

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Administración para el Desarrollo y Economía

**La Formación de los Economistas en Quito: Un Estudio de
Corte Transversal**

Proyecto de Investigación.

Juan Carlos Cisneros Pinto

Economía

Trabajo de titulación presentado como requisito
para la obtención del título de
Economista

Quito, 2 de mayo de 2019

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ
COLEGIO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO Y
ECONOMÍA

**HOJA DE CALIFICACIÓN
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

La Formación de los Economistas en Quito: un estudio de corte-transversal

Juan Carlos Cisneros Pinto

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico

Santiago Gangotena, Ph.D.

Firma del profesor

Quito, 2 de mayo de 2019

Derechos de Autor

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del estudiante: _____

Nombres y apellidos: Juan Carlos Cisneros Pinto

Código: 00123220

Cédula de Identidad: 1716759699

Lugar y fecha: Quito, 2 mayo de 2019

Agradecimientos

Quiero aprovechar este breve espacio para agradecer a todas las personas que estuvieron conmigo en estos cinco años en la USFQ y que me hicieron crecer como estudiante, como amigo y como persona. Agradezco a mis padres y a mi hermano por siempre apoyarme a lo largo de esta etapa. Agradezco a todos los profesores que me aportaron con una diversidad de conocimientos y sobre todo a los que compartieron su experiencia y me invitaron a ser crítico y a ir más allá de lo que constaba en la malla. Agradezco a mi tutor, Santiago, por guiarme en este trabajo de titulación y por contagiarme su genuina pasión por la economía. Agradezco a José Miguel Navas y Mateo Yerovi por ser parte de este proyecto y aportar tanto en todo el proceso. Agradezco a todas las increíbles personas que conocí en mi vida universitaria por retarme intelectualmente, por trabajar conmigo en proyectos académicos o extracurriculares, compartir conmigo tiempos de ocio y sobre todo por su amistad.

RESUMEN

El presente estudio examina la formación actual de los estudiantes de economía en una muestra de universidades de Quito mediante un análisis de mallas curriculares y una encuesta del pensamiento económico para dar una base a la discusión sobre el sistema de educación universitario que legitima los discursos (ideas y metodología) que constituyen la figura del economista en la sociedad. Los resultados del estudio encuentran evidencia de que en la formación de los economistas en Quito predominan las temáticas de macroeconomía, microeconomía y matemáticas/estadística, los métodos cuantitativos y matemáticos y las ideas de la síntesis neoclásica. Pese a estos resultados consistentes en la muestra, también hay evidencia de que hay diferencias idiosincráticas que influyen en la importancia relativa de cada una de las temáticas predominantes, el peso otorgado a otras temáticas y metodologías y a la percepción de la figura del economista de cada universidad.

Palabras clave: análisis de mallas, encuestas de pensamiento económico, formación de economistas, Quito, educación en economía.

ABSTRACT

This paper examines the current formation of economics students in a sample of Quito universities through curriculum reviews and a survey of economic thought to provide a basis for the discussion about the higher education system that legitimizes discourses (ideas and methodology) that constitute the figure of the "economist" in society. The results of the study find evidence that in the training of economists in Quito there is a predominance of the topics of macroeconomics, microeconomics and mathematics/statistics, of quantitative and mathematical methods and of the ideas of the neoclassical synthesis. Despite these consistent results in the sample, there is also evidence that there are idiosyncratic differences that influence the relative importance of each of the predominant topics, the weight given to other topics and methodologies and the perception of the figure of the "economist" of each university.

Key words: curriculum reviews, economic thought surveys, training of economists, Quito, economics education.

CONTENIDO

Introducción	10
Revisión de Literatura.....	12
Metodología	18
Revisión de Mallas Curriculares de Economía	18
Encuesta sobre el pensamiento económico de los estudiantes de Economía.....	22
Resultados.....	24
Revisión de Mallas Curriculares de Economía	24
Universidad San Francisco de Quito	24
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.....	36
Escuela Politécnica Nacional.....	39
Universidad Central del Ecuador.....	47
Comparación Mallas Actuales	50
Encuesta sobre el pensamiento económico de los estudiantes de Economía.....	53
Conclusiones	70
Reflexiones finales	70
Limitaciones	73
Recomendaciones para investigaciones futuras	73
Referencias bibliográficas	75
Anexos.....	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Revisión de Literatura de Rethinking Economics	15
Tabla 2 Categorías de cursos	19
Tabla 3 Predominancia de escuelas de pensamiento dentro de los cursos de teoría (USFQ)..	29
Tabla 4 Herramienta Predominante (USFQ)	30
Tabla 5 Métodos matemáticos/estadísticos (USFQ).....	31
Tabla 6 Investigación propia (USFQ).....	32
Tabla 8 Cuestiones epistemológicas (USFQ)	33
Tabla 9 Métodos de evaluación (USFQ)	34
Tabla 10 Ponderación Evaluación (USFQ).....	35
Tabla 11 Herramienta Predominante (PUCE)	39
Tabla 12 Predominancia de escuelas de pensamiento dentro de los cursos de teoría (EPN) ..	43
Tabla 13 Herramienta Predominante (EPN)	44
Tabla 14 Métodos matemáticos/estadísticos (EPN)	44
Tabla 17 Cuestiones epistemológicas (EPN).....	45
Tabla 18 Métodos de evaluación (EPN)	46
Tabla 19 Rubros de la calificación final* (EPN).....	46
Tabla 20 Herramienta Predominante (UCE).....	49
Tabla 21 Comparación de Composición por Temáticas	52
Tabla 22 Comparación de herramienta predominante	53
Tabla 23 Percepción de Éxito	55
Tabla 24 Percepción de éxito: comparación entre estudios	56
Tabla 25 Opiniones sobre la economía como ciencia.....	57
Tabla 26 Opiniones de la economía como ciencia: comparación entre estudios.....	58
Tabla 27 Importancia del estudio en diferentes campos.....	58
Tabla 28 Importancia del estudio en diferentes campos: comparación entre estudios	60
Tabla 29 Importancia de los supuestos económicos	61
Tabla 30 Importancia de los supuestos económicos: comparación entre estudios	62
Tabla 31 Opiniones Económicas	64
Tabla 32 Opiniones económicas: comparación entre estudios	65
Tabla 33 Preferencias de doctrinas económicas por escuelas.....	67
Tabla 34 Conocimiento de doctrinas económicas por escuela	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Clasificación por temática (USFQ)	26
Gráfico 2 Clasificación por temática (PUCE)	37
Gráfico 3 Clasificación por temática (EPN)	41
Gráfico 4 Clasificación por temática (UCE).....	48
Gráfico 5 Distribución Muestral vs. Poblacional.....	53

