



Los efectos sobre los estudiantes de una experiencia de renovación curricular en Economía

The effects of an experience of curricular renewal on Introductory Economics students

José-Ignacio Antón Pérez

Universidad de Salamanca. España

Email: janton@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9623-3121>

Alexandra Jima-González

Universidad Yachay Tech. Ecuador

Email: ajima@yachaytech.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-3069>

Miguel Paradela-López

Tecnológico de Antioquia. Colombia

Email: miguel.paradela@tdea.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1849-5526>

Fernando Pinto

Universidad Rey Juan Carlos. España

Email: fernando.pinto@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1525-3206>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.189>

Resumen

Este trabajo describe los efectos sobre el rendimiento de los estudiantes y su percepción sobre la materia de una renovación curricular consistente en la introducción del libro *The Economy* (Curriculum in Open-access Resources in Economics [CORE] Team, 2017) en un curso inicial de Economía en el Grado en Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad de Salamanca (USAL). Los resultados de nuestra experiencia sugieren un incremento del rendimiento académico de los estudiantes, una valoración generalmente muy positiva por parte del alumnado y un incremento del interés en la materia. Sin embargo, cabe destacar

como, a pesar de estos resultados positivos, persisten barreras que limitan los resultados positivos de esta iniciativa, destacando el poco recurso a la bibliografía de parte del alumnado o las dificultades para manejar referencias en inglés en una fracción relevante de los estudiantes.

Palabras clave: currículo; Economía; España; bibliografía; docencia universitaria.

Abstract

This work describes the effects of introducing a new curriculum in an introductory course in Economics, through the book *The Economy* (Curriculum in Open-access Resources in Economics CORE Team, 2017), on students' academic performance and perception of the subject in the context of the bachelor's degree in Political Science and Public Administration at the University of Salamanca (USAL). We find that this action results in an increase in the academic performance of students, a positive valuation of the new approach by students and increase in the pupils' interest in the subject. Nevertheless, there remain relevant barriers limiting the potential benefits of this initiative, like the low use of suggested bibliography and the difficulties with English language reported by many students.

Keywords: curriculum; Economics; Spain; bibliography; university teaching.

1. Introducción

Desde sus inicios, la Economía como Ciencia Social o disciplina ha sido objeto de un fuerte escrutinio por parte del mundo académico, incluyendo a profesores, estudiantes, y, en cierta medida, al conjunto de la sociedad (Backhouse, 2002; Colander, 2004, 2005; Sandmo, 2011). La crítica intelectual, no obstante, se vuelve particularmente relevante desde mediados de la década de los 90, encabezada en un primer momento por estudiantes y, posteriormente, sumando apoyo docente (Fullbrook, 2000). Con frecuencia, las principales reivindicaciones de estos focos de "disidencia" intelectual pasaban por la consecución de una renovación curricular que redundase en un incremento del pluralismo y el realismo de la disciplina. No obstante, la crisis económica de 2008, conocida como la Gran Recesión, ha exacerbado el desarrollo de estos movimientos de crítica, fundamentalmente debido la extensión generalizada del sentimiento de que los economistas no fueron capaces de predecir la crisis ni de articular remedios eficaces para paliar sus consecuencias (Domínguez, 2015). De esta manera, estos grupos adoptan como principal foco de crítica la forma en la que los cursos de Economía, especialmente los de carácter introductorio, eran impartidos en las universidades (Inman, 2013a, 2013b, 2014; Jones, 2014). Las principales demandas de reforma abogaban por una reformulación de la docencia en Economía que permitiese que su estudio en las universidades incrementase la capacidad para entender el mundo real, promoviendo una colaboración continua con otras disciplinas y una mayor fundamentación en la evidencia empírica. En todo caso, a diferencia de los movimientos críticos de los años 90, que experimentaron el rechazo de la mayor parte de la ortodoxia, en esta ocasión, los movimientos estudiantiles —sin duda, ayudados por la profundidad y duración de la recesión— encontraron eco en algunas de las figuras más relevantes dentro del *mainstream* académico (Akerlof *et al.*, 2014; Blanchard *et al.*, 2012; Coyle, 2012; Fontana y Setterfield, 2009; Kirman, 2010; Skidelsky, 2014; The Economist, 2017).

Este nada despreciable ejercicio de autocrítica cristalizó en iniciativas como el *Institute for New Economic Thinking* en Nueva York en la vertiente de la investigación y el *Curriculum in Open-access Resources in Economics* (CORE) en la docencia, asociado a dicho *think tank* y creado en el año 2013. En este sentido, sin menoscabo alguno de las críticas que puedan realizarse a las tendencias dominantes en la disciplina, cabe mencionar cómo el último Premio en Ciencias Económicas en memoria de Alfred Nobel ha reconocido a Abhijit Banerjee, Esther Duflo y Michael Kremer por sus investigaciones de naturaleza eminentemente aplicada sobre políticas contra la pobreza.

Centrándonos en el análisis de CORE, su objetivo fundamental es el de actualizar el currículum de enseñanza en Economía a la luz de los desarrollos recientes en la academia, en la economía y en los métodos nuevos de enseñanza. Es de destacar que todo el material creado en CORE se ha desarrollado de manera colaborativa, participando en esta tarea académicos, creadores de políticas públicas, economistas profesionales y estudiantes. Dentro de los esfuerzos realizados por el equipo de CORE, que incluye a algunos de los mejores economistas académicos en la actualidad, destaca el lanzamiento del libro titulado *The Economy: Economics for a changing world* (CORE Team, 2017). Se trata de un manual introductorio de acceso abierto (disponible gratuitamente en línea para cualquier interesado) diseñado para la enseñanza de cursos introductorios en Economía, que se enfoca principalmente en la comprensión de problemáticas del mundo real y en el recurso a la evidencia empírica para intentar responder a las demandas de cambio en la enseñanza de la Economía. La web del proyecto CORE ha venido ofreciendo versiones preliminares del mismo y, en la actualidad, aunque ha sido publicado por la editorial Oxford University Press se encuentra disponible en línea, en un formato que ofrece cierta interactividad. En particular, el libro realiza las siguientes aportaciones a la estrategia de enseñanza de la Economía para estudiantes de grado (Bowles y Carlin, 2017, 2020):

- Mayor énfasis en la evidencia empírica.

