

¿Qué esperan y/o conocen ex ante los alumnos de Grado sobre la Economía Pública?: relevancia para el aprendizaje

Jorge Onrubia Fernández^{a b c}

jorge.onrubia@ccee.ucm.es

A. Jesús Sánchez Fuentes^{a b}

ajsanchezfuentes@ucm.es

^a *Universidad. Complutense de Madrid, Departamento de Economía Aplicada VI (Hacienda Pública y Sistema Fiscal), Campus Somosaguas, 28223 Madrid, España*

^b *GEN (Governance and Economics research Network)*

^c *FEDEA (Fundación de Estudios de Economía Aplicada)*

Recibido: 12 de diciembre de 2016

Aceptado: 9 de febrero de 2017

Resumen

La presencia del sector público en el día a día de las sociedades actuales invita a pensar en que tanto los posicionamientos iniciales, como la importancia asignada por los alumnos a los conceptos a desarrollar en una materia como la Economía Pública, tienen una gran relevancia a lo largo del proceso de aprendizaje que cada uno de ellos desarrolla, puesto que la vida cotidiana ya les ha permitido hacerlo. Sin embargo, en ocasiones este proceso de interiorización cognitiva parece encontrarse alejado del nivel que sería esperable y deseable, ¿cuánto de cierto tiene esta percepción?, ¿cómo y cuándo podría mejorarse esta capacidad de interiorización de conocimientos cotidianos sobre la presencia del sector público en la sociedad?. Este artículo presenta una experiencia piloto, de carácter esencialmente experimental, que intenta dar respuestas a estos interrogantes. Nuestros resultados nos permiten afirmar que los alumnos tienen una idea relativamente clara de los contenidos fundamentales de la asignatura en el momento inicial (“efecto buscador” aparte), pero no presentan una predisposición buena hacia su estudio. Además, no suelen consultar fuentes de información donde podrían encontrar de forma continua ejemplos clarificadores de los conceptos estudiados. Asimismo, nos permite identificar cómo la asignatura permite desarrollar y asimilar los conceptos fundamentales estudiados. Finalmente, hemos podido determinar, comparando el momento inicial y final, que los alumnos asimilaron los conceptos estudiados, mejoraron su predisposición hacia el estudio de estos temas, aunque con margen de mejora. Sin embargo, no se observó un cambio significativo en cuanto a la frecuencia de consulta de las fuentes de información disponibles.

Palabras clave: economía pública, noticias, medios de comunicación, ideas previas, aprendizaje

Códigos JEL: H00, I21

1. INTRODUCCIÓN

Más allá de las discrepancias que puedan existir entre las distintas corrientes pedagógicas, parece existir un cierto consenso respecto a la relevancia que tiene la forma con la que los alumnos se enfrentan al estudio y aprendizaje de una nueva materia. Esto afectaría tanto a los posicionamientos -normativos o positivos- iniciales, como a la importancia que los alumnos den a los conceptos que se van a desarrollar en la asignatura. En el caso de la Economía Pública, la presencia del sector público en el día a día de las sociedades actuales invita a pensar en que esto debería ser así, puesto que la vida cotidiana ya les ha permitido interiorizar, voluntaria o involuntariamente, muchas de las principales nociones abordadas en los programas, al menos introductorios, de asignaturas próximas a esta materia. Por ejemplo, el papel jugado por las políticas públicas enmarcadas dentro del término “Estado del bienestar” y su papel como “seguro” ante potenciales contingencias y hechos negativos que nos puedan afectar como miembros de sociedades potencialmente protegidos por su existencia.

Sin embargo, la percepción derivada de la labor docente en este amplio ámbito de los estudios de Economía parece mostrar, con cierta frecuencia, que este proceso de interiorización cognitiva de los alumnos que se enfrentan por primera vez a esta disciplina se encuentra más alejado del nivel que sería esperable y deseable. Esta valoración resulta especialmente relevante, creemos, si tenemos en cuenta que se trata de alumnos que ya han cursado, normalmente, dos cursos completos del Grado en Economía. Sobre esta cuestión, cabe hacerse bastantes preguntas, cuya respuesta y análisis creemos que ayudaría a mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes de Economía: ¿cuánto de cierto tiene esta percepción?, ¿cómo y cuándo podría mejorarse esta capacidad de interiorización de conocimientos cotidianos sobre la presencia del sector público en la sociedad?, etcétera. Precisamente, este trabajo viene motivado por la necesidad de responder a algunos de estos interrogantes, enfocado desde nuestra experiencia docente en la materia.

En concreto, el objetivo de este trabajo es doble. Por un lado nos planteamos conocer hasta qué punto los alumnos identifican *ex ante* los contenidos que se les presentarán en cada uno de los temas en los que se estructura habitualmente la materia, asociándolos con problemas o con cuestiones que les puedan resultar cercanas dentro de su experiencia vital. Por otro, el trabajo está dirigido a conocer la importancia que los estudiantes asignan inicialmente a cada uno de los diferentes temas del programa. Finalmente, el trabajo pretende aportar información de cómo cambian estos conocimientos y valoraciones de los alumnos a lo largo del curso de Economía Pública realizado.

Tras esta introducción, el resto del trabajo queda organizado como sigue. La sección segunda detalla cómo se ha organizado esta experiencia piloto realizada con alumnos de dos grupos de la asignatura de Economía Pública del tercer curso del Grado de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid, durante el curso académico 2015/2016. En la tercera sección se exponen, una vez sistematizados, los resultados obtenidos en el proceso de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos al principio y al final del curso académico. Por último, la cuarta sección, presenta algunas conclusiones valorativas extraídas de los resultados de la experiencia realizada.

2. EXPERIENCIA PILOTO

En esta sección presentamos la experiencia piloto que hemos diseñado para afrontar los dos objetivos planteados en nuestro trabajo. La metodología empleada es de carácter esencialmente experimental y se ha aplicado a dos grupos de la asignatura “Economía Pública”, de carácter obligatorio, impartida en el tercer curso del Grado de Economía ofertado en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. Según se establece en el programa oficial de la asignatura, las clases teóricas representan un 40% del total del tiempo presencial y no presencial (trabajo fuera del aula que el alumno debe dedicar a la asignatura). En cuanto al 60% restante, además de las tareas propias de tutorías y evaluación, se incluyen tareas diversas como la resolución de problemas en el aula, y la elaboración de trabajos individuales o en grupo.

