

EL DILEMA DEL PRISIONERO EN LA COMPETENCIA FISCAL INTERNACIONAL: UN JUEGO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS

Marcos Alsina, Sila¹, Vidal García, Marta Esmeralda²

1: Departamento de Economía y Finanzas
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea
C/ Tajo S/N, 28670
Villaviciosa de Odón –Madrid
e-mail: sila.marcos@uem.es

2: Departamento de Educación y Desarrollo Profesional
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea
C/ Tajo S/N, 28670
Villaviciosa de Odón –Madrid
e-mail: martaesmeralda.vidal@uem.es

Resumen. *En este artículo se presenta una experiencia desarrollada conjuntamente por profesoras y alumnos de las asignaturas de Habilidades Directivas, Fiscalidad Empresarial y Sistemas Impositivos. El objetivo fundamental de la actividad era, mediante la gamificación y el aprendizaje vivencial, desarrollar tanto competencias transversales como específicas de cada asignatura. Para ello utilizamos una aplicación informática diseñada por otros profesores que nos permitió desarrollar un juego online del "Dilema del Prisionero" con todos los alumnos (Reis Graeml, Graeml, Platero, y Massote, 2013). La aplicación del "Dilema del Prisionero" a la competencia fiscal internacional (en concreto, del Impuesto sobre Sociedades), ha permitido a los alumnos de Habilidades Directivas, observar las repercusiones que sus decisiones y acciones tienen en los demás en un escenario real como la competencia fiscal entre países. Para los alumnos de fiscalidad, la actividad ha supuesto el descubrimiento y comprensión de las causas de la reducción de los tipos impositivos del Impuesto sobre Sociedades en un contexto internacional.*

Palabras clave: Aprendizaje Vivencial, Gamificación, Teoría de Juegos, Dilema del Prisionero, Transversalidad.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El estudiante es una parte activa del proceso de aprendizaje, en el que construye y crea su propio conocimiento, adoptando un rol activo y participando en dicho proceso. La integración de metodologías activas en el proceso de enseñanza y ofrecer al alumno espacios en los que pueda reflexionar, le permiten poner en práctica su juicio crítico y extraer conclusiones de su propia experiencia. En este sentido, el aprendizaje experiencial supone una herramienta útil y eficaz en la formación relacionada con el *management*, y en áreas como la gestión del talento, liderazgo, desarrollo de competencias, gestión del cambio, formación intercultural o espíritu emprendedor (Kolb & Kolb, 2009; Bevan & Kipka, 2012). El aprendizaje experiencial se ha utilizado

tradicionalmente en el ámbito universitario para desarrollar competencias o habilidades genéricas, tales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o habilidades comunicativas, entre otras (Hawtrey, 2007). Asimismo, Hawtrey (2007) señala que las actividades experienciales incrementan la motivación y retención del conocimiento por parte del estudiante y fomentan el trabajo en equipo. Gran parte de la literatura educativa resalta la importancia pedagógica de los métodos experienciales, como son las simulaciones, el estudio de casos, las actividades basadas en juegos o gamificación, el *role playing* o la dramatización, entre otros (Lesavre, 2012).

En el caso particular de la gamificación, a pesar de que el papel del juego como elemento motivador en las clases parece obvio, es lógico plantearse su eficacia real en términos de resultados en el aprendizaje. En este sentido, diversos autores concluyen que los juegos ayudan a los alumnos a entender y a recordar mejor nuevos conceptos. Entre otros, Gremmen & Potters (1997), fueron pioneros en demostrar que los alumnos con los que se había desarrollado un juego mostraban mejores resultados de aprendizaje (obtuvieron mejores resultados en los test posteriores) que los alumnos a los que se les había presentado el mismo contenido en el formato de una clase tradicional. Otros autores, tras la aplicación de un juego online concluyen que “el uso de juegos como herramienta docente contribuye para la minimización el efecto de los inhibidores de aprendizaje entre los estudiantes, entre el 30 y el 45 por ciento” (Reis Graeml, *et al.*, 2013). No obstante, según Durham (2007), el impacto de los experimentos en el aprendizaje depende del estilo de aprendizaje preferido por el alumno: el impacto positivo es mayor en los alumnos multitarea y que prefieren el aprendizaje cenestésico. No cabe duda de que los estudiantes actuales son nativos digitales, y estos “enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas” (García, F., Portillo, J., Romo, J. & Benito, M., 2007), por lo que el desarrollo de un juego online mediante una aplicación informática podría resultar especialmente positivo.

