



FACULTAD
DE CIENCIAS
ECONÓMICAS



Universidad
Nacional
de Córdoba

REPOSITORIO DIGITAL UNIVERSITARIO (RDU-UNC)

Las Tic en la enseñanza de la economía. El caso de las universidades nacionales de la Provincia de Córdoba

Hada G. Juárez Jerez, Eugenia Beatriz Perona, José Luis Navarrete

Ponencia presentada en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa realizado en 2013 en la Universidad Nacional de Córdoba – Córdoba, Argentina



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Las TIC en la enseñanza de la economía. El caso de las universidades nacionales de la Provincia de Córdoba

Hada G. Juárez Jerez, B. Eugenia Perona, José Luis Navarrete

Resumen

A nivel global, la didáctica de la economía es un campo con escaso desarrollo. En cuanto a los contenidos, la economía se caracteriza por una fuerte homogeneidad en los programas de estudio. Con respecto a los métodos y estrategias pedagógicas en el aula, existen evidencias de que una gran mayoría de los docentes del área encuentra muy difícil abandonar la práctica de la clase magistral tradicional.

La ponencia intenta mostrar la situación respecto de la adopción de TIC en la carrera de economía de las universidades públicas de la provincia de Córdoba. Los resultados se basan en una investigación previa que incluyó entrevistas a docentes de dicha carrera en las universidades de Córdoba, Río Cuarto y Villa María. Los hallazgos del estudio confirman que, al igual que sus pares a nivel internacional, la actitud de los docentes de economía locales es bastante conservadora, con ligeros matices según la institución.

Palabras claves

Tecnología educativa, enseñanza de la economía, práctica docente, universidad pública, Córdoba.

1. Introducción

En general, la didáctica de la economía es un campo con escaso desarrollo. Esto es cierto tanto a nivel internacional como en Argentina, donde sólo puede citarse como antecedente el artículo de Rozenwurcel et al. (2009), con conclusiones obtenidas en base a la información de dos universidades públicas y una privada.

Respecto de los contenidos, la economía se caracteriza por una fuerte homogeneidad en los programas de estudio a nivel global, los cuales hacen hincapié en un conjunto de teorías que constituyen el núcleo central de la economía moderna, presentando una marcada orientación técnica. Dicho grado de homogeneización – que se manifiesta en cursos similares y el uso de idénticos libros de texto independientemente del país y la institución – ha generado una creciente ola de críticas durante la última década. En efecto, varios autores han denunciado que la economía hoy en día se encuentra dominada por una suerte de “pensamiento único” y “método infalible”, que hace muy complicado producir cambios en la metodología de investigación y en las prácticas de enseñanza (Raveaud 2009; Streeten, 2007).

Con respecto a las estrategias pedagógicas implementadas en el aula, existen evidencias de que una gran mayoría de los profesores en economía – tanto en países desarrollados como en desarrollo – encuentran muy difícil abandonar la práctica de la clase magistral, acompañada por el uso de tiza y pizarrón o a lo sumo su equivalente electrónico (e.g., Power Point). Por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, Becker y Watts (2008) demuestran que a pesar de los importantes

cambios acontecidos en las últimas décadas en materia de innovación tecnológica, los docentes de economía continúan fuertemente apegados a los métodos de enseñanza tradicionales. En otras palabras, la mayoría de los docentes de la disciplina aún no internalizan los nuevos paradigmas pedagógicos, donde el profesor deja de ser un trasmisor de conocimientos, para convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje.

El hecho de que este fenómeno se verifique como una tendencia mundial indica que el bajo nivel de adopción de estrategias pedagógicas novedosas en el dictado de cursos de economía no es necesariamente un problema de recursos, sino que más bien refleja una *actitud de los economistas* hacia la transmisión del conocimiento. Dicha actitud viene determinada, en primer lugar, por la naturaleza de los contenidos, dado que la metodología de enseñanza está subordinada a los mismos (Colander, 2007). En segundo lugar, es una manifestación de la gran influencia que el paradigma positivista ha tenido en la práctica de la disciplina desde mediados del siglo 20 y que encuentra su correlato en el comportamiento de los docentes en el aula y en su rol de formadores.

2. Objetivos, casos y métodos utilizados

La presente ponencia intenta mostrar la situación respecto de la adopción de TIC en la carrera de Licenciatura en Economía, en las universidades de gestión pública dentro del ámbito de la provincia de Córdoba; esto es, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). ¿Coinciden las prácticas de enseñanza de la economía con la situación global descrita más arriba? ¿Qué características particulares presentan? ¿Existen factores locales que inciden sobre las mismas?

