

Análisis de la intervención del Sector Público en la economía a partir de las políticas públicas propuestas en los programas electorales

Gabriela Sicilia
Eva M. de la Torre

gabriela.sicilia@uam.es
eva.torre@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Economía y Hacienda Pública, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Avenida Francisco Tomás y Valiente, 5, Campus Cantoblanco, 28049-Madrid, España.

Recibido: 16 de marzo de 2018
Aceptado: 15 de noviembre de 2018

Resumen

El presente artículo analiza y evalúa el efecto en los resultados de aprendizaje (en competencias y contenidos) de una actividad concreta de evaluación continua en el contexto de la asignatura Economía Pública. En concreto, en dicha actividad los estudiantes debían trabajar en grupos para realizar un análisis crítico de las políticas públicas propuestas en los programas electorales de los principales cuatro partidos políticos de las elecciones de 2016: Ciudadanos, Partido Popular, Partido Socialista Obrero Español y Podemos. Los resultados de su análisis serían presentados en clase y evaluados por sus pares, aplicando técnicas docentes de trabajo cooperativo para el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas. Tras la actividad se distribuyó una encuesta entre los estudiantes participantes para conocer su opinión acerca de la actividad. Los resultados reflejan que la actividad les resultó útil principalmente para el desarrollo de competencias no-cognitivas relacionadas a la exposición oral, capacidad de síntesis, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo. Asimismo, los estudiantes revelaron que la actividad contribuyó a una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura y su relación con la realidad española.

Palabras clave: economía pública, comunicación oral, evaluación por pares, auto-aprendizaje, aprendizaje cooperativo.

Códigos JEL: A22, H00

1. INTRODUCCIÓN

La creciente demanda social de una mayor proximidad entre las universidades y sus entornos presenta varias dimensiones, como por ejemplo el desarrollo de iniciativas de colaboración universidad-industria-gobiernos (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000), de actividades de extensión universitaria (E3M, 2012), o la mejora de la adecuación entre los contenidos impartidos y las competencias adquiridas en las aulas y aquellas requeridas por los potenciales empleadores de los egresados universitarios (Comisión Europea, 2017). La Unión Europea

considera que estas competencias desempeñan un papel clave en el acceso al mercado laboral (Comisión Europea, 2016), más aún en el contexto español actual, donde la tasa de paro entre los jóvenes menores de veinticinco años supera el 40% (INE, 2017).

En esta línea Bolonia supuso un cambio de paradigma que redujo el énfasis en los contenidos de los planes de estudios e introdujo la formación en competencias transversales entre sus objetivos (Vega-Gil, 2010). En una sociedad del conocimiento, el interés de las empresas europeas está virando, de forma que, más allá de unos conocimientos teóricos básicos, cada vez resulta más importante qué es lo que los estudiantes saben hacer, es decir, cuáles son sus competencias (CEDEFOP, 2012). Este nuevo enfoque fue introducido en el sistema universitario español a raíz del Real Decreto 1393/2007¹. Así, las guías docentes de las asignaturas incluyen ya no sólo un índice orientativo de los contenidos que los estudiantes deberán adquirir, sino también un listado de las competencias transversales que se trabajarán durante el curso académico.

Estos listados de competencias de las guías docentes resultan en ocasiones algo ambiciosos. Aunque muchas de las competencias que se especifican se suelen trabajar al menos de forma implícita mediante las prácticas docentes habituales, resulta difícil trabajar de manera explícita cada una de ellas. Para ello, es necesario introducir actividades específicas que se focalicen en ciertos aspectos concretos. Este es el caso de la experiencia docente que hemos implementado en la asignatura de Economía Pública de segundo curso del Grado en Economía de la Universidad Autónoma de Madrid. La Economía Pública es una asignatura fundamental para la formación de los futuros economistas, y la combinación de sus contenidos teóricos con competencias transversales resulta especialmente interesante, no sólo para dotar a los estudiantes de herramientas para desenvolverse con éxito en el mundo laboral, sino también para la educación de ciudadanos críticos respecto de las políticas públicas y responsables en un contexto democrático (Vaquero, 2015).

El Sector Público interviene de diversas formas que afectan a la casi totalidad de las actividades que llevamos a cabo diariamente durante todo el ciclo vital (Albi, et al., 2009; Rosen y Gayer, 2014; Stiglitz y Rosengard, 2016). Por tanto, resulta relativamente sencillo para el docente ilustrar muchos de los conceptos que se trabajan a lo largo del curso mediante diversos ejemplos cotidianos que forman parte de la experiencia vital del alumno. Sin embargo, la simple utilización de estos ejemplos no fomenta en sí mismo el desarrollo de las competencias transversales como son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad crítica o el auto-aprendizaje del alumnado. Para ello, resulta más efectivo trabajar sobre intervenciones públicas específicas asociadas a circunstancias reales concretas que se desarrollan en la economía, de forma tal que los estudiantes puedan identificar explícitamente el rol del Sector Público en la economía en dicho contexto. En este sentido, los procesos electorales, y particularmente el que se vivió en España en 2016, brindan una oportunidad única de trasladar la teoría a la práctica y promover el desarrollo de las competencias transversales del alumno.