Muchas de las estrategias que pueden adoptar los agentes económicos en sus relaciones han sido analizadas mediante la teoría de juegos. Esta teoría puede utilizarse para estudiar los procesos de negociación y las conductas económicas (Varian, 2009). Asimismo, la teoría de juegos se basa en el estudio formal de la toma de decisiones (así como de las situaciones de conflicto y cooperación), donde varios agentes económicos deben tomar decisiones que potencialmente afectan a los intereses de los demás (Turocy & von Stengel, 2002). Un juego sería aquella situación en la que varios individuos deben tomar decisiones, y el resultado final depende de la decisión tomada por cada uno de los agentes involucrados (Nicholson & Snyder, 2012). La teoría de juegos se ha utilizado durante muchos años por educadores de economía como un elemento pedagógico útil para comprender mejor una amplia variedad de temas (Holt & Capra, 2000; McPherson & Nieswiadomy, 2012).

Un ejemplo de la aplicación de la teoría de juegos es el dilema del prisionero, el cual ilustra el conflicto entre los incentivos sociales de cooperar y los incentivos privados de competir. El alcance de la cooperación se ve afectada por la potencial recompensa y por la repetición del juego. Existe una larga tradición de experimentos del dilema del prisionero en campos como la economía y la psicología social (Holt & Capra, 2000). Resulta una herramienta útil debido a que el comportamiento de los participantes en el juego refleja patrones de comportamiento observado en diferentes circunstancias del mundo real donde los intereses individuales y colectivos parecen estar en conflicto. Asimismo, puede ayudar a los estudiantes a reconocer y entender las implicaciones

éticas de las decisiones que toman. La ventaja de estudiar el dilema del prisionero es que presenta situaciones en las que existe un conflicto entre los intereses de las personas y el bienestar del grupo. Por lo tanto, proporciona un marco eficaz para ilustrar la importancia de la toma de decisiones éticas en un entorno empresarial y social (James, 1998).

En su forma más simple, el dilema del prisionero se representa en una matriz 2 x 2 (véase Tabla I), en la que hay dos agentes económicos o jugadores (es posible ampliarlo a más jugadores). Cada uno puede elegir entre dos líneas de acción diferentes, tales como cooperar o no, que son seleccionadas simultáneamente. Para cada combinación de elecciones hechas por ambos jugadores existen determinadas recompensas. En la Tabla I, el primer número de cada celda representa el resultado del jugador fila, mientras que el segundo número representa el resultado del jugador columna. Un ejemplo sería de la siguiente manera: supongamos que el jugador columna opta por la alternativa de cooperar. Si el jugador fila elige cooperar, éste último recibe 3. Sin embargo, si decide competir, recibe 5. Teniendo en cuenta que el jugador columna coopera, lo que más le interesa al jugador fila es competir, ya que obtiene mejores resultados. A pesar de que competir es la elección óptima de forma individual, no lo es de forma colectiva. Si cada jugador renuncia a su interés individual y elige cooperar, ambos recibirán un pago mayor del que recibirían por competir. En otras palabras, el dilema del prisionero ilustra cómo algunos comportamientos son a menudo contraproducentes, ya que producen un resultado individual y colectivamente inferior a la cooperación (James, 1998).

		Jugador columna	
		Cooperar	Competir
Jugador fila	Cooperar	3, 3	0, 5
	Competir	5, 0	1, 1

Tabla 1. Fuente: Adaptada de James (1998).