El motivo que llevó a realizar el estudio es, en primer lugar, el interés de los investigadores por conocer la realidad del “qué y cómo” se está entrenando actualmente a los futuros economistas en las instituciones de educación superior de la provincia. Además, el hecho de tomar a la UNC, UNRC y UNVM proporciona un contraste interesante, ya que son universidades con trayectorias históricas, tamaños, y características muy distintos (véase más abajo la Tabla 1). Esto permite evaluar diferentes realidades y determinar en qué medida factores como la masividad o el entorno institucional, juegan un rol en la adopción de tecnologías educativas. Finalmente y para completar el análisis, se decidió sumar en el trabajo de campo a la Universidad de Buenos Aires (UBA), a los fines de comparar el desempeño de las instituciones cordobesas respecto de la universidad más grande del país.

La recolección de datos se llevó a cabo en el transcurso de 2009, en el marco de una investigación realizada por un equipo de trabajo con subsidio Secyt (Juárez Jerez et al., 2010). Los métodos empleados incluyeron el análisis documental para el caso de los contenidos, efectuándose una pormenorizada revisión y comparación de los cursos, programas y bibliografía que se utilizan en la carrera de economía en las universidades seleccionadas. Para examinar el tema de las prácticas pedagógicas así como la adopción de TIC, se recurrió principalmente a entrevistas semi-estructuradas a una muestra de 35 docentes de dicha carrera en la UNC, UNRC, UNVM y UBA. Las preguntas incluidas en el cuestionario giraron en torno a la metodología de enseñanza, el uso de tecnologías en el aula, los métodos de evaluación y las prácticas de aprendizaje colaborativo, entre otros.

Tabla 1. Características salientes de las universidades objeto de estudio

	Participación de la matrícula de la Lic. Economía y Admin. en el total de universidades públicas del país (año 2009)	Aspectos relevantes
UNC	5,4%	<ul style="list-style-type: none"> • En 2009 se modifica el plan de estudios • Plan flexible, el nº de optativas es bastante amplio • La mayoría de los profesores realiza docencia e investigación en alguna medida • Los ayudantes cumplen un papel importante • Se puede cursar el ciclo básico a distancia
UNRC	1,3%	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de los casos de estudio, es la única que permite cursar totalmente la carrera a distancia • Plan de estudio poco flexible, bajo nº de optativas • Muchos docentes con DE, lo que les permite investigar • Pocos ayudantes por falta de incentivos monetarios
UNVM	0,6%	<ul style="list-style-type: none"> • Es la universidad más nueva (creada en 1997) • Cursado anual. Plan inflexible, no hay optativas • Pocos docentes residen en Villa María (son viajeros); investigación casi inexistente • Escasos auxiliares por bajo nº de alumnos • No se pueden cursar materias a distancia
UBA	23,1%	<ul style="list-style-type: none"> • Es la más numerosa del país • Gran mayoría de docentes con dedicación simple • Cada materia se dicta dos veces al año • El rol de los ayudantes es primordial por la masividad • Plan flexible, egresados con perfiles diferentes • Se pueden cursar materias a distancia.

Fuente: elaboración propia en base a Juárez Jerez *et al.* (2010) y SPU (2009).

Dado que el eje temático en el que se inscribe la ponencia alude a la integración de las TIC en las prácticas educativas, en la siguiente sección se hará hincapié en los resultados de las entrevistas referidos a estas cuestiones. Sin embargo, dichos hallazgos no son independientes del problema de los contenidos, ya que tanto la práctica como la enseñanza de la economía constituyen dos aspectos de una misma totalidad. Por el momento, sólo basta con señalar que las conclusiones de la investigación relacionadas con el “*qué*” se enseña, revelan que la situación de las carreras de economía en la provincia de Córdoba (y más generalmente, en el país) no difiere sustancialmente de la encontrada a nivel mundial. En efecto, los cursos se caracterizan por una gran *homogeneidad* en los programas, enfoques y bibliografía, lo cual a su vez se traduce en una preferencia de los docentes por el modelo educativo tradicional, basado en clases expositivas, ejercicios prácticos frecuentemente disociados de la realidad y una concepción unidireccional de la transmisión del conocimiento. A continuación se examinan más detenidamente algunos de estos aspectos.

