar conducen al mismo fin propuesto, el método, ya sea de enseñanza o de investigación, no es necesario. No obstante, la experiencia demuestra que la suerte y el azar no suelen conducir al fin propuesto, mientras que un método eficaz es una senda que puede abrir otras y que tiene valor por sí mismo».

El método docente debe contemplar los siguientes aspectos:

1.º Se debe enseñar a los alumnos a pensar y razonar; en otras palabras, el docente debe ser un proveedor de herramientas que permita a los alumnos asimilar por medio del razonamiento las diferentes cuestiones tratadas por la disciplina⁶. En este sentido debe señalarse que la Economía, y por extensión la Hacienda Pública, necesita puntualmente del recurso de la memorización como ayuda para atesorar determinados conocimientos; pero indudablemente, la relación entre conceptos y variables económicas, la comprensión de los modelos teóricos o la explicación de los resultados obtenidos de la contrastación empírica necesitan del uso de la razón⁷.

2.º Debemos esforzarnos en crear las bases para que los alumnos colaboren en la labor de construcción de su propio conocimiento. En nuestra opinión, no hay mejor forma de fomentar una cierta necesidad de entender la economía que planteando problemas cotidianos y cercanos a los alumnos, e instándoles a que traten de explicar por qué existen y qué soluciones podrían aplicarse. Este tipo de aprendizaje activo, en el que profesor fomenta la iniciativa del alumno, será eficaz en el cumplimiento de su objetivo; al contrario de aquel pasivo en el que se limita a atesorar apuntes.

Algunos libros especializados proponen diferentes clasificaciones de los métodos de enseñanza. Por ejemplo, Rodríguez Neira (1999), distingue entre:

- Método dogmático: el profesor imparte conocimientos y el alumno tiene una simple actitud receptiva. Su principal inconveniente es la inexistencia de comunicación entre ambas partes.
- Método dialéctico: basado en el diálogo. Es difícil de llevar a la práctica debido al número de alumnos por aula.
- Método heurístico: El protagonista de la formación es el estudiante, que participa en el proceso activamente en el proceso de buscar, preparar y asimilar conocimientos.

⁵ Sobre este aspecto, en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1999 se señala que en general se presta poca atención a la formación y cualificación pedagógica del profesorado.

⁶ Por ello, señalan Siegfried y Fels (1979), la habilidad más importante para el aprendizaje de la Economía es la verbal más que la matemática.

⁷ Como señala Lipsey (1985) «En nuestra ciencia, aprender cosas de memoria es el camino más seguro hacia el desastre; las teorías, los principios y los conceptos siempre reaparecen, a veces en un momento inesperado. Para el estudiante que haya aprendido de memoria será un desastre. El enfoque requerido no es más difícil, pero sí muy diferente del que se usa en otras muchas ciencias».

Como se expone a continuación, la utilización exclusiva de uno de ellos no puede llevarse a efecto por varios motivos. El método dogmático porque impide conocer el grado de asimilación y autonomía de los alumnos; el dialéctico, porque carecemos del tiempo necesario para llevarlo a la práctica; y el heurístico porque tan solo sería posible su uso con un número reducido de alumnos. Por ello, somos partidarios de emplear los aspectos más positivos de los métodos expuestos anteriormente.

Nosotros, hemos propuesto diferenciar los métodos docentes en la Universidad en tradicionales –explicaciones en clase, prácticas, técnica del *One Minute Paper*, tutorías, trabajos de investigación, seminarios y conferencias–, y aquellas que hacen uso de las nuevas tecnologías –la enseñanza orientada por computador e *Internet* (los recursos disponibles, el correo electrónico y la páginas Web del docente–. Todos ellos serán objeto nuestra atención en el epígrafe II.

La *actividad investigadora* juega un papel importante en la calidad de la práctica docente, ya que ésta tiene que estar sustentada en su capacidad para mostrar las conexiones de los contenidos con la realidad, así como de las restricciones y limitaciones que plantean los trabajos tanto teóricos⁸ como empíricos. Estamos de acuerdo con Paredes (1994, pág. 134), cuando señala que «(...) esta última función sólo puede llevarse a cabo si el profesor universitario une a su faceta estrictamente docente la faceta investigadora. Solo estando implicado en el proceso de generación y desarrollo del conocimiento es posible infundir en el alumno ese espíritu creador que constituye un objetivo básico de la educación universitaria». En estos mismos términos se expresa González-Páramo (1990, página 93) al señalar que «(...) únicamente desde la propia implicación del docente en el proceso de construcción de proposiciones científicas es posible que éste aspire a transmitir no sólo un conjunto de contenidos, sino además, y fundamentalmente, su estructura lógica, sus implicaciones, sus deficiencias y las posibilidades de superación de estas limitaciones».

En este sentido, estamos de acuerdo con Santos (1997, pág. 114) cuando señala «(...) en los cursos avanzados, resulta muy difícil la preparación de las clases por personas que no hayan desarrollado investigaciones en las respectivas áreas, con los consiguientes riesgos de no prestar la debida atención en los frentes adecuados, y de no hacer partícipes a los estudiantes de los avances recientes. (...) En cursos de naturaleza elemental, la experiencia investigadora, además de aportar información más actualizada, y contribuir a desarrollar la capacidad de raciocinio del alumnado, debe ayudar a diseñar una estrategia docente, seleccionando una temática, y precisando cómo esos temas deben ser impartidos en concordancia con la capacidad intelectual del alumno –poniendo énfasis, o bien en los desarrollos conceptuales, o en los desarrollos analíticos, o en las aplicaciones económicas y ejercicios, o en el conocimiento institucional–».

Más aún, señala Guinovart (2000) «Nadie parece darse cuenta de la importancia capital que para el alumnado tiene estar expuesto a la influencia positiva de profesores que son investigadores activos. Sin investigación, la Universidad no es más que un instituto superior que se limita a la transmisión del saber frecuentemente de forma poco crítica y sin que los alumnos lleguen a aprehender como se generaron los conocimientos. De esta manera se enseña ciencia "revelada" y no "descubierta". Cuando la ciencia se transmite así no se diferencia mucho de la forma en que en la Edad Media se enseñaba medicina usando los textos de Hipócrates o Galeno pero sin hacer ninguna disección».

En otras palabras, la actividad investigadora tiene efectos beneficiosos en la práctica docente por dos motivos importantes. En primer lugar, porque el docente implicado en actividades de investigación será capaz de transmitir conocimientos –el *qué* comentado con anterioridad–. Además, los aspectos relacionados con el *cómo* de la docencia que se reflejan en la *calidad* de los conocimientos transmitidos, ya que estará en disposición óptima de explicar las relaciones con otras cuestiones tratadas en la disciplina, las limitaciones de las teorías de acuerdo a los supuestos simplificadores empleados, y la validez de los resultados derivadas de su contraste. Ello permitirá transmitir a los alumnos un *espíritu crítico* de los contenidos y aspectos de la disciplina.

⁸ El enfoque neoclásico es la corriente ortodoxa de enseñanza de la Economía. En su desarrollo se emplean hipótesis como el individualismo metodológico, el comportamiento racional o la soberanía del consumidor (que fueron objeto de nuestra atención anteriormente). El uso de las citadas hipótesis, así como de las implicaciones que de ello se derivan deben ser expuestas explícitamente y con claridad a los alumnos, pues entendemos que es el mejor modo de que acierten a comprender el método y limitaciones de la Economía como ciencia social.



I.1.3. ¿A quién se transmite?

El docente debe ser capaz de *crear demanda entre el alumnado*, lo que, en primer lugar, exigirá adaptarse a su formación⁹ e intereses¹⁰, y hacerles partícipes de la importancia de esa asignatura en el programa de la licenciatura. En segundo, debe ser capaz de motivar a los alumnos en el estudio de los contenidos, lo que implica asumir que la labor docente forma parte de un sistema dinámico en el que cualquier problema en la recepción y aprendizaje del alumno debe ser inmediatamente detectado y subsanado.

En efecto, el docente debe adecuarse a las capacidades de los alumnos. La impartición de asignaturas como Hacienda Pública en las carreras de Derecho, Gestión y Administración Pública, Economía y Administración de Empresas requiere de la versatilidad del profesor. Si partimos de que la mayoría de los alumnos matriculados en Derecho y Gestión y Administración Pública tienen, por lo general, una mayor formación en letras y menor en ciencias, el docente debe acomodar el ritmo y el instrumental analítico a dicha formación, lo que exige utilizar un enfoque de los contenidos más intuitivo y menos matemático. Este planteamiento necesita del uso de muchos ejemplos, de las matemáticas más elementales –porcentajes, tasas de variación, reglas de tres, etc.– y del uso de los gráficos.

La actividad docente en las licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas y de Economía no debe despreciar los métodos descritos anteriormente; por el contrario, pensamos que pueden ser realmente muy útiles. La aproximación intuitiva exige un gran esfuerzo para que el alumno sea capaz de asimilar conceptos complejos: explicitando con esquemas las relaciones entre variables y las relaciones causa-efecto, buscando ejemplos explicativos, etc., que se completa con la formalización matemática.

Finalmente, es necesario dotar al sistema de un mecanismo de evaluación que asegure la consecución de los objetivos perseguidos: por lo que respecta al alumno para certificar su cualificación. En cuanto al docente, porque la retroalimentación permite evaluar si, de acuerdo a lo expuesto anteriormente es solvente, transmite adecuadamente los conocimientos, fomenta el espíritu crítico, los conocimientos transmitidos se adecúan a las necesidades de los alumnos, y cuál es la validez del método docente empleado¹¹. En el epígrafe III se efectúa un análisis detallado del control del rendimiento de los alumnos y del docente.

II. TÉCNICAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD¹²

El objetivo de este epígrafe es revisar los métodos tradicionales de enseñanza en la universidad. A tal efecto, hemos convenido comenzar diferenciando los *tradicionales*, de

⁹ La evidencia empírica disponible pone de manifiesto que la formación previa juega un papel relevante como determinante del éxito de los alumnos que estudian Economía. Por ejemplo, para Estados Unidos, Anderson y otros (1994) han encontrado que los estudios previos de Economía juegan un papel importante en los cursos introductorios de Economía en la Universidad solamente si los estudiantes obtuvieron buenas calificaciones en los últimos cursos de Instituto; por otro lado, los estudios previos de Economía y Cálculo tuvieron un papel importante en la probabilidad de que los estudiantes abandonasen el curso de Introducción a la Economía en el primer semestre del curso.

¹⁰ Algunos investigadores también han estado interesados en analizar cuál es la relación entre estilo de aprendizaje de los alumnos –estrechamente ligado a su personalidad– y de docencia del profesor. Desafortunadamente, señalan Lage y otros (2000, pág. 31), «(...) los estudiantes no pueden explícitamente seleccionar las clases de acuerdo al estilo de enseñanza del instructor, del mismo modo que los instructores no esperan cambiar su estilo para acomodarlo a todas las personalidades de los alumnos. Consecuentemente, las clases que usan una amplia variedad de estilos de enseñanza son probablemente las que incrementan mayormente los resultados de los estudiantes y su interés en la Economía». Para el caso de Estados Unidos, existe evidencia empírica en este sentido, como por ejemplo los trabajos de Charkins y otros (1985), Borg y Shapiro (1996).

¹¹ Especialmente útil si, como se expuso anteriormente, el *cómo se transmite* se fundamenta en la experiencia del docente.

¹² La elaboración de este epígrafe se ha basado, fundamentalmente, en la revisión de los números publicados de la revista *Journal of Economic Education*, así como de los *Papers and Procedures* del *American Economic Review*.

aquellos otros que hacen uso de las nuevas tecnologías y que serán objeto de análisis en la sección siguiente¹³.

Los métodos *tradicionales* de enseñanza en la Universidad son las explicaciones en clase, las prácticas, la técnica del *one minute paper*, las tutorías, los trabajos de investigación, y los seminarios y conferencias. Estamos de acuerdo con Siegfried y Fels (1979) y Becker (1997) cuando señalan que para que los docentes sean más efectivos en su tarea deben utilizar una amplia variedad de estrategias de enseñanza de modo que incentiven el aprendizaje de los estudiantes. Como ha señalado recientemente Simkins (1999, pág. 279), «(...) *de igual modo que un golfista utiliza más de un palo para mejorar sus resultados, los docentes deberían emplear todas las herramientas de enseñanza disponibles*». Precisamente, el objetivo final de este epígrafe es, una vez revisadas las diferentes técnicas de enseñanza en la Universidad, exponer cuál es nuestra posición sobre el (los) método(s) a emplear.

Finalmente, deseamos remarcar que la formación universitaria debería fomentar el enriquecimiento cultural en sentido amplio. Esta labor se encuentra en parte cubierta por las asignaturas de libre configuración¹⁴, pero existen otros aspectos que pueden ser desarrollados en la totalidad de las asignaturas, desde el uso correcto de lenguaje, tanto en su expresión oral como escrita, hasta el manejo de las nuevas tecnologías de la información. A continuación, procedemos a analizar el funcionamiento, ventajas e inconvenientes de las diferentes técnicas de enseñanza señaladas anteriormente.

II.1. Las explicaciones en clase

También conocida como *lección magistral*¹⁵, constituye el punto básico de referencia de la actividad docente y de la relación entre profesor y alumno. La citada relación se caracteriza por la existencia de asimetrías de información, ya que, éste último, desconoce cuál es el objetivo de la asignatura, el nivel de dificultad, las herramientas analíticas empleadas y el esfuerzo necesario para alcanzar los conocimientos mínimos exigidos. Por ello, como se expone a continuación, la labor inicial del profesor, será transmitir esta información al alumno, de modo que éste se involucre y forme parte activa del proceso docente.

II.1.1. Funcionamiento y objetivos

La organización de las explicaciones en clase debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) Antes de comenzar el programa, el profesor debe explicar los objetivos de la asignatura, el papel que cumple dentro de la licenciatura a la que pertenece, así como su relación con otras asignaturas. Esta tarea es, si cabe, aún más importante en estudios como Derecho o Gestión y Administración Pública donde suele existir un cierto rechazo a las asignaturas de contenido económico-

¹³ En este sentido, en el Informe de la Conferencia de Rectores sobre la Universidad (2000, pág. 329) se señala que «Hay que reafirmar la indivisibilidad de las tareas de docencia y de investigación en la acción del personal académico. (...) Conviene reflexionar acerca de la oportunidad de modificar parcialmente el peso excesivo que ha tenido hasta ahora el currículo de investigación en los procesos de acceso a las plazas de docencia-investigación. A mediados de la década de los 80 esta exigencia pretendía estimular y potenciar la dedicación investigadora de los futuros doctores -antes tan menospreciada en la Universidad española-, y ello ha tenido, sin duda, unos efectos beneficiosos para el sistema universitario y para la sociedad. Pero al inicio del año 2000 es necesario romper dicha exigencia común, excesivamente rígida, y plantear una mayor adecuación entre las condiciones de selección de un candidato a una plaza, con las actividades que quien finalmente acceda a la misma deba desarrollar. De manera que se considera necesario que los procedimientos para la selección del personal académico destinado, total o parcialmente, a tareas docentes valoren particularmente la trayectoria docente de los propios candidatos; no sólo en cuanto a su experiencia medida en años, sino también en cuanto a la familiarización de dichos candidatos con los nuevos métodos pedagógicos y sistemas didácticos y con el empleo de las tecnologías que pueden emplearse para favorecer el aprendizaje».