El objetivo de la experiencia docente implementada se centró en trabajar de forma explícita las siguientes competencias incluidas en la guía docente de la asignatura de Economía Pública del curso académico 2015-2016: capacidad de análisis y síntesis, comunicación oral, capacidad para trabajar en equipo, capacidad crítica y autocrítica, capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprendizaje autónomo y promover la sensibilidad hacia temas sociales. Para ello, se propuso una actividad basada en el aprendizaje cooperativo (Kagan, 1989) en la que los alumnos debían realizar un análisis crítico de las propuestas de políticas públicas incluidas en los programas electorales de los principales partidos políticos en relación a las áreas de intervención del Sector Público más relevantes. Asimismo, la evaluación

de la actividad se llevó a cabo mediante un proceso de evaluación por pares, con el objetivo de reforzar el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo es muy conocido en las primeras etapas educativas, y aunque apenas ha llegado a la educación superior ya se conocen algunas experiencias: véase por ejemplo Pla Vall y Salvador (2011), Delgado (2014) o Blázquez, Cantarero y Pascual (2016). La aplicación de esta metodología docente en nuestra actividad implicaba que los alumnos debían comprometerse con la preparación de contenidos de la asignatura y con el aprendizaje del resto de la clase preparando algunos contenidos relacionados con la asignatura (Pujolás, 2009).

El artículo se estructura de la siguiente manera. En el siguiente apartado se exponen los aspectos metodológicos de la experiencia docente implementada. En la sección tercera se presentan y discuten los principales resultados obtenidos a partir de la evaluación de la actividad por parte del alumnado. Por último, en la cuarta sección se exponen las principales conclusiones.

2. METODOLOGÍA

2.1. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La experiencia que se describe en el presente artículo formó parte del sistema de evaluación de la asignatura Economía Pública, de carácter obligatorio, impartida en el segundo curso del Grado en Economía ofertado en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Autónoma de Madrid². Tal y como se indica en su guía docente, el objetivo de esta asignatura es “introducir al estudiante en los fundamentos económicos de la intervención del Sector Público en la economía, tanto desde una perspectiva teórica como aplicada, desde la vertiente del gasto público”, a través del desarrollo y adquisición de un total de 18 competencias y cinco amplios resultados de aprendizaje. De entre dichas competencias y objetivos de aprendizaje, la actividad introducida hizo hincapié en las siguientes:

1. Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica
2. Capacidad de análisis y síntesis
3. Capacidad crítica y autocrítica
4. Capacidad de aprendizaje autónomo
5. Comunicación oral
6. Capacidad para trabajar en equipo
7. Sensibilidad hacia temas sociales

Para trabajar y fomentar el desarrollo de dichas competencias se decidió optar por una actividad basada en la realidad política del país y en las principales áreas de la actuación pública, buscando así temas actuales y relativamente cercanos a los alumnos que facilitarían la motivación de los estudiantes. La actividad se denominó “Comentario y debate en clase de las políticas públicas de los programas electorales” y con ella se aplicaron técnicas docentes de trabajo cooperativo para mejorar las habilidades tanto cognitivas como no cognitivas de los estudiantes. Con esta metodología se buscó aumentar la motivación de los estudiantes dada su

necesaria implicación activa (aprendizaje activo) para la construcción de conocimiento y el aprendizaje de todos los compañeros (Johnson et al., 1985).

Básicamente, la actividad consistió en la revisión y análisis crítico de las políticas públicas propuestas en los programas electorales de los principales cuatro partidos políticos de las elecciones de 2016: Ciudadanos (Cs), Partido Popular (PP), Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Podemos (Ps)³. Puesto que uno de los objetivos de la actividad era promover la capacidad para trabajar en equipo, el primer paso fue la constitución de grupos de trabajo de hasta un máximo de cuatro personas. Posteriormente, a cada grupo se le asignó un tema u área de actuación pública, y se le facilitó el análisis publicado en el blog *Nada es Gratis*⁴ de la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) sobre las propuestas de los cuatro principales partidos políticos en dicha materia. Dichos análisis realizan en unas 3.000 palabras un diagnóstico de la situación actual de las principales áreas de actuación pública, una valoración de las medidas que el gobierno ha tomado en la última legislatura y una comparación de las propuestas contenidas en los programas electorales de cada uno de los cuatro partidos políticos. Las áreas de actuación públicas analizadas por los estudiantes fueron: *ciencia e innovación, competencia y regulación, educación, infraestructuras, pensiones, política fiscal, políticas sociales, sanidad y políticas de empleo*.

Una vez constituidos los grupos de trabajo y asignados los temas, cada grupo analizó y discutió desde un punto de vista económico la temática que se le había asignado, relacionando las diferentes propuestas y problemáticas con aquellos conceptos centrales discutidos en clase: los motivos que justifican la intervención pública (fallos de mercado, redistribución, etc.), las formas de intervención pública y la evaluación de los efectos sobre los diversos agentes de la sociedad desde un enfoque positivo y normativo. Las ideas principales y conclusiones del trabajo grupal fueron presentadas en clase ante el resto de sus compañeros. Para ello, cada grupo preparó una breve presentación (máximo 10 minutos y 2 diapositivas), de tal forma que los estudiantes trabajaron tanto su capacidad de comunicación oral como su capacidad de síntesis. De esta forma se puso en práctica una experiencia de aprendizaje cooperativo en la que los estudiantes se organizaron para preparar y compartir los nuevos conocimientos con sus compañeros (Slavin, 1999).

Las presentaciones se realizaron en clase a lo largo de todo el mes de febrero, seleccionando en cada clase de forma aleatoria al grupo y alumno que debían presentar su análisis, con el objetivo de que todos los estudiantes hubieran participado en la actividad y preparado la presentación. Esta modalidad exige a todos los alumnos asistir a clase y estar en condiciones de exponer en cualquier momento a lo largo del mes. Una vez finalizada cada presentación, se realizaba un debate moderado por la profesora en el que el resto de compañeros pudieron realizar preguntas al grupo expositor y expresar su punto de vista sobre el tema presentado. La participación de las profesoras pretendía resaltar la relación de la temática con los contenidos de la asignatura además de fomentar los comentarios críticos entre los estudiantes.

