

Cambios en la modalidad de enseñanza en el marco de un modelo institucional. El caso de Metodología de la Economía

Changes in the teaching and learning modality within the framework of an institutional model. The case of the Methodology of Economics class.

Eugenia Perona, Mariela Cuttica

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

E-mail: eugenia.perona@eco.uncor.edu; maricutt@eco.uncor.edu

Resumen

En el presente artículo se examina la transformación en la modalidad de enseñanza-aprendizaje de la materia Metodología de la Economía, de presencial a semipresencial, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se utiliza como marco teórico un modelo institucionalista, que permite comprender la interrelación existente entre las normas que regulan la enseñanza-aprendizaje y las prácticas de docentes y estudiantes. Un análisis cuantitativo muestra que la modalidad semipresencial arroja resultados superiores. En términos cualitativos, esto se explica por distintos factores, como un énfasis en la adquisición de habilidades, un acompañamiento personalizado y continuo, y un estímulo al desarrollo de habilidades de redacción científica. Adicionalmente, se plantea cómo el cambio de modalidad incide en la estructura de derechos, tareas, obligaciones y privilegios de los actores involucrados en el proceso.

Palabras clave: semipresencialidad, modelo institucional agencia-estructura, ciencias económicas, tecnología educativa.

Abstract

The purpose of this article is to examine the transition from a face-to-face learning modality to a blended learning modality experienced by a course on Methodology of Economics, at the Faculty of Economic Sciences, National University of Córdoba. An institutional model is used as a theoretical framework; such model explains the existing interrelation between standards that regulate the teaching and learning processes on the one hand, and the students and instructors' practices on the other hand. A quantitative analysis shows that the blended learning option yields better results in terms of student performance. This is explained by various qualitative factors, such as emphasis on skills acquisition, continuous and individualized support to students, and an emphasis on the development of scientific writing abilities. In addition, this article shows how the change in the learning modality affects the structure of rights, tasks, duties, and privileges of the actors involved in the learning process.

Keywords: blended learning, agency-structure institutional model, economic sciences, educational technology

Fecha de recepción: Abril 2020 • Aceptado: Octubre 2020

PERONA, E. Y CUTTICA, M. (2021). Cambios en la modalidad de enseñanza en el marco de un modelo institucional. El caso de Metodología de la Economía *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 103-118.

1. Introducción

La diversidad de competencias requeridas en un mundo dinámico, interdisciplinario y con un alto grado de movilidad de los recursos humanos (sumado al avance de las TIC incorporadas a las aulas) ha, sin dudas, impactado en las metodologías de enseñanza. En los últimos veinte años, se ha tornado esencial introducir cambios que orienten la enseñanza hacia el aprendizaje flexible y autónomo del estudiante (Juárez Jerez et al., 2009). La modalidad a distancia y la semipresencial (modelo híbrido), vinculadas estrechamente a la adopción de TIC, se cuentan entre las alternativas de respuesta a las nuevas exigencias planteadas por esta globalización de la educación.

El presente artículo se ocupa de la transformación en la modalidad de enseñanza de la materia Metodología de la Economía, de presencial a semipresencial, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE-UNC). Cabe destacar que el trabajo va más allá de la descripción de una experiencia, dado que busca ser una aplicación de la teoría institucional. El institucionalismo plantea una visión teórica particularmente adecuada para entender cómo las transformaciones en las prácticas (en este caso de enseñanza-aprendizaje) son afectadas por (y afectan a) las normas que forman parte del entorno donde tienen lugar.

En primer término, es importante identificar el contexto institucional y organizacional en el cual se desarrolla la asignatura Metodología de la Economía. La FCE-UNC incorporó la modalidad de cursado a distancia hace varios años. En el inicio, se aplicó al llamado Ciclo de Nivelación, requerido para los ingresantes a las tres carreras de grado que ofrece la facultad. A partir del año 2003, la modalidad se extendió a las once asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común (CFBC), las cuales son comunes a todas las carreras y se dictan en los tres primeros semestres. Así, durante el primer año y medio, los alumnos pueden optar por el cursado presencial o bien a distancia. A partir del 2004, se instituyó el Recursado a Distancia de las materias del CFBC, que permite a los estudiantes repetir las materias en que hayan quedado libres en el semestre contrario al que se dictan habitualmente.

Las carreras que se cursan en la FCE-UNC constan, además, de un Ciclo de Formación Profesional que comienza en el cuarto semestre y concluye en el décimo semestre, con una duración de 3 años y medio. Dicho ciclo incorpora tanto materias obligatorias como electivas. Es importante notar que, si bien la FCE-UNC fue pionera en Argentina en la incorporación de la modalidad a distancia en el caso de los ciclos de Nivelación y Básico, esa modalidad fue extendida en menor medida a las materias que comprenden el Ciclo Profesional. Ello supone un rezago o una deficiencia, dado que las asignaturas y los estudiantes del ciclo superior están más preparados y dispuestos para encarar esta modalidad que los nuevos ingresantes.

Con respecto a las herramientas empleadas, el dictado a distancia utilizó en un inicio la plataforma E-ducativa como sistema de gestión de enseñanza y aprendizaje en redes. En los últimos cuatro años, se inició la migración gradual de todas las aulas virtuales al entorno Moodle, ofreciéndose también videoconferencias por Zoom a los estudiantes que cursan a distancia. Asimismo, incluso en el caso de clases presenciales, se ha fomentado su complementariedad con actividades en entornos virtuales. Es así que las cátedras con cursado presencial, en todos los niveles de las distintas carreras, cuentan

con aulas virtuales de uso gradual y no obligatorio para el docente a cargo.¹

A nivel institucional, estos procesos fueron acompañados por la creación del área de Formación Docente y Producción Educativa, cuyo objetivo, entre otros, es brindar apoyo a los docentes y estudiantes en innovaciones para la enseñanza con tecnologías y el uso de herramientas multimedia. La modalidad de cursado a distancia en la FCE-UNC implica la operatividad del aula virtual de la asignatura, donde se incluyen materiales de estudio, foros de consulta, comunicaciones y otras secciones que brindan a los estudiantes información organizativa y de gestión de cátedra. El trabajo a distancia es habitualmente complementado con tutorías presenciales, no obligatorias, previas a cada examen parcial. Por su parte, las evaluaciones, tanto parciales como finales, son presenciales.