¹⁴ La Universidad Rey Juan Carlos ha ofertado, creemos que de manera acertada, asignaturas de libre configuración en Humanidades.

¹⁵ Es el método de enseñanza más extendido. Por ejemplo, para el caso de Estados Unidos, los trabajos de Becker y Watts (1996) y de Benzing y Christ (1997) señalan que el método predominante es la explicación en clase -con el empleo de la pizarra, los debates y el libro de texto-.



co –en especial, tomando como referencia nuestra experiencia–, la de aquellos que provienen de las opciones de letras en el Bachillerato.

b) El profesor debe ocuparse de presentar las ideas o partes del contenido desarrollado a lo largo de una clase de modo claro –la utilización de esquemas puede ayudar a ello–. La evidencia empírica disponible pone de manifiesto –como podía esperarse–, que la claridad con que se desarrollen los contenidos afecta al aprendizaje [Cohn y otros (1995)]. El aprendizaje a través de las explicaciones en clase utiliza dos elementos fundamentales:

- Las notas tomadas en clase. Su organización posterior y su revisión son empleadas habitualmente como soporte de estudio.
- El razonamiento, que se emplea para jerarquizar, comprender, manipular e integrar la información recibida. Esa información se encuentra en diferentes soportes como las notas de clase, los libros de texto o como se expondrá posteriormente en *Internet*.

c) En referencia a cada capítulo, se debe justificar su existencia, los objetivos perseguidos, su conexión con el grupo temático del que forma parte y los conceptos básicos que van a ser empleados. Por esta razón, somos partidarios de que cada lección del programa de la asignatura recoja estos aspectos; por ejemplo, en el tema del programa de Hacienda Pública titulado "Objeto, contenido y metodología de la Hacienda Pública" se incluye:

- *Cuestiones*: en esta lección se busca delimitar la materia de estudio, los principales bloques temáticos (enfoques positivo y normativo) y la metodología empleada en su estudio.
- *Palabras clave*: Sector Público, mercado, Teoría de la Hacienda Pública, enfoque positivo y normativo.
- *Referencias básicas*: Albi, González-Páramo y Zubiri (2000) capítulo 1, páginas 3-12.

Resulta muy útil para los alumnos señalar con anterioridad algún texto donde puedan realizar una lectura previa que sirva de motivación a los aspectos que posteriormente van a ser explicados en clase. De este modo, acuden a clase con algunas ideas sobre los contenidos que van a ser tratados, y con dudas que precisamente van a ser resueltas con la explicación –como se expuso anteriormente, esta técnica ayuda a que los alumnos sean parte activa del proceso de aprendizaje–.

Teniendo en cuenta que los temas económicos, y hacendísticos en particular, generan muchas noticias, consideramos muy formativo conectarlas con las explicaciones teóricas. De este modo, la conexión teoría-realidad queda ampliamente reflejada, y además, puede servir de motivación a los alumnos.

d) Cada clase debe comenzar recordando lo tratado los días anteriores, facilitando de éste modo el seguimiento de los contenidos.

e) Al finalizar cada tema, resulta adecuado efectuar unas reflexiones finales, a modo de conclusiones, sobre los contenidos analizados. Además, se puede preguntar a los alumnos de modo anónimo y en los últimos minutos de clase qué es lo más importante que han aprendido y en qué cuestiones han tenido dificultades; ésta es la técnica del *One Minute Paper* que será objeto de una atención posterior.

f) Realización de ejercicios al final de cada tema, o por grupos temáticos, para que los alumnos asimilen mejor los conocimientos adquiridos.

Finalmente, debe resaltarse que los medios materiales habitualmente empleados son la tiza y la pizarra, y en su caso las transparencias –e incluso el video–.

II.1.2. Ventajas

a) Las explicaciones teóricas son necesarias, en todo caso, para ayudar a los alumnos a que asimilen los conocimientos fundamentales, y especialmente aquellos dotados de mayor complejidad. Por ejemplo, no parece adecuado que a un alumno de Derecho se le remita a que estudie por sí solo, y por medio de la ayuda de un manual, el monopolio natural. Sin embargo, sí que se le puede encargar del estudio de los aspectos formales de los trámites parlamentarios del presupuesto –como los plazos de aprobación en las Cámaras o las enmiendas–, sobre todo si tenemos en cuenta que estos aspectos forman parte de otras asignaturas como Derecho Constitucional impartida también en primer curso de la citada licenciatura.

b) Las explicaciones teóricas tienen, si cabe, una mayor importancia en los primeros años de carrera. Como se comentó anteriormente, los alumnos tienen una escasa –e incluso deformada– información en relación a aspectos como la dificultad o el esfuerzo de la asignatura, que todavía es mayor en el primer año de estudios. Por ello, necesitan una referencia sobre la habitualidad de estudio que puede ser proporcionada por el ritmo de las explicaciones en clase.

c) Permite un vínculo directo entre profesor y alumno, de modo que proporcionan un escenario idóneo para que aquél pueda captar las cuestiones en las que los alumnos encuentran especiales dificultades –y pueda actuar en consecuencia–, así como tener un seguimiento personal de los progresos –por ejemplo, a través de la respuesta ante cuestiones planteadas espontáneamente por el profesor–.

II.1.3. Inconvenientes

Uno de los grandes inconvenientes de este método, es que su incorrecta utilización por parte del docente, favorece la pasividad del alumno –es decir, la actitud meramente receptiva y no participativa cuando el método es puramente dogmático y carece de rasgos dialécticos y heurísticos– en aquellos casos en que se limita simplemente a la exposición de contenidos. Esto imposibilita la necesaria interacción profesor-alumno, y supone un fracaso, puesto que como ha señalado Savater (1998), educar para la razón es educar para la autonomía, para la independencia, y ello es incompatible con la memorización como único procedimiento de adquisición de conocimientos económicos¹⁶.

Por ello, En nuestra opinión, la explicación en clase debe incorporar los siguientes aspectos:

a) Planteamiento espontáneo de preguntas sobre la materia que está siendo explicada –esto es lo que se conoce como prueba rápida–. Esta técnica se utiliza en similares términos en algunos manuales de Economía como en Mankiw (1998), que al final de cada capítulo propone una "prueba rápida", como por ejemplo:

«Suponga que el mejor mecanógrafo del mundo recibe la formación necesaria para ser neurocirujano. ¿Debe mecanografiar sus propios escritos o contratar una secretaria? Explique su respuesta.» (pág. 52.)

Se busca con ello captar la atención y fomentar el interés de los alumnos, y ayudar a que asimilen los conocimientos mediante el razonamiento.

b) Haciendo referencia a casos reales que están interconectados con la materia objeto de estudio. Por ejemplo, analizando las repercusiones que la autorización de nuevos operadores de telefonía móvil puede tener en ese mercado en aspectos como el precio o la calidad de los servicios.

c) Remitiendo a los alumnos a la lectura de artículos de periódicos o de revistas especializadas –acordes con sus conocimientos–, que después pueden ser debatidas en clase. Por ejemplo, en referencia a las externalidades, puede establecerse un debate sobre si es deseable desde un punto de vista económico la prohibición de las drogas duras, o si por el contrario debe autorizarse su uso.

¹⁶ Por ejemplo, supongamos que un alumno memoriza los efectos económicos derivados de un aumento del gasto público en infraestructuras financiado con deuda pública (por tanto, el modo en que afecta a variables macroeconómicas como el nivel de producción, tipo de interés, nivel de precios, salario real y desempleo). Este tipo de alumno será incapaz de analizar por sí mismo los efectos sobre el sector real, sector monetario, y sobre el mercado de trabajo, entre otros, de cualquiera otras medidas de política pública.

A juicio de los docentes, otro obstáculo importante para la utilización eficaz de la explicación en clase es la masificación de las aulas por los siguientes motivos:

1.º La eficacia del profesor en el seguimiento de la progresión de los alumnos disminuye cuanto más masificadas se encuentren las aulas¹⁷. Nuestra experiencia en el Centro Ramón Carande adscrito a la Universidad Complutense de Madrid donde hemos impartido clases a las que asistían regularmente 150 alumnos y en la que estaban matriculados más de 200, nos hace partícipes de dicha opinión. En efecto, cuanto más grandes sean los grupos, mayor es la probabilidad de que la heterogeneidad intra-grupo en términos de capacidad o interés por la asignatura sea elevada, lo que dificulta la detección de aquellos alumnos que tienen problemas con el seguimiento de los contenidos, máxime si dichos alumnos tienen pocos incentivos a preguntar en clase o a asistir a tutorías.

2.º Cuando los grupos están masificados, se presenta el problema del espacio físico en que se imparte. Si las aulas no reúnen las condiciones apropiadas los alumnos no pueden seguir las clases y pierden interés por su desarrollo.

En nuestra opinión, y de acuerdo con nuestra experiencia, el número de alumnos óptimo para asegurar la calidad docente debería ser reducido –inferior a 20 ó 25–; de lo contrario, cuanto mayor sea el tamaño de los grupos, menor será la interacción profesor-alumno y más difícil será seguir el progreso de estos últimos. Los riesgos de la masificación son claros, puesto que suponen una traba importante a la aplicación correcta del método de explicación en clase, dificulta enormemente el aprovechamiento de las clases prácticas, y afecta negativamente al cumplimiento de los objetivos docentes.

La experiencia española es que la explicación en clase sigue siendo el método docente más utilizado. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades para 1999 ha puesto de manifiesto algunas carencias en la enseñanza como consecuencia de dicho método:

1.º Una baja participación del alumno en las clases que se limita a mantener una actitud meramente receptiva.

2.º El escaso fomento del trabajo personal del alumno mediante estrategias apropiadas (consulta de textos, trabajo en equipo, etc.).

3.º La falta de diferenciación entre créditos teóricos y prácticos dentro de cada asignatura que lleva al profesorado a utilizar el mismo tipo de metodología en ambos casos.

4.º La continuidad de una cultura sobre la ineficacia de la docencia universitaria al no ser necesaria la asistencia a clase para superar la mayor parte de las asignaturas.

En nuestra opinión, algunas de los inconvenientes de la explicación en clase señalados en el citado Plan –y que se pusieron de manifiesto anteriormente–, se encuentran muy relacionados con la escasa interacción entre docente y alumno. Por ello, entendemos que la solución exige aplicar correctamente este método y emplear alternativamente métodos complementarios que ayuden a cumplir los objetivos perseguidos en la enseñanza de la disciplina.

II.2. La técnica del *One Minute Paper* (OMP)

Es una técnica consistente en preguntar a los alumnos en los últimos minutos de clase, las siguientes cuestiones:

1.º ¿Qué es lo más importante que has aprendido en la clase de hoy?

2.º ¿Qué cuestiones te han resultado menos claras?

¹⁷ No obstante, Siegfried y Fels (1979), señalan que el tamaño de la clase magistral, al menos en los cursos básicos, en los que se dispone de un buen libro de texto, no es demasiado importante.

Los alumnos contestan en pocas líneas en un papel y se lo entregan al profesor. La respuesta es anónima, lo que anima a que los alumnos sean sinceros en sus respuestas. Mediante la primera de las cuestiones, se obtiene una visión general sobre cómo han percibido los contenidos desarrollados en la clase. La segunda, permite conocer cuáles deben ser objeto de mayor atención para subsanar todos aquellos problemas observados en el aprendizaje. En este último caso, cuando el profesor percibe que los alumnos tienen dificultades con alguna parte de la materia tratada en días anteriores, comenzará la siguiente explicación revisando los citados conceptos.

Sin duda es un método que favorece la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza. En buena medida, como señalan Chizmar y Ostrosky (1998), porque los alumnos tienen, en cierto modo, bajo control, el desarrollo de las clases, de modo que se sienten más involucrados en él.

Se trata, en consecuencia, de una técnica complementaria a las explicaciones en clase, cuyo principal atractivo es que permite mejorar la calidad docente. Chizmar y Ostrosky (1998) señalan que la evidencia disponible sugieren que la eficacia de este método no depende de la cualificación de los estudiantes; por el contrario, beneficia a la totalidad. Su simplicidad y su eficacia han favorecido su utilización entre un buen número de docentes. En este sentido Cross y Angelo (1993, pág. 148) señalan que «(...) ninguna otra contribución a las técnicas de enseñanza han sido utilizadas más frecuentemente por profesores que la técnica del One Minute Paper».

El principal inconveniente del OMP es que cuando existe masificación, el coste en términos de tiempo para procesar la información puede ser elevado. No obstante, esto puede solucionarse de diferentes formas: utilizando la citada técnica al finalizar cada tema en lugar de cada día de clase pidiendo a los alumnos que contesten a las cuestiones a través de correo electrónico, de modo que las respuestas pueden ser analizadas mediante un procesador de textos¹⁸ o incluso seleccionando con un muestreo aleatorio los cuestionarios contestados si el número de alumnos es muy elevado.

II.3. Las prácticas

Constituyen el complemento natural a las clases teóricas. En realidad pueden formar parte de las *explicaciones en clase*; al menos, siempre que sean entendidas como una técnica de enseñanza donde se desarrollan tanto los aspectos teóricos como aplicados. No obstante, se debe respetar el número de horas dedicadas a clases prácticas, de modo que éstas no sean sustituidas por las teóricas.

Nuestra opinión al respecto es que los ejercicios prácticos deben ser resueltos voluntariamente por los alumnos, ya que ello fomenta la capacidad de raciocinio respecto de las cuestiones relacionadas con la disciplina. La labor del profesor debe ser la de verificar que las soluciones son correctas, y en su caso responder a las dudas planteadas.

Los ejercicios de las prácticas pueden ser de tres tipos:

- Ejercicios tipo test, donde el alumno tiene que escoger la respuesta válida entre varias alternativas, o bien responder a preguntas cortas –por ejemplo, ¿debe intervenir siempre el Sector Público para evitar la contaminación?–

En este tipo de cuestiones se someten a revisión los aspectos más elementales de los contenidos del programa; por tanto, sirven para que el alumno se autoevalúe.

- Resolución de cuestiones analíticas. Se trata de preguntas que el alumno tiene que resolver mediante el razonamiento y el uso de las matemáticas y/o de los gráficos.