En concreto, el experimento está basado en la realización de dos cuestionarios, uno al comienzo y otro al final del curso. La población objeto del experimento está constituida por los alumnos matriculados para el curso 2015/2016, pertenecientes a los grupos A y B, ambos del turno de mañana, integrados por 48 y 59 alumnos respectivamente, con una edad media de 21,2 años, siendo un 64,95% hombres.

Los contenidos de la asignatura Economía Pública aparecen organizados en seis temas, conforme a una estructura estándar de un primer curso de esta materia. Los contenidos de la asignatura se encuentran delimitados claramente de los integrados en programas de economía de la imposición (que en el Grado en Economía de la Universidad Complutense de Madrid, corresponde a la asignatura Fiscalidad, impartida en el segundo cuatrimestre del tercer curso). En cuanto al programa de Economía Pública, el Tema 1 está dedicado a presentar el marco institucional del sector público, los conocimientos básicos acerca del presupuesto, así como los indicadores fundamentales de la política fiscal; el Tema 2 se dedica a presentar la teoría de fallos de mercado y los principales instrumentos de intervención pública, desde una perspectiva asignativa; el Tema 3 incorpora las metas de equidad de la intervención pública, presentando los instrumentos de redistribución y su valoración en términos de bienestar social; en el Tema 4 se estudian los principales postulados de las teorías de la elección social y de la elección pública; el Tema 5 aborda los contenidos teóricos e institucionales, para el caso español, de las principales políticas públicas, centrándose en la provisión de bienes preferentes (educación, sanidad y vivienda), como en los programas de prestaciones económicas (pensiones y subsidios de desempleo y lucha contra la pobreza); finalmente, el Tema 6, introduce a los alumnos en la financiación del sector público, mostrando las distintas categorías de ingresos públicos, la estructura del sistema tributario en los países de la OCDE, los principales elementos de los tributos, así como una presentación de los principios de la imposición. Como textos principales de la asignatura, se recomiendan a los alumnos el primer tomo del manual de Albi et al. (2009a), el manual en inglés de Rosen y Gayer (2013), además de, como manuales complementarios, el segundo tomo del manual de Albi et al. (2009b) y el de Stiglitz y Rosengard (2016).

El contenido, realización y secuencia del experimento es el siguiente:

1º El primer día de clase se les pasa a los alumnos de la asignatura un formulario de encuesta (Cuadro 1), en el que se les presenta un guión del temario descrito de la asignatura,

con unas columnas vacías en las que deben incorporar información sobre noticias ofrecidas en los medios de comunicación que ellos entiendan relacionadas con cada tema del programa de la asignatura. Para ello, durante 15 minutos aproximadamente, los alumnos deben buscar en internet –usando ordenador personal, *tablet* o teléfono móvil– noticias aparecidas sobre esos temas, seleccionando la información relevante requerida en este experimento: titular de la noticia, fuente, y fecha. Además, el alumno debe valorar en una escala de 1 a 6, la relevancia que a su juicio tiene cada tema del programa.

2º Durante el curso académico (primer cuatrimestre, con 4 horas de clase semanales, divididas en clases teóricas (3/4) y seminarios de prácticas (1/4), los alumnos estudian todos los contenidos fundamentales de la asignatura, de acuerdo con la metodología docente habitual.

3º En la última sesión del curso, se les vuelve a pasar a los alumnos el mismo formulario y con la misma asignación de tiempo, con objeto de realizar una comparativa respecto al formulario entregado por ellos el primer día del curso.

Tabla 1. Enunciado del cuestionario

Economía Pública. Curso 2015/2016, 3º curso del Grado en Economía, Universidad Complutense de Madrid

Grupo: **Nombre Completo:** **Edad:** **Sexo:** **¿Conocimientos previos?: SI/NO**

Temario	Titular	Fuente	Fecha	Relevancia (1 a 6)
Tema 1. Marco institucional del sector público. Presupuesto e Indicadores de política fiscal.				
Tema 2. Fallos de mercado e instrumentos de intervención pública.				
Tema 3. Equidad, redistribución y bienestar social.				
Tema 4. Elección Social y Elección Pública				
Tema 5. Estado del Bienestar: Bienes preferentes y Prestaciones económicas.				
Tema 6. Ingresos públicos. Estructura de los sistemas impositivos. Principios impositivos				

Indica la frecuencia con la que accedes a las fuentes citadas en la tabla anterior:
 1. Nunca, 2. Ocasionalmente, 3. Con cierta frecuencia, 4. Casi diariamente, 5. Diariamente.

Fuente: Elaboración propia

Con la realización del experimento, nuestro propósito es contrastar las siguientes hipótesis:

A) Con el *formulario inicial*; (H1) Los alumnos tienen una idea inicial clara de los contenidos que estudiará a lo largo del curso; (H2) Los alumnos tienen una predisposición

buena/mala respecto a estudiar los contenidos de la asignatura; (H3) La frecuencia de acceso por parte de los alumnos a la información económica relacionada con la Economía Pública.

- B) Con el *formulario final*: (H4) Los alumnos han desarrollado ideas claras y precisas acerca de los contenidos estudiados a lo largo del curso.
- C) Comparando los *formularios inicial y final*: (H5) Los alumnos han mejorado/empeorado sus ideas respecto a los contenidos que se han estudiado a lo largo del curso; (H6) Los alumnos han aumentado/disminuido su predisposición respecto al estudio de los contenidos de la asignatura; (H7) Los cambios en la frecuencia con la que los alumnos acceden a la información económica relacionada con la Economía Pública tras haber cursado la asignatura.

3. RESULTADOS

En esta sección describimos los resultados obtenidos en el experimento descrito en el punto anterior, con el objetivo de aportar evidencia que nos permita aceptar o rechazar las distintas hipótesis que pretendemos validar. Para ello, previamente hemos procesado la información recogida en los formularios, sintetizando la misma de acuerdo con los valores de tabulación (en aquellas variables con distintos valores) y, en el caso de las variables textuales o cualitativas, agrupándola de forma sistematizada.