La evaluación de la actividad se llevó a cabo mediante un proceso de evaluación por pares: siendo los propios estudiantes los que evaluaron a sus compañeros, asignando una puntuación numérica a la presentación (entre 1 y 100) e incluyendo un comentario conciso sobre los aspectos positivos y/o negativos más relevantes de la misma. Una vez finalizada la actividad, de cara a mejorar futuras presentaciones, se facilitó a los ponentes los comentarios que el resto de estudiantes habían hecho sobre su presentación (de manera anónima) y la nota media obtenida. El objetivo de implementar este mecanismo de evaluación fue permitir que los propios estudiantes reconocieran las características de una correcta exposición,

ayudándoles a identificar los aspectos en los que debían trabajar para potenciar su comunicación oral. De este modo, la evaluación por pares además de brindar una calificación media del desarrollo de la actividad, implica en sí misma un proceso de aprendizaje activo para el alumno (Gessa, 2011), promoviendo el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica y el aprendizaje autónomo (Liu y Carles, 2006).

Asimismo, una vez que todos los grupos realizaron la presentación se recabó la opinión de los estudiantes acerca de la actividad implementada con el fin de evaluar la efectividad de la propuesta y poder identificar aquellos aspectos positivos y negativos para mejorar la experiencia en aplicaciones futuras. Para ello se elaboró una encuesta (Anexo II) en la que los estudiantes debían expresar de forma anónima su grado de acuerdo con 28 afirmaciones relacionadas con: (i) la utilidad de la actividad; (ii) la gestión del tiempo y la carga de trabajo; (iii) el método de evaluación por pares de las presentaciones; (iv) el método de selección de los grupos para realizar la exposición en clase; (v) las competencias transversales trabajadas/adquiridas; y (vi) la utilidad de la actividad para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Además, para poder extraer mayores conclusiones en el análisis de la encuesta, los estudiantes debían aportar información personal sobre su edad y sexo, así como información académica básica relativa a la asignatura Economía Pública (número de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura, frecuencia de asistencia a clase, número de veces matriculado en la asignatura), y el grado de interés, dificultad y calificación esperada en la asignatura.

Por último, cabe explicar el sistema de evaluación en el que se insertaba dicha actividad. Atendiendo a la guía docente de la asignatura, el 60% de la nota final correspondía a un examen final y el 40% a evaluación continua. Dicha evaluación continua constaba de diversas actividades: (i) un examen tipo test al final de cada tema, (ii) la experiencia de análisis crítico y presentación en grupo de las políticas públicas propuestas en los programas electorales de los principales cuatro partidos políticos (es decir, la actividad analizada en el presente artículo), y (iii) una presentación final en grupo de diferentes políticas públicas basada en artículos seleccionados por las profesoras. De esta forma, la actividad descrita en este artículo servía de entrenamiento para la preparación de la presentación final.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN CONSIDERADA EN EL ESTUDIO

La actividad formativa se implementó en dos grupos (A y B de aquí en adelante) de estudiantes en el turno de la mañana de la asignatura Economía Pública, impartida en el Grado de Economía que oferta la Universidad Autónoma de Madrid. El grupo A estaba compuesto de 25 hombres y 21 mujeres, y el grupo B de 27 hombres y 14 mujeres (Tabla 1).

Tabla 1. Composición según género de los grupos de Economía Pública

Grupo A			Grupo B		
Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
25	21	46	27	14	41
54.3	45.7	100	65.9	34.1	100

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se presenta la edad promedio, los créditos (ECTS) superados y las calificaciones medias obtenidas por los alumnos de los grupos A y B en cada una de las actividades incluidas en el sistema de evaluación de la asignatura Economía Pública en el curso 2015/2016. El grupo A ha superado en media más créditos (62,2 ECTS) que el grupo B (54,7 ECTS) y la edad media es ligeramente superior en el grupo A (21,3 años de media en el grupo A frente a los 21 años de media en el grupo B). Sin embargo, estas diferencias no resultan estadísticamente significativas. En cuanto a las calificaciones, sólo se observan diferencias significativas entre los grupos A y B en el caso de la evaluación continua y en la presentación final. El grupo A obtiene una puntuación superior en la evaluación continua, la cual se corresponde con una mejor calificación obtenida en las *prácticas de clase* y en los *test* realizados una vez finalizado cada tema. Por el contrario, el grupo B obtuvo mejor calificación en la presentación final. Estos resultados sugieren que el grupo A obtiene, en media, mejores resultados en las actividades más relacionadas con *competencias cognitivas*, mientras que el grupo B destacaría en aquellas competencias o *habilidades no-cognitivas*.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las características y calificaciones de los alumnos, según grupo

	Grupo A					Grupo B				
	Media	Mediana	Desv. Est.	Min.	Máx.	Media	Mediana	Desv. Est.	Min.	Máx.
Edad ^(a)	21,3	21	1,5	20	28	21,0	20	1,4	20	26
ECTS superados ^(a)	62,2	60	31	12	210	54,7	54	15	18	111
Calif. Global ^(b)	5,2	5,8	2,5	1,3	9,4	4,4	5,4	2,3	1,2	8,1
Calif. Eval. Continua ^{(b)*}	2,8	2,9	0,6	1,7	3,8	2,6	2,5	0,5	1,5	3,4
Calif. Examen ^(b)	5,2	4,9	1,8	2,1	9,5	4,5	4,6	1,9	0,0	8,4
Calif. Presentación Final ^{(b)*}	7,4	7,7	1,1	5,2	9,0	7,8	8,0	0,5	6,7	8,3
Calif. Comentario ^(b)	7,9	8,0	0,5	7,2	8,7	7,9	8,1	0,8	5,5	8,7

Fuente: Elaboración propia según información disponible en SIGMA.