3. Discusión de los principales resultados

Uno de los aportes más importantes del proyecto fue la recolección de información de fuentes primarias, a partir del análisis documental y las entrevistas. Estas últimas permitieron derivar algunas conclusiones interesantes respecto de la percepción de los docentes acerca de diversos tópicos, como los contenidos y el grado de innovación de las asignaturas por un lado, y cuestiones de metodología de la enseñanza, uso de tecnología en el aula y enfoques pedagógicos, por otro.

Vale destacar que si bien los resultados se basan en datos de 2009, la situación no ha cambiado sustancialmente durante los últimos tres años. Asimismo, otras investigaciones han llegado a conclusiones similares, como por ejemplo los trabajos de Forestello y Arónica (2010) y Cáceres (2011), para el caso de la FCE-UNC.

3.1. Contenidos, innovación y adaptación al cambio

Antes de entrar de lleno en el tema de “cómo” se enseña y el uso de TIC, una pregunta relevante es: ¿qué tan propensos son los docentes de la carrera de economía a la innovación y el cambio? Algunas respuestas en relación al contenido y los materiales son reveladoras de la *actitud* prevaleciente en esta disciplina.

Un aspecto sobre el que se indagó fue el de la actualización en los programas de las materias, encontrándose que la mayoría de los docentes afirma renovarlos con bastante frecuencia¹. Si bien esto pareciera ser un hecho positivo, mostrando *a priori* una actitud innovadora y de adaptación, el dato debe ser tomado con reservas al comprobarse que gran parte de los cambios (20% en promedio) reflejan meramente actualizaciones en la bibliografía. Los docentes entrevistados no manifiestan haber realizado modificaciones de tipo sustancial en los programas y contenidos, lo cual es un indicador de que la transición hacia una metodología de enseñanza más dinámica y con uso de TIC, puede no ser sencilla. Lo anterior fue confirmado mediante la pregunta: “¿considera que su materia es innovadora?”, a la cual sólo uno de los docentes respondió afirmativamente.

La consulta acerca de otros aspectos del desarrollo de la clase ofrece evidencia adicional en este sentido. Por ejemplo, una elevada proporción de los profesores (59%) manifiesta que la única instancia de análisis crítico que tiene lugar en el marco de su asignatura son las discusiones en clase en base a un formato convencional. Solamente un docente admitió hacer uso de foros de debate a través de la plataforma, en adición a las discusiones en clase. Quizás más preocupante es que casi 16% de los docentes confiesa no utilizar ninguna instancia de análisis crítico, justificándose en el hecho de que sus cátedras son masivas o introductorias.

¹ En este caso, los resultados no se discriminan según la procedencia institucional debido a que el comportamiento es análogo en las cuatro universidades objeto de estudio. El lector interesado puede consultar el informe original donde se presenta el detalle por institución.

3.2. La práctica diaria de la enseñanza de la economía

Con respecto a la cuestión concreta del “cómo” se enseña, una de las primeras características que se intentó develar es la metodología de clases adoptada por parte de los profesores de economía.

Los resultados indican que hay un claro predominio de la *clase magistral presencial y tradicional*, especialmente en las universidades grandes. En el caso de la UNC, más del 80% de los docentes entrevistados se inclinó por esta opción. La alternativa contemplada es la asignación de lecturas previas, consistiendo la clase presencial principalmente en una instancia para la discusión, preguntas de los alumnos y aclaraciones por parte del profesor. Esto último es la práctica que predomina en la UNVM, debido a que cuenta con una menor cantidad de estudiantes y los docentes viajan desde otras localidades.

Un dato interesante es que una elevada proporción de los entrevistados (72%) respondió que desarrollan el programa completo, existiendo una correlación inversa entre el tamaño de la universidad y el desarrollo total de los temas. En conversación con los docentes surgió que muy pocos realizan introducciones o cuestionarios orales que permitan reconocer y/o recuperar lecturas previas en el alumnado. Así, el profesor de economía sigue siendo el actor principal en el proceso de enseñanza, en tanto que el alumno cumple un rol esencialmente de receptor pasivo.

Al indagar acerca de la integración de conocimientos teóricos y sus aplicaciones, las respuestas llevaron a concluir que la tradicional separación organizativa entre clases prácticas y teóricas, continúa vigente en gran medida. Esto último es notorio en la UNC, donde dos tercios de los profesores la practican. Dicha proporción se reduce a sólo un tercio en la UBA, mientras que en las dos universidades más pequeñas (UNRC y UNVM) se aprecia un notable predominio por la integración de los contenidos teóricos y empíricos en la clase.