- Integración de los avances de la Ciencia Económica durante las últimas décadas, como aquellos procedentes de la Economía del Comportamiento, la Economía Dinámica y la Economía Institucional. En particular, existe un intento de incluir en el currículum introductorio cuestiones que divergen de la llamada Economía Samuelsoniana (McCloskey, 2002), como desviaciones de los supuestos de racionalidad perfecta o la existencia de poder económico de algunos agentes. Estos temas han sido tradicionalmente objeto de investigación o de cursos avanzados y CORE trata de hacerlos accesibles a los estudiantes desde el primer momento.

- Énfasis en la multidisciplinariedad, haciendo hincapié en las relaciones de la investigación económica con la de otras Ciencias Sociales y Naturales.

- Consideración de temas habitualmente marginados en los cursos introductorios, como la desigualdad, la pobreza o el medio ambiente.

Los líderes de la iniciativa consideran que existe claramente un problema en la enseñanza de la Economía en cursos introductorios, que contrasta con la práctica diaria de los economistas, caracterizada por la aplicación de métodos empíricos para el análisis de problemas sociales, la mayor fidelidad posible al método científico que permitan los datos y el uso de modelos teóricos que incorporan una amplia gama de fallos de los mercados, muy alejado de un apego irrestricto al

laissez faire. Asimismo, apuestan por una aproximación que denominan “pluralismo por integración”, consistente en aglutinar en un paradigma coherente las aportaciones de diferentes escuelas de pensamiento económico (desde Hayek a Marx) y de conocimiento procedente de otras disciplinas (Bowles y Carlin, 2017; 2020).

Actualmente, algunos de los libros introductorios disponibles en el mercado denotan este giro en la docencia de la Economía a través de la incorporación de temas adicionales y el consiguiente ensanchamiento de las nuevas ediciones (Mankiw y Taylor, 2017; Krugman y Wells, 2018), incluso dando lugar a manuales de nuevo cuño (Acemoglu *et al.*, 2018). No obstante, *The Economy* representa una obra específicamente estructurada para abordar los objetivos anteriormente mencionados, contando con la colaboración de economistas académicos líderes en sus campos y con fuerte apoyo institucional y económico de la Royal Economic Society y del Institute for New Economic Thinking. Otro elemento que conviene subrayar es la presencia al frente del proyecto de académicos de reconocido prestigio como Samuel Bowles, Wendy Carlin, Juan Camilo Cárdenas o Suresh Naidu, entre otros, lo que garantiza un enfoque crítico y plural (sin perder un ápice de rigor) que, en muchas ocasiones, los movimientos de estudiantes y, en menor medida, profesores, han echado de menos.

Aunque la recepción del CORE ha sido ampliamente favorable en términos generales, el proyecto no ha estado exento de críticas, que principalmente apuntaban a que la apertura a otros enfoques fuera de la corriente dominante y el pluralismo resultan aún insuficientes; al procedimiento seguido para elaborar el nuevo currículum, de arriba abajo; e incluso a la posibilidad de que la reforma propuesta reduzca el espacio para un cambio real (Guigliano, 2015; Lavoie, 2015; Mearman *et al.*, 2018; Morgan, 2014; Palley, 2013; Sheenan, Embery y Morgan, 2015).¹

Por otro lado, las reformas de los currícula pueden ser herramientas muy interesantes a la hora de impulsar el desarrollo de determinados comportamientos sociales. Así, por ejemplo, existe una amplia evidencia acerca de cómo estos pueden contribuir a mejorar la sensibilidad ambiental, el desarrollo de hábitos saludables o actitudes favorecedoras de la igualdad de género entre los estudiantes (Badea *et al.*, 2020; Cincera y Krajhanzl, 2013; Cunningham-Sabo y Lohse, 2014; Kågesten *et al.*, 2016; Keller *et al.*, 2015; McMillin y Dyball, 2009; Vilkin *et al.*, 2019). En Economía, además, contamos con estudios que señalan problemas y especificidades en algunos ámbitos. En particular, destacan intensos debates acerca de si existe un efecto adoctrinamiento asociado a la enseñanza de la Economía, es decir, si cursar estudios en esta disciplina favorece determinadas conductas y actitudes. En esta línea, encontramos estudios acerca de si la formación en Economía promueve el desarrollo de actitudes más egoístas o poco proclives a la cooperación (Bauman, y Rose, 2011; Frank *et al.*, 1993; Haucap y Just, 2010; Hellmich, 2019; Wang *et al.*, 2012), sobre si afecta a la conciencia ambiental y a la consideración de las intervenciones en este ámbito (Cifuentes-Faura *et al.*, 2020; Harries *et al.*, 2017) e, incluso, sobre su impacto en los

1 Por ejemplo, mientras que Bowles y Carlin (2017, 2020) abogan por el “pluralismo por integración”, muchos de sus críticos son partidarios de un “pluralismo por yuxtaposición”, donde se muestran y se enfatizan, desde un primer momento, las divergencias entre distintas escuelas de pensamiento. Cabe mencionar, además, que algunos autores sugieren incluso que no ha habido cambios significativos en el enfoque y prioridades de los economistas tras la crisis financiera de 2007-2008 (Aigner, Aistleitner, Glötzl y Kapeller, 2018).

comportamientos sexistas y políticos e ideológicos (Fischer *et al.*, 2017; Lange y Pitsoulis, 2013; Paredes *et al.*, 2020).

Asimismo, existe una percepción general de la Economía como una disciplina que aborda temas de poco interés, ignorando, por ejemplo, que cuestiones como la desigualdad o el cambio climático ocupan un lugar destacado en las prioridades de la investigación actual en Economía.² Existe evidencia de que estas preconcepciones han contribuido a atraer hacia estos estudios perfiles específicos de estudiantes y han contribuido a mermar la diversidad (especialmente, étnica y socioeconómica) y la presencia de mujeres en los mismos (Bansak y Starr, 2010; Bayer y Rouse, 2016; Bayer *et al.*, 2020; Dynan y Rouse, 1997). En este sentido, la iniciativa del CORE se ha presentado como una herramienta que podría ser útil para abordar estas cuestiones.