Con respecto a la modalidad semipresencial, que combina la presencialidad con el e-learning, esta no existe hasta el momento en el ámbito de la FCE-UNC de forma oficial e institucionalizada. Ello hace particularmente interesante el caso de la asignatura Metodología de la Economía, que, desde el año 2016, ha incursionado en esta modalidad híbrida con un notable grado de aceptación por parte de los alumnos avanzados del Ciclo Profesional.

En la siguiente sección, se plantea el marco contextual y teórico para continuar en la sección 3 con un examen de los detalles de la experiencia. A continuación, en la sección 4, se comparan los resultados en modalidad presencial (2013-2015) versus modalidad semipresencial (2016-2018), exponiéndose los resultados cuantitativos y cualitativos. La última sección recoge las conclusiones del trabajo.

2. Marco teórico

2.1. Enseñanza de la economía: el contexto

Antes de ingresar de lleno en el marco teórico, es menester hacer alusión al contexto en el que ha ido evolucionando la enseñanza-aprendizaje de la economía. Desde el año 2000, numerosos trabajos internacionales han abordado qué se enseña en economía, es decir, la cuestión de temas y contenidos (Raveaud, 2009). En mucha menor medida, se ha investigado cómo se enseña, lo cual es el foco específico de la presente investigación.

Desde que se inició el siglo XXI, se asiste a una transformación de los modelos pedagógicos históricamente utilizados en el interior de las aulas, que se alejan cada vez más del modelo transmisor-receptor y de la clase magistral para hacer un uso cada vez más intensivo y sofisticado de la tecnología. Sin embargo, la transmisión vertical del conocimiento aún persiste en gran medida, si bien algunos campos disciplinarios se encuentran más rezagados que otros.

En este sentido, la enseñanza de la economía ha quedado por detrás de otras disciplinas en cuanto a incorporar tecnologías en la clase, en especial respecto de la adopción de herramientas que ofrece la web social o web 2.0 (Al-Bahrani y Patel, 2015; Kassens, 2014; Suárez Lantarón, 2018). No obstante, durante la última década, se incrementó el uso de métodos innovadores de instrucción en las clases de economía, bajo el auspicio de la Conferencia Anual sobre Enseñanza e Investigación en Educación

1 La reciente pandemia del Covid-19 ha dado un impulso rápido e inesperado a la utilización de aulas virtuales por parte de las cátedras presenciales que no hacían un uso intensivo de esta tecnología.

Económica (CTREE, en inglés), organizada por la Asociación Americana de Economía (Al-Bahrani y Patel, *ibíd.*).

Algunas de estas tecnologías innovadoras han impactado en los estudiantes de manera positiva, al aumentar la comprensión de conceptos económicos y el interés por la disciplina. Williams y Walker (2014) comentan que en el año 1993 ellos ya habían llegado a esta conclusión mediante la realización de un experimento con tres ejercicios de computación, de carácter voluntario, que ofrecía créditos extra en la calificación para estudiantes de grado de clases de economía. Más recientemente, pueden encontrarse relatos de experiencias de la aplicación de redes sociales a las clases de economía. Kassens (2014), por ejemplo, describe cómo Twitter fue empleado como complemento a la clase tradicional en un curso de principios de macroeconomía. Entre los resultados positivos, la autora destaca que la brevedad de los tweets obliga a los estudiantes a expresar sus argumentos en forma concisa, promoviendo el desarrollo de habilidades de reflexión y escritura. Entre los aspectos negativos, advierte que Twitter puede no ser adecuado para clases numerosas, ya que gestionar tareas para un gran número de alumnos podría ser prohibitivo en términos de tiempo disponible por parte del docente. Otros inconvenientes del uso de redes sociales, que algunos autores han mencionado, son la falta de privacidad, así como la excesiva utilización de teléfonos, tabletas o computadoras en la clase. Al-Bahrani y Patel (2015) señalan, por su parte, que si bien el uso de redes sociales como Twitter, Instagram o Facebook en las clases de economía podría generar una expectativa de aumento en las calificaciones y en el nivel de compromiso de los estudiantes; ello conlleva un costo asociado, dado que el docente debe aprender cómo manejar los distintos recursos y utilizarlos de manera efectiva en la clase. En síntesis, la aplicación de redes sociales en la enseñanza de la economía es un campo muy incipiente y su efectividad aún no ha sido propiamente evaluada.

¿Cuál ha sido el grado de adopción de nuevas tecnologías en la enseñanza de la economía en el caso de Argentina? Uno de los pocos estudios en el tema ha sido la exhaustiva investigación llevada a cabo por Juárez Jerez et al. (2010), en la que se analizan varias universidades nacionales. El trabajo concluye que la pedagogía y la enseñanza de la economía en el país se caracteriza por un fuerte arraigo en los métodos tradicionales de enseñanza, con escasa incorporación de recursos y metodologías que promuevan el aprendizaje autónomo y colaborativo. Ello se explica tanto por factores internos a la disciplina como por aspectos del contexto institucional local.

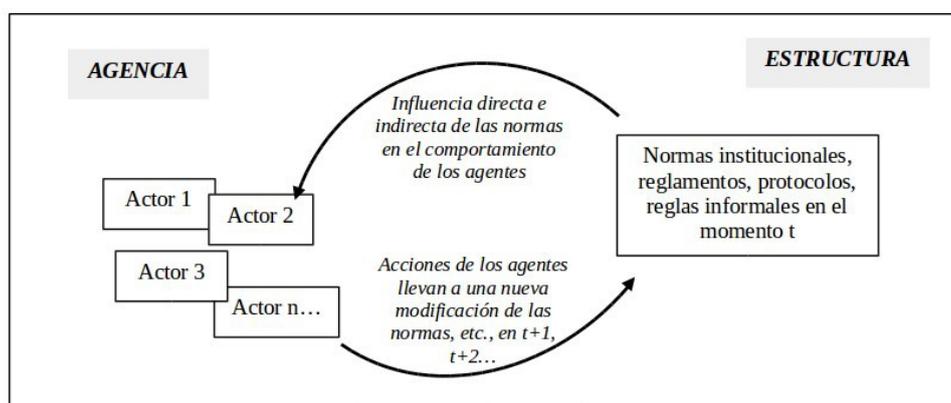
Entre los factores internos, se destaca la fuerte influencia que tiene el paradigma positivista en el pensamiento económico, lo cual se traduce en una actitud de los docentes de la disciplina que propicia el mantenimiento de una pedagogía tradicional. Este fenómeno se manifiesta no solo en Argentina, sino que es generalizado a nivel mundial.