Tabla 2. Uso de tecnologías en la clase por parte de los docentes entrevistados (%)

	Pizarrón y Tiza solamente	Pizarrón y Tiza + R o PP	Pizarrón y Tiza + Plataforma	Pizarrón y Tiza + Plataforma + R o PP	Otra Combinación	Pizarrón y Tiza + Página Web	Pizarrón y Tiza + Página Web + PP	Total
UNC	0,00	25,00	16,67	25,00	25,00	0,00	8,33	100,00
UBA	0,00	16,67	16,67	0,00	0,00	50,00	16,67	100,00
UNRC	9,09	9,09	9,09	36,36	18,18	18,18	0,00	100,00
UNVM	50,00	16,67	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	100,00

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de las entrevistas (Juárez Jerez et al., 2010).

Con respecto al tipo de tecnología que se usa en el aula (Tabla 2), la totalidad de los docentes entrevistados utiliza tiza y pizarrón, acompañado en algunos casos por herramientas adicionales. En la UNVM tiende a predominar el empleo de tiza y pizarrón solamente, sin uso de plataforma ni páginas web. En la UNRC, por el contrario, se da un amplio uso de la plataforma (lo

que concuerda con el importante avance de la modalidad a distancia que existe en dicha universidad), utilizando tiza y pizarrón exclusivamente menos del 10% de los profesores.

Algo similar ocurre en la UBA donde es alto el empleo de páginas web. Finalmente, para la UNC se da una distribución más uniforme. Es común en esta universidad el uso de Power Point o retroproyector en las clases, en tanto que el empleo de plataforma es frecuente pero no está generalizado y muchas veces se subutilizan sus potencialidades en cuanto a la interacción docente-alumno, alumno-alumno y estímulo del trabajo colaborativo. Cabe destacar que si bien la muestra de docentes consultados no es representativa en un sentido estadístico, las respuestas obtenidas son un buen indicador, en el marco de un análisis exploratorio inicial, de lo que sucede actualmente al interior de las universidades.

¿Qué tipo de habilidades se promueven en clase? Los resultados de la Tabla 3 son en cierta medida preocupantes, pues la alternativa que más frecuentemente mencionan los profesores es que no promueven *ninguna* habilidad. Sin embargo, hay marcadas diferencias entre las instituciones. En un extremo, el 67% de los docentes de la UBA se inclinan por dicha alternativa, lo cual obedece posiblemente a la masividad y la baja dedicación docente en una mega-universidad.

Tabla 3. Desarrollo de habilidades por parte de los docentes entrevistados (%)

	Pizarrón y Tiza solamente	Pizarrón y Tiza + R o PP	Pizarrón y Tiza + Plataforma	Pizarrón y Tiza + Plataforma + R o PP	Otra Combinación	Pizarrón y Tiza + Página Web	Pizarrón y Tiza + Página Web + PP	Total
UNC	0,00	25,00	16,67	25,00	25,00	0,00	8,33	100,00
UBA	0,00	16,67	16,67	0,00	0,00	50,00	16,67	100,00
UNRC	9,09	9,09	9,09	36,36	18,18	18,18	0,00	100,00
UNVM	50,00	16,67	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	100,00

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de las entrevistas (Juárez Jerez *et al.*, 2010).

Una situación distinta es la que se da en una institución pequeña como la UNVM. Allí, el 50% de los entrevistados expresa no estimular habilidades particulares en sus alumnos, pero el problema no es la masividad sino la gran cantidad de profesores viajeros que encuentran difícil asumir un fuerte compromiso con la enseñanza. La situación es mejor en la UNC, donde a pesar de la masividad de muchas cátedras, un 50% de los docentes busca desarrollar algún tipo de habilidad en los estudiantes. Finalmente, el panorama es mucho más positivo en la UNRC, donde menos del 20% optó por la categoría “ninguna”, lo cual está en consonancia con el tamaño de la población estudiantil y la mayor dedicación y radicación del cuerpo docente.

3.3. Nuevas metodologías de enseñanza y TIC

¿Ha impactado el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, sobre la creación y transmisión de conocimiento en la carrera de economía? Esta pregunta es relevante dado que todas las instituciones consideradas han incorporado algún tipo de tecnología,

aunque esto se ha dado en distintos tiempos, con software disímiles y niveles heterogéneos de uso en cada una de ellas.