Pese a que, a 7 de enero de 2020, el nuevo currículum, a través del libro, había sido adoptado en 310 universidades en 63 países, hay una cierta carencia de estudios sobre el impacto de incorporar a la docencia de la Economía este nuevo enfoque.³ En este sentido, el mayor esfuerzo realizado hasta el momento es la evaluación realizada en el seno del University College London (Cabral y Spielmann, 2016). Esta institución, que cuenta con uno de los departamentos punteros en Economía en Europa, adoptó *The Economy* como piedra angular de la asignatura *Introductory Economics* en el primer año del Bachelor in Arts in Economics en el curso 2015-2016. Presentando cierta evidencia de que esta cohorte era similar a la anterior, pues obtenían similares calificaciones en asignaturas con menor relación con la teoría económica, quedó patente el impacto positivo en los resultados de los estudiantes de la cohorte expuesta al nuevo currículum en *Introductory Microeconomics* e *Introductory Macroeconomics* en el segundo curso, asignaturas que se encuentran vinculadas a una buena comprensión de los fundamentos de la teoría económica. Los autores sostienen que, en la línea de los objetivos esbozados, el aprendizaje es menos mecánico y más intuitivo y reflexivo que con el currículum provisional, lo que tendría un impacto positivo en los estudiantes.

Asimismo, contamos con la reciente investigación de Cioni y Rossi (2020) en la Universidad de Siena, donde evalúan si los estudiantes de primer curso, tras cursar una asignatura introductoria basada en el CORE, cambian su visión acerca de las tres afirmaciones siguientes:

“las decisiones de los individuos persiguen únicamente maximizar bienestar material e individual”.

“La desigualdad económica y la contaminación son consecuencias necesarias e inevitables del progreso económico”.

“Los sistemas económicos son sistemas independientes que no pueden ser influenciados por factores históricos, políticos y económicos”.

Las autoras, que expresan sus cautelas por la ausencia de un diseño experimental, encuentran que, después de estudiar con el CORE, se incrementa la proporción de estudiantes que rechazan la primera afirmación, mientras que no hay cambios en el resto. Además, el estudio

² Como ejemplo acerca de las ideas equivocadas y preconcepciones acerca de los objetos de estudio de la Economía, muchos economistas señalan que, tras mencionar su profesión, sus interlocutores inmediatamente les piden una predicción sobre la evolución de los mercados financieros (Bayer *et al.*, 2020).

³ Asimismo, existe una reciente iniciativa en Francia de adaptación del CORE a la enseñanza en educación secundaria (*Econofides. L'Économie pour le Lycée*), plasmada en tres nuevos textos, disponibles, de momento, únicamente en francés.

sugiere que los estudiantes aprecian en el empleo del libro *The Economy* que este enfoque enfatiza la explicación de conceptos económicos con referencia a fenómenos contemporáneos, la referencia a eventos históricos, su utilidad para entender el mundo real, la presentación de conceptos independiente de la formalización matemática y el uso de figuras y tablas para la fijación de conceptos.

Como se ha señalado, hasta la fecha no hay un extenso trabajo en la evaluación del impacto del CORE sobre los diferentes ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la línea de los pocos estudios disponibles, las siguientes páginas describen de forma sucinta algunos de los resultados preliminares de la introducción de este libro como referencia fundamental para un curso introductorio de Economía en España. El objetivo de este trabajo es presentar algunos resultados descriptivos acerca de si una enseñanza basada en el texto de CORE puede contribuir a dotar de realismo y proximidad al mundo real a la asignatura, a incrementar el interés por la Economía y a favorecer el rendimiento académico de los estudiantes. El resto del trabajo se divide en tres epígrafes. El primero de ellos describe el contexto de la intervención y de la metodología seguida para la evaluación del impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El segundo apartado presenta los principales resultados de la implementación, evidenciando los efectos y las posibles explicaciones de estos. Por último, el tercer epígrafe resume los principales resultados del trabajo, discute sus implicaciones y plantea posibles futuras líneas de investigación.

2. Metodología

La acción docente que se describe en estas páginas forma parte del proyecto de innovación docente Actualización del currículum en Economía: *Adopción del libro The Economy del proyecto Curriculum in Open-access Resources in Economics* (CORE) (ID2018/101), concedido por la Universidad de Salamanca (USAL) a los autores durante el curso 2018-2019. En particular, el marco específico de la iniciativa docente se implementó en el curso *Economía Política I: Asignación y Mercados*, asignatura de formación básica de 6 créditos (en términos de la nomenclatura del *European Credit Transfer System*) impartida en el 1^{er} curso (1^{er} cuatrimestre) del Grado en Ciencia Política y Administración Pública de la USAL. La materia comprende los principales elementos de un curso introductorio en Economía, centrado en la parte microeconómica, es decir, en el estudio del comportamiento de los agentes económicos (consumidores, empresas, trabajadores, inversores, etc.) y sus interacciones en los mercados. Los estudiantes matriculados ascendieron a 113, de los cuales 104 concurren a la evaluación en convocatoria ordinaria o extraordinaria. Debe tenerse presente que se trata de estudiantes que no pertenecen a la titulación de Economía o similares (como el Grado en Administración y Dirección de Empresas), si bien una parte relevante del alumnado ha tenido contacto previo con la Economía en el 3^{er} curso del Bachillerato (en el itinerario de Ciencias Sociales).

El propio libro (CORE Team, 2017) propone distintas formas de implementar el nuevo currículum, en función fundamentalmente de la duración del curso y del nivel de los estudiantes. La asignatura *Economía Política I* se ajusta exactamente a una de las opciones de implementación descritas con detalle en *The Economy*: una asignatura semestral de introducción a la Microeconomía. En concreto, se aconseja diseñar un curso basado en las unidades 1 y las unidades

3-12, complementada con referencias a las unidades 2, 21, 17 y 20, diseño que adoptamos durante el curso 2018-2019.

Deben señalarse dos limitaciones relevantes a la hora de impulsar el nuevo currículum. En primer lugar, *The Economy* (CORE Team, 2017) no se encontraba disponible en castellano al momento de comenzar el curso. Aunque existían la versión en inglés (que es la que se tomó como referencia) y traducciones al francés y al italiano, no contábamos, desafortunadamente, con una en español (ventaja con la que sí cuentan los manuales más tradicionales).⁴ Esto debe ser tenido como un factor relevante, previendo mayores limitaciones, resistencias y reticencias de los estudiantes a manejar bibliografía en inglés (Egaña, 2012), aunque estas sean cada vez menores (Alcón, 2011; Halbach, Lázaro y Pérez, 2013).