Entre los factores internos o locales, está la restricción presupuestaria que enfrentan las universidades nacionales, así como la escasa flexibilidad de las estructuras burocráticas que rigen la universidad pública. La posibilidad de articular nuevos procesos educativos en la enseñanza de la economía requiere de un fuerte apoyo institucional, dado que “diseñar y desarrollar clases y además preparar materiales de enseñanza lleva tiempo y esfuerzo” (Juárez Jerez et al., 2010: 59). En el caso particular de la FCE-UNC, se evidencian importantes esfuerzos para apoyar al plantel docente en el ámbito de las ciencias económicas, incluyendo la creación de un área específica, tal como se mencionó en la introducción. Otras facultades de ciencias económicas del país también están desarrollando iniciativas similares.

2.2. Modelo institucional agencia-estructura

En el marco de la teoría institucional, es posible hacer uso del modelo agencia-estructura para explicar cómo las variaciones en las normas institucionales –de carácter tanto formal como informal– inciden en las prácticas y acciones de los agentes a nivel individual. A su vez, estas prácticas y acciones individuales generan fuerzas de cambio que posibilitan una nueva transformación en las normas y protocolos a nivel estructural, y así sucesivamente. En otras palabras, el modelo plantea una interacción recíproca entre dos niveles ontológicos (agencia y estructura), claramente diferenciados, pero a la vez interdependientes el uno del otro (Hodgson, 2004; Abdelnour et al., 2017). La figura 1 ilustra el modelo gráficamente.

Figura 1. Modelo agencia-estructura



Fuente: elaboración propia en base a Hodgson (2004), Ostrom y Basurto (2011)

El modelo agencia-estructura implica que las decisiones de los agentes son afectadas por el contexto y el entramado institucional en dos sentidos (Hodgson, 2006). Por un lado, pueden emerger normas que sean favorables o posibiliten el cambio (lo que se conoce como aspecto sincrónico de las normas); por el otro, las normas sociales pueden internalizarse como hábitos o disposiciones adquiridas en los agentes (aspecto diacrónico).

En el caso que se trata, la flecha superior de la figura 1 implica qué cambios en el contexto y en las normas, que regulan la modalidad de enseñanza-aprendizaje de la economía, afectaron las prácticas de los agentes involucrados en el proceso, principalmente docentes y alumnos. Estos cambios en las normas pueden ser de carácter formal (reglamentos, ordenanzas, resoluciones emitidas por autoridades, etc.) o informal (cambios en el “modo de hacer las cosas” que, si bien no están escritos, se generalizan y adquieren carácter normativo). Así, todas las transformaciones que se produjeron en el contexto educativo de Argentina en general, y de la FCE-UNC en particular,² fueron habilitantes o favorables al cambio, promoviendo nuevas modalidades, prácticas y expectativas en profesores y estudiantes. Con el tiempo, estas prácticas novedosas se internalizaron y se adoptaron como cotidianas o habituales.

2 Incluyendo cambios culturales en cuanto a la visión del proceso educativo, emergencia de nuevas tecnologías, reglamentos que promueven la incorporación de TIC, creación de departamentos especializados dentro de la organización, entre otros.

La flecha inferior de la figura 1 refleja el proceso inverso. Una vez que profesores y alumnos incorporan la práctica de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, van surgiendo nuevas inquietudes que, con el tiempo, pueden dar lugar a una ulterior transformación en las normas y protocolos vigentes, y así sucesivamente. El modelo agencia-estructura refleja un proceso dinámico, adaptativo y singular, en el sentido de que adquiere características particulares según el contexto (Lawson, 2003).

¿Cómo afectan las normas a los distintos actores a nivel de la agencia? Las instituciones y normas sociales no inciden sobre individuos o personas físicas directamente, sino que regulan las distintas posiciones sociales, por ejemplo, la posición de docente o de estudiante. Ello es independientemente de los individuos particulares que ocupen dichas posiciones en un momento determinado (Lawson, 2003). Las normas sociales generan un conjunto de derechos, tareas, obligaciones y privilegios (en adelante, DTOP) asociados con las distintas posiciones sociales. Así, las normas que flexibilizaron y posibilitaron la introducción de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje crearon y modificaron los DTOP atribuidos a profesores y alumnos, respecto de los que existían previamente en la modalidad tradicional. El lector interesado en la noción de DTOP puede remitirse a Ostrom (2005; 2007) para un análisis minucioso del significado y la tipología de las normas y los DTOP asociados. Este concepto es referenciado en la sección 4, donde se lleva a cabo una caracterización de los DTOP en el caso de la materia Metodología de la Economía.

3. Metodología de la Economía: de presencial a semipresencial

La asignatura Metodología de la Economía es una materia electiva de la carrera de Licenciatura en Economía de la FCE-UNC. Se dictó por primera vez en 2004 de forma presencial y continuó con esta modalidad hasta 2015. En el 2016 pasó a dictarse de forma semipresencial, lo cual fue un hecho innovador, dado que en el ámbito de la FCE-UNC son escasos los cursos del Ciclo Profesional en los que se han implementado las modalidades semipresencial y a distancia.³ A continuación, se presentan las principales características de la asignatura en la nueva modalidad (para más detalles, ver Perona y Cuttica, 2018, 2019).

3.1. Clases

De acuerdo con el plan de estudios vigente en la FCE-UNC, la materia Metodología de la Economía tiene programadas 84 horas de clase. En modalidad presencial, el dictado consistió en tres clases por semana a lo largo de catorce semanas.

Esta situación cambió al transformarse el dictado de la materia en semipresencial. La mitad de las horas requeridas (42 h) fueron impartidas por la profesora a cargo en forma presencial e intensiva durante el primer mes de cursado. En estas clases se cubrió el programa completo. Durante el resto del cuatrimestre, los alumnos asistieron periódicamente a clases con la profesora adjunta, que incluyeron discusiones sobre textos específicos, revisiones o consultas y, desde 2018, clases de redacción científica. Estas clases de discusión alcanzaron la duración de 10 a 20 h, según la cohorte.