Son cuestiones que tratan diferentes aspectos de los contenidos teóricos estudiados, pero ya no a un nivel superficial, sino profundizando en tales conceptos. Lógica-

¹⁸ En http://138.87.168.39/Jack_Chizmar/ECO131/class_eval3.html se puede observar este tipo de proceso. Chizmar y Ostrosky (1998), estiman que para una clase de 24 estudiantes el análisis se reduce de 1 hora (si se trabaja con papel) a 15 minutos si se utiliza *Internet*.



mente, el grado de dificultad vendrá ponderado por la carrera donde se imparte la asignatura –por este motivo, en los ejercicios propuestos en la asignatura de "Sistema Económico y Financiero I" de la diplomatura de Gestión y Administración Pública de la Universidad Rey Juan Carlos no se emplea, por ejemplo, la optimización de funciones–.

- Comentarios sobre algún texto de actualidad. Esto permite conectar los contenidos teóricos con la realidad económica, lo que puede servir –como se comentó anteriormente– de motivación a los alumnos.

II.3.1. *Ventajas*

a) La resolución de ejercicios prácticos sirve para que el alumno compruebe si ha asimilado correctamente los contenidos teóricos explicados con anterioridad. Se trata de un método docente en el que el alumno participa activamente en el proceso de aprendizaje cuando tiene que resolver autónomamente, y sin la ayuda del profesor, las cuestiones que han sido planteadas.

A la vista de los resultados y de las dudas planteadas en dicha resolución, el profesor puede detectar aquellos aspectos en los que los alumnos han encontrado problemas de comprensión –en otras palabras, el grado de aprendizaje adquirido en el manejo de las herramientas–, de manera que proceda a reforzar las explicaciones y se propongan nuevos ejercicios.

b) La realización de prácticas sirven para que alumno conecte la teoría con la realidad, lo que resulta necesario en asignaturas de Economía. Por ejemplo, analizando qué repercusiones tiene sobre la oferta de trabajo del hombre y de la mujer un aumento de las cotizaciones sociales.

c) La realización de prácticas puede adicionalmente ayudar a superar la disminución de rendimiento que afecta a algunos alumnos cuando se enfrentan a los exámenes, como consecuencia de los nervios, de las dificultades de concentración, o de la incertidumbre ante el tipo de prueba al que se van a enfrentar.

d) Algunos autores como Becker y Watts (1995) señalan que las prácticas deberían ser también utilizadas para que los alumnos desarrollen sus habilidades para escribir textos económicos –forma parte de la cultura general a la que hicimos referencia anteriormente–. Muchos de los alumnos –bien sean graduados en Derecho, Gestión y Administración Pública, Economía o en Administración de Empresas–, van a tener que comprender y escribir textos económicos –o de otro tipo, como contables o jurídicos–, en el desarrollo de su actividad profesional. Por ello, parece adecuado efectuar algún seguimiento de la expresión escrita al margen de los exámenes.

II.3.2. *Inconvenientes*

El principal inconveniente es que si los alumnos no han trabajado las prácticas con anterioridad a su corrección, se limitan simplemente a copiar las respuestas y la razón de su existencia queda completamente desvirtuada. En otras palabras, fracasa todo intento de que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos adquiridos, autoevalúen sus conocimientos y trasladen al profesor las dudas surgidas en su realización o en la corrección. Por tanto, cuando esto ocurre, la retroalimentación que debe existir no se lleva a efecto. Para evitar este problema, planteamos diferentes alternativas:

- Es necesario que el docente sienta las bases para que los alumnos sean demandantes de prácticas. Es decir, transmitir la necesidad que sin las prácticas no es posible una buena asimilación de conocimientos teóricos explicados previamente.
- Resaltar la importancia de la realización de prácticas en la calificación final –como método de evaluación continua que permite valorar el esfuerzo–. En este sentido, somos partidarios de que los alumnos corrijan voluntariamente los ejercicios propuestos en la pizarra con la ayuda del profesor. Más aún, determinados ejercicios pueden ser entregados voluntariamente al profesor antes de ser corregidos en clase.

II.4. Las tutorías

A grandes rasgos, el objetivo es atender a quienes tengan la necesidad de aclarar conceptos de carácter teórico o aplicado, la revisión de exámenes, así como la orientación en la realización de trabajos de investigación.

Las ventajas son claras, puesto que el alumno plantea las dudas al profesor, y éste las resuelve detalladamente –y de manera personalizada–, teniendo en cuenta la capacidad y la formación previa del alumno; es decir, se ajusta a las características del individuo, y no al promedio del grupo.

Por ejemplo, algunos de los estudiantes universitarios son personas que ingresan en la Universidad mediante el *acceso para mayores de 25 años*. Nuestra experiencia al respecto es que algunas de ellas –que son un pequeño porcentaje de los asistentes a clase, y menor aún de los matriculados–, tienen especiales dificultades con el análisis gráfico –por ejemplo, la representación del monopolio o el monopolio natural–. Las tutorías son el foro adecuado para ofrecer algunas lecciones básicas sobre la representación en gráficos de ordenadas, ya que la mayoría de los alumnos –con independencia de los estudios previos–, son capaces de hacer correctamente tales representaciones.

También son el medio adecuado para seguir de cerca el desarrollo y los comentarios a los trabajos de investigación efectuados por los alumnos. Además, en el primer año de licenciatura pueden servir para orientar al alumno sobre diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la asignatura, como por ejemplo el método de estudio, el modo de preparar los exámenes, las actividades paralelas que pueden complementar la formación, etc. Asimismo, para los alumnos que se encuentran en los últimos cursos de carrera, se puede ofrecer orientación sobre cursos de posgrado o las salidas profesionales existentes.

A partir de nuestra propia experiencia docente, consideramos que las tutorías se enfrentan con tres inconvenientes:

- En primer lugar, los horarios de tutorías tienen una alta probabilidad de que coincidan con las clases de otras asignaturas¹⁹, por lo que los alumnos suelen ser, por lo general, reacios a asistir a ellas, excepto cuando los exámenes se encuentran muy próximos en el tiempo.
- Como consecuencia de lo referido en el párrafo anterior, los alumnos prefieren preguntar las dudas al profesor al finalizar las clases o en el descanso entre ellas –cuando existen dos horas seguidas–. Aunque este modo de proceder subsana en cierto modo el inconveniente referido anteriormente, lo cierto es que, por lo general, el modo en que se les atiende no permite profundizar, como sería deseable, en la resolución de las dudas planteadas.
- Algunos alumnos encuentran que asistir a las tutorías supone un motivo de desprecio por parte del resto de los compañeros. El resultado es que el comportamiento del grupo desincentiva especialmente a los más tímidos. Nuestra experiencia al respecto es que tal comportamiento se produce más intensamente en los alumnos de primer curso, a buen seguro como consecuencia de su mayor grado de inmadurez personal e intelectual.

La experiencia española es que las tutorías –tal como se señala en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1999–, puede acabar limitándose a la revisión de exámenes. No cabe duda, de que la labor del docente en este sentido debe ser la de *animar* a los alumnos a que aprovechen las tutorías siempre que sea necesario.

II.5. Los trabajos de investigación

Es una técnica de enseñanza caracterizada por la participación activa del alumno. El funcionamiento es simple, y consiste en encargarles el desarrollo de algún trabajo sobre alguna parte

¹⁹ A pesar de ello, debe señalarse que es obligatorio que los turnos de tutorías se realicen en horarios de clase; de manera que la tutorías de una asignatura de turno de tarde deben efectuarse por la mañana, y *viceversa* si la asignatura se imparte en la mañana.



del programa o de alguna noticia de reciente actualidad. Por ejemplo, se puede plantear a los alumnos que analicen las diferencias entre las cifras de desempleo con datos de la Encuesta de Población Activa y con los Registros del INEM; además, se les puede pedir que estudien las diferencias de desempleo entre hombres y mujeres, así como las posibles causas.

Este tipo de actividades tienen una triple finalidad:

1.º Fomentar que los alumnos sean partícipes de la construcción de su conocimiento. Por ejemplo, ante una noticia económica de actualidad que en cierto modo les afecte, como puede ser la subida en el precio de los carburantes, se les puede solicitar que traten de explicar el porqué de la situación y las posibles soluciones.

2.º Se pretende que tomen contacto con los libros, revistas, estadísticas, bases de datos, y en general con el material disponible en la biblioteca y en la hemeroteca. No cabe duda de que, aparte de los conocimientos que puedan ser adquiridos, esta tarea permite el desarrollo de habilidades que muy probablemente deban ser desempeñadas por los alumnos en el desarrollo de la actividad laboral.

3.º Conseguir que obtengan una cierta experiencia para acometer la preparación y la redacción de informes económicos. Esto ayuda a que perfeccionen su capacidad de expresión escrita y olviden el miedo a escribir [véase Carbó (1994)].

La realización de este tipo de trabajos debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1.º El nivel de dificultad debe estar sujeta a la formación previa de los alumnos. Obviamente, no podemos encargar trabajos de igual complejidad a los alumnos de primer año de carrera, que aquellos otros que tienen una formación económica más sólida –por ejemplo a los alumnos de Hacienda Pública de la licenciatura de Economía–. Por ejemplo, a los primeros no les podemos pedir que analicen la neutralidad del Impuesto de Sociedades ante las decisiones de inversión, mientras que a los segundos –dentro de unos ciertos límites–, sí.

2.º La dedicación de los alumnos a este tipo de trabajos debe ser moderada. De lo contrario, si no tenemos en cuenta la restricción que supone el resto de la carga lectiva, acabará por generar un efecto contrario al deseado, esto es, en lugar de atraer a los alumnos podría generar un efecto desincentivo.

3.º Los alumnos necesitan de la figura del profesor como referencia para el desarrollo de los trabajos, lo que puede efectuarse a través de las tutorías dispuestas al efecto. La labor del profesor será la de orientar y coordinar la realización de los citados trabajos.

4.º La realización de trabajos de investigación por los alumnos es una tarea que exige disponer del material bibliográfico –libros, revistas, enciclopedias, etc.– a su alcance.

En cuanto al método de evaluación de este tipo de trabajos, somos partidarios de tener en cuenta aspectos como la capacidad de establecer conexiones causa-efecto, el ingenio para la realización de esquemas simplificadores que nos ofrezcan una visión global sobre el tema elegido y su relación con otras cuestiones de la disciplina, la soltura para escribir correctamente, y la realización de reflexiones personales sobre el tema elegido. En este sentido, nuestra experiencia al respecto es que en muchas ocasiones los alumnos presentan trabajos sin haberles prestado una atención que cumpla unos mínimos de calidad; por ello somos partidarios de penalizar a aquéllos que se encuentren en la citada situación, de ese modo se incentiva a presentar *buenos* trabajos –por otro lado provechosos para el alumno–, y, en consecuencia, desincentiva a los alumnos a presentar trabajos deficientes a los que el alumno no le ha prestado la debida atención.

II.6. Los seminarios

La realización de seminarios tiene una doble finalidad:

1.º Sirve para profundizar en determinados aspectos del programa –como consecuencia de su importancia o de su actualidad– que han sido tratados de manera más superficial por motivos de calendario o porque tienen un peso reducido en el programa de la asignatura. Por ejemplo, podemos programar un seminario para evaluar los avances producidos en la armonización fiscal en la Unión Europea.

2.º Es un medio adecuado para plantear y resolver ejercicios a aquellos alumnos que demuestran mayores cualidades y/o un grado de interés. Por ejemplo, a petición de los alumnos podemos desarrollar un seminario donde el profesor plantea cuestiones de nivel más avanzado sobre imposición óptima de la renta societaria. No obstante, nuestra experiencia es que las peticiones de los alumnos no suelen ir más allá de efectuar preguntas sobre determinadas cuestiones durante las tutorías, pero no suelen mostrar interés porque se organice un seminario para profundizar tanto en aspectos teóricos como empíricos de los contenidos de la asignatura. En cualquier caso, para que el seminario tenga éxito deben concurrir las siguientes circunstancias:

- a) Que el número de alumnos sea reducido, de modo que permita un trato directo con el profesor y estimule la participación.
- b) Que los alumnos dispongan previamente del material necesario –fundamentalmente referencias bibliográficas–, de modo que el aprovechamiento sea más elevado.

No cabe duda de que una de las mayores ventajas de esta técnica de enseñanza es que los participantes son en la mayor parte de los casos personas especialmente interesadas.

II.7. Los ciclos de conferencias

Son una vía alternativa de aprendizaje de aspectos concretos de la materia, por medio de la participación de investigadores y profesores de otras universidades, así como profesionales de la Administración. Ello permite, el contacto, de alumnos y de profesores, con personas que son especialistas en aspectos concretos de la actividad económica –tanto pública como privada–, lo que es sin duda una fuente privilegiada de aprendizaje.

III. EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

El desarrollo de las nuevas tecnologías ligadas a los computadores ha alterado el modo en que el hombre afronta diferentes retos. Este fenómeno ha sido especialmente intenso en el último tercio del siglo XX, y el modo de transmitir conocimientos en la Universidad –y también en niveles educativos inferiores–, no está siendo ajeno a él.

Una buena prueba de ello es que las tecnologías de la información y de la comunicación ocupan un papel relevante en los programas escolares dentro de los países de la Unión Europea; aun cuando, debe reconocerse que, hasta el momento, solo el Reino Unido contempla como obligatorias las materias referidas a las nuevas tecnologías²⁰. Por su parte, el uso de las nuevas tecnologías es una práctica común en las principales universidades americanas de prestigio como la Universidad de Harvard o el Massachusetts Institute of Technology.

Pero el uso de los computadores en la enseñanza universitaria no es sustitutivo de lo que anteriormente hemos convenido en denominar métodos *tradicionales*, sino que, por el contrario,

²⁰ En el contexto europeo, el número de horas dedicado a la enseñanza de las nuevas tecnologías depende de las políticas de las escuelas; por ejemplo, en Bélgica es de alrededor de 100 horas anuales, en tanto que en la República Checa es de unas 14 horas.



juegan un papel complementario; sin olvidar que permiten adaptar la labor docente al devenir de los nuevos tiempos²¹. En otras palabras, como señala Simkins (1999), la tecnología puede ser usada como uno de los muchos *inputs* de capital en la oferta de un buen servicio de enseñanza pero nunca debería ser usado como sustituto de otros *inputs*.

Para Manning (1999) el empleo de la explicación en clase será totalmente efectiva y no necesitará del uso de nuevas tecnologías si se cumplen las siguientes características:

- a) Los estudiantes reciben personalmente la atención de un docente siempre que sea necesario.
- b) Los estudiantes son homogéneos y operan en su curva de posibilidades de producción intelectual.
- c) El material necesario está disponible.
- d) La demanda de economistas es grande y los salarios son elevados.
- e) Los economistas trabajarán en edificios viejos, con poca luz e incómodos.
- f) Se emplean medios técnicos anticuados como por ejemplo la escritura de documentos a mano.