INTRODUCCIÓN

La economía es una rama epistemológica (comúnmente categorizada como ciencia) que ha cambiado al vaivén de las dinámicas de la retórica legitimada. Es valioso para una rama epistemológica cuestionar sus conocimientos base, su objeto, su metodología y los problemas que considera legítimos a su rama para crear conocimiento. El objetivo de la investigación es indagar a mayor profundidad una institución de socialización que legitima los discursos como conocimiento económico: la educación universitaria. La idea principal es encontrar una primera ronda de evidencia para responder cómo es y cómo ha sido la educación de pregrado de economía en Ecuador y entender las dinámicas de estos cambios o posibles efectos en la ideología y consecuente praxis de los graduados certificados como economistas.

El presente trabajo es parte de una propuesta de investigación extendida junto con el trabajo *Evolución Histórica del Pregrado en Economía en Quito* realizado por José Miguel Navas como su proyecto de titulación para la obtención del título de economista en la Universidad San Francisco de Quito. En esta primera parte de la propuesta de investigación extendida, se realiza un estudio de corte transversal que indaga sobre los conocimientos legitimados por el sistema educativo vigente en Ecuador que debe aprobar un estudiante para obtener el título de economista reconocido en la sociedad. Complementariamente, se replica la encuesta formulada por Colander & Klamer (1987) y adaptada por Correa Mautz (2016) del pensamiento sobre cuestiones económicas que tienen los estudiantes de economía en la Universidad San Francisco de Quito con la intención de que sea extendido a estudiantes de economía de otras universidades del país. Los objetivos de los análisis de mallas son identificar y comparar los conocimientos que se imparten en las carreras de pregrado de economía en las universidades en Quito, verificar la hipótesis de la literatura de que la

educación en economía es estandarizada y con un sesgo hacia la síntesis neoclásica y la matematización/formalización de la teoría económica e iniciar la construcción de una base de acceso abierto para que en futuras investigaciones se respondan preguntas dentro del campo de la educación en economía. El objetivo de la encuesta es encontrar evidencia más directa del pensamiento económico de los estudiantes de la USFQ para complementarlo con el análisis previo; la combinación del análisis de mallas y la encuesta provee una base más confiable para inferir sobre la formación de los economistas en la USFQ.

REVISIÓN DE LITERATURA

El estudio formal de la educación de economía en el sistema educativo moderno es una rama de la Economía que no ha recibido la misma atención de otros campos. En la literatura económica uno de los campos menos populares en los journals ha sido General Economics and Teaching (código JEL A) y sus subcampos (el relevante sería el A2 “Economic Education and Teaching of Economics”) como consta en las revisiones realizadas por Karbownik & Knauff (2009); además, en los cinco *journals* que dominan la literatura en la academia de economía la atención al campo es casi nula, como muestran Card & DellaVigna (2013). Pese a que la educación en economía no es el tema más prominente en la literatura económica, hay que destacar el interés de varios economistas en el proceso de formación que transforma a estudiantes en economistas y sus publicaciones en *journals* dedicados exclusivamente a este campo, como *The Journal of Economic Education*, *The International Review of Economics Education*, *Journal of Economics and Economic Education Research*, *Journal of Economic Teaching* o *The Australasian Journal Of Economic Education*.

En esta literatura se destacan discusiones sobre la sociología de la economía, la pedagogía en la formación de economistas y la influencia en la sociedad que pueden llegar a tener las ideas de economía socializadas en las universidades. Por ejemplo, el trabajo de Robert Kuttner (1985) es crítico con el predominio de la síntesis neoclásica que se consolidó con el libro de Economía de Paul Samuelson y los efectos que han tenido en la formación de economistas. Kuttner afirmaba que los departamentos de economía están graduando una generación de idiotas sabios, brillantes en matemáticas esotéricas pero inocentes en la vida económica actual (1985). Kuttner también lamentaba que la economía se desconectase de los problemas reales para dirigirse a un formalismo suicida (1985). El mismo autor comentaba

que el “libre” mercado de ideas en Economía era uno que tampoco funcionaba como los modelos del paradigma dominante: la sociología de la ciencia (formas de decidir qué ideas se publican, qué economistas se quedan con los puestos importantes en universidades influyentes, qué trabajos de investigación reciben fondos) sistemáticamente fortalece a la síntesis neoclásica y excluye del discurso a paradigmas que le compiten (Kuttner, 1985). En la década siguiente, publicaciones como la de Becker & Watts (1996), criticaban también lo obsoleta que se había vuelto la pedagogía en los departamentos de economía. En la actualidad, economistas como Samuel Bowles reconocen la importancia que puede tener un libro de introducción a la economía que está efectivamente legitimado por el sistema universitario (2019). Samuel Bowles y Wendy Carlin exponen como fue el cambio de paradigma de las ideas de los cursos de introducción a la economía, destacando el drástico giro que propuso la “síntesis neoclásica” de Paul Samuelson (2019). Los autores concluyen que el libro de Samuelson fue innovador en el sentido que legitimó como problemas económicos principales al desempleo y al ciclo de los negocios; se impuso la síntesis neoclásica que se proponía en el libro como el paradigma dominante del discurso económico (2019). El discurso económico legitimado en el sistema educativo probablemente influye más que a los estudiantes de economía en las aulas; como el mismo Samuelson concluyó, no importa quien escriba las leyes de una nación mientras él pueda escribir sus textos de economía (1990 en Bowles & Carlin, 2019).