El resto de la materia fue desarrollado en entornos virtuales. Parte de las horas fueron empleadas

3 Un ejemplo es el caso de la materia Matemática Financiera, que se dicta en la modalidad a distancia desde el año 2014 (Bravino y Magaria, 2018; Magaria, 2019).

en encuentros vía Skype (2016-2017) o Zoom (2018). Cada alumno recibió dos tutorías con la profesora a cargo, de forma individual y con sesiones de 30 minutos cada una. El objetivo de estas tutorías fue el seguimiento personalizado y la discusión de los avances realizados por cada estudiante.

Las horas a distancia incluyeron el trabajo en el aula virtual, como la corrección en línea de respuestas en foros y wiki, respuestas a consultas de los alumnos, envío de devoluciones escritas, carga de material bibliográfico adicional solicitado por los alumnos, diseño y carga de las producciones realizadas en el curso.

El total de horas desarrolladas en forma virtual estuvo en función del número de alumnos de cada cohorte, estimándose 1 h por alumno en las dos tutorías y 2 h por alumno en tareas en la plataforma. Teniendo en cuenta que cursaron 17 alumnos en 2016, 14 en 2017 y 11 en 2018, el total de horas en entornos virtuales se estima en 51, 42 y 33, para cada año respectivamente.⁴ Es importante destacar que en el dictado semipresencial se cumplió y superó ampliamente el total requerido de 84 h cátedra.

3.2. Evaluación

Bajo la modalidad presencial, el sistema de evaluación consistía en parciales escritos de 2 h cada uno. Esto cambió en la modalidad semipresencial, donde se implementó el sistema de trabajos prácticos, que los alumnos remitieron en forma digital a lo largo del cuatrimestre. Se propusieron seis evaluaciones, requiriéndose la aprobación de cinco de ellas con un mínimo de 50 puntos sobre 100.

Los trabajos prácticos incluyeron una parte escrita (enviada por correo electrónico) y otra que requería la utilización de alguna TIC en el aula virtual u otros entornos. Cada trabajo práctico incluyó una o más preguntas individuales y al menos una actividad realizada en grupos pequeños.

Las actividades grupales fueron diseñadas con el fin de hacer uso del aprendizaje colaborativo en economía (Bartlet, 2006; Keenan y Maier, 2004). Con ello se buscaba que los alumnos interactuaran y se apoyaran mutuamente en el aprendizaje de los conceptos de la materia. Los grupos fueron preasignados para asegurar la rotación entre pares, lo que permitió el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, una cualidad hoy valorada en el ámbito laboral. Las preguntas individuales fueron establecidas para evaluar el desempeño personal de cada estudiante, identificando las áreas en las que cada uno debía reforzar conceptos o desarrollar habilidades.

Cabe destacar que los trabajos prácticos fueron preparados de manera que las preguntas sean ligeramente diferentes entre los alumnos, para evitar así el riesgo de copia y de comportamientos de tipo free-rider. No obstante, es positivo notar que, en general, los alumnos actuaron de manera responsable y cooperativa. El hecho de que se trata de alumnos avanzados de la carrera, sin dudas, ayudó en este sentido.

Los trabajos prácticos fueron evaluados por la docente y devueltos a cada alumno con observaciones. Se corrigió con detalle, no solo el contenido de las respuestas, sino también la redacción y el citado correcto de la bibliografía. Las actividades realizadas en el aula virtual fueron corregidas allí mismo para que los alumnos pudieran visualizar los comentarios.

4 No se incluyó 2019 en el análisis porque fue un año atípico en la composición del curso.

3.3. Uso de TIC

Además del empleo de Skype o Zoom para las tutorías virtuales, en el dictado semipresencial se buscó utilizar una variedad de TIC. En el marco de los trabajos prácticos, se solicitó a los alumnos participar en foros de debate, vía la plataforma. El primer intento con los foros fue de menor rendimiento en todas las cohortes, dado que los estudiantes no tenían experiencia con esta herramienta. Las instancias siguientes resultaron más elaboradas. La profesora respondió a los posteos en línea y realizó recomendaciones generales al cierre de los foros.

Otro instrumento empleado fue la wiki, sobre un tema que fue variando según la cohorte. La docente intervino a los fines de “organizar” la participación e indicar a los alumnos cómo debía contribuir cada uno con un aporte al texto general.

También se solicitó la elaboración de un video grupal, para lo cual se dejó libertad a los estudiantes para elegir la técnica preferida (diapositivas narradas, filmación, etc.). La mayoría de los videos fueron creativos y bien elaborados.

En uno de los trabajos prácticos se propuso un ejercicio de simulación virtual, mediante un software gratuito, Netlogo, producido por la Universidad de Northwestern. Se asignó a cada alumno un modelo, donde debían manipular las variables y explorar los resultados gráficos y numéricos. También se buscó la transferencia de conocimientos, mediante el requerimiento a los estudiantes de que imaginaran un ejemplo similar de la realidad donde pudieran aplicar el modelo. Esta fue una de las tareas que más satisfizo a los alumnos, ya que el software Netlogo es interactivo y fácil de manejar.

3.4. Ensayo de investigación

El examen final de la materia consistió en la elaboración de un ensayo breve de investigación (2000 palabras) sobre algún tema de la asignatura, a elección de cada estudiante. Este formato de examen final ya venía desde años atrás, incluso en modalidad presencial. La diferencia estuvo en el tipo y modo de seguimiento realizado.

En la modalidad semipresencial, los alumnos seleccionaron el tópico al inicio del curso. Durante el resto del cuatrimestre fueron elaborando borradores, en paralelo con los trabajos prácticos y la asistencia a las clases de discusión. Luego del primer borrador, la docente realizó una primera devolución a cada alumno con comentarios por escrito, siendo también tema de conversación en la primera tutoría virtual. El segundo borrador (versión completa) fue requerido al final del cuatrimestre. Una vez más, la docente lo corrigió por escrito, comentándolo más tarde con cada estudiante en la segunda tutoría virtual. Después de esta entrega, los alumnos contaron con unos días adicionales para remitir la versión definitiva.

El objetivo de plantear un examen final mediante un ensayo de investigación fue promover habilidades de redacción en los estudiantes. Esto es muy importante para el perfil profesional del economista, dado que cualquiera de las salidas laborales de la carrera (ya sea en el sector público, privado o académico) requiere que los graduados cuenten con habilidad para la comunicación escrita.