En segundo lugar, los estudiantes no participan en el Grado en Economía o similares titulaciones asociadas a la Facultad de Economía y Empresa. Aunque el nuevo currículum trataba de llegar también a este público, esta cuestión requiere, lógicamente, adaptaciones y esfuerzos adicionales, ya que los alumnos carecen mayoritariamente de una formación cuantitativa fuerte. Asimismo, en la medida en que la motivación es uno de los principales factores que determina el rendimiento académico de los universitarios (Tejedor y Valcárcel, 2012), esta puede ser menor en el caso de una asignatura que puede ser considerada como periférica dentro del Grado, lo que, a su vez, podría acrecentar las mencionadas reticencias y prácticas subóptimas en el empleo de los recursos bibliográficos. De esta forma, aunque el CORE sirviese de esqueleto de la organización de los contenidos del curso, se optó por una aproximación en la cual la consulta y estudio autónomo del manual por parte de los estudiantes no fuesen obligatorios. En este sentido, las explicaciones ofrecidas en clase trataron de ser lo suficientemente detalladas como para que el alumnado no precisase recurrir a las referencias de forma imperativa, complementándose adicionalmente con referencias a obras más clásicas, como las mencionadas anteriormente.

En otro orden de cosas, dado que los estudiantes tienden a ser extremadamente proclives a la búsqueda de información en la red (Hernández y Fuentes, 2011; Egaña, Bidegain y Zuberogoitia, 2013), y que el manual se encuentra disponible gratuitamente y en un formato interactivo en la página web del CORE (Birdi, 2018), cabría esperar también un cierto efecto positivo de este innovador formato abierto sobre el empleo del libro.

Por último, conviene señalar que el nuevo currículum no afecta necesariamente a las estrategias de docencia-aprendizaje que habitualmente se ponen en práctica. De hecho, el propio libro (CORE Team, 2017) señala que es posible emplear el nuevo currículum bajo un enfoque más tradicional o implementarlo con otras estrategias alternativas, como la ludificación, los experimentos o la clase invertida (*Flipped Classroom*), que han demostrado resultados muy positivos en la enseñanza de la Economía a estudiantes de grado (Balaban, Gilleskie y Tran, 2016; Castilla, 2014; Kaplan y Balkenborg, 2010; Vazquez y Chiang, 2015; Watts y Becker, 2008).

En este caso, no se realizó un cambio en la metodología docente al tiempo que se introdujo el nuevo currículo debido a dos motivos. En primer término, el proyecto contaba con profesores con estrategias docentes propias, basadas en sus propias preferencias y experiencias educativas.

⁴ La versión en castellano del libro, *La Economía: Economía para un mundo en transformación* (Equipo de CORE, 2020), a cargo de Antoni Bosch y, también, disponible en versión *online*, no ha estado disponible hasta finales del año 2020.

En segundo lugar, no resultaría de interés la realización de modificaciones en la metodología docente de cara a aislar o medir de la forma más precisa posible el impacto de la introducción de CORE, puesto que estos cambios podrían afectar a las variables de interés al mismo tiempo que las modificaciones del currículo. En el caso de la asignatura de la USAL donde se introdujo CORE, las estrategias de enseñanza aprendizaje combinan clases teóricas organizadas a través de sesiones magistrales y clases prácticas basadas en la resolución de problemas, con una pluralidad de instrumentos de evaluación formativa y sumativa (que comprenden, fundamentalmente, un examen con preguntas teóricas y prácticas, la entrega de soluciones a hojas de ejercicios propuestos por el profesor y la realización de dos pruebas de respuesta múltiple a través de la plataforma Moodle).⁵ En consecuencia, como se ha señalado en líneas anteriores, el cambio afecta a los contenidos, un eje independiente a las metodologías de enseñanza-aprendizaje o las herramientas de evaluación. En este sentido, y dada la poca tendencia a consultar bibliografía por parte de los estudiantes, se adaptaron las presentaciones realizadas en las clases magistrales y los ejercicios propuestos, inspirados en el enfoque del CORE en lugar del presente en los textos más tradicionales.⁶

Para llevar a cabo una evaluación de los resultados seguimos una doble estrategia. En primer lugar, se realizó una encuesta *ad hoc* a los estudiantes a través del portal Studium, la plataforma Moodle de la USAL. El cuestionario fue respondido por 44 estudiantes (un 38,9 % de los 113 matriculados en la asignatura) y se implementó en línea y de forma anónima al término de las actividades docentes. Las preguntas incluidas fueron las siguientes: “¿Has empleado algún tipo de bibliografía para la preparación de la asignatura? (Posibles respuestas: sí; no)”.

-“¿Cuál ha sido la principal referencia bibliográfica que has empleado en la asignatura? Posibles respuestas: The Economy (CORE Team, 2017); Economía (Mankiw y Taylor, 2017); Economía (Blanco, 2014); otras; ninguna”.

-“¿Eres capaz de consultar referencias bibliográficas en inglés sin dificultad? Posibles respuestas: sí; no”.

-“Si has consultado el libro The Economy, ¿qué opinión te merece el enfoque que presenta? Posibles respuestas: muy positiva; positiva; ni positiva ni negativa; negativa; muy negativa”.

-“En términos generales, ¿te ha parecido realista, ajustado al mundo real, el enfoque de la asignatura? Posibles respuestas: muy realista; bastante realista; poco realista; nada realista”.

-“¿Se ha incrementado tu interés por la Economía tras cursar esta asignatura? Posibles respuestas: sí; no”.

-“Si has cursado Economía con anterioridad (por ejemplo, en Secundaria o con otro profesor), ¿te ha parecido más realista el enfoque seguido en la asignatura? Posibles respuestas: mucho más realista; más realista; similar; menos realista; mucho menos realista”.

⁵ Para más detalles, véase Antón (2011), donde se describen estas estrategias e instrumentos, que se mantienen en gran medida en el curso actual pese al cambio en los contenidos.

⁶ Como ejemplos, podemos mencionar la introducción a la asignatura proporcionando una descripción de los principales rasgos del sistema capitalista y el desarrollo económico a lo largo de la historia, el recurso a la web de Mercamadrid para ilustrar el funcionamiento de un mercado competitivo y la formación de precios, la discusión acerca de la imposición de las bebidas azucaradas en relación con la elasticidad y las externalidades o comentarios sobre resultados recientes de prominencia fiscal (*tax salience*).