El dilema del prisionero ilustra de forma sencilla cómo el comportamiento o las acciones de un individuo afectan a terceros. Concretamente, elegir la estrategia competir perjudica a los demás, ya que supone costes reales para el resto de jugadores. En este sentido, lo que lo hace interesante es el análisis de cómo los jugadores deben actuar y cuáles son las consecuencias para éstos de no cooperar entre sí (James, 1998). El dilema del prisionero ha sido utilizado en diversos cursos para estimular una discusión sobre una amplia variedad de temas, incluyendo el comportamiento de los oligopolios, las motivaciones detrás de la publicidad, las respuestas nacionales al cambio climático global, las causas de la corrupción pública, y muchos otros (Holt & Capra, 2000; McPherson & Nieswiadomy, 2012). Por lo tanto, presenta multitud de aplicaciones diferentes:

- Por ejemplo, en el caso de la **competencia de precios**, cada vendedor preferiría reducir sus precios para atraer a los clientes del resto y obtener más beneficios, pero todos se beneficiarían si pudieran (ilegalmente) ponerse de acuerdo para mantener los precios elevados. Ello resulta beneficioso para los consumidores, ya que fomenta la competencia de precios (Holt & Capra, 2000; Varian, 2009).
- La **provisión de bienes públicos** es otra aplicación del dilema del prisionero. Dado que los bienes públicos no son excluibles, cada persona tiene un incentivo privado a no contribuir a la prestación de dicho bien, a pesar de que todo el mundo estaría mejor si todos contribuyeran. La función del gobierno es ayudar a los ciudadanos a

evitar los resultados del dilema del prisionero, donde los servicios clave como el agua limpia, la seguridad o las carreteras, no se proveen de forma privada (Holt & Capra, 2000).

- El dilema del prisionero es eficaz en la enseñanza de la **ética empresarial**. Precisamente la teoría ética trata de analizar cómo los individuos gestionan los conflictos de intereses, especialmente cuando los intereses individuales están en conflicto con los colectivos. Los directivos y líderes consideran las implicaciones éticas de las decisiones que toman, lo que puede requerir renunciar a proyectos potencialmente rentables si tales proyectos no respetan los objetivos socialmente deseables. Por lo tanto, el dilema del prisionero resulta útil para enseñar la importancia del comportamiento ético en situaciones caracterizadas por una tensión entre los intereses individuales y de grupo (James, 1998).
- También es efectivo para comprender la **competencia fiscal internacional**. La mejor estrategia para los países sería cooperar mutuamente para mantener elevados sus respectivos impuestos de sociedades (IS). Pero cada país tiene incentivos para competir y reducir unilateralmente las tasas del IS con el fin de atraer mayor inversión y empresas de otros países. Mediante la competencia están perdiendo el juego, ya que los ingresos del IS disminuyen y la carga fiscal se desplaza de las empresas a los trabajadores y consumidores. Los países no pueden ganar el juego a través de la competencia, sólo pueden hacerlo a través de la cooperación. La solución a los problemas causados por la competencia fiscal internacional pasa por una cooperación internacional de la legislación fiscal, en lugar de reducir o eliminar el IS (Rogers, 2013).

En todas estas situaciones existe una dicotomía entre el incentivo individual a competir y el incentivo social a cooperar. La mejor estrategia sería aquella que permitiera a cada parte obtener su recompensa, es decir, llegar a una posición “*win-win*”.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la actividad del presente estudio son los siguientes:

- Mejorar los resultados y reducir los inhibidores del aprendizaje mediante la introducción en el aula de técnicas de aprendizaje vivencial, como la gamificación,
- Ayudar a los estudiantes a conocer las repercusiones que sus decisiones y acciones tienen en los demás en un escenario real.
- Facilitar la comprensión de la competencia fiscal internacional y sus resultados a través de una actividad de aprendizaje vivencial.
- Desarrollar competencias transversales como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, negociación, comunicación, liderazgo, pensamiento crítico o juicio ético.

3. METODOLOGÍA

La actividad se llevó a cabo en el segundo trimestre del curso académico 2013-2014 con estudiantes de las asignaturas de Habilidades Directivas, Fiscalidad Empresarial y Sistemas Impositivos de las titulaciones de DICRE, Finanzas, Marketing y DINTERTUR de la Universidad Europea.

Se realizaron dos sesiones: una de ellas con un grupo de Habilidades Directivas y los alumnos de Fiscalidad Empresarial, mientras que en la otra sesión se reunió a otro grupo de Habilidades Directivas y los alumnos de Sistemas Impositivos.