Al solicitar borradores y realizar devoluciones a lo largo del cuatrimestre, los alumnos fueron aprendiendo y mejorando con cada avance. Por lo tanto, no se trató de un examen final de instancia única con énfasis en el resultado. La idea fue proponer un proceso evolutivo, donde se calificó no

solo el resultado final, sino el progreso y la dedicación puesta por cada estudiante en función de su punto de partida individual. El objetivo ideal era que cada alumno aprendiera de sus errores y mostrara una “curva ascendente” a lo largo de las semanas de cursado.

4. Resultados

A partir de la transformación del dictado de Metodología de la Economía de presencial a semipresencial, se analizaron distintos resultados cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la transición. A los fines de garantizar la comparabilidad, se consideraron para el análisis los tres últimos años de dictado en modalidad presencial (2013 a 2015) y los siguientes tres años en modalidad semipresencial (2016 a 2018). En el resto de esta sección, se describen los resultados cuantitativos, cualitativos y, siguiendo el modelo institucional planteado en la sección 2, el impacto del cambio de modalidad en los DTOP de los actores involucrados (docentes y estudiantes).

4.1. Resultados cuantitativos

La tabla 1 recoge algunos indicadores útiles para comparar el desempeño de los alumnos en ambas modalidades.

Tabla 1. Indicadores generales por cohorte

Cohorte/ año	Modalidad	Nº cursantes	Nº alumnos aprobados	Nota promedio final de la materia	Nota promedio del ensayo de investigación
2013	presencial	9	9	78,2%	78,0%
2014	presencial	17	16	74,6%	81,6%
2015	presencial	13	13	75,2%	82,7%
2016	semi-presencial	17	17	81,3%	89,6%
2017	semi-presencial	14	13	78,1%	89,6%
2018	semi-presencial	11	10	78,7%	86,5%

Fuente: elaboración propia en base a datos de la cátedra

La primera columna indica el año de cursado de cada cohorte y la segunda, el tipo de modalidad. El número de alumnos que asistieron cada año está indicado en la tercera columna, lo que totaliza 39 alumnos en modalidad presencial y 42 en modalidad semipresencial. La cifra es muy similar, lo cual es apto para realizar una comparación válida entre ambos grupos. La cuarta columna muestra el total de aprobados, que prácticamente coincide con los cursantes (38 en modalidad presencial y 40 en semipresencial). Las dos últimas columnas son reveladoras del desempeño exhibido por cada cohorte. En los años de dictado semipresencial, la nota promedio final de la materia obtenida por los alumnos resultó siempre igual o mayor a su equivalente en modalidad presencial, en tanto que la nota promedio en el ensayo de investigación (examen final) fue notablemente superior. Así, se puede llegar a la conclusión de que, prima facie, el cambio de modalidad en el cursado de Metodología de la Economía arrojó resultados positivos.

Esto se confirma en la tabla 2, que presenta los datos agregados por modalidad. En la cuarta columna se aprecia que la nota promedio final de la materia fue 3,9 puntos porcentuales superior bajo

el dictado semipresencial, con una desviación estándar más pequeña. Es decir, no solo demostraron los estudiantes un mejor desempeño en promedio, sino que este alcanzó a todo el grupo de manera más homogénea. Comparando los resultados alcanzados en el ensayo de investigación, la nota promedio en modalidad semipresencial fue 7,6 puntos porcentuales más alta que en modalidad presencial, también con una desviación estándar menor. Una vez más el desempeño bajo modalidad semipresencial fue significativamente superior, alcanzando a todos los alumnos de manera más consistente (con una menor variabilidad).

Tabla 2. Indicadores por modalidad

Modalidad	Cohortes	Nº alumnos aprobados	Nota promedio final de la materia (a)	Nota promedio del ensayo (b)
Presencial	2013, 2014, 2015	38	75,7% (10,6)	81,2% (14,9)
Semi-presencial	2016, 2017, 2018	40	79,6% (7,6)	88,8% (9,0)

Fuente: elaboración propia en base a datos de la cátedra

(a), (b) Se indica entre paréntesis la desviación estándar.

Nota: Se excluyeron los tres alumnos que cursaron pero no aprobaron la materia en 2014, 2017 y 2018, respectivamente

Otro indicador cuantitativo que vale la pena mencionar es la evolución manifestada por los estudiantes en el ensayo de investigación a lo largo del cuatrimestre. Para ello, se tomó en cuenta la nota obtenida en el borrador de medio término y se la comparó con la calificación alcanzada en la versión final al concluir el curso. En modalidad presencial, se observó que la evolución en el desempeño de los alumnos fue poco significativa. En 2013, la nota promedio se incrementó de 76,7 % (borrador) a 78 % (versión final); en 2014, estos valores ascendieron a 78,1 % y 81,6 %, respectivamente. En 2015, la evolución fue ligeramente negativa: de un promedio de 83,1 % en la versión borrador del ensayo, los estudiantes terminaron obteniendo un promedio de 82,8 % en la versión final.

La tabla 3 muestra los resultados agregados por modalidad. La calificación promedio en el borrador de medio término del ensayo de investigación fue de 79,5 % para los 38 alumnos que aprobaron en modalidad presencial entre 2013 y 2015. Dicha nota promedio alcanzó a 69,6 % en el caso de los 40 alumnos aprobados en modalidad semipresencial entre 2016 y 2018. No obstante, en la calificación final del ensayo de investigación los resultados se revirtieron notablemente: mientras que en modalidad presencial la nota promedio fue de 81,2 %, ascendió a 88,8% en modalidad semipresencial.

Tabla 3. Evolución del desempeño de los alumnos en el ensayo de investigación

Modalidad	Cohortes	Nº alumnos aprobados	Nota promedio del ensayo (borrador)	Nota promedio del ensayo (final)	Nº alumnos con evolución positiva	Nº alumnos con evolución neutra	Nº alumnos con evolución negativa
Presencial	2013-2015	38	79,5%	81,2%	17	13	8
Semi-pres.	2016-2018	40	69,6%	88,8%	35	2	3

Fuente: elaboración propia en base a datos de la cátedra

¿Qué nos dice la tabla 3 sobre la evolución o el aprendizaje exhibido por los alumnos? Si bien en modalidad presencial los estudiantes iniciaron su borrador con una calificación más alta en promedio, estos no evidenciaron una mejora sustancial a lo largo del proceso. La diferencia entre la nota final y la nota del borrador fue de solo 1,7 puntos porcentuales. De los 38 alumnos aprobados, menos de la mitad (17) obtuvo una nota final superior a la nota del borrador, en tanto que 13 alumnos no mostraron ninguna evolución y 8 presentaron una evolución negativa.