Notas: Total de alumnos matriculados 87, de los cuales 46 pertenecen al grupo A y 41 al grupo B. (a) Información proveniente del Sistema de Gestión Académica (SIGMA) de la UAM. (b) Calificaciones otorgadas por el profesor. *Diferencias significativas en medias entre los grupos A y B al 10%.

En cuanto a las diferencias por género (Tabla 3), tampoco se identifican diferencias estadísticamente significativas en términos de edad y créditos superados. En este caso son las mujeres las que presentan una media superior tanto en créditos superados (63,3 ECTS frente a los 56 ECTS de los hombres) como en edad (21,2 años frente a los 21 de los hombres). Puesto que el grupo A es aquel con un mayor porcentaje de mujeres (45,65% frente al 34,15% del grupo B), no resulta sorprendente que las características del grupo A sean similares a las del colectivo de mujeres y las características del grupo B similares a las de los estudiantes varones.

Si comparamos el rendimiento académico en la asignatura Economía Pública según género, las diferencias significativas las encontramos en la calificación obtenida en la evaluación continua, la presentación final y la calificación global de la asignatura, siendo las

mujeres las que mejores resultados presentan en media en todas las variables. Una vez más, los resultados académicos del grupo A son similares a los del colectivo de mujeres.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las características y calificaciones de alumnos, según género

	Hombres					Mujeres				
	Media	Mediana	Desv. Est.	Min.	Máx.	Media	Mediana	Desv. Est.	Min.	Máx.
Edad ^(a)	21,0	21	1,3	20	26	21,2	21	1,8	20	28
ECTS superados ^(a)	55,6	54	17	12	111	63,3	60	33	30	210
Calif. Global ^(b)	4,4	5,4	2,3	0,0	7,7	5,4	6,1	2,5	1,4	9,4
Calif. Eval. Continua ^{(b)*}	2,6	2,5	0,5	1,5	3,5	3,0	3,1	0,5	1,8	3,8
Calif. Examen ^(b)	4,5	4,6	1,7	0,0	7,3	5,3	4,7	2,0	2,3	9,5
Calif. Presentación Final ^{(b)*}	7,4	7,4	0,9	5,2	9,0	7,8	8,1	0,9	5,2	9,0
Calif. Comentario ^(b)	7,8	8,0	0,7	5,5	8,7	8,0	8,2	0,6	7,1	8,7

Fuente: elaboración propia.

Notas: Total de alumnos matriculados 87, de los cuales 46 pertenecen al grupo A y 41 al grupo B. (a) Información proveniente del Sistema de Gestión Académica (SIGMA) de la UAM. (b) Calificaciones otorgadas por el profesor. *Diferencias significativas en medias entre los grupos A y B al 10%.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. EVALUACIÓN POR PARES DE LAS PRESENTACIONES

Cada una de las presentaciones de los programas electorales de los partidos políticos, fue evaluada por los estudiantes de la clase, asignando una puntuación numérica a la presentación e incluyendo un comentario conciso sobre los aspectos positivos y/o negativos más relevantes de la misma.

Puesto que los equipos de trabajo debían ser de máximo 4 estudiantes, en el grupo A se constituyeron 12 subgrupos de trabajo y en el grupo B se constituyeron 9 subgrupos.

En cuanto a las calificaciones numéricas, las notas medias de las calificaciones asignadas a los subgrupos por sus compañeros de clase se recogen en la Tabla 4. Las notas medias oscilan entre el 7 y el 9, con la excepción del subgrupo 8 del grupo B, que obtuvo una calificación media de 5,5. Estos resultados indican que el nivel de preparación de las presentaciones fue en términos generales bueno a los ojos de los estudiantes, y que además sí discriminaron entre las mejores y peores presentaciones de las demás.

En cuanto a los comentarios breves incluidos en la evaluación por pares, éstos destacaron los aspectos positivos y negativos más relevantes de cada una de las presentaciones, y su variedad abarca la mayoría de los aspectos clave de las presentaciones orales y su relación con los contenidos de la asignatura. Así, con respecto a la preparación de la presentación por el grupo, los comentarios se referían principalmente a la calidad de las diapositivas, considerando tanto aspectos relacionados con su calidad visual como con su contenido

(claridad, estructuración y esquemas, capacidad de síntesis y enfoque crítico). En lo que refiere a la presentación oral realizada por uno de los miembros del grupo, los comentarios hicieron referencia principalmente a: (i) el dominio del tema presentado (dominio del contenido y capacidad de análisis y enfoque crítico); (ii) la comunicación oral (expresión corporal, tono de la voz y manejo del espacio, claridad y fluidez, adecuación del vocabulario y gestión del tiempo); y (iii) la preparación de la exposición.

Tabla 4. Calificaciones asignadas a las presentaciones orales mediante la evaluación por pares

Grupo	Subgrupo												Media global
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
A	7,5	7,2	8,0	8,1	8,1	8,0	7,7	7,2	7,3	8,3	8,7	7,4	7,79
B	8,6	8,3	8,7	7,9	8,3	8,1	7,2	5,5	7,1	---	---	---	7,74

Fuente: Elaboración propia.

Dado que la devolución de las calificaciones y los comentarios concisos se realizó al final de la actividad y de forma simultánea a todos los grupos, no se observó un comportamiento diferenciado a lo largo del tiempo. Es decir, no hubo ningún efecto aprendizaje en materia de calificar y evaluar a sus compañeros a lo largo del tiempo durante el cual se llevaron a cabo las presentaciones.