En este sentido, Manning (1999, pág. 290) señala que existen dos argumentos importantes para justificar el uso de las nuevas tecnologías:

1.º Las características citadas anteriormente no se cumplen. Los estudiantes no aportan generalmente toda la atención y esfuerzo que ellos necesitarían, por lo que tenemos que atraerlos de diferentes modos, siendo uno de ellos el uso de las nuevas tecnologías.

2.º Cuando los estudiantes se gradúen, trabajarán en entornos tecnológicamente avanzados y en un mundo cambiante. Si queremos que retengan los conocimientos que aprenden en clase, y al mismo tiempo deseamos atraer buenos estudiantes, debemos diversificar nuestros métodos de enseñanza y prepararles para ese mundo.

Por este motivo, parece deseable que la enseñanza en general –y la Economía y de la Hacienda Pública en particular–, hagan uso de las nuevas tecnologías en los siguientes aspectos²²: la enseñanza asistida por computador (EAC, en adelante), y las posibilidades que ofrece *Internet* –los recursos disponibles en la red, el correo electrónico, la página *Web* del Docente–.

No obstante, el uso de las nuevas tecnologías como método de enseñanza en Economía es inferior a lo que uno podría esperar. Buena prueba de ello es que algunos trabajos como el de Becker y Watts (1996) para Estados Unidos reflejan que el 83% del tiempo disponible se utiliza la *explicación en clase* –analizada anteriormente–, como método de enseñanza. Para el caso español la situación no es muy distinta y así en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1999 se señala que (pág. 37) «(...) *el método docente utilizado en las aulas sigue siendo la clase "magistral" basada en la explicación del profesor*».

Tal vez, como señalan Becker y Watts (1996, pág. 452) «(...) *no existen suficientes incentivos para que los docentes cambien de status quo*». Sin embargo, continúan los autores «(...) *los economistas deberían reconocer que hay que considerar otras alternativas. Algunos estudiantes y profesores*

²¹ Probablemente, algo similar debió ocurrir cuando el hombre fue capaz de fabricar papel mediante un procedimiento industrial barato, o incluso más recientemente cuando se extendió el uso de la calculadora –pensemos por ejemplo en lo que facilitó la resolución de simples operaciones de raíces cuadradas o potencias en disciplinas como matemáticas o física–.

²² Existen otros medios alternativos como el retroproyector o el vídeo. Este último ha perdido importancia en favor del ordenador [Para más detalles sobre el uso del vídeo como elemento interactivo de enseñanza véase Rhodes y Robert (1984) y Bogan (1984).]

tienen talentos naturales para escuchar y hablar, respectivamente, algunos son conversadores y otros son líderes en las discusiones, y algunos parecen aprender o enseñar mejor usando actividades en grupo. Los grandes oradores deberían continuar hablando en clase, pero el resto deberían emplear una amplia variedad de métodos de enseñanza para incentivar el interés de los alumnos por la asignatura»²³.

III.1. La enseñanza asistida por computador

La enseñanza asistida por computador (en adelante EAC) tiene su origen en los años cincuenta en Estados Unidos en la empresa IBM; sin embargo, no fue hasta la mitad de los años sesenta cuando comienza a utilizarse en las Universidades. Entre los años sesenta y setenta la EAC utiliza como soporte un gran ordenador central, en los años ochenta los microcomputadores, y finalmente, a finales de los noventa, a través de *Internet* –dentro de lo que Daniel (1999) denomina modelos de EAC de tercera generación–.

El objetivo perseguido por la EAC es la utilización del computador como instrumento complementario de aprendizaje. Hasta los años ochenta, las críticas sobre su uso estaban muy extendidas y podían englobarse dentro de dos amplias categorías [Daniel (1999)]:

1.º Aquellas que señalaban que la EAC utilizaba un *software* poco efectivo debido a que el material empleado no presentaba diferentes grados de complejidad –de menor a mayor–; sino que, por el contrario, el nivel de dificultad era constante.

2.º Las centradas en apuntar que el material no aportaba valor añadido a las explicaciones en clase; por ejemplo, según Blecha (1991, pág. 541), «(...) *la mayor parte del software disponible para economía es pobre, es difícil de usar y no aporta más de lo que pueda hacerse a través de las explicaciones en clase mediante el uso de la pizarra o de un retroproyector*».

Tal vez, las razones aludidas justifican –como señalan Becker (1997) y Becker y Watts (1996)–, que la Economía presente un ratio de adopción de nuevas tecnologías inferior al de otras disciplinas. Sin embargo, Daniel (1999) señala que el desarrollo de la EAC aplicada a la Economía ha mejorado mucho en los últimos años hasta el punto de que en la actualidad cumple con las exigencias necesarias para su buen aprovechamiento en la tarea²⁴. Como ha señalado Daniel (1999, pág. 166), «(...) *los libros de texto presentan los gráficos estáticamente. (...) El computador es un medio ideal porque permite crear modelos secuenciales proporcionando explicaciones escritas o habladas del proceso*».

El uso de los computadores para enseñar Economía puede ser establecido, aproximadamente, en orden a su sofisticación del siguiente modo [véase Adams y Kroch (1989)]:

1.º Ejercicios tipo test. Se trata de establecer baterías de preguntas que sirven para que el alumno autoevalúe su nivel de conocimientos; en caso de que las respuestas sean incorrectas recibe las explicaciones oportunas. Algunos trabajos como el de Porter y Riley (1996) señalan que este tipo de ejercicios tienen un impacto positivo en la habilidad para responder a cuestiones similares a las planteadas en un examen²⁵.

2.º Simulaciones mediante el empleo de gráficos. El objetivo es facilitar el aprendizaje, lo que se consigue gracias a que pueden observarse los diferentes resultados derivados de la introducción de diferentes parámetros por parte del alumno. Un ejemplo lo encontramos en el "EconActive

²³ Algunos autores como Siegfried (1995) considera que puede establecerse cierta competencia entre aquellos profesores que utilizan métodos que atraen a los alumnos y aquéllos que no captan su atención y los desincentiva. En este caso, los alumnos se trasladan de un grupo a otros –hacia aquél que tiene fama de desarrollar las clases con métodos novedosos y atractivos–; de modo que es como si *votaran con los pies* en el sentido de Tiebout.

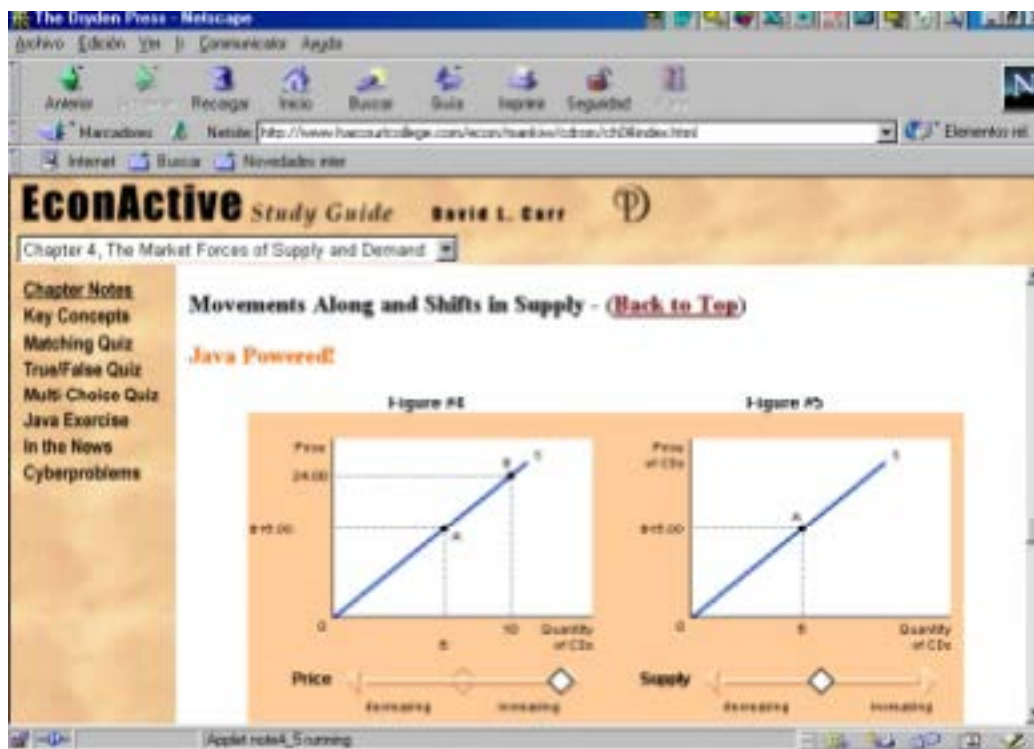
²⁴ En particular: facilidad de manejo, velocidad de cálculo, capacidad de simulación, animación, explicación verbal, presentación gráfica, herramientas de ayuda, diferentes niveles de enseñanza, etc. [véase Daniel (1999, pág. 168)].

²⁵ Un buen ejemplo para la Universidad española, aunque en una disciplina diferente a la Economía, lo encontramos en la Universidad de Valladolid, <http://www.gaudi.eis.uva.es/test/pagstest/contest.htm>, donde los profesores del Departamento de Física de la Materia Condensada y de Informática han aplicado las nuevas tecnologías para que los alumnos se autoevalúen a través de *Internet* y mediante la realización de un cuestionario.



Student" elaborado por David Carr (se trata de un CD que acompaña a *Los Principios de Economía* de Mankiw), que permite efectuar diferentes ejercicios de simulación²⁶ –desplazamientos de oferta y de demanda, equilibrio en los mercados, etc.–. En la imagen adjunta –obtenida de *Internet*–, puede comprobarse como el alumno, empleando este mecanismo, puede aumentar o disminuir el precio del bien para analizar como se producen los desplazamientos a lo largo de la curva de oferta.

IMAGEN 1
LA ENSEÑANZA ASISTIDA POR COMPUTADOR



3.º Aplicaciones con datos actuales; por ejemplo, al estudiante se le solicita su opinión en relación a las diferentes medidas de política económica que podrían aplicarse a una situación en la que ha aumentado considerablemente el desempleo, así como de sus repercusiones, y su valoración desde el punto de vista de la eficiencia y de la equidad.

4.º Simulación a partir de juegos, y de modelos de equilibrio parcial o general (modelos estáticos o dinámicos)²⁷. El número de trabajos disponibles que tratan de explicar conceptos económicos, o que tratan de subsanar problemas de comprensión sobre determinados aspectos se ha incrementado en los últimos años [véase Becker y Watts (1995) para una revisión]. Por ejemplo, podemos participar en simulaciones sobre el presupuesto norteamericano en <http://socrates.berkeley.edu:3333/budget/budget.html>.

5.º Modelización econométrica: a partir de un conjunto de datos económicos y de los paquetes microeconómicos habituales, se pide al estudiante que estime un determinado modelo econométrico y explique los resultados. La estimación de modelos de regresión –acordes con el grado de conocimientos de los alumnos²⁸–, pueden resultar muy útiles en la práctica docente porque

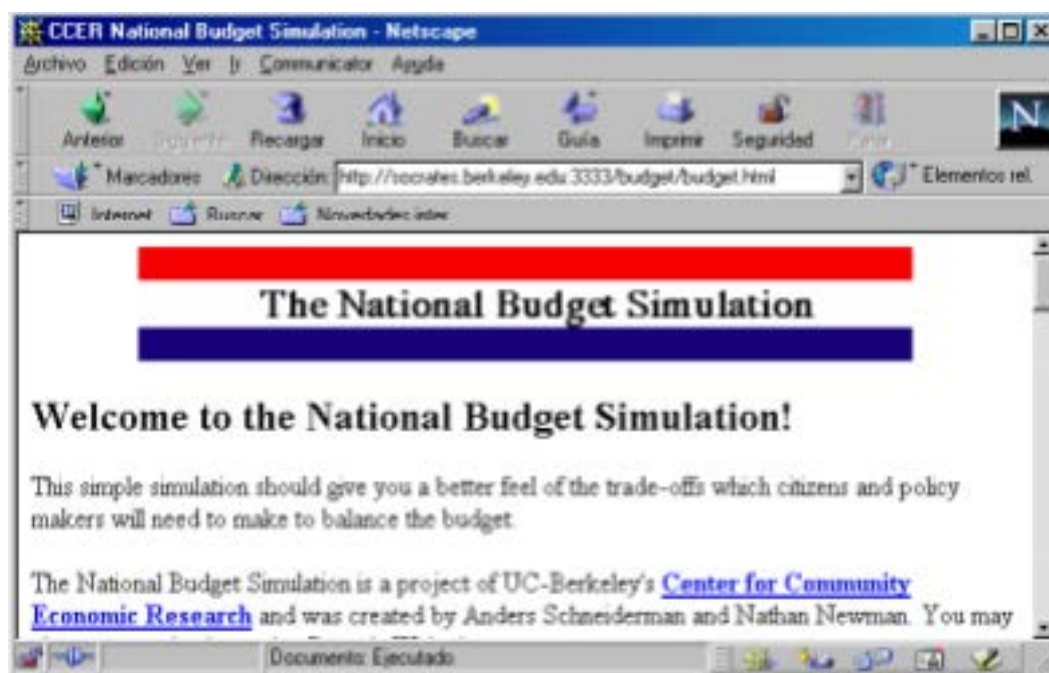
²⁶ <http://www.harcourtcollege.com/econ/mankiw/cdrom/ch04index.html>.

²⁷ Según Becker and Watts (1995) sus antecedentes se remontan a los años 40 en que Edward Chamberlain efectuaba ejercicios de simulación con mercados de competencia imperfecta como método de enseñanza.

²⁸ Obviamente, debido al grado de dificultad, estas técnicas solo pueden ser empleados por alumnos con conocimientos previos de Microeconomía y Econometría.

permiten conectar teoría y evidencia empírica, a la vez que poner de manifiesto el espíritu crítico que debe existir en la construcción de modelos y en su contrastación, contribuyendo todo a ello a una educación de calidad.

IMAGEN 2
SIMULADOR DEL PRESUPUESTO DE ESTADOS UNIDOS



III.1.1. Ventajas

A través de una revisión de la literatura, Dalgaard y otros (1984) señalan que las ventajas derivadas de la EAC son las siguientes:

- 1.º Se ha observado que se adquieren conocimientos de modo más rápido²⁹.
- 2.º Permite que cada alumno aprenda a su propio ritmo.
- 3.º Mejora proporcionalmente en mayor cuantía los resultados de los alumnos más desaventajados.
- 4.º Los estudiantes manifiestan una aptitud positiva hacia la EAC; frecuentemente acompañada de una mayor motivación y atención en clase.
- 5.º Puede incrementar la productividad del profesor, ya que un mismo profesor puede trabajar con más alumnos con el mismo esfuerzo e incluso un mayor nivel de atención –sin que ello deba ser interpretado como que la EAC es una justificación a la masificación–.