En cada una de las sesiones se solicitó a los estudiantes que se agruparan por parejas y se les explicó que cada pareja iba a jugar como un país diferente, cuyo principal objetivo en el juego era conseguir la máxima recaudación del Impuesto sobre Sociedades. El supuesto del juego era que la base imponible (simplificando, el beneficio que obtienen las empresas) en cada país era la misma e igual a 10 millones de euros. Esta simplificación no es consistente con la realidad, ya que el tamaño de los países influye en el papel estratégico que la modificación del tipo impositivo del Impuesto sobre Sociedades juega para atraer capital de otros países. Sin embargo, resultó muy útil para el juego.

Cada país (pareja de alumnos) debía decidir si mantener el tipo impositivo de su Impuesto sobre Sociedades en el 40% o reducirlo al 25%. Debido a la movilidad actual, las empresas se localizarían en el país con un menor tipo impositivo con el objetivo de pagar menos impuestos, por lo que si su país reducía su tipo impositivo al 25% mientras que el otro país lo mantenía en el 40%, todas las empresas se localizarían en su país y recaudaría cinco millones de euros (la base imponible aumentaría a 20 millones de euros). La matriz de pagos del juego, por tanto, sería la siguiente:

		Tu país	
		Cooperar (tipo impositivo del 40%)	Competir (tipo impositivo del 25%)
Otro país	Cooperar (tipo impositivo del 40%)	(4, 4)	(0, 5)
	Competir (tipo impositivo del 25%)	(5, 0)	(2.5, 2.5)

Tabla 2. Matriz de pagos del juego

Cada país (pareja de estudiantes) podía negociar y cooperar con otros países, o no hacerlo. En cada ronda, los alumnos decidían si colaborar o no y al finalizar la misma podían ver su recaudación y la del resto de países. En ninguna de las dos sesiones los alumnos sabían el número de rondas que se iban a jugar, y en ambas ocasiones se les anunció la que iba a ser la última ronda, resultando ser finalmente la penúltima para observar su comportamiento. Finalmente, con los estudiantes de la primera sesión se jugaron 6 rondas, mientras que con los de la segunda sesión se jugaron cinco rondas. Los resultados fueron los esperados: la mayoría de los alumnos decidieron reducir su tipo impositivo al 25% y no colaborar, lo que coincide con la evolución real del tipo impositivo del Impuesto sobre Sociedades en los países de la OCDE desde la década de los 80 (Tanzi, 2010).

Para fomentar el interés y la participación de los estudiantes, se ofreció una recompensa de 0,25 puntos extra en la nota final a las tres parejas ganadoras. Al finalizar la simulación y obtener los resultados de cada pareja de estudiantes, se fomentó una discusión del juego y su desempeño en el mismo, así como de las diferentes aplicaciones del dilema del prisionero, para resaltar la importancia práctica del ejercicio realizado. Al discutir la gran variedad de aplicaciones que presenta el dilema del prisionero, los estudiantes aprenden a detectar los casos en los que se presenta dicho dilema, es decir, situaciones en las que existe una dicotomía entre el incentivo individual de competir y el incentivo social de cooperar. Al mismo tiempo, se destacó la coincidencia entre la estrategia desarrollada por los estudiantes y la llevada a cabo por la

mayoría de los países en la vida real, con lo que los alumnos entendieron las causas y consecuencias de la competencia fiscal internacional y sus resultados.

4. RESULTADOS

La aplicación del dilema del prisionero en la competencia fiscal internacional, permitió discutir con los estudiantes varios temas relevantes, de forma que éstos fueran conscientes de las repercusiones de sus decisiones y actuaciones, y reflexionaran acerca de cómo éstas afectan tanto en sus resultados como en los de los demás.

Tras la implementación, se fomentó un debate al preguntarles en base a qué elegían una u otra estrategia, o por qué modificaban sus estrategias durante el juego. Ello estaba altamente condicionado por lo que hiciera el oponente en cada negociación. De forma que aquellos países que resultaron ser muy competitivos y no cumplían con su palabra perdían la confianza del resto. Cuando el juego es repetido varias veces, los países recompensan a otros que cooperen y castigan a los que les traicionan (Rogers, 2013).