A partir de la Gran Recesión originada por la crisis financiera de 2008, el interés en este campo fue tomado por redes académicas internacionales como INET (Institute for New Economic Thinking) o Rethinking Economics y otros economistas. Dentro de la red INET, Collier (2018) asumió el proyecto Economics in the Rear-View Mirror que busca crear un archivo completo de documentos históricos de las carreras de economía en las universidades

de Estados Unidos y se creó un libro *Open Source* de introducción a la economía en el que se priorizan temas como la desigualdad, innovación y sostenibilidad ambiental. Por parte de Rethinking Economics, han habido *working papers* de grupos internacionales como PEPS Economie en 2008 (“From terrible to terrific undergraduate economics curriculum”), ISIPE en 2010 (*Micro, Macro, Maths: Is that all? An International Study on Economics Bachelor Curricula*) y RE Durham en 2018 (*Educating Economists?*) junto con trabajos ya publicados como *The Econocracy* (Earle, Moran & Ward-Perkins, 2016) y *Thinking like an Economist* (Tieleman et al, 2017) en Holanda. Como se muestra en la tabla a continuación, los resultados de estos estudios han sido consistentes: los cursos de economía no dan espacio para discutir sobre problemáticas de la vida real y se limitan a la teoría, hay un dominio en las mallas de la síntesis neoclásica (en microeconomía y macroeconomía), de matemáticas y estadística y que no hay espacio para otras disciplinas dentro de la malla que forma a un economista.

Tabla 1 Revisión de Literatura de Rethinking Economics

<i>Título del paper</i>	<i>Autores</i>	<i>Año</i>	<i>Journal/ Universidad</i>	<i>Método</i>	<i>Muestra</i>	<i>Contribución</i>
Why do students study economics?	Mearman, Papa, J. Webber	2007	University of the West of England	Encuestas	Estudiantes de economía del Reino Unido	Los estudiantes valoran la carrera de economía por su "capacidad de dar un mejor entendimiento a los problemas mundiales", "por la mejora en la toma de decisiones", "mejoras en oportunidades laborales" y sobre todo su "dificultad" (una mayor percepción de dificultad confiere admiración pública). Sin embargo, si esta "dificultad" se centra demasiado en teorizaciones y abstracciones, los estudiantes tienden a tener percepciones más negativas de la carrera.
A Survey of Undergraduate Economics Programmes in the UK	Wigstrom	2008	INET UK	Análisis de mallas	Doce universidades en el Reino Unido	Las mallas de carreras "single-honor" de las doce universidades son bastante similares. Los cursos en microeconomía priorizan teoría y matemática, mientras que los cursos en macroeconomía priorizan aplicación de políticas. Solo una universidad requiere obligatoriamente que se tomen cursos de perspectivas cualitativas como historia del pensamiento, historia o filosofía.
Is it Time for Change in Cambridge?	The Cambridge Society for Economic Pluralism	2014	Cambridge	Encuestas	Estudiantes de economía de Cambridge, Reino Unido	Los estudiantes de Cambridge quieren mayor aplicabilidad al mundo real (menos abstracciones), una malla más interdisciplinaria y mayor enfoque en habilidades útiles en su vida profesional (sobre todo habilidades de comunicación escrita y oral y capacitación en software especializado)
From Terrible to Terrific Undergraduate Economics Curricula	PEPS-Économie	2015	INET	Análisis de mallas	Estudiantes de economía de Francia	El 43% de las mallas se encuentra concentrado en matemáticas y estadística, microeconomía y macroeconomía.
The Econocracy	Earle, Moran, Ward-Perkins	2016	Manchester University	Narrativa analítica y análisis de mallas	Universidades del Russell Group en Reino Unido	El núcleo de las ideas predominantes en la economía es lo que los autores denominan economía "neoclásica", basada en individualismo (personas tratadas como agentes económicos independientes), optimización (estos individuos actúan para maximizar su bienestar o "utilidad") y equilibrio (las interacciones entre los agentes llevan a un estado estable hasta que cambian las condiciones externas). En las evaluaciones que tienen el mayor peso en la nota final del curso, el 76% de las preguntas no requiere ningún tipo de pensamiento crítico o independiente.
Micro, Macro, Maths: Is that all? An International Study on Economics Bachelor Curricula	ISIPE (Jatteau et al)	2017	ISIPE	Análisis de mallas	Mallas académicas de Argentina, Brasil, Chile, Dinamarca, Francia, Alemania, Italia, Israel, México, Portugal, Turquía y Uruguay	En las mallas de la muestra predomina el núcleo de clases de teoría microeconómica, teoría macroeconómica y matemáticas (comprenden el 40,4% de la malla). La muestra está sesgada hacia países europeos.
Thinking like an economist? A quantitative analysis of economics bachelor curricula in the Netherlands	Tieleman, De Muijnck, Kavelaars, Ostermeijer	2017	Rethinking Economics NL	Análisis de mallas	Mallas académicas de las universidades de Holanda que ofrecen la carrera de economía	El tiempo dedicado a teoría en la malla de economía de las universidades de Holanda está dominado por la teoría neoclásica (estudio de mercados de agentes racionales que maximizan su utilidad). El tiempo dedicado a metodología está dominado por habilidades cuantitativas o matemáticas puras. El 75% de los cursos no contiene elementos de historia del pensamiento económico ni al estudio de problemas económicos sin abstracciones.
Educating Economists? A Report on the Economics Education at Durham University	Svenlén, Sargent, Pedersen	2018	Durham University	Análisis de mallas y encuestas	Estudiantes de economía de Durham University	Un gran porcentaje de la nota final del curso está en preguntas de exámenes que no requieren pensamiento crítico (operar modelos, problemas matemáticos u opción múltiple). Los estudiantes de esta universidad revelaron que "aplicar y discutir los modelos con problemas de la vida real" los incentivaría a participar más y que quisieran que se incentive más el pensamiento crítico en la carrera.