III.1.2. Inconvenientes

Siguiendo a Dalgaard y otros (1984), los principales inconvenientes de la EAC están referidas a los costes de inversión y mantenimiento de los ordenadores, así como del personal encargado de

²⁹ Por ejemplo, en niveles educativos inferiores, los citados autores han encontrado que la utilización de este método supone una ganancia en tiempo de entre 1 y 8 meses respecto de aquéllos que emplearon los métodos tradicionales.



las salas informáticas. Afortunadamente, los precios de los equipos informáticos no ha experimentado crecimientos importantes, e incluso si comparamos los precios actuales respecto de los años anteriores se comprueba que por precios similares podemos adquirir equipos tecnológicamente más avanzados.

Otro inconveniente que habitualmente se señala es la formación previa de los alumnos. No obstante, el uso de los ordenadores se ha extendido rápidamente en los últimos años y éstos tienen ciertos conocimientos sobre su uso, por lo que su aprendizaje es, en la mayoría de los casos, rápido. Además, si la EAC se utiliza en diferentes asignaturas, los costes de tiempo para el alumno tendrán economías de escala.

III.2. El empleo de *Internet*

El uso de *Internet* en la enseñanza de la Economía está creciendo rápidamente. Las posibilidades que nos ofrece están referidas a los recursos que a través de la red podemos disponer, tales como noticias, datos, lecturas, acceso a bibliotecas, la página *Web* del docente y el correo electrónico.

Estamos de acuerdo con Chizmar y Williams (1997, pág. 3) cuando señalan que «(...) *la nueva tecnología no debe ser usada por el mero hecho de serla; sino, que la pedagogía debe dirigir el uso de la tecnología y no al revés*». Según Agarwal y Day (1998), existen pocos estudios que midan el impacto del uso de *Internet* en el aprendizaje o en el cambio de aptitud hacia la Economía; no obstante, la conclusión que obtienen los citados autores es que se trata de un medio eficaz debido al gran potencial de interacción entre el docente y los estudiantes.

La utilización de *Internet* en la práctica docente se justifica por tres motivos:

1.º Ofrece un nuevo medio de interacción profesor-alumno que pueden servir para proporcionar un incremento real en la calidad de la educación. Como señalan Agarwal y Day (1998, página 108), «(...) *el empleo de Internet ofrece valor añadido a nuestras clases y nos permite no perder el tren en los nuevos métodos de enseñanza*».

2.º Sirve para que el método docente se adecúe a un mundo cambiante donde la tecnología avanza velozmente.

3.º El uso de *Internet* es especialmente útil para aquellas personas con limitaciones físicas que tienen dificultades para seguir normalmente las clases³⁰.

Hemos clasificado las posibilidades que nos ofrece *Internet* como medio docente en tres categorías amplias: los recursos disponibles –tales como datos, noticias, etc.–, la página *Web* del docente y el correo electrónico. A continuación, analizamos cada uno de ellos.

III.3. Los recursos disponibles

Para Simkins (1999), una de las mayores ventajas que ofrece *Internet* son los recursos disponibles para la enseñanza universitaria –y en particular de la Economía–, que se concretan en:

1.º Es una fuente extraordinariamente rica en información –tanto económica, como histórica, política, social, etc.–, de gran utilidad para la actividad docente. No obstante, debe tenerse en cuenta, como señala Savater (1998) «(...) *que no es lo mismo información que conocimiento. El conocimiento es reflexión sobre la información, capacidad de discernimiento y discriminación respecto a la información que se tiene, capacidad de jerarquizar, de ordenar de maximizar la información*». Para

³⁰ Este es precisamente el medio utilizado habitualmente en universidades no presenciales como la Universitat Oberta de Catalunya: los alumnos se relacionan con el profesor mediante el correo electrónico y consiguen los materiales de las páginas *Web*, a cualquier hora del día (solo los exámenes necesitan de la presencia física del alumno). Gracias a ello, un buen número de estudiantes, se ha pasado en cinco años de 200 a más de 18.000 alumnos, que trabajan, pueden acceder a estudios universitarios (<http://www.uoc.es>).

ordenar la información y obtener de ella el máximo partido, pueden utilizarse diferentes herramientas: buscadores genéricos³¹, buscadores temáticos³² y portales³³.

2.º El acceso es en algunos casos más fácil y cómodo que la consulta a los libros³⁴. En definitiva, proporciona nuevas oportunidades de comunicación y aprendizaje permitiendo salvar restricciones tanto de tiempo –ya que se puede acceder *on-line* a diferentes fuentes de información desde un mismo puesto de ordenador–, como de carácter geográfico –evita, en consecuencia los desplazamientos–.

3.º Los docentes pueden usarla para actualizar datos o noticias prácticamente de forma simultánea a cuando se producen. Sobre este particular, debe señalarse que la mayoría de los diarios de información general y económica tienen presentaciones electrónicas en la red, de modo que los alumnos pueden acceder tanto a informaciones como a artículos de opinión de expertos que posteriormente pueden ser objeto de debate.

4.º Ofrece la posibilidad de acceder a páginas *Web* en la que los estudiantes pueden experimentar con conceptos económicos mediante la simulación; por ejemplo, la página <http://www.bized.ac.uk/virtual/economy/model/> del *Institute for Fiscal Studies* se ofrece un simulador donde el usuario puede alterar los parámetros de la política fiscal para analizar tanto los efectos micro –por ejemplo, cambios en la distribución de ingresos según el tipo de familia– como macroeconómicos –estimaciones de evolución del PIB, de la deuda, de la inflación, etc.–, derivados de tales cambios.

IMAGEN 3
EL SIMULADOR DEL INSTITUTE FOR FISCAL STUDIES



Algunas de las páginas de mayor interés se recogen a continuación en los cuadros 1 a 4. En el número 1 se incluyen las fuentes de información de noticias económicas tanto nacionales como extranjeras; en el 2, las direcciones de las entidades públicas o privadas que ofrecen estadísticas eco-

³¹ Son los buscadores que contienen en sus bases de datos todo tipo de sitios *Web*. Desde la página principal podemos elegir dónde se tiene que realizar la búsqueda o "query" y podemos utilizar los operadores lógicos *and*, *or* y *not* combinados con paréntesis. Entre los más utilizados se encuentran Yahoo! –<http://www.yahoo.com>– y Lycos –<http://www.lycos.com>–.

³² Son buscadores especializados en un tema concreto (comercio electrónico, macroeconomía, datos, pensamiento económico, revistas de economía, medio ambiente, etc.).

³³ A través de ellos, podemos encontrar información sobre todo tipo de variables –en algunos casos en tiempo real–: macroeconómicas, bolsas de valores, noticias económicas, etc. Algunas de estos portales se exponen posteriormente en los cuadros 1 a 4.

³⁴ Por ejemplo, la consulta de estadísticas de desempleo, pensiones, etc. a través del Boletín de Estadísticas laborales –<http://www.mtas.es/>–.



nómicas y/o tributarias referidas tanto al caso español como a otros países; los cuadros 3 y 4 ofrecen las direcciones de algunos servidores relevantes relacionados con la docencia e investigación. No cabe duda, de que las direcciones expuestas no tienen un carácter exhaustivo –mucho más si tenemos en cuenta la velocidad con que aparecen nuevas páginas y desaparecen otras–, pero en nuestra opinión son algunas de las más interesantes para la práctica docente en Economía y Hacienda Pública.

CUADRO 1
FUENTES DE INFORMACIÓN DE NOTICIAS ECONÓMICAS

Institución. Nombre	Dirección	Comentarios
ABC	http://www.abc.es	
Agencia Efe	http://www.efes.es	Es la principal agencia de noticias de habla hispana.
Cinco Días	http://www.cincodias.es	
Comisión Nacional del Mercado de Valores	http://www.cnmv.es	Ofrece información de gran interés sobre el mercado de valores. Además, dispone del balance y de la cuenta de resultados de las empresas cotizantes.
El País	http://www.elpais.es	Permite una suscripción gratuita a su servicio de noticias.
El Mundo	http://www.elmundo.es	
Financial Times	http://www.financialtimes.com	Permite una suscripción gratuita a su servicio de noticias.
Expansión	http://www.recoletos.es/expansion/	
The Economist	http://economist.com	Aunque de pago, se puede acceder gratuitamente a una selección de los textos que publica.
Time	http://www.pathfinder.com/time	Se puede acceder a todos los contenidos, aunque muchos de los artículos se encuentran en versión resumida.
Wall Street Journal	http://www.wsj.com	Este periódico es de pago, aunque puede accederse a todos sus contenidos. En la web http://www.downjones.com se puede encontrar información sobre la Bolsa de Nueva York.
Cinco Días	http://www.cincodias.es	
La Gaceta de los Negocios	http://www.negocios.com	

Fuente: *El País* y elaboración propia.

CUADRO 2
FUENTES DE INFORMACIÓN ECONÓMICA, FINANCIERA Y TRIBUTARIA

Nombre	Dirección	Tipo de información
Banco Central Europeo	http://www.ecb.int	Informes sobre la economía europea y el contexto internacional.
Banco de España	http://www.bde.es	Permite consultar el catálogo de su gran biblioteca. Disponibilidad de los informes económicos del banco, y los papeles de trabajo. También ofrece información de becas y oportunidades de empleo.
Banco Mundial	http://www.worldbank.org	Contiene información sobre sus programas y publicaciones.
Comisión Europea	http://europa.eu.int	Incluye los aspectos relativos al funcionamiento de la Unión Europea. Contiene una gran cantidad de información. Puede solicitarse ayuda mediante el correo electrónico.
Consejo Económico-Social	http://www.ces.es	Información económico y social de España.
F.M.I.	http://www.imf.org	Información económica y publicaciones del FMI.
Instituto de Estudios Fiscales	http://www.ief.es	Ofrece la posibilidad de descargar los papeles de trabajo de dicha institución.
Instituto Nacional de Estadística	http://www.ine.es	Información sobre las estadísticas españolas disponibles. Algunas de ellas están disponibles en la propia red.
Ministerio de Administraciones Públicas	http://www.map.es	Ofrece conexión con los distintas instituciones públicas españolas.
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales	http://www.mtas.es	Permite el acceso al Boletín de Estadísticas Laborales que incluye todo tipo de datos sobre prestaciones económicas.
O.C.D.E.	http://www.oecd.org	Información estadística de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
O.N.U.	http://www.unsystem.org	Web de la Organización de las Naciones Unidas. Mantiene vínculos con la mayoría de las organizaciones internacionales y con sus bases de datos.
Reserva Federal	http://www.stls.frb.org/fred	Fuente de datos financieros de la Reserva Federal de Estados Unidos.

Fuente: *El País* y elaboración propia.

**CUADRO 3
SERVIDORES DE INTERÉS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN (I)**

Nombre	Dirección	Tipo de información
Becas (Boletín del MAP)	http://www.igsap.map.es/docs/cia/becas/becas.htm	Permite una suscripción mensual para recibir información sobre premios, becas ayudas y subvenciones elaborado por el MAP. En http://www.becas.com podemos estar al día de las becas internacionales.
Centro Informativo de Recursos Educativos (Eric)	http://www.accesseric.org	El servidor del Centro Informativo de Recursos Educativos contiene una base de más de 950.000 documentos relacionados con la enseñanza y la investigación desde 1966.
Consejo Superior de Investigaciones Científicas	http://www.csic.es	Ofrece gran cantidad de información desde convenios de cooperación, patentes, divulgación científica, etc.
Diccionarios de idiomas	http://www.facstaff.bucknell.edu/rbeard/diction.html	Permite localizar más de 800 diccionarios pertenecientes a más de 160 idiomas de todo el mundo.
Economic Policy Institute	http://www.epinet.org/	Institución estadounidense sin ánimo de lucro dedicada a divulgar los conocimientos económicos.
Econred	http://www.ucm.es/BUCEM/cee/econred.htm	Econred es el nombre de la página de la Universidad Complutense de Madrid en Internet. Contiene una gran cantidad de directorios y enlaces.
Enciclopedia Britannica	http://www.britannica.com	El acceso a esta excelente enciclopedia es gratuito y puede ayudar a los alumnos en las consultas.
<i>Simulador del presupuesto USA</i>	http://socrates.berkeley.edu:3333/budget/budget.html	Efectos macro de cambios en la política fiscal.
<i>Simulador del Institute for Fiscal Studies</i>	http://www.bized.ac.uk/virtual/economy/model/	Efectos micro y macro de cambios en la política fiscal.

Fuente: *El País* y elaboración propia.

**CUADRO 4
SERVIDORES DE INTERÉS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN (II)**

Nombre	Dirección	Tipo de información
El Paraiso de las matemáticas	http://www.telelab3.iti.uned.es/codigo/mates.htm	Directorio de recursos especializado en las matemáticas.
Eures	http://www.europa.eu.int/comm/dg05/elm/eures/en/indexen.html	Página elaborada por las instituciones comunitarias que ofrece datos sobre las condiciones de vida y trabajo en los países de la Unión Europea.
Guía para estudiar	http://www.iss.stthomas.edu/studyguides/	Guía para aprender a estudiar, tomar apuntes, escribir trabajos y superar exámenes.
Ministerio de Educación	http://www.mec.es	Ofrece todo tipo de información sobre el sistema educativo español.
Página del idioma español	http://www.el-castellano.com	Guía de recursos del idioma español.
Página de educación de la Unión Europea	http://www.es.eun.org/	Página de la Unión Europea destinada a informar de actividades y planes de colaboración entre los distintos países.
Red Iris	http://www.rediris.es	Difusión de la investigación y desarrollo científico. El servicio <i>diseven</i> distribuye información sobre eventos científicos. También existen foros de discusión.
Smartmoney	http://www.smartmoney.com	Página elaborada por la editora del Wall Street Journal que incluye una Universidad virtual para aprender economía.
Sistema Educativo Europeo (Eurydice)	http://www.eurydice.org	Ofrece información de los diferentes sistemas educativos europeos.
Universidad Rey Juan Carlos	http://www.urjc.es	Recoge información de gran interés para los alumnos de la universidad, como planes de estudios, notas, convocatorias de conferencias, etc. Además, existe la posibilidad de consultar el catálogo de la biblioteca en red.

Fuente: *El País* y elaboración propia.

III.4. El correo electrónico

Funciona de manera similar al correo convencional, con la diferencia de que la información se transmite a través de la línea telefónica. Es un medio ágil para que se establezca comunicación entre individuos o instituciones que en muchas ocasiones están situados a gran distancia, ya que permite enviar cualquier tipo de información: documentos, imágenes, fotografías, etc. La ventajas e inconvenientes del empleo del correo electrónico como herramienta de enseñanza se exponen a continuación.

III.4.1. Ventajas

1.º La evidencia disponible pone de manifiesto que se trata de un recurso que, lejos de reemplazar los medios tradicionales de comunicación en la enseñanza, permite incrementar la interacción entre docente y alumno [Hartman y otros (1991)].