En modalidad semipresencial, el punto de partida fue algo más bajo $-69,6\%$ promedio en el borrador, pero la mejora fue evidente e importante. La calificación final resultó de $88,8\%$ en promedio, lo cual arroja una evolución positiva equivalente a 19,2 puntos porcentuales. No solo eso, sino que 35 de los 40 alumnos mostraron una evolución favorable, solo 2 alumnos exhibieron una evolución neutra y 3 alumnos una evolución negativa.

En conclusión, es claro que la transición de la materia Metodología de la Economía de modalidad presencial a semipresencial fue positiva en términos del proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta tres cohortes de cada modalidad con un número comparable de casos, los resultados alcanzados al final del cursado fueron significativamente superiores en la segunda modalidad. Adicionalmente, la evolución manifestada por los estudiantes a lo largo del cuatrimestre resultó fuertemente ascendente en modalidad semipresencial, contra un desempeño estacionario de los alumnos en modalidad presencial.

4.2. Resultados cualitativos

Habiendo determinado que, en términos cuantitativos, el desempeño de los estudiantes en modalidad semipresencial resultó significativamente superior, es importante examinar las causas que llevaron a este mejor desempeño. Ello solo puede hacerse desde un punto de vista cualitativo, identificando los factores que contribuyeron al progreso. A continuación, se examinan tres elementos que se considera que jugaron un papel esencial.

a. Foco en la adquisición de habilidades en adición a los contenidos

En los años en que se dictó en la modalidad presencial, el énfasis de la asignatura estaba puesto principalmente en los contenidos. Esto es similar a lo que ocurre en la mayoría de los cursos presenciales, donde el docente articula la clase (usando distintas técnicas o herramientas) en función de un programa y ejes temáticos.

En la modalidad semipresencial, la materia Metodología de la Economía también se estructuró en unidades basadas en distintos tópicos. La diferencia estuvo en que, además de aprender los temas del curso, los estudiantes se vieron en la necesidad de desarrollar nuevas habilidades con las que no estaban familiarizados. En particular, se tornó imprescindible que manejaran el aula virtual de manera competente, no solo para acceder a contenidos y materiales, sino para interactuar entre ellos y con la docente mediante distintas actividades.

A lo largo del cuatrimestre, los estudiantes debieron aprender y adaptarse al uso de TIC que la mayoría no había utilizado nunca en cursos previos. Un ejemplo es el debate mediante foros. En el caso de todas las cohortes, la primera discusión que se planteó en los foros resultó un desafío. Los alumnos no sabían cómo participar y los posteos resultaron repetitivos, desconectados uno de otro, fuera de tema, etc. La docente realizó las observaciones pertinentes, no solo respecto del texto

presentado por cada participante, sino de la manera en que el debate en foros debe conducirse. En el segundo foro planteado, el desempeño mejoró, los alumnos realizaron posteos más elaborados.

Lo mismo ocurrió con la elaboración de un video que se solicitó sobre uno de los temas del programa. Además de estudiar el tópico para preparar el guion, los estudiantes debieron ingeniárselas para buscar y aprender alguna técnica con la cual presentar el material en forma audiovisual. En el caso del ejercicio de simulación, tuvieron que aprender a manejar un software. Asimismo, a lo largo de las distintas tareas grupales, se vieron forzados a trabajar en equipo, lo cual no es común en las materias del ciclo profesional de la carrera.

En definitiva, los estudiantes de Metodología de la Economía debieron desarrollar distintas habilidades en adición a estudiar y comprender los temas del programa. Ello fue un determinante fundamental para la obtención de mejores resultados en la modalidad semipresencial por dos motivos. Primero, la novedad de trabajar de forma distinta y aprender el manejo de nuevas herramientas llevó a un aumento de la motivación. Los estudiantes realmente se mostraron motivados y dispuestos ante cada desafío, lo cual favoreció la dedicación y el esfuerzo puestos en el aprendizaje. Segundo, influyó la percepción de que las nuevas habilidades que se les requería desarrollar eran útiles, más allá de la materia. Al ser, la mayoría, alumnos de los dos últimos años de la carrera, ellos mismos percibieron que aprender a trabajar en entornos virtuales y usar tecnología les abría nuevas posibilidades. Algunos, por ejemplo, mencionaron que aprender a hacer un video les sirvió para participar en congresos virtuales; otros valoraron la posibilidad de entrenarse en el uso de TIC, ya que estaban considerando estudios de posgrado a distancia. Incluso, varios hicieron alusión al hecho de que el trabajo grupal en ciertas tareas (donde los grupos fueron preasignados por la docente) les permitió conocer y colaborar con compañeros con quienes antes solo habían coincidido circunstancialmente.

b. Acompañamiento personalizado

Otro elemento importante fue el acompañamiento sistemático y personalizado que recibieron los estudiantes en la modalidad semipresencial. A pesar de la distancia física, la relación docente-alumno que se generó fue mucho más cercana. En el dictado presencial el acompañamiento se da principalmente durante las horas de clase o de consulta; no hay demasiado tiempo ni oportunidad para desarrollar un vínculo más fuerte con los educandos. En los pocos casos en los que esto ocurre, depende en gran medida de la personalidad e iniciativa del alumno.

En modalidad semipresencial el contacto es continuo y permanente; el docente busca activamente interactuar con cada uno de los estudiantes, independientemente de si son personas más o menos extrovertidas. En Metodología de la Economía, se dedicaron como mínimo dos sesiones de 30 minutos para cada estudiante vía Skype o Zoom, donde hubo oportunidad de conversar sobre su trabajo, progreso, dificultades, potencialidades y aspiraciones. Adicionalmente, los alumnos podían enviar correos electrónicos en cualquier momento del día, incluso algunos llegaron a contactarse por la noche o el fin de semana. Esto fue positivo, no solo desde el punto de vista educativo, sino psicológico y emocional, ya que contribuyó a que los estudiantes se sintieran más contenidos y comprometidos con el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, exhibieran un mejor rendimiento.

c. Estímulo a la redacción científica

Entre los resultados cuantitativos, se mencionó la importante evolución que manifestaron los

alumnos bajo la modalidad semipresencial en relación con la elaboración de su ensayo final de investigación. En adición a los factores ya comentados arriba –mayor motivación debido al desarrollo de nuevas habilidades, unida a una situación de acompañamiento continuo–, otro elemento que incidió específicamente en la realización del ensayo fue el énfasis que se puso en las habilidades de redacción científica.