De cara a la presentación de los resultados distinguiremos tres bloques que nos permiten destacar aspectos fundamentales de nuestro análisis.¹ Primero, se exponen todos los resultados relativos a la relevancia que los alumnos le dan a los conceptos explicados en la asignatura. Seguidamente, pasaremos a analizar si los alumnos de forma cotidiana consultan las potenciales fuentes de información (prensa generalista o económica, libros divulgativos, etc.) que les hubiesen permitido adquirir o interiorizar situaciones que sirvan de ejemplo o aplicación de los principales contenidos de la materia². Este es un factor que creemos fundamental a la hora de afrontar esta asignatura, dada sus implicaciones para su vida cotidiana y profesional, tras haber concluido sus estudios de Economía. Por último, en el tercer bloque analizamos la concordancia entre las noticias propuestas por los alumnos en el experimento y los conceptos efectivamente tratados en la asignatura.

3.1 ANÁLISIS DE RELEVANCIA DE LA ASIGNATURA

Según fue diseñado el experimento la cuestión “la preferencia de los alumnos por los temas tratados en la asignatura de Economía Pública” pretendía ser analizada forzando al alumno a establecer un ranking de los distintos temas. Sin embargo, algunos alumnos contestaron de forma alternativa, estableciendo su nivel de relevancia, pero sin concretar un ranking claro. Por este motivo, durante la exposición de resultados mantendremos esta distinción.

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la relevancia otorgada por los alumnos a los distintos temas de la asignatura al inicio y al final del curso, de forma que podemos

observar la diferencia en los valores obtenidos en cada momento. Además, en el cuadro B, restringimos el análisis a los alumnos que podemos seguir en ambos momentos (a lo que nos referiremos, a lo largo del artículo, como “panel puro”). Puede verse como, entre aquellos que sí contestaron estableciendo un ranking entre los temas –cuadro A-, aparece una cierta concentración de máxima (mínima) preferencia por los temas 1, 3 y 6 (1 y 4) mientras que en el formulario pasado en el mes de diciembre, una vez cursada íntegramente la asignatura, la distribución resultó mucho más homogénea. En términos de “ganancia de relevancia”, destaca el tema 5 dedicado a los bienes preferentes y el Estado de bienestar. En la situación opuesta, podemos situar al tema 6, dedicado a realizar una introducción de los ingresos públicos y de los principios impositivos. Esta “pérdida de relevancia” resulta llamativa, si tenemos en cuenta que se trata del último tema del programa y, por tanto, el que tenían más reciente.

Tabla 2. Análisis de la relevancia de la asignatura, según temas

Cuadro A: Relevancia, según ranking (n° observaciones)					Cuadro B: Relevancia, según importancia (1=100%, 6=0%)				
	Sep, 2015		Dic, 2015			Sep, 2015	Dic, 2015	Dif. (muestra total)	Dif. (panel puro)
	Máx (1°)	Mín (6°)	Máx (1°)	Mín (6°)					
Tema 1	10	12	3	6	Tema 1	4,14	3,89	-0,25	-0,50
Tema 2	4	6	5	4	Tema 2	3,21	3,66	0,44	-0,67
Tema 3	10	2	6	2	Tema 3	4,00	3,74	-0,26	-0,25
Tema 4	3	14	1	6	Tema 4	3,64	4,09	0,46	-0,33
Tema 5	3	2	6	1	Tema 5	4,21	4,19	-0,02	-0,88
Tema 6	8	2	2	4	Tema 6	4,79	4,27	-0,51	-0,71
					TOTAL	4,01	3,90	-0,11	-0,43

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro B podemos observar los resultados por temas cuando medimos la relevancia según una escala continua. En este caso, vemos cómo la relevancia promedio de la asignatura es bastante baja (4 sobre 6, que significaría 0,33 al normalizar sobre 1). Por temas, sin considerar la perspectiva de panel, se aprecia cómo el tema 2, dedicado a la teoría de fallos de mercado, pierde relevancia tras el curso, al contrario del resto de temas. Cuando restringimos las cifras a los alumnos que podemos seguir en los dos momentos recogidos (inicial y final), se observan ganancias en todos los temas, lo que podemos interpretar como que haber cursado la asignatura les hace valorar más tener conocimientos acerca de los conceptos tratados.

Continuando con la perspectiva de ranking y de panel, construimos la Tabla 3 donde fijándonos en la máxima/mínima relevancia incluimos una matriz de transición de rankings.

Esto es, si nos fijamos en el cuadro A, tendríamos en la posición (I, J) el número de alumnos que inicialmente asignó la máxima relevancia al tema I y cambió tras cursar la asignatura al tema J. Siguiendo esta lógica, las principales conclusiones que podemos extraer son; (i) los temas que ganan en cuanto a máxima relevancia –cuadro A- son los temas 3 (equidad y redistribución) y tema 5 (bienes preferentes y Estado del bienestar), a costa de los temas 1 (presupuestos y política fiscal) y tema 6 (ingresos públicos y principios impositivos); (ii) a pesar de que se producen movimientos en cuanto a la mínima relevancia, la distribución mantiene una estructura muy similar. Especialmente relevante en cuanto a este intercambio es el tema 4, dedicado a la elección social y la elección pública.

Tabla 3: Matriz de transición de rankings (panel puro)

Cuadro A: Máxima relevancia (1ª)								Cuadro B: Mínima relevancia (6ª)								
Dic, 2015								Dic, 2015								
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Total		Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Total	
Sep, 2015	Tema 1	1	0	1	1	0	2	5	Tema 1	1	1	0	2	1	0	5
	Tema 2	1	1	1	0	0	0	3	Tema 2	1	0	1	2	0	0	4
	Tema 3	0	1	3	0	1	0	5	Tema 3	0	0	1	0	0	0	1
	Tema 4	0	1	0	0	0	0	1	Tema 4	3	2	0	2	0	1	8
	Tema 5	0	1	0	0	1	0	2	Tema 5	0	0	0	0	0	1	1
	Tema 6	0	1	0	0	3	0	4	Tema 6	1	0	0	0	0	0	1
Total	2	5	5	1	5	2	20	Total	6	3	2	6	1	2	20	

Fuente: Elaboración propia

Nota: El cuadro izquierdo (derecho) de la tabla recoge el número de alumnos que situaron a cada tema de la asignatura como el que, en su opinión, era el más (menos) relevante. Los alumnos situados en la diagonal son los que no han modificado su postura, mientras que el resto han pasado de la opción elegida al inicio –por filas– a la que manifestaron en el formulario final –por columnas–.