2.º Es un medio que fomenta la participación activa en la enseñanza de los alumnos más introvertidos; es decir, puede animarles a establecer comunicación con el profesor –lo que es bastante probable si piensan que determinadas cuestiones son demasiado simples o ingenuas como para ser planteadas en clase– [Manning (1996)].

3.º En ocasiones, la existencia de obstáculos a la comunicación entre docente y alumno no se debe a la introspección de los alumnos, sino a restricción de tiempo y distancia. Este tipo de barreras presentes en las tutorías –incluso en las llamadas telefónicas–, se evitan con el correo electrónico. El docente puede destinar libremente un tiempo a la semana para contestar las cuestiones planteadas, y por su parte el alumno puede demandar más fácilmente la atención del profesor [Manning (1996)].

En este sentido, las restricciones relacionadas con la incompatibilidad de horarios para acudir a tutorías pueden quedar subsanadas.

4.º El correo electrónico es un canal eficaz en la distribución de información, tanto de forma individual como a la totalidad de los alumnos –lo que resulta sencillo mediante la creación de una lista con todas las direcciones de correo electrónico–; por ejemplo, algo que olvidamos decir o matizar, o para dar instrucciones para las próximas clases [Manning (1996)].

5.º Mediante el correo electrónico se pueden organizar foros de debate *on-line* sobre algún tema o noticia de actualidad, lo que favorece la participación activa de los estudiantes. De hecho, señala Manning (1996), los estudiantes que, habitualmente, más participan en clase no dominan necesariamente en los foros de debate en clase. En este sentido, la evidencia disponible [véase Sproull y Kiesler (1991) y Hawisher y Moran (1993)], pone de manifiesto que los foros de debate con correo electrónico animan a los estudiantes que habitualmente permanecen en silencio –por cuestiones como el tamaño de las clases, su *status* en el grupo o la raza–, a participar en tales discusiones.

III.4.2. Inconvenientes

1.º El correo electrónico no puede ser sustituto de la atención personal en tutorías cuando se tratan cuestiones que, por su complejidad, requieren la presencia de profesor y docente en un mismo lugar. Por ejemplo, cuando tratamos de resolver dudas a un alumno sobre el modo en que se produce equilibrio en un monopolio natural, así como las medidas utilizadas para aumentar el bienestar de los consumidores.

2.º El correo electrónico puede ser desvirtuado en su uso, teniendo en cuenta su anonimato, para acciones tales como mandar mensajes ofensivos o enviar un fichero con un virus informático. A pesar de ello, existen algunos mecanismos para evitar estos problemas y que básicamente –siguiendo a Manning (1996)–, consisten en que el profesor solo accederá a abrir el correo enviado por aquellos alumnos que estén totalmente identificados –nombre, curso, DNI y una clave entregada personalmente a cada alumno–.

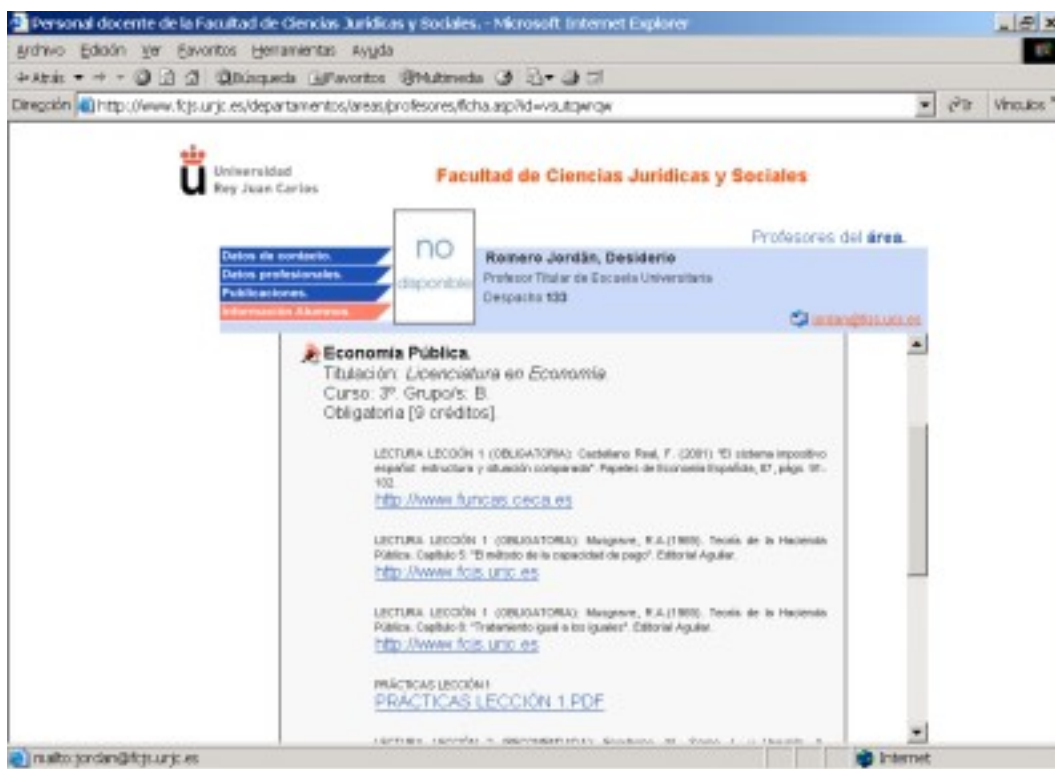
3.º Nuestra experiencia es que el uso del correo electrónico entre los alumnos está cada vez más extendido. En buena medida porque, aunque insuficientes, las universidades destinan cada vez mayores recursos a la creación, ampliación y mantenimiento de salas informáticas destinados al uso de los alumnos. Además, portales como Altavista, Wannado, Eresmas, Yahoo, etc. ofrecen servicio de correo electrónico gratuito; e incluso algunos como Inicia disponen de espacio para alojar páginas en la *Web*.

III.5. La página *WEB* del docente

La *Web* –del inglés *World Wide Web*–, es la aplicación más importante de *Internet* –aunque como hemos visto no es la única–. Sirve para suministrar información en cualquier formato –texto, audio, imágenes fijas o en movimiento–, y se accede a ellas a través de los programas navegadores –*Netscape* o *Explorer*, fundamentalmente–.

El uso de páginas personales es cada vez más frecuente, por ejemplo, cada departamento y profesor de la Universidad Rey Juan Carlos dispone de su propia página personal como se recoge a continuación, aunque desgraciadamente se infrutilizan estos medios.

IMAGEN 4
LA PÁGINA *WEB* DEL DOCENTE



III.5.1. Ventajas

1.º Es un modo de involucrar más directamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje; en buena medida como consecuencia de la curiosidad natural y el interés en *Internet* [Leuthold (1998)].

2.º A través de una página *Web* se pueden crear conexiones con fuentes de datos, documentos, mercados, grupos de discusión, etc. que ayudan a reforzar los conocimientos explicados



en clase. En este sentido, la página *Web* puede incluir ejercicios de simulación –propias o de otros colegas–, que ayudan al estudiante a analizar los efectos económicos de las políticas públicas [véase Leuthold (1998)].

3.º Ofrece comunicación útil para los alumnos como los programas de las asignaturas, referencias de las lecturas empleadas en el curso, fechas de exámenes, calificaciones, etc. También ofrece información valiosa para la comunidad académica en general, como la celebración de conferencias, congresos, seminarios, etc.

III.5.2. *Inconvenientes*

1.º El coste de tiempo y aprendizaje necesarios para que el docente diseñe y actualice las páginas. No obstante, nuestra experiencia al respecto es que el diseño de las páginas necesita un aprendizaje sencillo de HTML –en la dirección <http://www.sims.berkeley.edu/resources/infoecon/EconFAQ/EconFAQ.html> puede encontrarse un excelente tutorial para comenzar a editar este tipo de páginas–. En la dirección <http://cyberprof.uiuc.edu/> puede conseguirse un editor para diseñar páginas y en <http://www.utexas.edu/world/lecture/eco/> puede conseguirse una amplia variedad de lecturas de Economía para incluir en una página *Web* [Leuthold (1998)]³⁵.

Finalmente, el diseño de páginas *Web* se hace habitualmente dentro de un mismo Departamento universitario, por lo que la división del trabajo permite idear y mantener páginas de mayor calidad y atractivo para los estudiantes.

2.º La utilización correcta de páginas *Web* también impone costes de tiempo a los estudiantes; aunque con la rápida extensión de *Internet*, este tipo de costes tienden a ser cada vez más pequeños. No obstante, si los grupos son reducidos, se puede acudir algún día determinado a los laboratorios de informática con los alumnos para explicarle el contenido y funcionamiento de la página *Web* creada al efecto.

3.º También supone costes monetarios de conexión a la red para poder utilizar este tipo de instrumentos; no obstante, como se comentó anteriormente, los *campus* de las diferentes universidades suelen disponer de un laboratorio de informática donde los alumnos pueden acceder a *Internet* de modo gratuito –con el simple inconveniente de tener que evitar las horas de mayor demanda de estos servicios–, y, por lo tanto, hacer uso de las páginas creadas para ayudar a su formación.

IV. EL CONTROL DEL RENDIMIENTO

En este epígrafe se lleva a cabo una revisión de los sistemas de evaluación de los alumnos, así como de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos; así como de la necesidad de someter a evaluación la labor del profesor como vía para asegurar una actividad docente de calidad.

IV.1. El control del rendimiento de los alumnos

El sistema de evaluación de los alumnos es un mecanismo por el que se pretende calibrar el nivel de esfuerzo realizado y el grado de conocimientos adquiridos –la autonomía a la que nos referimos anteriormente–. El método habitual para controlar el rendimiento son los exámenes. En la realización de este tipo de pruebas deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

³⁵ Algunos incluso, como Ken Rea –profesor emérito de la Faculty of Arts and Science de la Universidad de Toronto– ofrece material multimedia para aprender Economía en la dirección <http://www.economics.utoronto.ca/faculty/reak/basecon/basecon.htm>.

1.º El grado de dificultad debe ser acorde con las exigencias de la licenciatura que se cursa y de la formación previa.

Respecto a lo primero, defendemos –como parece razonable–, que el nivel de exigencia de las asignaturas económicas en las licenciaturas de Derecho no puede ser similar a la de sus homólogas en las licenciaturas de Economía o Administración de Empresas; por ello, se deben establecer mecanismos que permitan ponderar adecuadamente los conocimientos mínimos exigidos. Por ejemplo, los estudiantes de ambas licenciaturas deberán conocer el concepto de desigualdad en la distribución de la renta, así como algunas herramientas sencillas empleadas en su medida: *la curva de Lorenz* o el *índice de Gini*; pero solo los segundos profundizarán en otros índices más complejos –por ejemplo, en los Atkinson o Reynolds-Smolensky–.

Respecto a lo segundo, el nivel de exigencia puede ser mayor si las asignaturas como Hacienda Pública forman parte de cursos avanzados –y por tanto cursadas después de Introducción a la Economía o Microeconomía y Macroeconomía–.

2.º El control del rendimiento debe tener en cuenta el esfuerzo global y los conocimientos adquiridos por el alumno durante el curso académico.

El sistema habitualmente empleado son los *exámenes* escritos que tienen una serie de argumentos a favor y en contra:

a) Argumentos en contra:

1. Se critica a los exámenes porque se considera que no son el mejor modo de medir el esfuerzo global y los conocimientos del alumno. Especialmente si éstos se concentran exclusivamente en pruebas como la realización de un test.
2. Son susceptibles de someter al alumno a una gran tensión que puede generar una disminución en el rendimiento.
3. Si el sistema de calificación se basa exclusivamente en las notas obtenidas mediante el examen, se puede desincentivar el esfuerzo de los alumnos por otras actividades como la realización de prácticas, de ejercicios de investigación, etc.
4. Como ha señalado Anderson (1974, pág. 144) «(...) *puede hacer que buena parte de los profesores tiendan a orientar sus lecciones teniendo en cuenta las pruebas a que han de ser sometidos sus alumnos, con peligro de descuidar la exploración más profunda y original de sus materias respectivas y el desarrollo de la capacidad mental y creadora del educando*». De este modo, la pretendida búsqueda de autonomía para con los alumnos, una vez finalizado el curso, sería una mera ficción.
5. Si no existe coordinación entre profesores del mismo Departamento, el nivel de exigencia podría no ser homogéneo entre los distintos alumnos que cursan la asignatura.

b) Argumentos a favor:

1. Los exámenes, si están bien estructurados, permiten una valoración global de los conocimientos. Para ello, una práctica habitual es establecer como ejercicio inicial un cuestionario de preguntas de test para calibrar si el alumno posee los conocimientos básicos necesarios; y una segunda parte, donde se pone de manifiesto la capacidad de reflexión más profunda y las habilidades del alumno.
2. La tensión que supone enfrentarse a un examen no es muy distinta de otros retos de la vida profesional –y desde luego personal–; como por ejemplo, realizar una prueba de ingreso en una empresa privada o una oposición en la Administración Pública. Por ello, el alumno debe aprender a prepararse psicológicamente para poder superar este tipo de pruebas [Paredes (1994)].



3. La realización de exámenes no es incompatible con otro tipo de pruebas; por el contrario, la calificación final del alumno debería tener en cuenta el esfuerzo demostrado en las prácticas, los trabajos de investigación, la participación en los seminarios o en las discusiones realizadas en clase sobre un tema determinado.
4. Si el examen se corrige posteriormente en clase, constituye una herramienta adicional de enseñanza para que el alumno pueda analizar cuáles han sido los errores y los aciertos cometidos en el examen. Posteriormente, en tutorías, y de modo particular se corrigen las diferentes dudas planteadas.

IV.2. El control de la actividad docente

Para que la práctica docente cumpla su fin, debe existir un proceso de retroalimentación hacia el docente, de manera que éste pueda captar los puntos fuertes y débiles de su método. Esta información le permitirá potenciar aquellas aspectos que generan buenos resultados y corregir al tiempo aquellos otros que presentan algún tipo de defecto.

Este proceso de retroalimentación se lleva a la práctica de muy diversos modos: observando a los alumnos en clase³⁶ –por ejemplo la expresión de sus rostros o su grado de atención nos ofrece información relevante sobre la comprensión de las materias desarrolladas en las explicaciones–, preguntado a los alumnos en clase –por ejemplo, pidiendo que pongan algún ejemplo sobre algún contenido que acaba de ser explicado–, teniendo en cuenta cómo se han resuelto las prácticas, de acuerdo a las dudas que se plantean más frecuentemente en las tutorías o revisando en qué conceptos han tenido más dificultades en los exámenes.

Una forma complementaria y que ofrece una visión global sobre el desarrollo del curso es la encuesta a los alumnos³⁷. Se trata de una batería de preguntas donde se les pide que respondan anónimamente a diferentes cuestiones relacionadas con el profesor y la asignatura.