En segundo lugar, analizamos cuál ha sido la evolución en el rendimiento académico de los estudiantes en relación con el curso anterior (2017-2018). En términos generales, los manuales de referencia en el que se basaban los contenidos de este curso eran, fundamentalmente, Mankiw y Taylor (2017) y Blanco (2014), dos textos estándar con muy pocas diferencias más allá de una mayor adaptación al contexto español en el segundo de ellos. Resulta evidente que esta segunda aproximación, comparando resultados de dos ejercicios académicos diferentes, adolece de importantes limitaciones. Aunque el profesor de la asignatura era el mismo, de igual forma que las estrategias de enseñanza aprendizaje y los instrumentos de evaluación, los resultados pueden estar influidos por múltiples factores no relacionados con la implementación de CORE, tales como un efecto cohorte vinculado a la composición del alumnado, cambios en los horarios de las asignaturas, dificultad efectiva del examen, etc. Por ejemplo, aunque los dos cursos compartían profesor y muchas características relativas a la organización, el curso 2016-2017 fue el primero impartido por el profesor tras un periodo de varios años fuera de la universidad. Esto, muy posiblemente, tiene relación con el gran número de estudiantes matriculados en el primero de los cursos, que se nutría de alumnos que no habían superado la asignatura en años académicos anteriores. Asimismo, algunos elementos de mayor realismo en la asignatura (con estrecha relación con los objetivos del CORE) ya habían sido introducidos en años anteriores, principalmente, el énfasis en la evidencia empírica. De esta forma, los resultados en esta materia deben tomarse con mucha precaución e interpretarse en mayor medida como indicadores de la existencia de correlación en lugar de una relación causal.

En el caso de la encuesta, presentamos las frecuencias relativas de las respuestas a las preguntas realizadas, mientras que, para el análisis del rendimiento académico, presentamos los principales estadísticos descriptivos de las siguientes variables para los dos cursos considerados: tasa de éxito ($n.^{\circ}$ de estudiantes que superan la asignatura/ $n.^{\circ}$ de estudiantes matriculados), tasa de rendimiento ($n.^{\circ}$ de estudiantes que superan la asignatura/ $n.^{\circ}$ de estudiantes presentados al examen final), promedio de la calificación numérica obtenida por los estudiantes presentados, proporción de estudiantes matriculados que obtienen notable o más y proporción de estudiantes matriculados que obtienen sobresaliente o más. Complementamos esta información con pruebas de contraste de hipótesis de igualdad de promedios y proporciones (según corresponda) entre los valores encontrados en 2016-2017 y 2018-2019. Para el procesamiento de la información y los análisis estadísticos, empleamos el programa Stata 15.1.

3. Resultados

Los resultados de la encuesta descrita con anterioridad, que respondieron 44 de los 113 estudiantes matriculados (una tasa de respuesta del 38,9 %), se recogen en la tabla 1. Esta información permite realizar una valoración relativamente positiva de nuestra acción docente. Así, las respuestas de los estudiantes apuntan a que el enfoque de la asignatura, basado en el nuevo currículum, muestra un alto grado de realismo. Además, resulta especialmente relevante que el alumnado, que en elevada proporción ha tenido contacto con la materia en Bachillerato (puesto que la mayor parte de los estudiantes del Grado en Ciencia Política y Administración Pública han pasado por el itinerario de Ciencias Sociales en la educación secundaria superior), ratifica esta

visión. Dado que acercar a los alumnos a las problemáticas del mundo real mediante el estudio de la Economía era el principal objetivo del nuevo currículum, podemos señalar en estos datos un resultado positivo. Del mismo modo, los estudiantes revelan que su interés por la materia se ha incrementado, una cuestión a destacar en la medida que nos encontramos ante estudiantes que no pertenecen a la Facultad de Economía y Empresa.

Sin embargo, las respuestas de los estudiantes revelan otras cuestiones que pueden considerarse preocupantes. La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que un 59 % de los estudiantes no emplea referencias para la preparación de la asignatura. Queda para futuras investigaciones determinar en qué medida esta circunstancia responde al área de estudio (al ser temáticas de otras disciplinas); a hábitos adquiridos en niveles educativos anteriores y que, en el primer curso del grado, lógicamente, persisten; a factores estructurales que afectan a la Educación Superior en términos generales; o si, por el contrario, existe algún elemento idiosincrásico en esta asignatura o en el CORE.

En segundo término, aunque seguramente haya habido mejoras relevantes en este aspecto en la última década, casi un 40 % de los estudiantes señalan dificultades graves para emplear referencias en inglés durante la preparación de las asignaturas. Este tipo de dificultades ha sido destacado en la literatura reciente (véase, por ejemplo, Gómez, Solaz y Sanjosé, 2014). En este sentido, no debe sorprender que el porcentaje de estudiantes que efectivamente recurrieron al libro para preparar la asignatura sea bajo. La relevancia de este aspecto no es menor, por cuanto, además, el acceso al mismo en la web es gratuito, si bien en la versión actual, tras el lanzamiento del libro en papel por parte de Oxford University Press, resulta algo complejo acceder a una versión provisional (beta) de los capítulos en formato .pdf. En el momento de escribir este trabajo, el libro acababa de ser lanzado al mercado en castellano por la editorial Antoni Bosch. Por último, cabe destacar que posiblemente haya un sesgo positivo en los resultados, ya que únicamente 4 de cada 10 estudiantes participaron en la encuesta.

En segundo lugar, se presentan los resultados relativos a la evolución de las calificaciones entre el curso 2016-2017 y 2017-2018 (tabla 2). El análisis de las diferencias entre los estadísticos en ambos periodos sugiere que la tasa de éxito se ha mantenido constante (la diferencia no estadísticamente significativa al 10 %), mientras que la tasa de rendimiento, la calificación promedio y la proporción de estudiantes con “Notable o más” y “Sobresaliente o más” se ha incrementado de un año académico a otro (se constata que existe una diferencia positiva significativamente diferente de cero al menos a un nivel del 10 %). Como se señaló con anterioridad, la única evidencia que cabe extraer de estos resultados es la existencia de una correlación positiva, por lo que debe evitarse obtener conclusiones de carácter causal entre la presencia de la intervención y el rendimiento académico. No obstante, podemos señalar que no existe una correlación negativa entre la renovación curricular y otras variables relevantes; en otras palabras, al menos, parece encontrarse en vigor el principio de “no perjudicar”, ampliamente empleado en áreas como la Medicina.