3.2 ANÁLISIS DE FUENTES CONSULTADAS

En este bloque nos centramos en el análisis de las fuentes consultadas por los alumnos durante este experimento. Ello nos permitirá profundizar más sobre cuáles son las fuentes consultadas por los alumnos para obtener la información de contenidos solicitada (prensa generalista o económica, libros divulgativos, revistas, etc.), así como sobre la frecuencia con la que acceden a las mismas. Como se discutió previamente, buena parte de las concepciones previas del alumno vendrán necesariamente influenciadas por las fuentes de información donde suele obtener información sobre los acontecimientos que se van sucediendo en su vida

cotidiana.

En relación con esta cuestión, lo primero que analizamos es la frecuencia de acceso a las fuentes. La Tabla 4 presenta estos valores dentro de una escala (1=Nunca, a 5=Diariamente). La información recogida nos permite observar cómo tanto los valores promedio como los relativos a la dispersión son muy bajos –por debajo de “ocasionalmente”– lo que indica que los alumnos, a pesar de vivir en una época donde se presume que existe abundancia de información a nuestro alrededor, no acceden a la misma con la regularidad necesaria. En nuestra opinión, este resultado representa un hándicap que dificulta el proceso de aprendizaje al no beneficiarse de todos los ejemplos naturales relacionados con la asignatura que podrían haber interiorizado durante su vida cotidiana. Asimismo, pensamos que esto resulta especialmente paradójico si tenemos en cuenta el carácter “cotidiano” que puede atribuirse a los estudios de Economía.

En cuanto a la variación de los resultados a lo largo del curso, si bien los valores agregados indican que la situación empeora al final del cuatrimestre, si restringimos el análisis a los alumnos para los que disponemos de cuestionarios al inicio y al final de la asignatura identificamos una ganancia en los mismos. No obstante, hay que destacar el importante margen de mejora existente, puesto que seguimos situándonos en valores bajos dentro del rango establecido, considerando valores de 3 y 4 como deseables, por las características de los estudios de Economía. En este sentido, sin duda, creemos que un papel aún más activo del profesorado y/o el diseño de actividades específicas durante el curso podrían ser de gran ayuda.

Tabla 4. Frecuencia de acceso a las fuentes

<i>1=Nunca, 2=Ocasionalmente, 3=Con cierta frecuencia, 4=Casi diariamente, 5=Diariamente</i>				
	Sep, 2015	Dic, 2015	Dif. (Todos)	Dif. (Panel)
Promedio	1,74	1,09	-0,66	0,57
Desv. Estd.	0,44	0,28	-0,16	0,90

Fuente: Elaboración propia

Al margen de la frecuencia, también nos parece interesante detenernos sobre dos aspectos que entendemos relevantes. Primero, si los alumnos han necesitado recurrir a eventos/sucesos/noticias lejanas en el tiempo para encontrar situaciones relacionadas con los contenidos de la asignatura (esperados o estudiados, según el momento). Segundo, qué tipo de fuentes han consultado los alumnos en el experimento. Dado que en el momento de cumplimentar el formulario no se les dio ninguna indicación al respecto, asumimos que los alumnos tendieron a buscar más en aquellas fuentes de información que consultan habitualmente.

En el primer caso, observamos cómo los alumnos mayoritariamente han usado noticias situadas en el mismo año. Si combinamos estos resultados con los obtenidos en la Tabla 3, tendríamos que han usado noticias relativamente recientes de fuentes que no consultan con relativa frecuencia. O sea, la realidad proporciona ejemplos constantes de aplicación de los contenidos vistos en la asignatura y, por lo tanto, el seguimiento de las noticias proporcionaría numerosos ejemplos de los conceptos y situaciones descritas en las clases. Además, observamos –con la perspectiva de panel- una mejora en cuanto a la “cercanía temporal” de las noticias recogidas al final de la asignatura (véamos anteriormente que se había producido una mejora en cuanto a frecuencia, si bien esta hipótesis habría que validarla con un análisis más exhaustivo).

Tabla 5. Tipo de fuentes consultada, según temática

	Sep, 2015		Dic, 2015		Diff. Cercanía	
	<i>Tipo de fuente (moda)</i>	<i>Cercanía*</i>	<i>Tipo de fuente (moda)</i>	<i>Cercanía*</i>	<i>(muestra total)</i>	<i>(panel puro)</i>
Tema 1	Prensa generalista	1,94	Prensa generalista	1,57	-0,37	0,31
Tema 2	Prensa generalista	2,44	Prensa generalista	1,56	-0,88	0,81
Tema 3	Prensa generalista	1,75	Prensa generalista	1,41	-0,35	0,41
Tema 4	Prensa generalista	2,32	Prensa generalista	1,57	-0,75	0,66
Tema 5	Prensa generalista	1,98	Prensa generalista	1,45	-0,53	0,44
Tema 6	Prensa generalista	1,90	Prensa generalista	1,52	-0,38	0,35

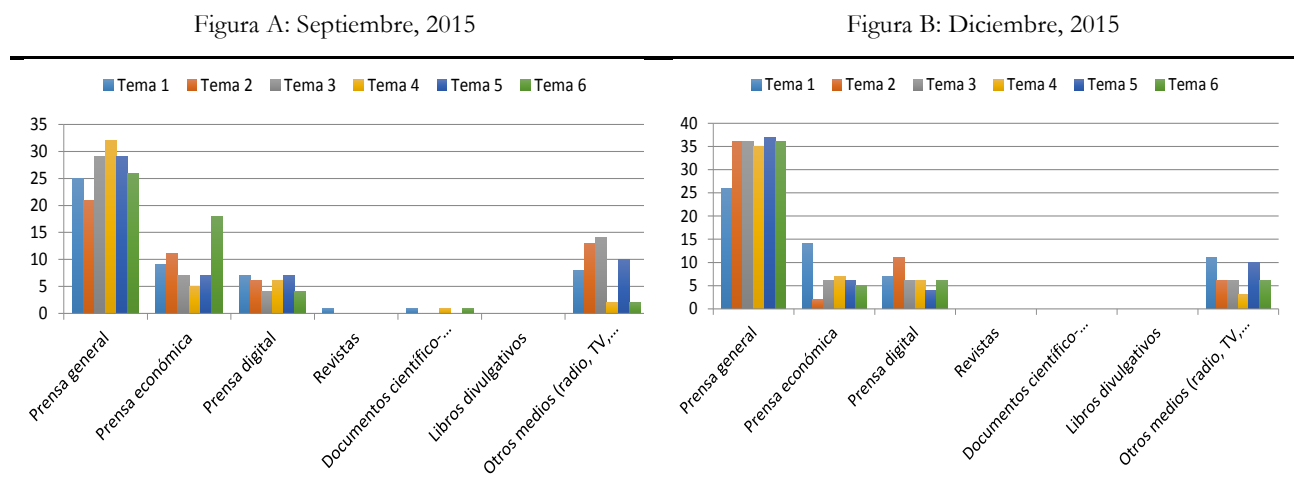
* La variable "cercanía" toma valores de acuerdo a la siguiente escala, 1=Este mes, 2=Este año, 3=2013-2014, 4=Anteriores