3.2. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA: ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

Como ya se ha descrito, para evaluar y mejorar la experiencia en aplicaciones futuras, una vez finalizadas todas las presentaciones se recabó la opinión de los estudiantes mediante una encuesta, que fue respondida por el 60% de los estudiantes matriculados en los dos grupos considerados, con una participación mayor de los estudiantes del grupo B (66% de los matriculados, que equivalen a 27 alumnos; frente a los 25 encuestados en el grupo A – Tabla 5)⁵.

Tabla 5. Tamaño de la muestra de alumnos encuestados

	Total	Grupo A	Grupo B
Alumnos matriculados	87	46	41
Alumnos encuestados	52	25	27
% de alumnos encuestados	60%	54%	66%

Fuente: Elaboración propia.

Las Tablas 6 y 7 resumen la distribución de las respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas de la encuesta en cuanto a la utilidad de la actividad y a su diseño, respectivamente. En primer lugar, con respecto al aporte de la actividad en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, en términos generales los estudiantes encontraron útil la actividad. En particular, destacan que la actividad ha contribuido para mejorar sus competencias de expresión oral (sobre todo la capacidad para identificar las características de una buena y una mala presentación). Este es un aspecto muy relevante, teniendo en cuenta las carencias que presentan los alumnos españoles en términos de expresión oral cuando se los compara con sus pares europeos. Por otra parte, valoran positivamente la utilidad de la actividad para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura (principalmente las siguientes contribuciones: comprender la necesidad de la intervención del Sector Público ante los fallos de mercado, identificar los instrumentos de intervención que utiliza el Sector Público y relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con la realidad española actual). Estos resultados se observan en ambos grupos A y B. En cuanto a la distribución según sexo, las mujeres son las que principalmente han destacado estos aspectos positivos de la actividad.

Por último, en cuanto al diseño de la actividad, en general, como aspectos positivos los estudiantes destacan el tiempo asignado a las presentaciones y el método de selección aleatoria de los grupos y de los ponentes. Por el contrario, los aspectos más negativos de la actividad según los estudiantes fueron la carga de trabajo que implicaba y el debate suscitado en clase. En este último caso, sí se observan algunas diferencias de valoración entre grupos y en particular, entre sexos. Mientras que ambos grupos consideran justo el método de selección del grupo y del ponente, sólo el grupo A (grupo B) considera útil el método de selección del grupo (ponente). En términos de género, las diferencias son más pronunciadas. En este caso, los hombres valoraron positivamente el método de selección aleatoria en general, mientras que las mujeres lo consideraron injusto e inútil. En efecto, son principalmente las mujeres las que opinan que la actividad es útil, particularmente en el desarrollo de competencias no-cognitivas relacionadas con la expresión oral.

En definitiva, los resultados parecen estar más influenciados por el género que por otras diferencias entre los grupos, ya que la distribución de resultados en el grupo B es muy similar a la de los hombres, siendo éste el grupo en el que más porcentaje de hombres contestaron la encuesta, mientras que con el grupo A sucede la situación contraria.

Tabla 6. Distribución de resultados de la encuesta de opinión en relación a la utilidad de la actividad, por grupo y sexo.

Pregunta	Todos				Grupo A				Grupo B				Hombres				Mujeres			
	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda
La actividad me ha ayudado a mejorar...																				
• mi capacidad de análisis y síntesis	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3
• mi capacidad de preparar una presentación oral	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4
• mi capacidad de exposición oral	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4
• mi capacidad para identificar las características de una buena y una mala presentación	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4
• mi capacidad para trabajar en equipo	2	3	4	3	2	3	4	4	3	3	4	3	2	3	4	3	2	3	4	3
• mi capacidad crítica y autocrítica	2	3	4	3	2	3	4	3	3	3	4	3	2	3	4	3	2	4	4	4
• mi capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	3	4	3	3	3	4	3
• mi capacidad de aprendizaje autónomo	3	3	4	3	2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	4	3
• mi capacidad para generar nuevas ideas	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3
La actividad me ha ayudado a...																				
• comprender mejor los contenidos de la asignatura	3	3	4	4	3	3	4	3	2	3	4	4	2	3	4	3	3	4	4	4
• comprender la necesidad de la intervención del Sector Público ante los fallos de mercado	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4
• distinguir entre las consideraciones de eficiencia asignativa, equidad y estabilidad	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4
• identificar los diversos instrumentos de intervención que utiliza el Sector Público	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4
• relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con la realidad española actual	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	5	4	3	4	4	4	3	4	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Nota: escala de respuestas 1=Total desacuerdo, 2=Desacuerdo; 3=Ni acuerdo ni desacuerdo; 4=De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Tabla 7. Distribución de resultados de la encuesta de opinión en relación al diseño de la actividad, por grupo y sexo.