La incorporación de herramientas tecnológicas a las clases presenciales fue comentada en la sección anterior. Un aspecto interesante es observar lo que ha sucedido en relación a la modalidad a distancia. En este sentido, al momento del estudio, tres de las universidades (UBA, UNC y UNRC) tenían afianzado el Ciclo Básico, en tanto que sólo una de ellas (UNRC) también había extendido la modalidad al Ciclo Superior. La UNVM no contaba aún con cátedras a distancia.

A partir del análisis se pudo verificar la inexistencia de una política institucional generalizada respecto al proceso de adopción y difusión de esta modalidad alternativa (la cual se vincula estrechamente a la adopción de TIC). Se observaron carencias desde lo organizativo-administrativo y principalmente, desde la formación y capacitación docente para incorporar esta modalidad a las cátedras, lo cual redundaba en la repetición de las falencias metodológicas de lo presencial. A ello se suman los escasos incentivos que enfrenta el docente que innova en su cátedra, no existiendo un reconocimiento explícito al cambio metodológico con incorporación de TIC. Salvo excepciones, tampoco se dio aquí una fuerte transformación de los modelos pedagógicos históricamente utilizados al interior de las aulas.

La conclusión es que, en las instituciones en las que se enseña economía, no es habitual entender al aprendizaje como un proceso de construcción significativo. Tampoco lo es el aprendizaje colaborativo ni el mediado por tecnologías, ya sea como simple complemento de lo presencial, o en la modalidad a distancia con encuentros presenciales o virtuales a través de internet.

Precisamente, a través de la entrevista realizada a los docentes, se intentó recabar información acerca de la incidencia del aprendizaje colaborativo en las clases, entendiéndose por el mismo aquel conocimiento construido sobre la base del trabajo en grupo de los mismos estudiantes, y la interacción de estos con los docentes como una guía o ayuda para solucionar problemas (véase e.g., Brakley et al., 2007).

Los resultados se indican en la Tabla 4, siendo evidente el escaso desarrollo que estos conceptos presentan en la práctica actual de la enseñanza de la economía. En particular, los datos muestran que la cooperación entre estudiantes de economía casi no hace uso de las TIC y se limita a trabajos o monografías grupales (47,7%). Estos últimos constituyen una forma de colaboración convencional, la cual en general no está guiada por los objetivos de la pedagogía moderna, que busca que los alumnos sean actores principales en el proceso de construcción del aprendizaje.

Tabla 4. Aprendizaje colaborativo en los cursos de los docentes entrevistados (%)

Interacción docente-alumno		Cooperación alumno-alumno	
Clase teórica	2,3	Trabajos grupales	47,7
Clase práctica	2,3	Foros	4,5
Correo electrónico	4,5	Plataforma virtual	0,0
Plataforma	0,0	Ninguna de las anteriores	34,1
Horario de consulta	0,0	NS/NC	13,6
Varios	11,4		
Clase teórico/práctica	9,1		
Clase teórico/práctica/correo electrónico	11,4		
Clase teórico/práctica/correo electr./horario de consulta	25,0		
Clase teórico/práctica/horario de consulta	20,5		
Correo electrónico/Horarios de consultas	2,3		
Clase teórico/práctica/horario de consulta/plataforma	4,5		
NS/NC	6,8		
Total	100,0	Total	100,0

Nota: los datos reflejan los resultados agregados para los docentes de las cuatro instituciones.
Fuente: elaboración propia en base a los resultados de las entrevistas (Juárez Jerez *et al.*, 2010).

La segunda opción más elegida entre los entrevistados fue la de que no existe ninguna cooperación entre pares (34,1%). Con respecto a la interacción docente-alumno, se observa en la tabla que los profesores se comunican con los estudiantes a través de diversos medios simultáneamente, incluyendo una mixtura de clases (teóricas y/o prácticas), horarios de consulta y correo electrónico. No obstante, es notable la baja utilización de la plataforma, aún en combinación con otros canales de comunicación.

Una de las principales impresiones que surgen al examinar las TIC en relación a la enseñanza de la economía, es la escasa atención que los docentes de esta disciplina prestan a los aspectos pedagógicos. Ello incluye la ausencia de una interacción fluida entre los profesores de economía – que quizás sean muy competentes en sus respectivas áreas de especialización – y expertos en educación que, sin interferir en los contenidos y los aspectos técnicos de cada asignatura, puedan orientar sobre el mejor modo de transmitir el conocimiento.