Tabla 1*Resultados de la encuesta sobre la asignatura Economía Política I durante el curso 2018-2019*

Pregunta		Porcentaje de respuestas (%)
¿Has empleado algún tipo de bibliografía para la preparación de la asignatura?	Sí	41
	No	59
¿Cuál ha sido la principal referencia bibliográfica que has empleado en la asignatura?	<i>The Economy</i> (CORE Team, 2017)	15
	<i>Economía</i> (Mankiw y Taylor, 2017)	10
	<i>Economía</i> (Blanco, 2014)	3
	Otras	28
	Ninguna	44
¿Eres capaz de consultar referencias bibliográficas en inglés sin dificultad?	Sí	63
	No	37
Si has consultado el libro <i>The Economy</i> , ¿qué opinión te merece el enfoque que presenta?	Muy positiva	0
	Positiva	83
	Ni positiva ni negativa	17
	Negativa	0
	Muy negativa	0
En términos generales, ¿te ha parecido realista, ajustado al mundo real, el enfoque de la asignatura?	Muy realista	25
	Bastante realista	72
	Poco realista	2
	Nada realista	0
¿Se ha incrementado tu interés por la Economía tras cursar esta asignatura?	Sí	85
	No	15
Si has cursado Economía con anterioridad (por ejemplo, en Secundaria o con otro profesor), ¿te ha parecido más realista el enfoque seguido en la asignatura?	Mucho más realista	48
	Más realista	24
	Similar	24
	Menos realista	3
	Mucho menos realista	0

Nota: N.º de estudiantes matriculados = 113. Porcentaje de participación en la encuesta = 38,9 %.

Tabla 2

Pruebas de igualdad entre varios estadísticos descriptivos del rendimiento académico en la asignatura Economía Política I durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019.

	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Diferencia entre 2018-2019 y 2017-2018	
Tasa de rendimiento (N. ^o aprobados/N. ^o matriculados)	0,908	0,911	0,004	
	(0,021)	(0,026)	(0,034)	
Tasa de éxito (N. ^o aprobados/N. ^o presentados)	0,954	0,990	0,036	*
	(0,016)	(0,010)	(0,018)	
Calificación numérica	6,773	7,589	0,816	***
	(0,117)	(0,123)	(0,170)	
Proporción de matriculados con notable o más	0,408	0,681	0,274	***
	(0,036)	(0,044)	(0,057)	
Proporción de matriculados con sobresaliente o más	0,109	0,203	0,095	***
	(0,023)	(0,038)	(0,044)	
N. ^o total de estudiantes matriculados	184	113		
N. ^o total de estudiantes presentados	175	104		

Nota: ***significativo a un nivel del 1 %; **significativo a un nivel del 5 %; *significativo a un nivel del 10 %. Errores estándar entre paréntesis. Fuente: Elaboración propia a partir de las calificaciones de los estudiantes

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha abordado los resultados de una experiencia de renovación curricular fundamentada en el manual *The Economy* (CORE Team, 2017) elaborado por la iniciativa CORE ligada al Institute for New Economic Thinking. Se trata de una iniciativa que buscaba dotar a los cursos introductorios de mayor realismo, interdisciplinariedad y vinculación con la realidad, haciéndose eco de reivindicaciones tradicionales de algunos colectivos de estudiantes y profesores que se habían intensificado con la crisis económica mundial de 2008. El objetivo de este artículo ha sido mostrar la evidencia preliminar de la implementación del CORE en un curso introductorio en Economía en una titulación de Ciencias Sociales en la Universidad de Salamanca. En términos generales, a partir de las correlaciones positivas entre distintos aspectos de satisfacción de los estudiantes con la asignatura, puede afirmarse que contamos con evidencias

preliminares que apuntan a beneficios del enfoque propugnado por CORE, en especial, en lo que tiene que ver con impregnar la asignatura de mayor realismo y atraer el interés de los estudiantes. No obstante, como hemos argumentado, estos elementos y, en especial, la correlación positiva entre el rendimiento académico y el enfoque de CORE, deben interpretarse con cautela, evitándose interpretaciones precipitadas sobre la causalidad de estas asociaciones. En todo caso, parece que la actuación no perjudica a los estudiantes y parece mejorar su percepción de la materia, en particular, en relación con la proximidad de la misma al mundo real.

Debe señalarse, asimismo, que parecen existir factores limitadores relevantes, tales como el poco manejo de referencias por parte de los estudiantes en general y, en lengua inglesa, en particular. Este hecho dificulta que los alumnos acudan a la principal referencia bibliográfica del curso, un hecho que debe ser tenido en cuenta por el profesor y actuar en consecuencia (por ejemplo, no esperar que los estudiantes procedan a realizar un estudio autónomo del libro y ofrecer explicaciones más detalladas en las clases). Aunque el libro acaba de lanzarse en castellano (Equipo de CORE, 2020) y este hecho facilitará su consulta directa por parte de los estudiantes, la web del proyecto ofrece muchos materiales suplementarios de gran interés (por ejemplo, el impacto del COVID-19 sobre las economías o consejos para adaptar la enseñanza basada en *The Economy* a la enseñanza no presencial) únicamente en inglés. Además, el manejo de materiales en inglés también puede abrir una ventana de oportunidad, favoreciendo el aprendizaje de un segundo idioma entre los estudiantes universitarios, competencia genérica que propugna desarrollar, por ejemplo, el *Proyecto Tunning* (González y Wagenaar, 2003, 2008).

Algunos de estos frenos a una mayor integración de CORE en el currículum pueden tener relación con el área de estudio de los estudiantes (que no cursan el Grado en Economía sino el Grado en Ciencia Política y Administración Pública). Este elemento merece posiblemente ser objeto de investigación futura. Por último, cabe señalar que, en la actualidad, se están llevando a cabo en varias universidades diferentes estudios destinados a explorar otros efectos de la implementación del CORE, tales como su impacto sobre las actitudes en cuestiones de género o la existencia de un efecto diferencial por sexo sobre la probabilidad de continuar estudiando Economía. De hecho, el propio equipo CORE lanzó en 2019 una convocatoria para financiar proyectos que abordasen el impacto del CORE sobre las actitudes relativas a la equidad de género y la presencia de mujeres en estudios de Economía. Por último, resulta de indudable interés la posibilidad de implementación de los principios inspirados del CORE en la educación secundaria. En este sentido, destaca la iniciativa francesa *Econofides. L'Économie pour le Lycée*, que ha resultado en tres textos, para distintos niveles, disponibles en la web del proyecto CORE. Resulta particularmente interesante, porque es posible que algunas de las potencialidades de los cambios en el currículum que se han mencionado en páginas anteriores sean mucho mayores si se comienzan a implementar antes del comienzo de los estudios universitarios.