El trabajo más similar al propuesto fue realizado a nivel latinoamericano por Lora & Ñopo (2009). En ese trabajo se revisa brevemente la historia de la carrera en algunos países de América Latina, se analizan las mallas curriculares de pregrado en economía, los libros de texto utilizados en las clases de microeconomía, macroeconomía y econometría, la categorización de las universidades de la muestra en públicas o privadas, la categorización de los docentes en tiempo completo o parcial, la evolución de la matrículas en el programa, la demografía del estudiante de economía para 2009 y una encuesta de la opinión de los estudiantes de economía. En el trabajo de Lora & Ñopo (2009), se concluye que la temprana concentración de los programas de economía en cursos de matemáticas, microeconomía, macroeconomía y econometría impide que los estudiantes puedan completar su formación con mejores habilidades básicas de lectura, escritura y comunicación, y con un espectro más amplio de conocimientos e intereses sobre la sociedad, la política, y la psicología de los individuos. Este mismo estudio comenta que la preparación de los economistas parece estar orientada hacia crear mejores candidatos para programas de postgrado de Estados Unidos y Europa en lugar de adquirir una formación que les permita ser más relevantes en empresas privadas, en el gobierno o en actividades profesionales independientes (Lora & Ñopo, 2009).

Paralelamente, Colander & Klamer (1987) dieron inicio a una indagación del pensamiento económico de los estudiantes de economía. Estos autores diseñaron una encuesta que ha sido replicada en otros contextos y que se encuentra traducida y adaptada en la última sección de Anexos. Esta encuesta ha sido replicada en muestras de estudiantes de posgrado en las universidades con programas mejores rankeados de Estados Unidos (University of Chicago, Columbia, Harvard, Massachusetts Institute of Technology, Stanford, Yale y Princeton) (Colander & Klamer, 1987 y Colander, 2005), en una muestra de estudiantes de posgrado de América Latina (Colander & Ñopo, 2011), en una muestra de estudiantes de

posgrado de Europa (LSE, Pompeu Fabra, Bocconi, Stockholm School of Economics, Oxford, Université Catholique de Louvain) (Colander, 2008). El último trabajo en replicar esta encuesta fue Correa Mautz (2016) a nivel chileno con estudiantes de pregrado mayoritariamente. Se encuentra que las respuestas varían considerablemente según el año de la muestra, el contexto de la muestra (Estados Unidos, Europa, América Latina o Chile) e incluso por universidad en la muestra. Se reportarán los resultados de esta literatura junto con los hallados para la Universidad San Francisco de Quito más adelante.

El presente trabajo tiene el objetivo de contribuir a este campo que no recibe la misma atención que otros campos en la economía académica. En primer lugar, se seguirá la línea de investigación de Rethinking Economics y Lora & Ñopo (2009) aportando evidencia desde el contexto ecuatoriano para incorporarlo a un reporte a nivel latinoamericano. En segundo lugar, se continuará la investigación del pensamiento económico de los economistas en formación con la metodología de encuesta que iniciaron Colander & Klamer (1987), en el contexto de la Universidad San Francisco de Quito.

METODOLOGÍA

El análisis transversal (cross-section) se hará para el último año disponible de información para las universidades que ofrecen la carrera de economía en Quito. En este análisis transversal se incluirán datos de mallas curriculares, nombres de los cursos, descripciones de los cursos, encuestas a estudiantes, entrevistas cualitativas y libros utilizados en los cursos. De la pregunta “¿Qué hace a un economista en Ecuador actualmente?” se desprenden dos secciones: la revisión de mallas actuales de las carreras de economía en las principales universidades del país que la ofrecen y la réplica de una encuesta de David Colander y Arjo Klamer (1987) que indaga sobre el pensamiento económico de los estudiantes de economía.

Revisión de Mallas Curriculares de Economía

La revisión de mallas actuales utilizará como eje la metodología que se ha utilizado para hacer reportes como en *The Econocracy* (Earle, Moran & Ward-Perkins, 2016) que también se siguen en el reporte *Thinking like an Economist* (Tieleman et al, 2017) en Holanda y en *Educating Economists?* (Svenlén, Sargent & Pedersen, 2018) de Durham University. La primera parte consiste en armar una base de datos con las mallas a ser analizadas con sus respectivos syllabus (o planes de estudio). Dado que, pese a que los contenidos versan sobre la misma temática, hay una heterogeneidad en los nombres de las clases entre mallas curriculares de una universidad y entre distintas universidades, se clasifican las clases en categorías para que sean comparables. La elección de las posibles clasificaciones de temáticas está basada en el trabajo de Lora y Ñopo (2009), pero se extendió a más opciones de

temáticas y a una clasificación de herramientas metodológicas para poder ser más preciso con las conclusiones. Las distintas categorías del análisis constan en las tablas a continuación:

Tabla 2 Categorías de cursos

<i>Temática</i>	<i>Código</i>
Microeconomía	1
Macroeconomía	2
Matemáticas	3
Estadística	4
Introducción Economía	5
Pensamiento + Historia	6
Microeconomía Aplicada	7
Macroeconomía Aplicada	8
Investigación	9
Negocios	10
Ciencias Sociales	11
Informática	12
Escritura	13
Otros	14