4. Conclusión

Los hallazgos del estudio confirman que la actitud de los docentes de economía en las universidades públicas de la provincia de Córdoba es bastante conservadora en cuanto al “qué y cómo” se enseña, presentando variaciones y ligeros matices según la institución. Siguiendo la tendencia mundial en la disciplina, los contenidos se caracterizan por una fuerte homogeneidad y la metodología de enseñanza sigue apegada a la clase magistral con uso de tiza y pizarrón. Si bien la incorporación de tecnología ha venido creciendo, ésta se da principalmente a través de la introducción de herramientas (como computadoras o retroproyectors) en la clase presencial.

En otras palabras, dichas herramientas facilitan y/o dinamizan el desarrollo de la clase, pero no alteran la concepción fundamental de lo que debe ser la enseñanza y la formación del estudiante de economía: los viejos valores y actitudes continúan estando presentes y reproduciéndose año tras año.

Ante esta conclusión, surge la pregunta de: ¿cuáles son las causas que explican dicho comportamiento? ¿Inciden factores típicos de la universidad pública argentina, tales como la masividad, la falta de capacitación e infraestructura adecuada, o la escasa dotación de auxiliares? No existe espacio en esta ponencia para discutir los resultados en detalle, pero en general, se encontró en la investigación que la clase magistral es la forma preferida de instrucción por parte de los docentes de economía, *independientemente de los factores arriba mencionados*. Sin embargo, se pudo constatar una mayor tendencia hacia el uso de TIC y otras opciones pedagógicas, cuando los cursos son pequeños (menos de 50 alumnos), y la cantidad de ayudantes se percibe como "inadecuada"². La existencia o no de infraestructura apropiada (tecnológica, edilicia y bibliográfica), parece no tener incidencia sobre la modalidad de las clases.

Los resultados anteriores son interesantes, toda vez que indican que, en opinión de la mayoría de los profesores de economía, la masividad y las limitaciones de recursos humanos y físicos no constituyen per se una limitación para adoptar metodologías de enseñanza distintas a la tradicional clase magistral. Es curioso que dichos argumentos sean a menudo esgrimidos cuando se consulta a los docentes sobre la razón de que no se incorporen TIC y prácticas de enseñanza más modernas. En suma y según se deriva de los datos del estudio, el apego por la clase magistral tiene más bien raíces culturales, unido a la dificultad de cambio de hábitos y a los escasos incentivos y apoyo institucionales para hacerlo.

Bibliografía

Barkley, E.F., K.P. Cross y C. Howell Major (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ed. Morata, Madrid

Cáceres, G.I. (2011). *Estado actual de la Educación a Distancia en las Carreras de Grado Mediadas por Tecnologías de la UNC*. Tesis de Maestría. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, CEA-UNC, Córdoba

Colander, D. (2007). "El arte de enseñar economía". *Revista Asturiana de Economía* 38, pp.23-38. En línea: http://www.revistaasturianadeeconomia.org/raepdf/38/23_38COLANDER.pdf (acceso 22/02/13)

Becker, W. y M. Watts (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), pp.273-286. En línea: http://aeaweb.org/assa/2006/0106_0800_1201.pdf (acceso 22/02/13)

Forestello, R. y S. Arónica (2010). "Evolución de la Plataforma E-ducativa en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC". *Mimeo*. FCE-UNC, Córdoba

² Véase la sección 4.1. del informe (Juárez Jerez *et al.*, 2010).

- Juárez Jerez, H.G., E. Perona, M. Quadro, R. Forestello y J.L. Navarrete (2010). *El proceso de enseñanza en el área de las Cs Económicas ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan?*, Informe Proyecto Secyt. FCE-UNC, Córdoba
- Raveaud, G. (2009). "Pluralism in economics teaching—Why and how?" *Development Dialogue* 2, pp.43-77
- Rozenwurcel, G., G. Bezchinsky y M. Rodríguez Chatruc (2009). "The teachings of economics in Argentina". *Working Paper* WP-671, Inter-American Development Bank, Washington D.C. En línea: http://www.iadb.org/res/pub_desc.cfm?pub_id=WP-671 (acceso 22/02/13)
- SPU (2009). Anuario 2009: *Estadísticas Universitarias*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Buenos Aires
- Streeten, P. (2007). "Qué está mal en la economía contemporánea?" *Revista de Economía Institucional* 9(16), pp.35-62