Durante el dictado semipresencial, se estableció como un objetivo adicional de la materia que los alumnos demostraran fluidez en la comunicación escrita. Para lograr esta meta, tanto en la devolución de cada uno de los trabajos prácticos como de los borradores del ensayo de investigación, la docente no solo corrigió el contenido, sino también la redacción y los aspectos formales del texto. Se hizo especial hincapié en que los alumnos citaran la bibliografía correctamente de acuerdo con las normas APA y absorbieran pautas de redacción fundamentales, como evitar el plagio, conectar ideas en forma coherente, usar correctamente los signos de puntuación, aportar evidencias para justificar afirmaciones, entre otros.

A lo largo de las distintas cohortes que cursaron en modalidad semipresencial, este componente se fue profundizando. Se incorporó material relevante y, desde 2018, la profesora adjunta tiene a su cargo dictar clases especiales de redacción científica a las que los alumnos deben asistir. Los resultados fueron favorables, lo cual contribuyó también a la actitud positiva de los participantes del curso, que valoran este aprendizaje como una herramienta útil de cara a su futura tesis de grado o trabajos de investigación en otras materias.

4.3. Efectos en los DTOP

En la sección 2.2., se introdujo un modelo institucional que permite explicar las interacciones dinámicas que existen entre a) cambios en el contexto y en las normas que regulan la enseñanza-aprendizaje, y b) modificaciones en las prácticas concretas de los actores (docentes y estudiantes) involucrados en el proceso. La emergencia de nuevas tecnologías unida al cambio institucional a nivel de la FCE-UNC (mediante normas que promovieron activamente la incorporación de TIC en la facultad), la creación de un área especializada y el estímulo a la adopción de estas herramientas llevaron a expandir el número de cátedras que incorporaron la modalidad a distancia. Este cambio en lo normativo y organizacional, por otra parte, creó la posibilidad y el incentivo para que algunas otras cátedras incursionaran en nuevos proyectos, como fue el caso de Metodología de la Economía, que introdujo el dictado en modalidad semipresencial.

También se estableció que el cambio en las normas institucionales llevara a transformar los derechos, tareas, obligaciones y privilegios (DTOP) asociados con las posiciones sociales de docente o estudiante. ¿Cómo puede caracterizarse a los DTOP en el caso de la materia Metodología de la Economía bajo la modalidad semipresencial?

La tabla 4, sin pretender ser exhaustiva, describe algunos de los DTOP específicos que surgieron y que fueron modificados en el contexto del dictado semipresencial de la asignatura. Se omitieron otros que permanecieron constantes y son comunes tanto a la modalidad presencial como semipresencial, tales como la obligación docente de “establecer criterios claros de evaluación” o “ajustarse al calendario académico”.

Tabla 4. Efecto de los DTOP de estudiantes y docentes en modalidad semi-presencial

	Estudiantes	Docentes
Derechos (D)	<ul style="list-style-type: none"> * Recibir respuesta a consultas dentro de las 48 horas. * Obtener información clara y precisa respecto de las tareas asignadas. * Recibir calificaciones y devoluciones en tiempo y forma. * Tratamiento equitativo en el marco de los entornos virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Recibir pronta respuesta por parte de los estudiantes al ser contactados. * Compromiso y cumplimiento de los alumnos con las actividades asignadas. * Tratamiento respetuoso en la comunicación que tiene lugar en los entornos virtuales.
Tareas (T)	<ul style="list-style-type: none"> * Chequear la plataforma frecuentemente para estar al día con el curso. * Leer la bibliografía y elaborar los trabajos propuestos. * Organizarse en el uso del tiempo, que en los entornos virtuales requiere mayor disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> * Preparar los materiales con anticipación. * Mantener la plataforma actualizada. * Realizar el seguimiento de los alumnos. * Responder a consultas prontamente. * Realizar devoluciones a los trabajos con observaciones detalladas.
Obligaciones (O)	<ul style="list-style-type: none"> * Remitir los trabajos con puntualidad. * Cumplir con las pautas establecidas, sin solicitar excepciones no justificadas. * Comunicar al docente los problemas. * Mostrar una actitud respetuosa hacia pares y docentes en los entornos virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Asegurar que los alumnos reciban respuesta, notas y devoluciones en tiempo y forma. * Proponer actividades que sean claras y factibles de realizar en el tiempo asignado. * Garantizar la equidad y que todos los estudiantes reciban la misma dedicación.
Privilegios (P)	<ul style="list-style-type: none"> * Acceder a los materiales del curso. * Estudiar con tiempos flexibles, sin tener que asistir a un horario determinado. * Establecer un contacto cercano con los docentes, que trasciende la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Planificar y organizar el trabajo en entornos virtuales en forma libre e independiente. * Trabajar en forma remota y flexible. * Recibir apoyo del área especializada en la FCE-UNC.

Fuente: elaboración propia

Los elementos de la tabla se explican por sí mismos, sin que sea necesaria una exposición detallada. Quizás la única aclaración que vale la pena mencionar es la diferencia entre derechos (D) y privilegios (P). Estos últimos pueden entenderse como beneficios o prerrogativas que alcanzan a estudiantes o docentes, respectivamente, sin que constituyan per se un derecho adquirido.

Como conclusión de esta sección y de la investigación, puede establecerse que la transformación de la materia Metodología de la Economía de modalidad presencial a semipresencial arrojó resultados positivos que son observables en términos cuantitativos. Estos se reflejan tanto en las calificaciones y el rendimiento de los alumnos, como en la evolución demostrada por los estudiantes a lo largo del cuatrimestre. La comparación tomó como base tres cohortes de cada modalidad, con poblaciones de tamaño y composición similares.

Por otra parte, se encontró que los principales factores que explican el mayor rendimiento en la semipresencialidad fueron: i) un énfasis en la adquisición de habilidades, lo cual repercutió favorablemente en el interés y motivación de los educandos; ii) un acompañamiento de tipo personalizado y continuo, que generó contención y confianza; y iii) el estímulo particular que se otorgó a la adquisición y desarrollo de habilidades de redacción científica.

Finalmente, se indicó la manera en que los cambios en las normas institucionales y organizacionales repercutieron en las prácticas de docentes y estudiantes, quienes, bajo la modalidad semipresencial, vieron modificada su estructura de DTOP, respecto de los propios del sistema presencial.