Pregunta	Todos				Grupo A				Grupo B				Hombres				Mujeres			
	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda	P25	P50	P75	Moda
La actividad me ha parecido...																				
• útil	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4
• El debate suscitado ha sido enriquecedor	2	3	4	2	2	3	4	2	2	2	4	5	2	2	3	4	2	2	3	4
• La carga de trabajo de la actividad es adecuada	2	3	4	2	2	3	4	2	2	2	3	4	4	2	3	4	3	2	3	4
• El tiempo asignado para la duración de las presentaciones me parece adecuado	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4
El método de evaluación me parece...																				
• justo	2	3	4	3	2	2	3	2	2	2	3	4	3	2	3	4	3	1	2	3
• útil para mejorar futuras exposiciones orales	3	4	5	3	3	4	4	4	3	4	5	3	3	3	4	5	4	2	3	4
El método de selección aleatoria...																				
• de los grupos me parece justo	2	4	4	4	2	4	5	4	2	3	4	4	2	4	5	4	1	3	4	1
• del ponente me parece justo	2	3	4	5	2	3	4	4	2	3	5	5	2	4	5	4	1	2	4	1
• de los grupos me parece útil	2	3	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3	2	4	4	4	1	3	4	1
• del ponente me parece útil	2	3	4	4	2	3	4	2	2	2	3	4	4	2	4	4	4	1	2	4

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Escala de respuestas 1=Total desacuerdo, 2=Desacuerdo; 3=Ni acuerdo ni desacuerdo; 4=De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

4. CONCLUSIONES

La adaptación de los programas universitarios al EEES es un reto en el que se lleva años trabajando. En este sentido, la actividad presentada en este trabajo es claramente una iniciativa en esta dirección, pues su objetivo no es otro que trascender la adaptación curricular de la asignatura Economía Pública del papel a la práctica, dando así paulatinamente un peso mayor a las competencias genéricas que los estudiantes deben desarrollar y equiparándolas a los contenidos teóricos. La experiencia descrita aplica técnicas de trabajo cooperativo que pueden reproducirse y exportarse fácilmente a otros contextos docentes.

En concreto, los estudiantes tuvieron que preparar en grupo una presentación sobre las diferentes propuestas de los principales partidos políticos españoles en relación a varios temas relacionados con la Economía Pública. Así, debieron presentar ante sus compañeros una síntesis de la información disponible y realizar un comentario crítico de las propuestas en base a los contenidos propios de la asignatura. De esta forma, los estudiantes trabajaron, entre otras, sus habilidades de aplicación de conocimientos teóricos, pensamiento crítico, síntesis,

autoaprendizaje, trabajo en grupo y expresión oral, todas ellas relevantes en su desarrollo profesional y en su participación democrática en la sociedad. En definitiva, mediante esta actividad se ha trabajado y se ha dado visibilidad a competencias que no se reflejan en las técnicas tradicionales de docencia y evaluación.

Los resultados de la iniciativa indican, en primer lugar, que muchos estudiantes son capaces de identificar los errores y puntos fuertes de las presentaciones de sus compañeros, aunque ellos cometían también los mismos errores en sus presentaciones, lo que constata que iniciativas de este estilo suponen un valioso entrenamiento para los alumnos. Así, parece que los estudiantes pueden ser buenos evaluadores de sus pares, incluso cuando ellos mismos no dominan las competencias que tienen que evaluar. En cuanto a los resultados según género, las mujeres obtienen mejores calificaciones en la asignatura tanto en las actividades que requieren de competencias no-cognitivas como en aquellas que requieren competencias cognitivas.

Por otro lado, la encuesta de opinión distribuida entre los estudiantes para evaluar la actividad indica que son las mujeres las que más utilidad perciben en esta práctica formativa, siendo también ellas las que consideran que más le ha ayudado al desarrollo de competencias no-cognitivas relacionadas a la exposición oral. En cambio, lo que más destacan los hombres es la utilidad y justicia del método de selección aleatorio de los grupos y personas que deben realizar la presentación oral en una clase determinada. Asimismo, los estudiantes han manifestado efectos moderados en la mejora de otras competencias no-cognitivas (por ejemplo, capacidad de síntesis, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo).

Siendo ésta una experiencia piloto, los estudiantes también han manifestado algunas áreas de mejora en el diseño de la actividad. Cabría considerar incrementar el peso de la actividad en la nota final para atender la petición de los estudiantes que consideran que la carga de trabajo es excesiva, así como asignar también un grupo que deba dirigir y dinamizar el debate tras una presentación determinada, para lo cual se les facilitarían materiales específicos a leer sobre el tema presentado. De esta forma los debates serían más ricos y la actividad más entretenida.

Finalmente, en la encuesta los estudiantes valoran muy positivamente que la actividad les ha ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura trabajados en la actividad (teóricos y prácticos) y a relacionarlos con la realidad española. Estos resultados son particularmente relevantes, pues supone alcanzar uno de los objetivos fundamentales de la asignatura según la guía docente, es decir, supone “introducir al estudiante en los fundamentos económicos de la intervención del sector público en la economía, tanto desde una perspectiva teórica como aplicada”. El análisis de temas actuales, oportunos y controvertidos de la realidad económica y política española resulta esencial para alcanzar los objetivos de la asignatura, y por tanto, los docentes deberíamos hacer un esfuerzo por introducir este tipo de actividades para su análisis y discusión entre los alumnos, adaptándolas cada año a la actualidad.

Por último, la actividad implementada parece ser una herramienta útil e interesante para la comprensión de los principales conceptos de la asignatura, según los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes (satisfacción). Sin embargo, dada la información disponible y el diseño actual de la experiencia docente, no ha sido posible avanzar en medir el impacto de la actividad en el aprendizaje de los estudiantes y poder obtener resultados concluyentes acerca de la efectividad de la actividad. En futuras implementaciones de esta experiencia sería por tanto deseable introducir cambios en el diseño de la actividad que permitan ligarla con los resultados de una parte de la evaluación de la asignatura. Por ejemplo, se podrían asignar