En este sentido, nuestra experiencia durante los cursos 1994/95 y 1995/96, el Centro Ramón Carande efectuó este tipo de valoración docente mediante unos cuestionarios y un procedimiento muy bien desarrollado. La Universidad Rey Juan Carlos, en el que se integró el citado centro, reanudó dicha práctica. No obstante, nos mostramos ciertamente críticos sobre el modo en que se han diseñado los cuestionarios, ya que no incluyen preguntas de contraste ni tampoco índices de fiabilidad de las respuestas, no se realizan en los horarios de las asignaturas objeto de evaluación, etc.³⁸.

Nosotros somos conscientes de la necesidad de dicha evaluación, y por ello, venimos realizando encuestas a los alumnos con el objeto de mejorar el ejercicio de nuestra actividad. En esta tarea, nos enfrentamos con algunos problemas, especialmente en lo concerniente a la tabulación de los resultados debido a que supone un coste importante en términos de tiempo³⁹. Por ello, a efectos de conseguir un mecanismo ágil y válido a la vez, venimos realizando una encuesta anónima a los alumnos en la que les solicitamos su opinión sobre los puntos fuertes y débiles relacionados con el desarrollo del curso, tal como se expone a continuación⁴⁰.

³⁶ Becker y Watts (1999) afirman que esta es la forma más común de observación de los alumnos.

³⁷ En países como Estados Unidos es difícil encontrar una Universidad donde no se lleve a cabo esta práctica [véase Becker y Watts (1999)]. Algunos autores como Walstad y Saunders (1998) consideran que el control de los docentes al final del curso no tiene demasiado valor, y en la práctica solo sirve para proporcionar información a los administradores para revisiones salariales o promociones.

³⁸ Lo que pone de manifiesto que el interés en las encuestas de valoración docente es, desgraciadamente, más formal que efectivo.

³⁹ Y ello a pesar de que la actualidad tal proceso puede efectuarse de un modo más rápido mediante la utilización de un *scanner* si la información se presenta en papel, o a través de un *diskette* que contiene un fichero en hoja de cálculo donde los alumnos anotan los resultados –en este caso simplemente debemos copiar y pegar los resultados a un fichero maestro–.

⁴⁰ Se ofrece al alumno la posibilidad de que opine abiertamente sobre cualquier aspecto relacionado con el funcionamiento del curso.

**CUADRO 5
EVALUACIÓN DOCENTE**

ASIGNATURA:		GRUPO:	
¿Repite asignatura?		Indique la opción en que eligió esta carrera:	
Puntos fuertes		Puntos débiles	
—		—	
—		—	
—		—	
—		—	
—		—	
—		—	
—		—	
—		—	
—		—	
—		—	
Valoración final:			
<p><i>INSTRUCCIONES:</i> Escriba los puntos fuertes y débiles relacionados con la impartición de la asignatura (tales como el método, el libro de texto, la motivación que reciben del profesor, el desarrollo de las clases, las contestaciones a las cuestiones planteadas, los ejercicios prácticos, la puntualidad del profesor, etc.). Finalmente, ofrezca una valoración final del profesor que imparte la asignatura.</p>			

**CONCLUSIONES FINALES:
NUESTRA POSICIÓN SOBRE EL MÉTODO DOCENTE**

En las páginas anteriores hemos efectuado una revisión de los métodos de enseñanza en la Universidad: sus características, ventajas e inconvenientes derivados de su utilización. Hemos distinguido entre los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad: explicaciones en clase, prácticas, técnica del *One Minute Paper*, trabajos de investigación, tutorías, conferencias; así como el uso de las nuevas tecnologías –enseñanza orientada por computador e *Internet*: los recursos disponibles, el correo electrónico, y la página *Web* del docente–.

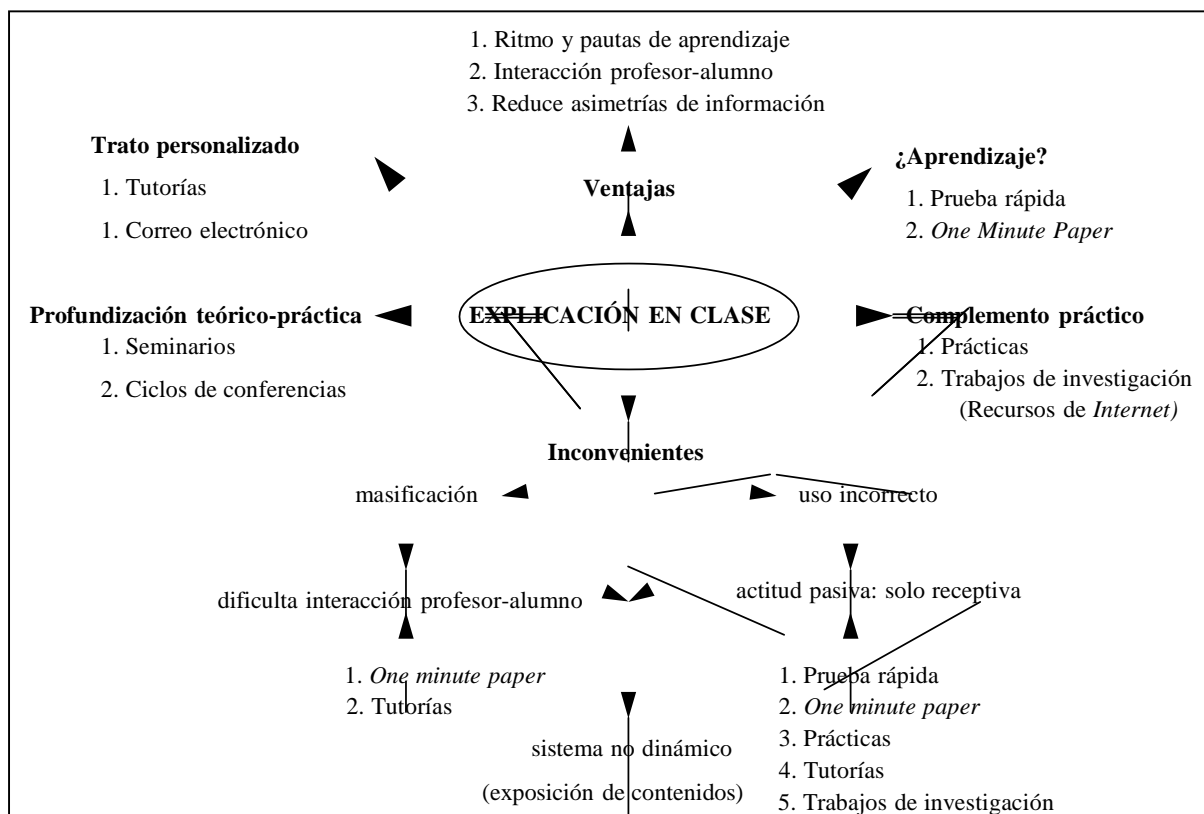
La revisión realizada, nos va a permitir efectuar una reflexión final sobre cuál es nuestra posición sobre el (los) método(s) a emplear en la enseñanza de la Economía, y por extensión de la Hacienda Pública.

— Como punto de partida, somos partidarios del empleo de un método docente, como forma de alcanzar ordenada y sistemáticamente los objetivos propuestos. La labor del docente debe sustentarse en una planificación de los fines –grado de madurez de los alumnos en la disciplina– y de los diferentes medios empleados para ello. De otro modo la consecución de las metas quedaría reducida a una mera cuestión de azar.

— Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad —especialmente las explicaciones en clase—, continúan siendo el método más utilizado en la transmisión de conocimientos. Podemos tener la impresión de que lo tradicional es sinónimo de anticuado y no válido; sin embargo, lo importante es el buen uso que se haga dichas técnicas y la introducción de mejoras cuando se detectan fallos (véase el esquema 3). En este sentido, creemos que las explicaciones en clase son un buen método docente siempre que no se limiten a la mera exposición de contenidos —el qué de la transmisión—; para ello deben complementarse con una cuidada transmisión —el cómo—, prestando atención al grado de asimilación de conocimientos —a través de la prueba rápida o la técnica del *one minute paper*—, creando una actitud activa y no meramente receptiva —a través de las prácticas o los trabajos de investigación—.

Por otra parte, los computadores y en general las nuevas tecnologías no deben ser considerados como un sustitutivo *per se* de los métodos tradicionales, sino que, como han señalado autores como Simkins (1999) o Manning (1999), más bien son métodos que atendiendo a su *bondad* deben ser empleados complementariamente por el docente en beneficio de la calidad docente.

ESQUEMA 3 LOS MÉTODOS TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA



Fuente: Elaboración propia.

— En cuanto a la evaluación del rendimiento de los alumnos, en nuestra opinión, el examen proporciona una fotografía de los conocimientos del alumno en un momento determinado del tiempo —la fecha del examen—, cuya nitidez puede venir condicionada por factores exógenos como nervios, incertidumbre, etc. En consecuencia, su utilización como único instrumento de evaluación olvida aspectos de gran relevancia como el esfuerzo realizado a lo largo del curso.

— Somos partidarios de introducir progresivamente las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Economía, siempre que se utilicen complementariamente a los métodos tradicionales y estén guiados por su utilidad pedagógica —y no por el mero hecho de ser tecnologías nuevas— (véase

el esquema 4). La utilización de estos métodos favorece la interacción entre profesor y alumno –a través del correo electrónico o la página *Web* del docente–, facilita el aprendizaje –la evidencia empírica así lo demuestra en la enseñanza orientada por computador–, ofrece grandes posibilidades de información –aun cuando debe recordarse que información y conocimiento no son sinónimos–; y en todo caso, ofrece la posibilidad de adecuarse al devenir de los nuevos tiempos.

— En definitiva, somos partidarios de seguir empleando correctamente los métodos tradicionales –siendo el elemento central las explicaciones en clase–, complementado, de acuerdo a su valía pedagógica, por las nuevas tecnologías. No obstante, somos partidarios de las limitaciones de aplicación de las nuevas tecnologías fundamentalmente por los costes de inversión que ellos generan. Creemos que la gran cantidad de cambios que las nuevas tecnologías están produciendo en nuestra vida cotidiana, terminarán por implantarse en los próximos años en los diferentes estadios educativos –y no solo en la Universidad–, y los docentes tenemos la necesidad y la responsabilidad de adecuarnos y enfrentarnos a dichos cambios.

— Finalmente, queremos expresar nuestro compromiso con la mejora en la calidad docente a través de dos vías. En primer lugar, mediante las reuniones que, con cierta regularidad, venimos manteniendo en el Área de Economía Política y Hacienda Pública de la Universidad Rey Juan Carlos al objeto de seguir de cerca la evolución en la calidad docente de las asignaturas impartidas por el citado Área. En segundo lugar, a través de un foro de profesores de Hacienda Pública de diferentes universidades en el que anualmente compartimos experiencias con el objeto de analizar las vías para mejorar la docencia.

ESQUEMA 4
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

REQUISITOS	1. Complementariedad de los métodos tradicionales (Simkims (1999))
	2. Utilidad pedagógica (Chizmar y Willians (1997); Hartman y otros (1991), Agarwal y Day (1998))
VENTAJAS	1. Favorecen la interacción profesor - alumno (Porter y Riley (1996) Manning (1997), Leuthold (1998))
	2. Atraen la atención de los alumnos (Becker y Watts (1996))
	3. Adecuación a los cambios tecnológicos (Manning (1999))
INCONVENIENTES	1. Costes de inversión en nuevas tecnologías (Dalgaard y otros (1984);
	2. Costes de aprendizaje (Manning (1996); Dalgaard y otros (1984))
I. Enseñanza Orientada por Computador	* Graduación en el aprendizaje (Daniel (1999); Kroch (1999))
	* Adecuación al ritmo y capacidad del alumno (Dalgaard y otros (1984))
II. Internet	
Recursos disponibles	* Riqueza de información y facilidad de acceso (Simkims (1999))
Correo electrónico	* Potencia la interacción profesor-alumno (Hartman y otros (1991); Sproull y Kiesler (1991); Hawisher y Morán (1993); Manning (1996))
Página <i>Web</i> del docente	* Potencia la interacción profesor-alumno (Leuthold (1998))

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, F. G., y KROCH, E. (1989): "The Computer in the Teaching of Macroeconomics". *Journal of Economic Education*, Summer, vol. 20, núm. 3, págs. 269-280.
- AGARWAL, R., y DAY, E. A. (1998): "The Impact of the Internet on Economic Education". *Journal of Economic Education*, Spring, vol. 29, núm. 2, págs. 99-110.
- ANDERSON, C. (1974): "Educación y Sociedad". *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, Tomo 4, Aguilar, Madrid.
- ANDERSON, G.; BENJAMIN, D., y MELVYN, A. (1994): "The Determinants of Success in University Introductory Economic Courses". *Journal of Economic Education*, Spring, vol. 25, núm. 2, págs. 99-119.
- BECKER, W. E. (1997): "Teaching Economics to Undergraduates". *Journal of Economic Literature* 35 (Septiembre), vol. XXXV, págs. 1347-1373.
- BECKER, W. E., y WATTS, M. (1995): "Teaching Tools: Teaching Methods in Undergraduate Economics". *Economic Inquiry*, vol. XXXIII, Octubre, págs. 692-700.
- (1996): "Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics". *American Economic Review: Papers and Procedures* 86, May, págs. 448-153.
- (1999): "How Departments of Economics Evaluate Teaching". *American Economic Review: Papers and Procedures* 89, vol.2, May, págs, 344-349.
- BENZING, C., y CHRIST, P. (1997): "A Survey of Teaching Methods Among Economics Faculty". *Journal of Economic Education*, Spring, vol. 28, núm. 2, págs. 182-188.
- BLECHA, B. J. (1991): "Economic Pedagogy and Microcomputer Software". *Social Science Computer Review* 9, Winter, págs. 541-557.
- BOGAN, E. C. (1984): "The Use of Interactive Video in Teaching Microeconomics: A Note". *Journal of Economic Education*, Fall, vol. 15, núm. 4, págs. 329-330.
- BORG, M., y SHAPIRO, S. L. (1996): "Personality Type and Student Performance in Principles of Economics". *Journal of Economic Education*, Winter, vol. 27, núm. 1, págs. 3-25.
- CARBÓ, S. (1994): *Proyecto Docente de Economía Mundial*. Mimeo.
- CHARKINS, R. J.; O'TOOLE, D. M., y WETZEL, J. N. (1985): "Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes". *Journal of Economic Education*, vol. 16 (spring), páginas 111-120.
- CHIZMAR, J. F., y WILLIAMS, D. B. (1997): "Internet Deilvery of Instruction: Issues of Best Teaching Practice, Administrative Hardles, and Old-Fashioned Politics". *Cause/Effect* 19 (Fall), págs. 14-21.
- CHIZMAR, J. F., y OSTROSKY, A. L. (1998): "The One Minute Paper: Some Emprical Findings". *Journal of Economic Education*, Winter, vol. 29, núm. 1, págs. 3-10.