En cualquier caso, parece que este nuevo currículum, que toma forma fundamentalmente a través del mencionado manual, ha venido para quedarse y espoleará investigaciones en materia docente de gran relevancia internacional.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D, Laibson, D. y List, J. (2018). *Economics* (2ª ed). Pearson.
- Aigner, E., Aistleitner, M., Glötzl, M. y Kapeller, J. (2018). *The focus of academic Economics: Before and after the crisis* (Working Paper No. 75). Institute for New Economic Thinking. https://www.ineteconomics.org/uploads/papers/WP_75_Focus_of_academic_economics.pdf
- Akerlof, G., Blanchard, O., Romer, D. y Stiglitz, J. (Eds.) (2014). *What have we learned? Macroeconomic policy after the crisis*. The MIT Press.
- Alcón, E. (2011). La universidad multilingüe. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6152>
- Antón, J. I. (2011). *Economía Política I, 2010-11*. OpenCourseWare, Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/83401/OCW_100403_Economia_politica_I.zip
- Backhouse, R. (2002). *The Penguin History of Economics*. Penguin.
- Badea, L., Șerban-Oprescu, G. L., Dedu, S. y Piroșcă, G. I. (2020). The impact of education for sustainable development on Romanian Economics and Business students' behavior. *Sustainability*, 12(9), 8169. <https://doi.org/10.3390/su12198169>
- Balaban, R., Gilleskie, D. y Tran, U. (2016). A quantitative evaluation of the flipped classroom in a large lecture Principles of Economics course. *Journal of Economic Education*, 47(4), 269-287. <https://doi.org/10.1080/00220485.2016.1213679>
- Bansak, C. y Starr, M. (2010). Gender Differences in Predispositions towards Economics. *Eastern Economic Journal*, 36(1), 33-57. <https://doi.org/10.1057/ej.2008.50>
- Bauman, Y. y Rose, E. (2011). Selection or indoctrination: Why do economics students donate less than the rest? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 79(3), 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.02.010>
- Bayer, A. y Rouse, C. E. (2016). Diversity in the Economics profession: A new attack on an old problem. *Journal of Economic Perspectives*, 30(4), 221-242. <https://doi.org/10.1257/jep.30.4.221>
- Bayer, A., Bruich, G., Chetty, R. y Hoxby, C. (2020). *Expanding and diversifying the pool of undergraduates who study Economics: insights from a new introductory course at Harvard* (NBER Working Paper 26961). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w26961>
- Birdi, A. (2018). CORE: bringing the economics curriculum online. En A. Zorn, J. Haywood y J. M. Glachant (Eds.), *Higher education in the digital age* (pp. 128-138). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781788970167.00013>
- Blanchard, O., Romer, D., Spence, M. y Stiglitz, J. (Eds.) (2012). *In the wake of the crisis. Leading economists reassess economic policy*. The MIT Press.
- Blanco, J. M. (2014). *Economía* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Bowles, S. y Carlin, W. (2017, 7 de septiembre). A new paradigm for the introductory course in economics. *Voxeu. CEPR Policy Portal*. <https://voxeu.org/article/new-paradigm-introductory-course-economics>

- Bowles, S. y Carlin, W. (2020). What students learn in Economics 101: Time for a change. *Journal of Economic Literature*, 58(1), 176-214. <https://doi.org/10.1257/jel.20191585>
- Cabrales, A. y Spielmann, C. (2016, 18 de agosto). From UCL: Results are in!, 18 de agosto. <https://www.core-econ.org/from-ucl-results-are-in>
- Castilla, C. (2014). Field experiments in a course on Behavioral Economics: nudging students around campus. *Journal of Economic Education*, 45(3), 211-224. <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.917566>
- Cifuentes-Faura, J., Faura-Martínez, U. y Lafuente-Lechuga, M. (2020). Assessment of sustainable development in secondary school Economics students according to gender. *Sustainability*, 12(13), 5353. <https://doi.org/10.3390/su12135353>
- Cincera, J. y Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>
- Cioni, M. y Rossi, M. A. (2020). *Whither pluralism in economics education? New empirical evidence* (Quaderni del Dipartimento di Economia Politica e Statistica No. 844). Università di Siena. <http://repec.deps.unisi.it/quaderni/844.pdf>
- Colander, D. (2005). Economics as an ideologically challenge science. *Revue de philosophie économique*, 1, 3-24
- CORE Team (2017). *The Economy: Economics for a changing world*. Oxford University Press. <https://www.core-econ.org/the-economy/>
- Coyle, D. (Ed.) (2012). *What's the use of Economics? Teaching the dismal science after the crisis*. London Publishing Partnership.
- Cunningham-Sabo, L. y Lohse, B. (2014). Impact of a school-based cooking curriculum for fourth-grade students on attitudes and behaviors is Influenced by gender and prior cooking experience. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 46(2), pp- 110-120. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.09.007>
- Domínguez, J. (2015). La enseñanza de la Economía en la Universidad: el reto de su revisión. *eXtoikos. Divulgación, Economía, Ensayo y Pensamiento*, 16, 1-67. <http://www.extoikos.es/n16/pdf/8.pdf>
- Dynan, K. E. y Rouse, C. E. (1997). The underrepresentation of women in Economics: A study of undergraduate economics students. *Journal of Economic Education*, 28(4), 350-368. <https://doi.org/0.3386/w5299>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 18-30. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>
- Egaña, T., Bidegain, E. y Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en Internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, a227. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.332>
- Equipo de CORE (2020). *La Economía: Economía para un mundo en transformación*. Antoni Bosch.