5. Reflexión final

Un aspecto importante del modelo agencia-estructura es que permite conceptualizar a la realidad

social como dinámica y evolutiva. Modificaciones a nivel estructural llevan a cambios en las prácticas de los agentes y viceversa: las acciones e innovaciones a nivel individual también pueden conducir a una eventual transformación en las normas a nivel institucional.

La decisión de reconvertir la materia Metodología de la Economía a la modalidad semipresencial fue una acción innovadora en el ámbito de la FCE-UNC, en dos sentidos. Primero, se introdujo la modalidad híbrida, que hasta el momento existe en las cátedras de la facultad solo en forma limitada. Segundo, se aplicó a una materia del Ciclo Profesional, lo cual tampoco había sido probado o adoptado hasta el momento en el ámbito de las asignaturas típicamente de temas de Economía.

El objetivo de este artículo fue demostrar que la experiencia arrojó resultados positivos y favorables, sentando así un precedente que contribuya a flexibilizar y modificar las reglamentaciones que, hasta el momento, están particularmente centradas en el diseño de cursos en modalidad puramente a distancia, lo cual difiere de la modalidad semipresencial o híbrida. Asimismo, el énfasis está puesto en las materias del Ciclo de Nivelación y de Formación Básica Común, con menor desarrollo en las materias del Ciclo Profesional.

La introducción de la modalidad semipresencial se adapta particularmente bien a los alumnos de los últimos años y a los cursos electivos de la carrera. Los estudiantes avanzados cuentan con la experiencia, la capacidad y la motivación para estudiar por sí mismos, siguiendo lineamientos y pautas claras, sin tener necesidad de asistir en forma física a dos o tres clases por semana. Adicionalmente, muchos de estos alumnos ya se encuentran trabajando, con lo cual la flexibilidad horaria contribuye a su desarrollo personal y profesional, sin que tengan que optar entre la carrera y una fuente de ingresos.

La semipresencialidad en cursos electivos también es efectiva porque, en general, estas materias cuentan con una menor cantidad de alumnos, lo cual garantiza que los docentes puedan realizar un mejor seguimiento de los estudiantes y proponer actividades o desafíos que no son posibles de implementar en cátedras masivas.

Por último, esta modalidad es flexible y permite múltiples combinaciones, en términos de qué temas/clases/actividades se llevan a cabo en forma presencial y qué otros en entornos virtuales. Bajo este sistema, los docentes incluso podrían plantear más de un curso, ofreciendo una mayor variedad de materias electivas o invitando a docentes de otras instituciones a dictar una materia específica.

Para que estas nuevas posibilidades se concreten, sin embargo, es condición necesaria que se produzca una transformación en las normas que rigen las prácticas de la FCE-UNC, a fin de que la innovación sea factible. De cara al futuro, es importante estar preparados para enfrentar desafíos y abrirse a las oportunidades.

Referencias bibliográficas

- ABDELNOUR, S., HASSELBLADH, H., y KALLINIKOS, J. (2017). Agency and institutions in organization studies. *Organization Studies*, 38(2), 1775–1792.
- AL-BAHRANIA, A. y PATEL, D. (2015). Incorporating Twitter, Instagram, and Facebook in Economics classrooms. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 56–67.
- BARTLETT, R. (2006). The evolution of cooperative learning and Economics instruction. En Becker, W.E.,

- M. Watts y S.R. Becker (eds.), *Teaching Economics: More Alternatives to Chalk and Talk*. Cheltenham, UK: Edward Elgar: 39–58.
- BRAVINO, L. y MAGARIA, O. (2018). El aula de Matemática Financiera a distancia. En Magaria, O. y G. Sabulsky (comps.), *I Jornadas de Aulas Abiertas*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 92–98.
- HODGSON, G.M. (2004). *The Evolution of Institutional Economics*. London, UK: Routledge.
- HODGSON, G.M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues*, 40(1), 1–25.
- JUÁREZ JEREZ, H., FORESTELLO, R. y PERONA, E. (2009). El proceso de enseñanza en el área de las ciencias económicas. ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan? En VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación. Córdoba, Argentina, 12-14 de noviembre.
- JUÁREZ JEREZ, H., PERONA, E., FORESTELLO, R., QUADRO, M. y NAVARRETE, J. (2010). El proceso de enseñanza en el área de las ciencias económicas. Informe Final Proyecto SeCyT, FCE-UNC. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- KASSENS, A. (2014). Tweeting your way to improved #Writing, #Reflection, and #Community. *The Journal of Economic Education*, 45(2), 101–109.
- KEENAN, D. y MAIER, M. (2004). *Economics Live! Learning Economics the Collaborative Way*, 4a Ed. Boston, MA, EE.UU.: McGraw-Hill.
- LAWSON, T. (2003). *Reorienting Economics*. London, UK: Routledge.
- MAGARIA, O. (2019). El resumen de la tutoría elaborado y compartido por los estudiantes. En Kap, M., O. Magaria, V. Mertens y G. Sabulsky (eds.), *Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata, 171–176.
- OSTROM, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton, NJ, EE.UU.: Princeton University Press.
- OSTROM, E. (2007). Institutional rational choice: An assessment of the institutional analysis and development framework. En Sabatier, P.A. (ed.), *Theories of the Policy Process*. Boulder, CO, EE.UU.: Westview Press, 21–64.
- OSTROM, E. y BASURTO, X. (2011). Crafting analytical tools to study institutional change. *Journal of Institutional Economics*, 7(3), 317–343.
- PERONA, E. y CUTTICA, M. (2018). Enseñanza de la economía: el desafío de las nuevas tecnologías. En Magaria, O. y G. Sabulsky (comps.), *I Jornadas de Aulas Abiertas*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 114–118.
- PERONA, E. y CUTTICA, M. (2019). Acompañamiento en el desarrollo de habilidades de redacción en la materia Metodología de la Economía. En Kap, M., O. Magaria, V. Mertens y G. Sabulsky (eds.), *Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata, 111–116.
- RAVEAUD, G. (2009). Pluralism in economics teaching—Why and how? *Development Dialogue*, 2, 43–77.
- SUÁREZ LANTARÓN, B. (2018). WhatsApp: uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121–135.
- WILLIAMS, W. y WALKER, J. (2014). Computerized laboratory exercises for Microeconomics education: Three applications motivated by Experimental Economics. *The Journal of Economic Education*, 24(4), 291–315.