<i>Herramientas</i>	<i>Código</i>
Matemáticas	1
Lógica narrativa-cualitativa	2
Lógica cuantitativa	3
Ninguna	4

La clasificación en temáticas predominantes es más detallada que la que se encuentra en Lora & Ñopo (2009) y similar a la de ISIPE (Jatteau et al, 2017); difiere con la segunda en que varios de los cursos que entrarían en Microeconomía/Macroeconomía Aplicada, entran en las categorías “Tópicos en Economía” o “Internacional” en ese estudio. Microeconomía Aplicada es un término genérico para referirse a campos que estudian temas específicos utilizando la teoría microeconómica (usualmente principios neoclásicos); ejemplos serían organización industrial, análisis económico del derecho, economía ambiental o análisis empíricos utilizando métodos de teoría de juegos y econometría. De la misma manera, Macroeconomía Aplicada sería la clasificación de campos que estudian temas específicos utilizando la teoría macroeconómica (predominantemente con metodología de la síntesis

neoclásica con orientación a guiar políticas públicas); ejemplo serían Economía Pública, Economía/Comercio Internacional, Desarrollo/Crecimiento Económico y análisis econométrico utilizando modelación basado en sustentos macroeconómicos.

Es importante aclarar que esta clasificación está limitada solo a la temática predominante. Por ejemplo, en un curso que predomina la temática de Microeconomía Aplicada, también podrían existir módulos o partes del curso que se dediquen a Investigación y a Escritura. Una implicación posible de ello es que se subestime el porcentaje de la malla curricular que está dedicado a temáticas secundarias. Además, esta clasificación es subjetiva y puede tener un sesgo de decisión por parte del investigador; por esta razón se transparentarán las bases de datos disponibles y las clasificaciones de cada curso para poder discutir sobre el planteamiento de las categorías de temática y la elección en la clasificación de un curso en caso de desacuerdo.

Adicional a esta clasificación que se ha realizado ya en la literatura relevante, se aporta con una clasificación de los cursos de acuerdo a la herramienta metodológica para responder problemas legitimados como “económicos”. La herramienta predominante es matemáticas cuando en el curso trata principalmente con temas de razonamiento abstracto lógico como álgebra lineal, álgebra matricial, álgebra diferencial, cálculo, teoría de la probabilidad o estadística. La herramienta predominante de un curso será lógica cuantitativa cuando se buscan relaciones causa y efecto entre fenómenos con relaciones numéricas entre las variables usualmente con el fin de predecir resultados. Un curso se clasificará en la categoría de lógica cualitativa-narrativa cuando el análisis primordial está centrado en las relaciones de significado; en esta metodología es imposible ser preciso en responder preguntas de magnitud (¿qué tanto?), pero puede responder preguntas de ideas, valores, creencias, cultura y análisis discursivo. La clasificación de un curso en la categoría de “ninguna” será cuando su

herramienta predominante no sea ninguna de las antes descritas. Por ejemplo, se podría tener herramientas cuyo fin no sean relaciones causa-efecto o construcción de conocimiento mediante relaciones de validez lógica como cursos de arte (cuyo fin es la estética) o deportes. Al igual que lo que sucede con las clasificaciones por temática, las decisiones de la lista de herramientas disponibles y de la clasificación de la herramienta predominante en cada curso es subjetiva. La tabulación de esta información permite tener evidencia de la composición de cada malla curricular de la muestra. Es importante insistir en que esta clasificación es subjetiva (al fin y al cabo, el discurso económico legitimado está siempre condicionado a su retórica), y por ello se decidió transparentar el proceso y los recursos utilizados¹.

La segunda parte consiste en responder el cuestionario que se ha realizado en los reportes de malla curricular de Rethinking Economics para las universidades en donde esté disponible la información necesaria. Este cuestionario busca responder qué habilidades cuantitativas y cualitativas se ven en los cursos, qué tanto espacio tiene la epistemología e historia de la economía en las mallas, qué métodos didácticos se utilizan, qué escuelas de pensamiento dominan la malla curricular y cuáles son los métodos de evaluación que se aplican a los estudiantes que están en formación de ser economistas. El cuestionario consta íntegro en la sección de anexos. Una limitación de este estudio es que solo se obtuvieron los syllabus de los cursos de economía para dos universidades de la muestra (USFQ y EPN). Utilizando esta metodología, la precisión de las respuestas a estas preguntas está determinada por la información que se puede encontrar en los syllabus disponibles para cada malla que se analiza.

¹ En la versión actual, el trabajo se trata de una propuesta de investigación extendida. Si se desea acceso a las bases de datos e información que se disponen hasta el momento, escribir un correo a juanca.cisneros@hotmail.com.

Encuesta sobre el pensamiento económico de los estudiantes de Economía

La encuesta de Colander & Klamer (1987) comprende preguntas sobre cuestiones económicas y sobre la economía como ciencia dirigida hacia estudiantes de las carreras de Economía (ver en Anexos). Para poder comparar los resultados de la Universidad San Francisco de Quito con los anteriores hallazgos, es necesario mantener la encuesta tan similar cómo sea posible a las que se han aplicado anteriormente. Con este fin, se optó por utilizar la traducción de Correa Mautz (2016) y solo se ampliaron las posibles opciones en las preguntas que tratan sobre la preferencia y el conocimiento de los estudiantes sobre las distintas escuelas de pensamiento económico.