Fuente: Elaboración propia

En el segundo caso, respecto al tipo de fuentes consultadas, la Tabla 5 también nos indica cómo el valor más común –la moda de la distribución– es la categoría “Prensa generalista”. De nuevo estamos ante un resultado llamativo, pues esto estaría indicando que los alumnos del Grado de Economía no se decantan por la prensa económica especializada a la hora de informarse sobre cuestiones relacionadas con las materias propias de su área de interés profesional. En este sentido, la Figura 1 nos proporciona una visión más global de esta cuestión y de qué categorías hemos incluido en nuestro análisis. Si bien pueden apreciarse matices diferenciados en los distintos temas, podríamos decir que existe un patrón común en el que mayoritariamente los alumnos se decantan por diarios generalistas (25-30%, al menos), mientras que la prensa especializada no es consultada tanto como cabría esperar. Otro hecho observado, es que la prensa digital no parece haber desbancado a la tradicional³. Asimismo, la consulta de revistas, documentos científicos y libros divulgativos es significativamente escasa⁴. En lo relativo a la comparación de los momentos, quizás la variación fundamental sea la

mayor concentración en los diarios generalistas y la reducción de la participación de “otros medios (radio, TV, etc.)”.

Figura 1. Distribución de fuentes consultadas, según temas



Fuente: Elaboración propia

3.3 ANÁLISIS DE CONCORDANCIA

En este último bloque de la sección de resultados nos centramos en analizar la concordancia de las noticias propuestas por los alumnos durante el experimento, con los conceptos tratados en los distintos temas de la asignatura. Para ello, usamos una escala de valores discreta (tipo Likert) situados entre 1=Ninguna y 5=Perfecta.

La Tabla 6 presenta los valores promedios por temas para cada momento, además de la diferencia entre ellos, una vez hemos restringimos el análisis a los alumnos que podemos seguir en ambos momentos (panel puro). Puede observarse cómo inicialmente ya se obtiene una concordancia media-alta para todos los temas, lo que podría llegar incluso a sorprendernos positivamente dados los resultados comentados en las dos subsecciones anteriores (no tienen una clara preferencia por estos temas y no consultan las fuentes con relativa frecuencia). Una explicación tentativa sería lo que podríamos llamar “efecto buscador” dado que tuvieron acceso a internet durante el experimento. O sea, bastaba buscar tal cual el título de cada tema para identificar noticias más o menos relacionadas. No obstante, las cifras obtenidas al final de la asignatura son superiores (tanto a nivel agregado, como en el panel) lo que indica que incluso si pensamos que actuaron de esta forma, su criterio de selección posterior fue más certero en el segundo cuestionario, una vez habían estudiado la asignatura.

Para profundizar en esta evidencia, presentamos en la Tabla 7 los valores promedio obtenidos cuando distinguimos subgrupos caracterizados por factores que podrían ser determinantes como si los alumnos eran repetidores (era, al menos, su segunda convocatoria), aprobaron o no la asignatura, y en función de la calificación obtenida (Alta vs. otras). Respecto a la influencia de haber cursado previamente la asignatura, los resultados indican que: (i) estos

alumnos, como cabría esperar, tenían una mejor percepción de lo que les esperaba en la asignatura; (ii) presentan valores de concordancia mejores al inicio del cuatrimestre; (iii) su mejora es menor, produciéndose una convergencia entre ellos y los que la cursaban por primera vez. En cuanto a haber aprobado la asignatura, esta circunstancia parece tener una influencia, en el sentido que obtenemos mejores registros tanto en el momento inicial como en el final. Sin embargo, la ganancia obtenida en ambos casos es similar (alrededor de 0,5). Por último, haber sacado una calificación “alta” (notable o sobresaliente) parece ser más determinante en el sentido de que estos alumnos inicialmente presentaban un nivel de concordancia menor y finalmente alcanzan uno mayor, gracias a la mayor mejora obtenida (0,5 vs. 0,3, aproximadamente).

Tabla 6. Análisis de concordancia. Valores promedio, por temas

La variable concordancia toma valores de acuerdo a la siguiente escala:

1=Ninguna, 2=Baja,3=Media,4=Alta, 5=Perfecta

	Sep, 2015	Dic, 2015	Dif. (muestra total)	Dif. (panel puro)
Tema 1	3,78	4,31	0,52	0,52
Tema 2	3,90	4,49	0,59	0,56
Tema 3	3,81	3,88	0,06	-0,12
Tema 4	3,78	4,57	0,79	0,52
Tema 5	4,31	4,63	0,32	0,38
Tema 6	3,82	4,46	0,64	0,52
TOTAL	3,91	4,41	0,50	0,44

Fuente: Elaboración propia

Esta misma clasificación podemos verla, de forma complementaria, a través de un enfoque distribucional. Esto es, tratando de comprobar qué porcentaje de la distribución de alumnos dejaron en blanco un tema en uno de los dos momentos (podíamos identificarlos con aquellos que no han tenido motivación/interés para participar o ni siquiera supieron definir una noticia relacionada) y dentro del resto, qué porcentaje de la distribución se concentra en los niveles máximos (Alta/Perfecta). La Tabla 8 muestra estos valores, según temas y subgrupos.

Podemos ver primero cómo, en términos agregados, se obtiene una mejora significativa tanto en términos de una menor “tasa de abandono”, como en términos de una mejor precisión de las noticias propuestas. Por subgrupos, vemos que los alumnos de la primera convocatoria muestran un perfil claramente diferenciado. Por un lado, su tasa de

abandono –alta– se mantiene constante en los dos momentos recogidos. Por otro, se produce una mejora generalizada de la concordancia de las noticias seleccionadas. Por el contrario, para los alumnos de la segunda convocatoria, aunque se aprecia una mejora de la concordancia, la principal ganancia observada es la reducción de la tasa de abandono.