- Fischer, M., Kauder, B., Potrafke, N. y Ursprung, H. (2017). Support for free-market policies and reforms: Does the field of study influence students' political attitudes? *European Journal of Political Economy*, 48, 180-197. <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2016.07.002>
- Fontana, G. y Setterfield, M. (Eds.) (2009). *Macroeconomic theory and macroeconomic pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Frank, R. H., Gilovich, T. y Regan, D. T. (1993). Does studying Economics inhibit Cooperation? *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 159-171. <https://doi.org/10.1257/jep.7.2.159>
- Gómez, A., Solaz, J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Educational structures in Europe—final report*. Universidad de Deusto. <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI-Final-Report-SP.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Educational structures in Europe—universities' contribution to the Bologna Process* (2ª ed.). Universidad de Deusto. <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution-EN.pdf>
- Goodwin, N., Harris, J., Nelson, J. A., Roach, B. y Torras, M. (2014). *Microeconomics in context* (3ª ed.). Routledge.
- Guigliano, F. (2015, 10 de abril). Students weigh the value of new economics course. *The Financial Times*. <https://www.ft.com/content/fc2eb464-d93d-11e4-b907-00144feab7de>
- Halbach, A., Lázaro, A. y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-133. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154>
- Harries, D., Davies, P. y Lundholm, C. (2017). Learning economics and attitudes to market solutions to environmental problems. *Education Sciences*, 7(1), 36. <https://doi.org/10.3390/educsci7010036>
- Haucap, J. y Just, T. (2010). Not guilty? Another look at the nature and nurture of economics students. *European Journal of Law and Economics*, 29, 239-254. <https://doi.org/10.1007/s10657-009-9119-5>
- Hellmich, S. K. (2019). Are people trained in Economics “different,” and if so, why? A literature review. *The American Economist*, 64(2), <https://doi.org/10.1177/0569434519829433>
- Hernández, M. J. y Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47-79. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/7823/7850>
- Inman, P. (2013a, 24 de octubre). Economics students aim to tear up free-market syllabus, *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/business/2013/oct/24/students-post-crash-economics>

- Inman, P. (2013b, 18 de noviembre). Academics back students in protests against economics teaching. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/2013/nov/18/academics-back-student-protests-neoclassical-economics-teaching>
- Inman, P. (2014, 4 de mayo). Economics students call for shakeup of the way their subject is taught. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/2014/may/04/economics-students-overhaul-subject-teaching>
- Jones, C. (2014, 16 de mayo). Economics: Change of course. *The Financial Times*.
<https://www.ft.com/content/dfd84240-dcd5-11e3-ba13-00144feabdc0>
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W. M., Moreau, C., Venkatraman, C.-M. y Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLoS One*, 11(6), e0157805.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Kaplan, T. y Balkenborg, D. (2010). Using Economic classroom experiments. *International Review of Economics Education*, 9(2), 99-106. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30047-5](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30047-5)
- Kirman, A. (2010). The economic crisis is a crisis for Economic Theory. *CESifo Economic Studies*, 56(4), 498-435. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifq017>
- Krugman, P. y Wells, R. (2018). *Economics* (5ª ed.). Worth Publishers.
- Landreth, H. y Colander, D. (2004). *History of Economic Thought* (4ª ed.). Houghton Mifflin Company.
- Lange, A. y Pitsoulis, A. (2013). Sources of politico-economic attitudes: students' introspections. *Social Psychology of Education*, 16, 45-76. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9195-1>
- Lavoie, M. (2015). Should heterodox economics be taught in or outside of economics departments? *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 6(2), 134-150. <https://doi.org/10.1504/IJPEE.2015.072598>
- Mankiw, G. y Taylor, M. P. (2017). *Economics* (4ª ed.). Cengage Learning.
- McCloskey, D. N. (2002). Samuelsonian Economics. *Eastern Economic Journal*, 28(3), 425-430.
- McMillin, J. y Dyball, R. (2009). Developing a whole-of-university approach to educating for sustainability linking curriculum, research and sustainable campus operations. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 55-64.
- Mearman, A., Guizzo, D. y Berger, S. (2018). Is UK economics teaching changing? Evaluating the new subject benchmark statement. *Review of Social Economy*, 76(3), 377-396. <https://doi.org/10.1080/00346764.2018.1463447>
- Morgan, J. (2014). A Heterodox Perspective on the Curriculum Open-Access Resources in Economics (CORE) project of the Institute for New Economic Thinking. *World Economics Association Newsletter*, 4(1), 10. <https://www.worldeconomicsassociation.org/newsletterarticles/a-perspective-on-core/>
- Palley, T. I. (2013). Gattopardo economics: the crisis and the mainstream response of change that keeps things the same. *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention*, 10(2), 193-206. <https://doi.org/10.4337/ejeep.2013.02.04>

- Paredes, V., Paserman, M. D. y Pino, F. J. (2020). *Does Economics make you sexist?* (IZA Discussion Paper No. 13223). Institute for Labor Economics. <http://ftp.iza.org/dp13223.pdf>
- Sandmo, A. (2011). *Economics evolving: a history of economic thought*. Princeton, Nueva Jersey, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Sheehan, B., Embery, J. y Morgan, J. (2015). Give them something to think about, don't tell them what to think: A constructive heterodox alternative to the core project. *Journal of Australian Political Economy*, 75, 211-232.
- Skidelsky, R. (2014, 18 de junio). Post-crash Economics. *Project Syndicate*. <https://www.project-syndicate.org/commentary/robert-skidelsky-knocks-the-scientific-halo-off-mainstream-economists--teaching-and-research?barrier=accesspaylog>
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:596702bf-6ada-43c6-ae2c-75f04109a077/re34221-pdf.pdf>
- The Economist (2017, 21 de septiembre). The teaching of economics gets an overdue overhaul. *The Economist*. <https://www.economist.com/finance-and-economics/2017/09/21/the-teaching-of-economics-gets-an-overdue-overhaul>
- Vazquez, J. J. y Chiang, E. (2015). Flipping out! A case study on how to flip the principles of Economics classroom. *International Advances in Economic Research*, 21(4), 379-390. <https://doi.org/10.1007/s11294-015-9549-5>
- Vilkin, E., Einhorn, L., Satyanarayana, S., Eisu, A., Kimport, K. y Flentje, A. (2019). Elementary students' gender beliefs and attitudes following a 12-week arts curriculum focused on gender. *Journal of LGBT Youth*, 17(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1613282>
- Wang, L., Malhotra, D. & Murnighan, J. K. (2011). Economics education and greed. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 643-660. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2009.0185>
- Watts, M. y Becker, W. (2008). A little more than chalk and talk: results from a Third National Survey of Teaching Methods in undergraduate Economics courses. *Journal of Economic Education*, 39(3), 273-286. <https://doi.org/10.3200/JECE.39.3.273-286>