Uno de los retos principales en el método de encuestas es la estrategia de muestreo. Se decidió que la encuesta solo se dirigiría a estudiantes de tercer año en adelante (a la fecha de este trabajo, están vigentes simultáneamente la malla curricular de cinco años y la de cuatro años) ya que este era el grupo que ya ha cursado varias clases de economía y han tenido contacto con las ideas de varios profesores de la facultad. Una vez decidida la población objetivo, el número de estudiantes era de 149. A partir de allí, hay que tomar en cuenta dos posibles fuentes de sesgo: autoselección y sobrerrepresentación de uno de los tres subgrupos (tercer año, cuarto año, quinto año). La autoselección podría darse si es que los que al final optan por responder la encuesta no lo hacen de manera aleatoria, sino que se autoseleccionan porque pueden tener alguna característica especial (mayor interés en la carrera, mayor inclinación a responder encuestas, conocen al que realiza la encuesta). Por cuestiones de políticas de privacidad de información y ética, no era posible aleatorizar perfectamente la muestra y asegurarse que los asignados sean los que respondan la encuesta. Para lidiar con el primer problema potencial se optó por realizar un incentivo que está menos

relacionado a la naturaleza de la encuesta: una simple apelación a la autoridad. La premisa que debería ser válida es que la respuesta del estudiante a una apelación a la autoridad no está correlacionada con sus repuestas a las distintas preguntas de la encuesta. La encuesta se divulgó a través de un correo enviado por la coordinadora de la carrera a todos los estudiantes de la población de interés. Sin embargo, la muestra obtenida fue de apenas 40 respuestas y no se lograba una distribución similar a la real; es decir, la muestra no era suficientemente representativa de la población. Para corregir este error en lo posible, se decidió repetir el proceso de apelación a la autoridad, pero esta vez en clases obligatorias para cada subgrupo. El análisis de la muestra, los resultados de la encuesta y la comparación de éstos con los hallados en las encuestas en otros contextos en la literatura se encuentran en la siguiente sección.

RESULTADOS

Revisión de Mallas Curriculares de Economía

En esta sección se aplicará la metodología descrita que está basada en la literatura de Rethinking Economics. Se dará evidencia para confirmar o rechazar las hipótesis de los estudios de análisis de malla de las carreras de Economía. La primera hipótesis es que el “núcleo MMM” (los cursos dedicados a teoría microeconómica, teoría macroeconomía, matemáticas y estadística) domina sistemáticamente las mallas de economía en detrimento de cursos que se dediquen predominantemente a tratar sobre historia del pensamiento económico, otras ciencias sociales, habilidades de escritura y retórica, informática o negocios. La segunda hipótesis es que en las herramientas metodológicas enseñadas para responder preguntas económicas predominan los métodos cuantitativos o la matemática pura. La tercera hipótesis es que las ideas de la nueva síntesis neoclásica (la síntesis de las ideas neoclásicas en microeconomía con las ideas neokeynesianas en macroeconomía) predominan sobre las ideas de las otras escuelas de pensamiento económico en la formación de los economistas.

Universidad San Francisco de Quito

Las mallas de economía de la Universidad San Francisco de Quito tienen influencia del principio de artes liberales de la universidad y de su clasificación en el Colegio de Administración para el Desarrollo y Economía (CADE). El principio de artes liberales de la universidad implica que todos los estudiantes deben completar los requisitos de Colegio General para poder obtener el título por el que optan. La malla de Colegio General incluye cursos de Humanidades (Literatura, Filosofía, Pensamiento Oriental), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte y Deporte que se incorporan a la formación de un economista. Por

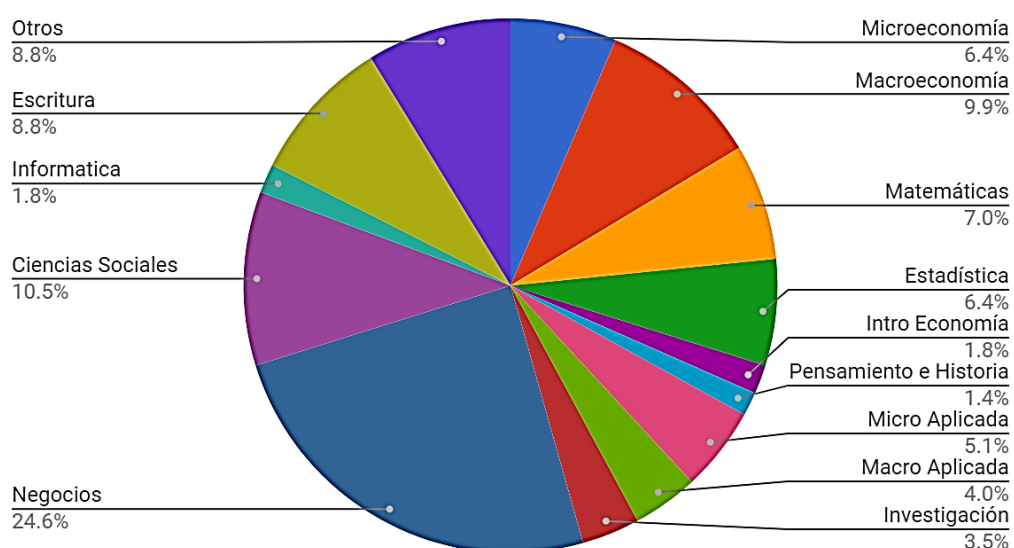
otro lado, el origen de la carrera de economía como una subespecialización de administración para el desarrollo y su clasificación bajo el CADE ha supuesto que un porcentaje de su malla se dedique a cursos de negocios (administración, contabilidad, marketing y finanzas).