Tabla 7. Análisis de concordancia. Valores promedio por temas, según subgrupos

La variable concordancia toma valores de acuerdo a la siguiente escala:

1=Ninguna, 2=Baja,3=Media,4=Alta, 5=Perfecta

Cuadro A: Según nº de convocatorias

	Sep, 2015		Dic, 2015	
	<i>CONV 1</i>	<i>CONV 2 o más</i>	<i>CONV 1</i>	<i>CONV 2 o más</i>
Tema 1	3,72	4,40	4,23	4,64
Tema 2	3,87	4,20	4,41	4,82
Tema 3	3,73	4,50	3,82	4,09
Tema 4	3,71	4,50	4,64	4,22
Tema 5	4,26	4,67	4,62	4,70
Tema 6	3,82	3,83	4,51	4,22
TOTAL	3,86	4,28	4,41	4,42

Cuadro B: Según calificación (Aprobado/suspenso)

	Sep, 2015		Dic, 2015	
	<i>Aprobados</i>	<i>No Aprobados</i>	<i>Aprobados</i>	<i>No Aprobados</i>
Tema 1	3,86	3,57	4,35	4,10
Tema 2	4,11	3,36	4,57	4,10
Tema 3	3,90	3,57	3,91	3,67
Tema 4	3,92	3,30	4,66	4,00
Tema 5	4,33	4,25	4,66	4,50
Tema 6	3,74	4,08	4,48	4,40
TOTAL	3,97	3,72	4,45	4,22

Cuadro C: Calificación Alta vs. otras

	Sep, 2015		Dic, 2015	
	<i>NOT/SOB</i>	<i>OTRAS</i>	<i>NOT/SOB</i>	<i>OTRAS</i>
Tema 1	3,31	3,95	4,60	4,15
Tema 2	4,29	3,76	4,63	4,42
Tema 3	3,86	3,80	3,84	3,89
Tema 4	3,50	3,91	4,56	4,58
Tema 5	4,07	4,39	4,74	4,58
Tema 6	3,93	3,78	4,69	4,36
TOTAL	3,82	3,94	4,53	4,35

Tabla 8. Análisis de concordancia. Distribución de valores

La variable concordancia toma valores de acuerdo a la siguiente escala: 1=Ninguna, 2=Baja, 3=Media, 4=Alta, 5=Perfecta

Cuadro A: Septiembre, 2015

	Total		Conv. 1ª		Conv. 2ª o más		Aprobado		Suspenso		Not/Sob		Otras	
	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC
Tema 1	66,7%	52,3%	65,2%	48,9%	80,0%	64,3%	70,3%	38,3%	57,1%	70,2%	53,8%	40,9%	71,1%	55,3%
Tema 2	69,2%	51,4%	68,1%	47,8%	80,0%	64,3%	73,7%	36,7%	57,1%	70,2%	78,6%	36,4%	65,8%	55,3%
Tema 3	57,4%	49,5%	54,2%	46,7%	83,3%	57,1%	60,0%	33,3%	50,0%	70,2%	50,0%	36,4%	60,0%	52,9%
Tema 4	63,0%	57,0%	61,9%	53,3%	75,0%	71,4%	66,7%	40,0%	50,0%	78,7%	50,0%	36,4%	68,8%	62,4%
Tema 5	80,8%	51,4%	80,4%	48,9%	83,3%	57,1%	82,5%	33,3%	75,0%	74,5%	78,6%	36,4%	81,6%	55,3%
Tema 6	64,7%	52,3%	64,4%	50,0%	66,7%	57,1%	64,1%	35,0%	66,7%	74,5%	71,4%	36,4%	62,2%	56,5%

Cuadro B: Diciembre, 2015

	Total		Conv. 1ª		Conv. 2ª o más		Aprobado		Suspenso		Not/Sob		Otras	
	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC	Alta/Perfecta	NS/NC
Tema 1	78,3%	35,5%	75,0%	46,7%	90,9%	21,4%	79,6%	18,3%	70,0%	78,7%	85,0%	9,1%	74,4%	54,1%
Tema 2	79,1%	37,4%	82,6%	48,9%	90,9%	21,4%	87,2%	21,7%	70,0%	78,7%	89,5%	13,6%	81,6%	55,3%
Tema 3	66,7%	38,3%	66,7%	50,0%	72,7%	21,4%	70,2%	21,7%	55,6%	80,9%	73,7%	13,6%	64,9%	56,5%
Tema 4	84,7%	44,9%	92,9%	53,3%	66,7%	35,7%	90,9%	26,7%	71,4%	85,1%	83,3%	18,2%	90,9%	61,2%
Tema 5	89,6%	37,4%	89,4%	47,8%	90,0%	28,6%	89,4%	21,7%	90,0%	78,7%	89,5%	13,6%	89,5%	55,3%
Tema 6	85,5%	42,1%	86,0%	52,2%	77,8%	35,7%	85,7%	30,0%	80,0%	78,7%	93,8%	27,3%	80,6%	57,6%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Resumen resultados, contraste de las hipótesis planteadas

	Enunciado	Conclusión
<i>Con el formulario inicial</i>		
H1	Los alumnos tienen una idea inicial clara de los contenidos que estudiarán a lo largo del curso	ACEPTADA. Existe margen de mejora, pero no podemos rechazarla -ver tabla 5: valor promedio 3,91 sobre 5-
H2	Los alumnos tienen una predisposición buena respecto a estudiar este material	RECHAZADA. Por la baja relevancia que asignan los alumnos a éstos - ver tabla 1: 4,01 sobre 6-, donde 1=100% y 6=0%-
H3	Los alumnos acceden con frecuencia a la información económica relacionada con la asignatura	RECHAZADA. Por la baja frecuencia de acceso de los alumnos -ver tabla 3: 1,95 sobre 5-, donde 1=Nunca y 5=Diariamente-
<i>Con el formulario final</i>		
H4	Los alumnos han desarrollado una idea clara de los contenidos que se han estudiado a lo largo del curso	ACEPTADA. La concordancia obtenida se sitúa en los niveles máximos (Alta/Perfecta) -ver Tabla 5: valor promedio 4,41 sobre 5-
<i>Comparando ambos</i>		
H5	Los alumnos han asimilado con claridad los contenidos que se han estudiado a lo largo del curso	ACEPTADA. Los alumnos mejoraron el nivel de concordancia entre temas y noticias (con diferencias mayores para los alumnos que obtuvieron una calificación alta) -ver tablas 6 y 7-
H6	Los alumnos han aumentado su predisposición respecto a estudiar contenidos relacionados con la asignatura	ACEPTADA. Si bien los niveles son aún muy bajos, se ha producido una mejora al respecto. Especialmente si se observa la diferencia computada con el panel puro -ver tabla 1-
H7	Los alumnos han mejorado significativamente su frecuencia de acceso a la información económica relacionada con la Economía Pública	RECHAZADA. Hemos observado cierta mejora en este apartado (en el panel puro) pero los resultados no son suficientemente robustos como para confirmar este punto -ver tabla 3-