aleatoriamente algunos temas específicos del programa (como externalidades o bienes públicos) a la realización de esta actividad mientras que otras partes del temario no serían objeto de estudio mediante esta actividad. Incluso, si se dispusiera de varios grupos similares donde se imparta la asignatura (comparables en cuanto a las características observables y no observables), se podría seleccionar aleatoriamente algún grupo donde implementar la actividad (grupo tratado) y comparar los resultados académicos con los obtenidos por los restantes grupos en los que no se ha llevado a cabo esta actividad (grupo de control). Asimismo, un diseño basado en la asignación aleatoria (de temas o de los grupos) permitiría estudiar la causalidad entre el nivel de satisfacción mostrado por los alumnos participantes con el rendimiento académico obtenido y con las características observables de los alumnos recopiladas en la encuesta (género, edad, número de horas dedicadas a la asignatura, etc.). Sin duda, una evaluación de impacto de este tipo sería deseable en todas las experiencias piloto que se pongan en práctica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en muchos casos, pueden existir limitaciones que dificulten su implementación, ya sea porque resulte muy costoso en términos de tiempo, por cuestiones éticas o simplemente porque se disponga de una población pequeña.

ANEXO I

INSTRUCCIONES ENTREGADAS A LOS ESTUDIANTES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DESCRITA EN ESTE ARTÍCULO

Comentario y debate en clase de las políticas públicas de los programas electorales

Economía Pública

Profs. Gabriela Sicilia
Eva M. de la Torre
Universidad Autónoma de Madrid
Curso 2015-2016

Cada grupo deberá analizar el artículo asignado y resumir su contenido en un máximo de dos diapositivas para ser presentado por un integrante del grupo al resto de los alumnos en clase. Se dedicará un máximo de 10 minutos por grupo. La presentación deber ser enviada por correo electrónico a las profesoras antes del día 08/02/2016. Las exposiciones serán realizadas durante el mes de febrero en horario de clase, comenzando el día lunes 08/02/2016. La selección del grupo expositor y del alumno responsable de realizar la exposición será realizada en clase de forma aleatoria.

Durante la exposición de cada grupo, los restantes alumnos deberán calificar al grupo expositor con un puntaje de 0 a 100 y un comentario conciso (imprimir dicha de evaluación individual). La calificación será la misma para todos los integrantes del grupo expositor, siendo la media de las calificaciones de todos los alumnos de la clase.

Los temas asignados corresponden a entradas publicadas en el blog [Nada es Gratis](#) (FEDEA) donde se analizan las propuestas de políticas públicas de los cuatro principales partidos políticos en relación a diversos temas de Economía Pública. A continuación, se presenta la asignación de los temas a cada grupo.

ANEXO II

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA

El objetivo de este cuestionario es recopilar información que será de gran ayuda para mejorar el diseño de futuras actividades de esta asignatura.
Te recordamos que tu respuesta es anónima y confidencial.
Muchas gracias.

Edad	< 20 <input type="checkbox"/>	20-21 <input type="checkbox"/>	22-23 <input type="checkbox"/>	24-25 <input type="checkbox"/>	> 25 <input type="checkbox"/>
Sexo	Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>			
Número de horas semanales dedicadas a preparar esta asignatura fuera de clase	Menos de 1 <input type="checkbox"/>	Entre 1 y 3 <input type="checkbox"/>	Entre 4 y 5 <input type="checkbox"/>	Más de 5 <input type="checkbox"/>	
Mi asistencia a clase en esta asignatura es:	Menos del 25% <input type="checkbox"/>	De 25% a 39% <input type="checkbox"/>	De 40% a 59% <input type="checkbox"/>	De 60% a 79% <input type="checkbox"/>	80% o más <input type="checkbox"/>
Curso más bajo en el que está matriculado	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
Nº de veces que te has matriculado en esta asignatura	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Más de 3 <input type="checkbox"/>	
Nº veces que te has examinado de esta asignatura	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Más de 3 <input type="checkbox"/>	
La asignatura me interesa	Nada <input type="checkbox"/>	Algo <input type="checkbox"/>	Bastante <input type="checkbox"/>	Mucho <input type="checkbox"/>	
Grado de dificultad de la asignatura	Bajo <input type="checkbox"/>	Medio <input type="checkbox"/>	Alto <input type="checkbox"/>	Muy Alto <input type="checkbox"/>	
Calificación esperada	Suspenseo <input type="checkbox"/>	Aprobado <input type="checkbox"/>	Notable <input type="checkbox"/>	Sobres. <input type="checkbox"/>	M.H. <input type="checkbox"/>

Comentarios:

Por favor, indica tu grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones.					
Te recordamos que tu respuesta es anónima y confidencial.					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Posición intermedia	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Utilidad de la actividad					
1. La actividad me ha parecido útil	1	2	3	4	5
2. La actividad me ha parecido interesante y estimulante	1	2	3	4	5
3. La actividad me ha parecido entretenida	1	2	3	4	5
4. El debate suscitado por las presentaciones ha sido enriquecedor	1	2	3	4	5
Gestión del tiempo					
5. La carga de trabajo de la actividad es adecuada	1	2	3	4	5
6. El tiempo asignado para la duración de las presentaciones me parece adecuado	1	2	3	4	5
Método de evaluación					
7. El método de evaluación me parece entretenido	1	2	3	4	5
8. El método de evaluación me parece justo	1	2	3	4	5
9. El método de evaluación me ha parecido útil para mejorar futuras exposiciones orales	1	2	3	4	5
Método de presentación					
10. El método de selección aleatoria de los grupos me parece justo	1	2	3	4	5
11. El método de selección aleatoria del ponente me parece justo	1	2	3	4	5
12. El método de selección aleatoria de los grupos me parece útil	1	2	3	4	5
13. El método de selección aleatoria del ponente me parece útil	1	2	3	4	5
Competencias transversales					
14. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad de análisis y síntesis	1	2	3	4	5
15. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad de preparar una presentación oral	1	2	3	4	5
16. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad de exposición oral	1	2	3	4	5
17. La actividad me ha ayudado a identificar las características de una buena y una mala presentación	1	2	3	4	5
18. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5
19. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad crítica y autocrítica	1	2	3	4	5
20. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	5
21. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad de aprendizaje autónomo	1	2	3	4	5
22. La actividad me ha ayudado a mejorar mi capacidad para generar nuevas ideas	1	2	3	4	5
23. La actividad ha aumentado mi sensibilidad hacia temas sociales	1	2	3	4	5
Aprendizaje de contenidos					
24. La actividad me ha ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
25. La actividad me ha ayudado a comprender la necesidad de la intervención del Sector Público ante los fallos de mercado	1	2	3	4	5
26. La actividad me ha ayudado a distinguir entre las consideraciones de eficiencia asignativa, equidad y estabilidad	1	2	3	4	5
27. La actividad me ha ayudado a identificar los diversos instrumentos de intervención que utiliza el Sector Público	1	2	3	4	5
28. La actividad me ha permitido relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con la realidad española actual	1	2	3	4	5