Un análisis de clasificación por temática de las dos mallas vigentes al momento de este estudio permite evidenciar los contenidos que hacen a un economista en la USFQ y cómo ha sido el cambio de una malla a otra. Los porcentajes están ponderados de acuerdo a si un curso es obligatorio u optativo. Si el curso es obligatorio, tiene un peso de 1. El peso para los cursos optativos se calculó asumiendo que los estudiantes se distribuyen con la misma probabilidad en todas las opciones (en realidad podría haber cursos optativos más populares que los otros y por ende con mayor peso); como consecuencia, el peso de un curso optativo es simplemente el número de cursos optativos que debe tomar un estudiante según la malla dividido para el número total de cursos optativos disponibles. De la malla vigente para estudiantes que ingresaron entre 2012 y 2016 se destaca que en casi la cuarta parte de los cursos predominan los temas de Negocios. Para esta malla (2012-2016), el “núcleo MMM” está en el 30,4% (no se incluyen Microeconomía y Macroeconomía Aplicadas para que haya coherencia con la definición dada en la literatura); es decir, el peso del núcleo MMM se encontraba en niveles por debajo de los reportados en los estudios de PEPS-Économie (2015) e ISIPE (Jatteu et al, 2017). También se observa que en esta malla los temas de macroeconomía tienen un poco más de peso en la malla que los de microeconomía (13,93% y 11,53% respectivamente). En esta malla se dedica apenas dos cursos optativos a pensamiento económico e historia. La malla obligatoria de Colegio General es la que predominantemente tiene los cursos de las temáticas de ciencias sociales, escritura, informática y otros (artes, deportes, ciencias naturales). En la nueva malla se observan varios cambios con respecto a la composición de la anterior. En primer lugar, la carrera de economía

se redujo de cinco a cuatro años; esto implica que el número de cursos es menor y cada curso tiene un mayor peso relativo en la composición de la malla. Los requerimientos de Colegio General se han mantenido y por ello el peso de las temáticas de ciencias sociales, escritura, informática y otros (artes, deportes y ciencias naturales) es mayor en la nueva malla pese a tratarse de los mismos cursos. El otro detalle importante es que en el rediseño se recortaron varios cursos de Negocios y la diferencia entre el antiguo y el nuevo porcentaje se distribuyó entre la contribución relativa de las otras temáticas. También algunos cursos optativos de Historia del Pensamiento Económico y de Microeconomía Aplicada se hicieron obligatorios y se ve un aumento del peso de estas temáticas en la malla de la formación de un economista. En la nueva malla, el núcleo MMM tiene un peso de 31,5% y los temas de macroeconomía y microeconomía contribuyen el mismo porcentaje (15,28%). Un dato adicional es que en la carrera de economía de la USFQ cada vez se ofrecen más cursos en inglés².

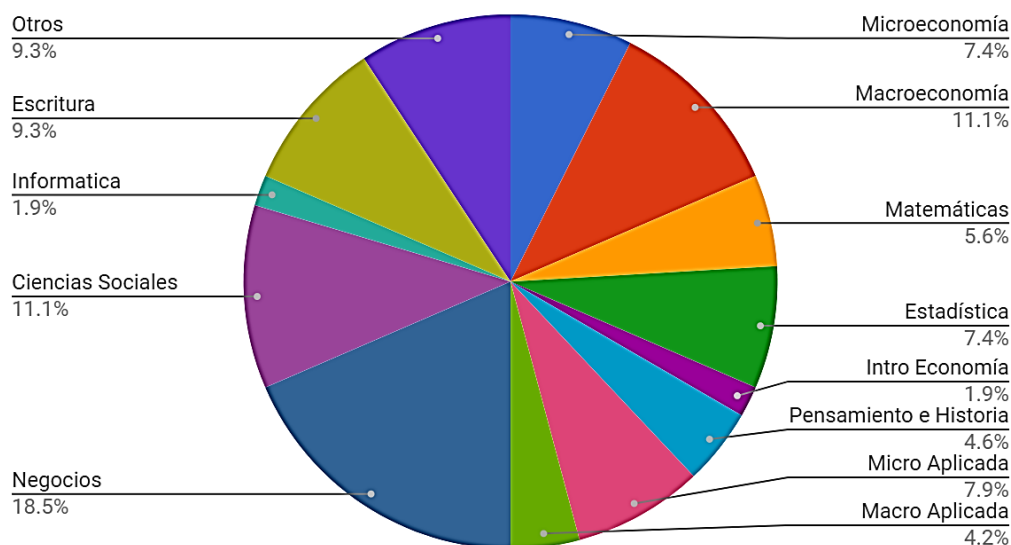
Gráfico 1 Clasificación por temática (USFQ)

Temática 2012-2016



² Esta tendencia se evidencia en la lista de cursos disponibles por año con el código ECN. Los cursos cuyo código terminan en E son cursos que se dan en inglés. (<https://evaluaciones.usfq.edu.ec/banner/ssb/cursos.htm>)

Temática 2016-



Para el análisis de las ideas que forman a un economista de la USFQ, se obtuvieron los syllabus de todos los cursos de economía ofrecidos por la malla curricular. Utilizando la información de los syllabus, se puede determinar qué ideas de las distintas escuelas de pensamiento se ven en cada curso. Una limitación de este estudio a diferencia del realizado en *Thinking like an Economist?* por Tieleman, De Muijnck, Kavelaars y Ostermeijer (2017) es que no se diferencia qué tanto se ve de cada escuela en cada curso (por ejemplo, si se trata solo brevemente o si el curso entero trata sobre las ideas de una escuela) sino que solo se determina si ideas de la escuela se tratan o no se tratan dentro del curso. De igual manera que antes, para lograr más precisión en la contribución de cada escuela de pensamiento en la malla, se realizó un promedio ponderado de acuerdo a si el curso era obligatorio u optativo. Dentro de los cursos de teoría que toman los estudiantes de economía de USFQ, vemos un marcado predominio de las ideas de la economía neoclásica (83,3%), de la economía pública (macroeconomía)/economía del bienestar (microeconomía) (51,4%) y de la escuela nekeynesiana (51,4%). Es decir que, efectivamente, las ideas que han predominado en el

discurso económico desde la síntesis neoclásica de Samuelson siguen siendo las que priman en el estudio de la macroeconomía y microeconomía en la formación de los estudiantes de la USFQ.