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a haber aprobado la asignatura o no, la diferencia fundamental –que podemos calificar de abismal– es la tasa de abandono. Esto revela, a nuestro juicio, la falta de claridad de estos alumnos respecto a temas fundamentales de la asignatura semanas antes del

examen final. En este sentido, el experimento que presentamos en este artículo pensamos que constituye un buen indicador adelantado del resultado esperado en el examen.

Por lo que respecta a haber obtenido una calificación alta (notable o sobresaliente) o no, existe una dominancia general de aquellos alumnos que más calificación obtuvieron en términos de una menor tasa de abandono. En términos del nivel de concordancia, podemos entender, también, que la mejor asimilación de contenidos se observa en la concordancia superior obtenida en el momento final, a diferencia de los niveles similares obtenidos en la primera fase del experimento.

Para cerrar esta sección de resultados, ofrecemos un resumen de cómo se relacionan todas las evidencias encontradas en el tratamiento estadístico de los formularios con las distintas hipótesis que queríamos refrendar en nuestro análisis (Tabla 9). En resumen, podríamos decir que los alumnos tienen una idea clara de los contenidos fundamentales de la asignatura en el momento inicial (dejando a un lado el denominado “efecto buscador”), pero no presentan una predisposición buena hacia su estudio. Además, los resultados muestran que los alumnos no suelen consultar fuentes de información donde podrían encontrar de forma continua ejemplos clarificadores de los conceptos estudiados. Asimismo, el cuestionario final nos indica que la asignatura permite desarrollar los conceptos fundamentales estudiados. Al comparar los formularios correspondientes al inicio y al final del curso, podemos establecer que los alumnos asimilaron adecuadamente los conceptos estudiados, mejorando su predisposición hacia el estudio de los temas de la asignatura, aunque con un margen importante de mejora. Por último, hay que resaltar que no se observó un cambio significativo en cuanto a la frecuencia de consulta de las fuentes de información a las que los alumnos tienen acceso. En relación con este punto de indudable mejora, parece razonable considerar la realización de actividades formativas específicas orientadas a que los alumnos lleven a cabo prácticas que les permitan trabajar en contenidos de la asignatura profundizando en estas habilidades.

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado una experiencia piloto desarrollada dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, aplicada a un conjunto de 109 estudiantes de tercer curso del Grado en Economía de la Universidad Complutense de Madrid, correspondientes a dos grupos de mañana. En el trabajo realizado hemos tratado de validar una serie de hipótesis relativas a los conocimientos y posicionamientos previos de los alumnos respecto a la asignatura de Economía Pública. En concreto, se ha analizado la relevancia que los alumnos asignan a los conceptos temáticos principales relacionados con esta asignatura, la frecuencia de acceso a la fuentes de información (prensa generalista o especializada, revistas y libros divulgativos, entre otros) y, por último, la concordancia entre las noticias seleccionadas y los conocimientos que efectivamente se tratan en ella.

Los resultados obtenidos pensamos que permiten valorar positivamente esta experiencia, en tanto en cuanto pensamos haber cubierto razonablemente los objetivos inicialmente planteados. Por un lado, valoramos satisfactoriamente el haber puesto de manifiesto determinados puntos débiles que aparecen en nuestra área de conocimiento relacionados con la forma de captar la atención de nuestros alumnos. Por otro, pensamos que el experimento realizado puede considerarse una herramienta más que permite a los

profesores establecer un diagnóstico anticipado relativamente preciso sobre la maduración y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos de cara al examen de la propia asignatura.

Lógicamente, tras la realización del experimento, se han detectado algunas mejoras potenciales que se podrían incluir en futuras implementaciones del mismo. Entre otras, pueden destacarse:

- i) se podría añadir el listado de los valores usados para la codificación de la variable "Relevancia", de forma que evitemos la doble interpretación que han realizado nuestros estudiantes (ranking vs. escala independiente para cada tema);

- ii) una alternativa diferente sería no dividir la búsqueda de noticias según los capítulos del temario oficial, sino por bloques que conceptualmente resulten consistentes –ya sean coincidentes o no con el criterio aplicado en este experimento–. Esto podría permitir identificar de forma más precisa qué conceptos han interiorizado mejor los alumnos a través del análisis de concordancia. Por ejemplo, "ingresos públicos" y "principios impositivos" como "filas" independientes del formulario;

- iii) con el objetivo de minimizar lo que hemos llamado el "efecto búsqueda", se podría añadir una columna en el formulario donde los alumnos explicasen en una/dos frases el origen de la relación y/o por qué han elegido esa noticia y no cualquier otra. Además, con ello, analizando la evolución a lo largo del curso, podremos ver las posibles mejoras que se produzcan en este sentido;

- iv) pedirles, adicionalmente, noticias que relacionen simultáneamente más de un tema de los propuestos, para analizar de forma complementaria si son capaces de relacionar diferentes conceptos dentro de la misma asignatura (por ejemplo, relacionar la sostenibilidad del sistema de pensiones –tema 5– con el impacto sobre el déficit público y la recaudación por cotizaciones sociales –tema 1–);

- v) se podría pasar a los alumnos un formulario específico tras la explicación de cada tema, con el objetivo de observar la evolución del proceso con tiempo suficiente para intervenir, o modificar aspectos de la organización del curso en caso de ser necesario;

- vi) se podría mostrar a los alumnos a lo largo del curso, tras cada tema, ejemplos de noticias con una concordancia "Total". De esta manera, seguramente, los alumnos podrían internalizar y contextualizar mejor los conceptos estudiados;

- vii) se podrían incluir las noticias/blogs documentos aportados, que sean de interés, como bibliografía complementaria en el programa de la asignatura para cursos futuros.