- COHN, E.; COHN, S., y BRADLEY, J. Jr. (1995): "Notetaking, Working Memory, and Learning in Principles of Economics". *Journal of Economic Education*, Fall, vol. 26, núm. 4, págs. 291-307.
- CROSS, K. P., y ANGELO, T. A. (1993): *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DALGAARD, B. R.; DARREL, R. L., y BOYER, C. M. (1984): "Cost and Effectiveness Considerations in the Use of Computer Assisted Instruction in Economics". *Journal of Economic Education*, Fall, volumen 15, núm. 4, págs. 309-323.
- DANIEL, J. I. (1999): "Computer Aided Instruction on World Wide Web: The Third Generation". *Journal of Economic Education*, Fall, vol. 30, núm. 2, págs. 163-174.
- GONZÁLEZ-PÁRAMO, J. M. (1990): "La Hacienda Pública de Fin de Siglo: Desarrollos Recientes y Direcciones de Estudio". *Hacienda Pública Española*, núm. 115 2/90, págs. 265-287.
- GUINOVART, J. J. (2000): "La Universidad, o será investigadora o no será". Artículo publicado en *El País*, 31 de mayo del 2000, pág. 48.
- HARTMAN, K.; NEUWIRTH, C., KIESLER, S.; SPROULL, L.; COCHRAN, C.; PALMQUIST, M., y ZUBROW, D. (1991): "Patterns of Social Interaction and Learning to Write: Some Effects of Network Technologies". *Written Communication*, 8, January, págs. 79-113.
- HAWISHER, G. E., y MORAN, C. (1993): "Electronic Mail and the Writing Instructor". *College English*, número 55, Octubre, págs. 6-27.
- LAGE, M. J.; GLENN, J. P., y TREGLIA, M. (2000): "Inverting the Classroom: a Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment". *Journal of Economic Education*, vol. 31, núm. 1, págs. 30-42.
- LEUTHOLD, J. H. (1998): "Building a Homepage for Your Economic Class". *Journal of Economic Education*, summer, vol. 29, núm. 3, págs. 247-261.
- MANNING, L. M. (1996): "Economics on the Internet: Electronic Mail in the Classroom". *Journal of Economic Education*, summer, vol. 27, núm. 3, págs. 201-204.
- (1999): "Comment to Promoting Active-Student Learning Using the World Wide Web in Economic Courses". *Journal of Economic Education*, summer, vol. 30, núm. 3, págs. 289-291.
- MANKIW, N. G. (1998): *Principios de Economía*, McGraw-Hill, Madrid, 1998. (Traducción de *Principles of Economics* por Esther Rabasco y Luis Toharia.)
- PARDES, R. (1994): *Proyecto Docente e Investigador de Hacienda Pública y Sistema Fiscal*. Mimeo.
- PORTER, T. S., y RILEY, T. M. (1996): "The Effectiveness of Computer Exercises in Introductory Statistics". *Journal of Economic Education*, Fall, vol. 27, núm. 4, págs., 291-299.
- RHODES, L. E., y ROBERT, P. C. (1984): "Interactive Video as an Economic Teaching Supplement". *Journal of Economic Education*, Fall, vol. 15, núm. 4.
- RODRÍGUEZ NEIRA, J. (1999): *Teoría y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Editorial Milenio, Lleida.
- SANTOS, M. (1997): "Reflexiones sobre las Matemáticas y la Economía". En FEBRERO, R. (ed.) (1997): *¿Qué es la Economía?*, págs. 101-118. Ediciones Pirámide. Madrid.
- SAVATER, F. (1998): "Potenciar la razón". Publicado en el diario *El País*, el 8 de diciembre de 1998, página 32.
- SIEGFRIED, J. (1995): "Trends in Undergraduate Economic Degrees: A 1993-94 Update". *Journal of Economic Education*, Summer, vol. 26, núm. 3, págs. 282-287.
- SIEGFRIED, J., y FELS, R. (1979): "Research on Teaching College Economics: A Survey". *Journal of Economic Literature* 17 (Septiembre), págs. 923-969.

- SIMKINS, S. P. (1999): "Promoting Active-Student Learning Using the World Wide Web in Economic Courses". *Journal of Economic Education*, Summer, vol. 30, núm. 3, págs. 278-291.
- SPROULL, L., y KIESLER, S. (1991): "Computers, networks and work". *Scientific American*, núm. 265, septiembre, págs. 116-123.
- WALSTAD, W., y SAUNDERS, P. (1998): "Using Student and Faculty Evaluations of Teaching to Improve Economics Instruction". En WALSTAD, W., y SAUNDERS, P. (ed.): *Teaching Undergraduate Economics: A Handbook for Instructors*. Boston: Irwin, McGraw-Hill, págs. 337-355.

**DOCUMENTOS DE TRABAJO EDITADOS POR EL
INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES**

2000

- 1/00 Ciudadanos, contribuyentes y expertos: Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 1999.
Autor: Área de Sociología Tributaria.
- 2/00 Los costes de cumplimiento en el IRPF 1998.
Autores: M.^a Luisa Delgado, Consuelo Díaz y Fernando Prats.
- 3/00 La imposición sobre hidrocarburos en España y en la Unión Europea.
Autores: Valentín Edo Hernández y Javier Rodríguez Luengo.

2001

- 1/01 Régimen fiscal de los seguros de vida individuales.
Autor: Ángel Esteban Paúl.
- 2/01 Ciudadanos, contribuyentes y expertos: Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2000.
Autor: Área de Sociología Tributaria.
- 3/01 Inversiones españolas en el exterior. Medidas para evitar la doble imposición internacional en el Impuesto sobre Sociedades.
Autora: Amelia Maroto Sáez.
- 4/01 Ejercicios sobre competencia fiscal perjudicial en el seno de la Unión Europea y de la OCDE: Semejanzas y diferencias.
Autora: Ascensión Maldonado García-Verdugo.
- 5/01 Procesos de coordinación e integración de las Administraciones Tributarias y Aduaneras. Situación en los países iberoamericanos y propuestas de futuro.
Autores: Fernando Díaz Yubero y Raúl Junquera Valera.
- 6/01 La fiscalidad del comercio electrónico. Imposición directa.
Autor: José Antonio Rodríguez Ondarza.
- 7/01 Breve curso de introducción a la programación en Stata (6.0).
Autor: Sergi Jiménez-Martín.
- 8/01 Jurisprudencia del Tribunal de Luxemburgo e Impuesto sobre Sociedades.
Autor: Juan López Rodríguez.
- 9/01 Los convenios y tratados internacionales en materia de doble imposición.
Autor: José Antonio Bustos Buiza.
- 10/01 El consumo familiar de bienes y servicios públicos en España.
Autor: Subdirección General de Estudios Presupuestarios y del Gasto Público.
- 11/01 Fiscalidad de las transferencias de tecnología y jurisprudencia.
Autor: Néstor Carmona Fernández.
- 12/01 Tributación de la entidad de tenencia de valores extranjeros española y de sus socios.
Autora: Silvia López Ribas.
- 13/01 El profesor Flores de Lemus y los estudios de Hacienda Pública en España.
Autora: María José Aracil Fernández.
- 14/01 La nueva Ley General Tributaria: marco de aplicación de los tributos.
Autor: Javier Martín Fernández.
- 15/01 Principios jurídico-fiscales de la reforma del impuesto sobre la renta.
Autor: José Manuel Tejerizo López.
- 16/01 Tendencias actuales en materia de intercambio de información entre Administraciones Tributarias.
Autor: José Manuel Calderón Carrero.
- 17/01 El papel del profesor Fuentes Quintana en el avance de los estudios de Hacienda Pública en España.
Autora: María José Aracil Fernández.
- 18/01 Regímenes especiales de tributación para las pequeñas y medianas empresas en América Latina.
Autores: Raúl Félix Junquera Varela y Joaquín Pérez Huete.
- 19/01 Principios, derechos y garantías constitucionales del régimen sancionador tributario.
Autores: Varios autores.
- 20/01 Directiva sobre fiscalidad del ahorro. Estado del debate.
Autor: Francisco José Delmas González.
- 21/01 Régimen Jurídico de las consultas tributarias en derecho español y comparado.
Autor: Francisco D. Adame Martínez.
- 22/01 Medidas antielusión fiscal.
Autor: Eduardo Sanz Gadea.

- 23/01 La incidencia de la reforma del Impuesto sobre Sociedades según el tamaño de la empresa.
Autores: Antonio Martínez Arias, Elena Fernández Rodríguez y Santiago Álvarez García.
- 24/01 La asistencia mutua en materia de recaudación tributaria.
Autor: Francisco Alfredo García Prats.
- 25/01 El impacto de la reforma del IRPF en la presión fiscal indirecta. (Los costes de cumplimiento en el IRPF 1998 y 1999).
Autor: Área de Sociología Tributaria.

2002

- 1/02 Nueva posición de la OCDE en materia de paraísos fiscales.
Autora: Ascensión Maldonado García-Verdugo.
- 2/02 La tributación de las ganancias de capital en el IRPF: de dónde venimos y hacia dónde vamos.
Autor: Fernando Rodrigo Sauco.
- 3/02 A tax administration for a considered action at the crossroads of time.
Autora: M.^a Amparo Grau Ruiz.
- 4/02 Algunas consideraciones en torno a la interrelación entre los convenios de doble imposición y el derecho comunitario Europeo: ¿Hacia la "comunitarización" de los CDIs?
Autor: José Manuel Calderón Carrero.
- 5/02 La modificación del modelo de convenio de la OCDE para evitar la doble imposición internacional y prevenir la evasión fiscal. Interpretación y novedades de la versión del año 2000: la eliminación del artículo 14 sobre la tributación de los Servicios profesionales independientes y el remozado trato fiscal a las *partnerships*.
Autor: Fernando Serrano Antón.
- 6/02 Los convenios para evitar la doble imposición: análisis de sus ventajas e inconvenientes.
Autores: José María Vallejo Chamorro y Manuel Gutiérrez Lousa.
- 7/02 La Ley General de Estabilidad Presupuestaria y el procedimiento de aprobación de los presupuestos.
Autor: Andrés Jiménez Díaz.
- 8/02 IRPF y familia en España: Reflexiones ante la reforma.
Autor: Francisco J. Fernández Cabanillas.
- 9/02 Novedades en el Impuesto sobre Sociedades en el año 2002.
Autor: Manuel Santolaya Blay.
- 10/02 Un apunte sobre la fiscalidad en el comercio electrónico.
Autora: Amparo de Lara Pérez.
- 11/02 I Jornada metodológica "Jaime García Añoveros" sobre la metodología académica y la enseñanza del Derecho financiero y tributario.
Autores: Pedro Herrera Molina y Pablo Chico de la Cámara (coord.).
- 12/02 Estimación del capital público, capital privado y capital humano para la UE-15.
Autores: M.^a Jesús Delgado Rodríguez e Inmaculada Álvarez Ayuso.
- 13/02 Líneas de Reforma del Impuesto de Sociedades en el contexto de la Unión Europea.
Autores: Santiago Álvarez García y Desiderio Romero Jordán.
- 14/02 Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2001.
Autor: Área de Sociología Tributaria. Instituto de Estudios Fiscales.
- 15/02 Las medidas antielusión en los convenios de doble imposición y en la Fiscalidad internacional.
Autor: Abelardo Delgado Pacheco.
- 16/02 Brief report on direct an tax incentives for R&D investment in Spain.
Autores: Antonio Fonfría Mesa, Desiderio Romero Jordán y José Félix Sanz Sanz.
- 17/02 Evolución de la armonización comunitaria del Impuesto sobre Sociedades en materia contable y fiscal.
Autores: Elena Fernández Rodríguez y Santiago Álvarez García.
- 18/02 Transparencia Fiscal Internacional.
Autor: Eduardo Sanz Gadea.
- 19/02 La Directiva sobre fiscalidad del ahorro.
Autor: Francisco José Delmas González.
- 20A/02 Anuario Tributario de Jurisprudencia sistematizada y comentada 1999. TOMO I. Parte General. Volumen 1.
Autor: Instituto de Estudios Fiscales.
- 20B/02 Anuario Tributario de Jurisprudencia sistematizada y comentada 1999. TOMO I. Parte General. Volumen 2.
Autor: Instituto de Estudios Fiscales.
- 21A/02 Anuario Tributario de Jurisprudencia sistematizada y comentada 1999. TOMO II. Parte Especial. Volumen 1.
Autor: Instituto de Estudios Fiscales.
- 21B/02 Anuario Tributario de Jurisprudencia sistematizada y comentada 1999. TOMO II. Parte Especial. Volumen 2.
Autor: Instituto de Estudios Fiscales.
- 22/02 Medidas unilaterales para evitar la doble imposición internacional.
Autor: Rafael Cosín Ochaita.
- 23/02 Instrumentos de asistencia mutua en materia de intercambios de información (Impuestos Directos e IVA).
Autora: M.^a Dolores Bustamante Esquivias.
- 24/02 Algunos aspectos problemáticos en la fiscalidad de no residentes.
Autores: Néstor Carmona Fernández, Fernando Serrano Antón y José Antonio Bustos Buiza.

- 25/02 Derechos y garantías de los contribuyentes en Francia.
Autor: José María Tovillas Morán.
- 26/02 El Impuesto sobre Sociedades en la Unión Europea: Situación actual y rasgos básicos de su evolución en la última década
Autora: Raquel Paredes Gómez.
- 27/02 Un paso más en la colaboración tributaria a través de la formación: el programa Fiscalis de la Unión Europea.
Autores: Javier Martín Fernández y M.ª Amparo Grau Ruiz.
- 28/02 El comercio electrónico internacional y la tributación directa: reparto de las potestades tributarias.
Autor: Javier González Carcedo.
- 29/02 La discrecionalidad en el derecho tributario: hacia la elaboración de una teoría del interés general.
Autora: Carmen Uriol Egido.
- 30/02 Reforma del Impuesto sobre Sociedades y de la tributación empresarial.
Autor: Emilio Albi Ibáñez.

2003

- 1/03 Incentivos fiscales y sociales a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo.
Autora: Anabel Zárate Marco.
- 2/03 Contabilidad versus fiscalidad: situación actual y perspectivas de futuro en el marco del Libro Blanco de la contabilidad.
Autores: Elena Fernández Rodríguez, Antonio Martínez Arias y Santiago Álvarez García.
- 3/03 Aspectos metodológicos de la Economía y de la Hacienda Pública.
Autor: Desiderio Romero Jordán.
- 4/03 La enseñanza de la Economía: algunas reflexiones sobre la metodología y el control de la actividad docente.
Autor: Desiderio Romero Jordán.