Notas

¹ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

² La actividad se implementó en dos grupos de estudiantes cursando la asignatura Economía Pública, ambos en el turno de la mañana.

³ En el Anexo I se presenta el enunciado de la actividad que fue entregado a los alumnos.

⁴ <http://nadaesgratis.es/>

⁵ El motivo de la baja respuesta de los alumnos radica en que la encuesta fue suministrada en la última semana del curso académico, con lo cual varios alumnos habían dejado de asistir a clase. Sería más apropiado recabar la opinión al finalizar la actividad (a mitad del curso), con el objetivo de obtener mayor tasa de respuesta.

REFERENCIAS

Albi, Emilio, José Manuel González Páramo e Ignacio Zubiri (2009): *Economía Pública I. Fundamentos. Presupuesto y Gasto. Aspectos Macroeconómicos*, 3ª edición actualizada. Barcelona: Ariel Economía.

Blázquez, Carla, David Cantarero y Marta Pascual (2016): “Evaluación continua y entornos grupales: el caso de las asignaturas ‘Economía Pública’ y ‘Economía del Gasto Social’”, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública (e-publica)*, 18: 49-61.

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training (2012): *Future skills supply and demand in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea (2016): *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, (COM(2016) 381 final). Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2017): *A Renewed European Agenda for Higher Education*, (COM(2017) 247). Bruselas: Comisión Europea.

Delgado, María Jesús (2014): “Trabajo cooperativo para la elaboración de contenidos en la asignatura de Public Finance II”, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública (e-publica)*, 15: 15-32.

E3M - European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (2012): *Libro Verde: el fomento y la medición de la “Tercera Misión” en las Instituciones de Educación Superior*. Comisión Europea.

Etzkowitz, Henry y Loet Leydesdorff (2000): “The dynamics of innovation: from national systems and ‘Mode 2’ to a triple helix of university-industry-government relations”, *Research Policy*, 29/2: 109–123.

- Gessa, Ana (2011): “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”, *Revista de Educación*, 354: 749-764.
- INE – Instituto Nacional de Estadística (2017): *Encuesta de Población activa*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson, Patricia Roy y Brian Zaidman (1985): "Oral interaction in cooperative learning groups: Speaking, listening and the nature of statements made by high, medium and low-achieving students", *Journal of Psychology*, 119: 303-321.
- Kagan, Spencer (1989): *Cooperative Learning Resources for Teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Liu, Ngar-Fun y David Carless (2006): “Peer feedback: the learning element of peer assessment”, *Teaching in Higher Education*, 11/3: 279-290.
- Pla Vall, Ángeles y Concha Salvador Cifre (2011): “La docencia en la materia ‘Tributación de la Empresa’: Viejos y nuevos planteamientos en constante revisión”, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública (e-publica)*, 9: 1-27.
- Pujolás, Pere (2009): “La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad”. *Revista de Educación*, 349: 225-239.
- Rosen, Harvey S. y Ted Gayer (2014): *Public Finance*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Slavin, Robert E. (1999): *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Stiglitz, Joseph E. y Jay K. Rosengard (2016): *La Economía del Sector Público*, 4ª edición. Barcelona: Antoni Bosch.
- Vaquero, Alberto (2015): “Los contenidos de Economía Pública en las enseñanzas no universitarias”, *e-pública - Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 17: 23-48.
- Vega-Gil, Leoncio (2010): *El proceso de Bolonia y la educación comparada. Miradas críticas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Analysis of the Spanish Public Sector interventions in the economy through the electoral programs on public policies

Abstract

This paper analyses and evaluates the effect of a specific continuous assessment activity on learning outcomes (competences and content) in the context of the subject Public Economics. Specifically, students worked in groups to carry out a critical analysis of the public policies proposed by the four main political parties in their respective electoral programs for the 2016 general elections: Ciudadanos, Partido Popular, Partido Socialista Obrero Español and Podemos. The results of the students' analyses were exposed in class and assessed by their peers, applying cooperative learning for the development of cognitive and non-cognitive skills. A survey on the satisfaction level of participating students indicated that they found the activity useful mainly for the

development of non-cognitive skills related to oral communication, synthesis, teamwork and self-learning. Likewise, the survey pointed out that the activity helped students to better understand the theoretical contents of the subject and the link of these concepts to the Spanish socioeconomic situation.

Keywords: public economics, oral communication, peer assessment, self-learning, cooperative learning.

JEL Codes: A22, H00