Los resultados que ofrece nuestro análisis nos permite afirmar que nuestros alumnos de Economía Pública, del tercer curso del Grado en Economía, tienen una idea relativamente clara de los contenidos fundamentales de la asignatura en el momento inicial (con independencia del "efecto buscador"), pero no presentan una predisposición buena hacia su estudio. Además, parece detectarse que se trata de alumnos que no suelen consultar fuentes de información específica sobre Economía, donde podrían encontrar de forma continua ejemplos clarificadores de los conceptos estudiados. Asimismo, el cuestionario final ha permitido identificar cómo la asignatura contribuye, en su periodo de impartición, a que los alumnos aprendan los conceptos fundamentales estudiados.

Finalmente, al comparar ambos formularios, hemos podido establecer que los alumnos, en un número importante, asimilaron los conceptos estudiados en el programa de la asignatura, mejoraron su predisposición hacia el estudio de estos temas, aunque con margen de mejora destacable. Sin embargo, no se observó un cambio significativo en cuanto a la frecuencia de consulta de las fuentes de información disponibles, a pesar de las constantes referencias a ejemplos relacionados “de actualidad” que el profesorado ha venido mencionando tanto en las explicaciones teóricas como en la resolución de las cuestiones y ejercicios de las clases prácticas. Aunque esperado, este hecho, sin duda, resulta bastante desalentador, especialmente si se tiene en cuenta el carácter tan cercano al “mundo real” que poseen los estudios de Economía, así como la enorme accesibilidad que internet brinda a la información proporcionada por los medios de comunicación. La evidencia de esta limitación aquí mostrada indica que el profesorado se enfrenta a una faceta que debe ser reforzada e incrementada en cursos venideros, lo que parece un reto inevitable para poder alcanzar un mejor rendimiento académico en términos de conocimientos y competencias.

En cuanto a las posibles extensiones de este trabajo, podemos avanzar las siguientes. Primero, la realización de un análisis de sensibilidad de los resultados obtenidos. Por ejemplo, respecto a la calificación usada en el análisis, se podría usar la evaluación continua o la del examen en lugar de la final. También para el indicador usado para los “repetidores” donde, siempre que tengamos información disponible, podríamos considerar el número de matrículas realizadas en la asignatura, y/o distinguir diferentes niveles de conocimientos previos. Una segunda extensión, quizás más novedosa, sería analizar mediante “*keywords*” la aparición de determinados conceptos claves en la asignatura; pensiones, impuestos, sanidad, educación, vivienda, redistribución, externalidades, etc., y ver cuántas noticias seleccionadas hacen referencia a los mismos. La realización de este tipo de experimento en años sucesivos, con el fin de construir un observatorio de la asignatura, pensamos que podría convertirse en una interesante herramienta dentro de la evaluación del desempeño docente, extensible a otras asignaturas.

Notas

¹ En las tablas del documento se presentan valores promedio. No obstante, se ha calculado también tablas alternativas usando la mediana como indicador de referencia, comprobando que se mantienen, en términos cualitativos, las conclusiones obtenidas.

² En Becker (2000) se destaca la importancia del uso de noticias procedentes de los medios de comunicación en la enseñanza actual de la Economía.

³ Sobre el desplazamiento debido a internet del acceso a las noticias de los medios de comunicación desde el formato tradicional puede verse Dimmick et al. (2004).

⁴ Dentro de esta categoría se han incluido los diarios que no tienen versión impresa. Lógicamente, dado el formato del experimento, todos los alumnos que manifiestan haber consultado los periódicos llamados tradicionales lo han hecho a la versión digital del mismo.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a los participantes en las VIII Jornadas de Docencia en Economía, organizadas por la Universidad Autónoma de Madrid los días 2 y 3 de junio de 2016 los comentarios realizados a una versión inicial de este trabajo, así como los comentarios y sugerencias realizados por dos evaluadores y una editora de la Revista. No obstante, los errores que puedan existir en el texto del artículo son estrictamente atribuibles a los autores. A. Jesús Sánchez-Fuentes agradece la financiación recibida por la Comunidad Autónoma de Andalucía (Proyecto SEJ 1512).

REFERENCIAS

- Albi, E., González Páramo, J.M. y Zubiri, I. (2009a) *Economía Pública I. Fundamentos. Presupuesto y Gasto. Aspectos Macroeconómicos*, 3ª edición actualizada. Barcelona: Ariel Economía.
- Albi, E., González Páramo, J.M. y Zubiri, I. (2009b) *Economía Pública II. Teoría de la imposición. Sistema impositivo. Otros ingresos públicos. Economía Pública Internacional*, 3ª edición actualizada. Barcelona: Ariel Economía.
- Becker, W. E. (2000). "Teaching economics in the 21st century", *Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 109-119.
- Dimmick, J., Chen, Y. y Li, Z. (2004). "Competition between the Internet and traditional news media: The gratification-opportunities niche dimension", *Journal of Media Economics*, 17(1): 19-33.
- Rosen, H. S. y Gayer, T. (2014). *Public Finance*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Stiglitz, J. E. y Rosengard, J. K. (2016). *La Economía del Sector Público*, 4ª edición. Barcelona: Antoni Bosch.

What do undergraduate students expect and/or know ex-ante from Public Economics?: Relevance to learning

Abstract

The presence of the public sector in the daily life of advanced societies may lead us to think that both the initial positions and the relevance assigned by students to the concepts studied in a subject such as the Public Economy have a great relevance to determine how their learning process is developed, since daily life should have already allowed them to do so. However, sometimes this process of cognitive internalization seems to be far from the level that would be expected and desirable. So, how much of this perception is real?, how and when could this capacity of assimilation of everyday knowledge be improved on the presence of the public sector in the society?. This article presents a pilot experiment, essentially experimental, carried out with the objective of answering both questions. Our results allow us to affirm that students have a relatively clear idea of the fundamental contents of the subject at the initial moment ("search effect" apart), but they do not present a good predisposition towards their study. In addition, they do not usually access to sources of information where they could find, on a continuous basis, clarifying examples of the concepts involved. Likewise, it can be identified how the subject allows to develop and assimilate the fundamental concepts studied. Finally, we were able to establish that the

students assimilated the concepts studied, improved their predisposition towards the study of these subjects, although with room for improvement. Unfortunately, we did not observe a significant change in the frequency of accesses to the sources of information available.

Keywords: public economics, news, media, previous knowledge, meaningful learning.

JEL codes: H00, I21.