A pesar de que el interés colectivo era cooperar (ya que aportaría mayores beneficios a largo plazo), de forma individual resultaba más beneficioso competir, por lo que en general, los estudiantes (actuando como países) priorizaron su interés particular cortoplacista, lo que a la larga les puede llevar a obtener peores resultados. En este sentido, se les preguntó si creían que era posible llegar a alcanzar la cooperación. Los alumnos eran conscientes de que podían incrementar sus ingresos recaudados si colaboraban con el resto de países. El hecho de que tuvieran la oportunidad de negociar durante varias rondas (juego repetido) fomentó la intención de cooperar por parte de algunos de ellos. La repetición del juego casi siempre aumenta las estrategias de cooperación (Holt & Capra, 2000), ya que los jugadores cooperan porque esperan que esa cooperación se repita en el futuro (Varian, 2009).

Otro tema que fue discutido con los estudiantes fue el hecho de saber cuántas oportunidades para negociar iban a tener, es decir, el número de rondas del juego. El hecho de conocer este dato supondría aplicar una estrategia de no cooperación en la última ronda, puesto que no habría la posibilidad de traicionar al oponente posteriormente (Holt & Capra, 2000; Varian, 2009). Así fue como ocurrió, al decirles que iban a jugar la última ronda (siendo en realidad la penúltima), los resultados de todos los equipos aumentaron significativamente, porque éstos compitieron con el resto. No obstante, para observar cómo reaccionaban se les permitió jugar una ronda más (la “definitiva”), pero como éstos no estaban seguros de que realmente fuera a finalizar el juego, en esta ocasión sus puntuaciones no fueron tan altas, porque en vez de competir, en esta ocasión decidieron colaborar, asegurándose así la puntuación de la cooperación y ante el temor de poder ser traicionado de nuevo en futuras negociaciones.

El juego fue lo suficientemente claro para que tras haber interiorizado el funcionamiento del mismo y realizado varias rondas los estudiantes se dieran cuenta del conflicto existente entre los beneficios que supone la cooperación y el incentivo privado de traicionar al oponente. Ello permitió comentar situaciones de la vida real en las que nos podemos encontrar en un “dilema del prisionero”, en las que hay que valorar las ventajas y riesgos de cooperar o de no hacerlo (con otros países, competidores, etc). El incentivo de una persona por perseguir el propio interés puede llevar a que dicho individuo no funcione bien en un equipo de trabajo, si éste prioriza el interés personal frente al colectivo (McPherson & Nieswiadomy, 2012).

Las prácticas realizadas fueron muy positivas, y permitieron estimular competencias como el trabajo en equipo, la competitividad entre los participantes, la comunicación, la

toma de decisiones, la negociación, el liderazgo o el juicio crítico y ético. A pesar de que las explicaciones de clase y estudios de casos resultan útiles, los estudiantes tienen más probabilidades de darse cuenta de la importancia de las repercusiones que pueden tener sus decisiones cuando pueden ponerlo en práctica en una simulación como la realizada. Aplicar el juego del dilema del prisionero en clase es un método efectivo para observar y analizar los efectos y consecuencias de las acciones de cada jugador.

5. CONCLUSIONES

La simulación del juego del dilema del prisionero realizada con los estudiantes ha sido un método eficaz y entretenido para enseñarles las ventajas de la cooperación y de un comportamiento ético en un entorno empresarial y social, así como la importancia de la conducta ética en los negocios. Mediante la aplicación del juego los estudiantes son capaces de ver, en función de sus propias acciones, las consecuencias de su comportamiento, especialmente en situaciones en las que hay conflictos entre los intereses individuales y los del grupo.

Para los alumnos de Fiscalidad Empresarial y Sistemas Impositivos, el juego resultó una herramienta muy potente para que entendieran cómo y por qué los tipos impositivos del Impuesto sobre Sociedades se han reducido en los últimos años en los países de la OCDE (previamente se habían comentado en clase los tipos impositivos en distintos países y su evolución). Al adoptar el papel ellos mismos de un país que debe decidir si mantener o reducir su tipo impositivo, y tras el análisis de los resultados y, por tanto, de sus estrategias, comprendieron el proceso básico de desarrollo de la competencia fiscal. Por su parte, los alumnos de Habilidades Directivas pudieron poner en práctica habilidades estudiadas en la asignatura, como la toma de decisiones, negociación, cooperación y trabajo en equipo, comunicación o liderazgo, y observar sus repercusiones al aplicarlas en una situación real.

Como se ha comentado, la teoría de juegos en general y el dilema del prisionero en particular, tienen aplicaciones en una gran cantidad de campos, por lo que resultarían igualmente beneficiosos aplicarlos en otras áreas, asignaturas o grados. Asimismo, mediante la práctica realizada se han fomentado competencias transversales, útiles en cualquier ámbito académico o profesional.

Como áreas de mejora cabe mencionar que, a pesar de que el desarrollo del juego despertara un elevado entusiasmo en los alumnos (algo que presenta resultados positivos), dicho ambiente distendido hizo en ocasiones bastante difícil mantener cierta disciplina y orden en el aula. Este punto resulta fundamental, ya que es importante que los estudiantes no confundan el entorno lúdico y distendido con que se está llevando a cabo una actividad de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bevan, D. & Kipka, C. (2012). Experiential learning and management education. *Journal of Management Development*, 31(3), 193-197.
- Durham, Y., MacKinnon, T. & Schulman, C. (2007). Classroom Experiments: Not Just Fun and Games. *Journal of Economic Inquiry*, 45(1), 162-178.
- García, F., Portillo, J., Romo, J. & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Actas IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación, y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, Bilbao, septiembre de 2007. Recuperado 5 de Mayo de 2014, de <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>
- Gremmen H., & Potters J. (1997). Assessing the efficacy of gaming in economic education. *Journal of Economic Education*, 28, 291-303.
- Hawtrey, K. (2007). Using experiential learning techniques. *Journal of Economic Education*, 38(2), 143-152.
- Holt, C.A. & Capra, M. (2000). Classroom games: A prisoner's dilemma. *Journal of Economic Education*, 31(3), 229-236.
- James, H.S. (1998). Using the prisoner's dilemma to teach business ethics when personal and group interests conflict. *Teaching Business Ethics*, 2(2), 211-222.
- Kolb, A. & Kolb, D.A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. En Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.). *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp.42-68). London: Sage Publications.
- Lesavre, L. (2012). Are theatre and business links relevant? A conceptual paper and a case study. *Journal of Management Development*, 31(3), 243-252.
- McPherson, M.A. & Nieswiadomy, M.L. (2012). Teaching the prisoner's dilemma more effectively: Engaging the students. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2191685>
- Nicholson, W. & Snyder, C. (2012). *Microeconomic theory: Basic principles and extensions*. Eleventh Edition. USA: South-Western cengage learning.
- Reis Graeml, F. R., Graeml, A. R., Platero, M., & Massote, A. (2013). Colaborar o no colaborar: el dilema del estudiante. X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea. Recuperado 2 de Mayo de 2014, de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2021/1551.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rogers, T. (2013). Using prisoner's dilemma to model global tax competition. California: University of California Berkeley (working paper). Recuperado 2 de Mayo de 2014, de http://www.academia.edu/3652736/Using_Prisoners_Dilemma_to_Model_Global_Tax_Competition
- Tanzi, V. (2010). Tax systems in the OECD: recent evolution, competition and convergence, Andrew Young School of Policy Studies, International Studies Program. Working Paper, No. 10—12, Georgia State University, Atlanta, GA. Recuperado 10 de Mayo de 2014, de <http://icepp.gsu.edu/sites/default/files/documents/icepp/wp/ispwp1012.pdf>
- Turocy, T.L. & von Stengel, B. (2002). Game theory. *Encyclopedia of Information Systems*, Vol. 2, Elsevier Science (USA), 403-420.
- Varian, H.R. (2009). *Intermediate Microeconomics: A modern approach*. Eighth Edition. USA: W. W. Norton & Company, Inc.