Las ideas de individualismo metodológico, actores racionales que buscan maximizar su utilidad y política pública orientada hacia la “eficiencia” entre las interacciones entre actores de la sociedad (usualmente en contexto de mercados) son predominantes en la malla vigente de la USFQ. Una de las escuelas más relevantes en la formación de economistas de la USFQ es la Nueva Economía Institucional; las ideas de esta escuela que devolvió mucho de la discusión sobre instituciones al discurso económico están presentes en la tercera parte de los cursos de teoría de economía de la malla de la USFQ. La teoría de juegos, que es un área interdisciplinaria de la matemática aplicada, también está presente en casi la tercera parte de los cursos de economía de la malla vigente. Es importante mencionar que escuelas de pensamiento que contradicen algunas de las ideas de la nueva síntesis neoclásica también tienen una contribución considerable en los cursos de teoría. En macroeconomía se ven ideas de escuelas cuyos supuestos son distintos a los de la teoría nekeynesiana como el monetarismo o la nueva macroeconomía clásica que aparecen en el 27,8% y 23,6% de los cursos respectivamente. Ideas de la economía conductual y experimental que son críticas con los supuestos de la teoría neoclásica se estudian en la quinta parte de los cursos de teoría de la USFQ. Escuelas de pensamiento que fueron muy relevantes en el debate económico del siglo XX como la economía austríaca y la economía política marxista se discuten apenas en el 13,9% y 11,1% de los cursos de economía. Las escuelas de pensamiento que menos ideas contribuyen a la formación del pensamiento económico de los estudiantes de la USFQ son la economía de la complejidad, la economía ecológica (aunque es importante recalcar que la

economía ambiental, sustentada en la economía del bienestar *mainstream*, sí tiene un peso importante en la malla), la (vieja) economía institucional y la economía post-keynesiana.

Tabla 3 Predominancia de escuelas de pensamiento dentro de los cursos de teoría (USFQ)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
Economistas neoclásicos (i.e. Alfred Marshall, Leon Walras, Paul Samuelson)	75,00%	83,3%
Economía pública /Economía del Bienestar	54,17%	51,4%
Neo Keynesiana (Neoclassical synthesis, i.e. John Hicks, Paul Samuelson, Franco Modigliani)	41,67%	51,4%
Nueva economía institucional (i.e. Coase, Williamson, Ostrom, Acemoğlu, North)	37,50%	33,3%
Teoría de Juegos	33,33%	31,9%
Nueva economía Keynesiana	25,00%	29,2%
Economistas clásicos (i.e. Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill)	20,83%	27,8%
Monetarismo	20,83%	27,8%
Teoría de Equilibrio General	25,00%	25,00%
Nueva macroeconomía clásica	20,83%	23,6%
Modelo de crecimiento de Solow	16,67%	22,2%
Economía internacional Ricardiana	16,67%	22,2%
Economía Ambiental	16,67%	22,2%
Experimental, conductual y neuroeconomía. (Daniel Kahneman, Esther Duflo)	20,83%	19,4%
Escuela Austriaca (i.e. Hayek, Von Mises)	16,67%	13,9%
Economía Política (i.e. Karl Marx, Henry George, Paul Sweezy, Richard D. Wolff)	8,33%	11,1%
Otras escuelas*	12,50%	8,3%
Economía social / economía feminista (i.e. Amartya Sen, Marilyn Waring)	8,33%	6,9%
Economía de la complejidad (Mandelbrot, Barkley Rosser)	8,33%	6,9%
Economía ecológica/verde (i.e. Robert Constanza, Herman Daly)	4,17%	5,6%
(Vieja) Economía Institucional (i.e. Veblen, Mitchell, Commons, Galbraith, Hodgson)	4,17%	5,6%
Economía Post-Keynesiana (i.e. Joan Robinson, Pierro Sraffa, Hyman Minsky)	0,00%	0,00%

* *Public Choice* en este caso

Un análisis de las herramientas metodológicas predominantes de cada curso de las mallas vigentes de la USFQ permite verificar que en alrededor de un tercio de los cursos la lógica narrativa-cualitativa es la metodología predominante. La lógica cuantitativa es la que mayor porcentaje tiene (alrededor del 45% de los cursos), mientras que las matemáticas priman en alrededor de un 13% de los cursos. Se podría decir que, como menciona la literatura, la combinación de métodos cuantitativos y matemáticas ocupan el mayor porcentaje de la malla (alrededor del 58% entre las dos); sin embargo, en la malla de la USFQ hay evidencia para mencionar que no es un dominio metodológico sobre otros métodos ya que los métodos narrativos-cualitativos y otros alternativos predominan en alrededor del 42% de los cursos que forman la malla de formación estos economistas. No hay diferencias considerables en la composición de herramientas predominantes entre las dos mallas vigentes.

Tabla 4 Herramienta Predominante (USFQ)

<i>Herramienta predominante</i>	<i>2012-2016</i>	<i>%</i>	<i>2016</i>	<i>%</i>
Matemáticas	7,67	13,45%	7	12,96%
Lógica narrativa-cualitativa	18,82	33,01%	16,5	30,56%
Lógica cuantitativa	24,51	43,01%	24,5	45,37%
Ninguna	6	10,53%	6	11,11%
Total	57	100,00%	54	100,00%

Entrando en detalle en los métodos matemáticos que se utilizan en los cursos de economía dentro de la malla, se observa en alrededor del 80% de los cursos de economía se utiliza (en distintos niveles de complejidad) álgebra lineal. Métodos de cálculo se utilizan en el 63% de los cursos de economía. El método de la rama de estadística más común en los cursos de economía de la malla es la estadística descriptiva (alrededor del 58% de los cursos) y un poco menos de la cuarta parte de los cursos incluyen análisis de regresión y el proceso

de selección y evaluación de datos. El método experimental (que no es matemático ni estadístico, pero suele utilizar ambos) tiene un porcentaje bastante bajo (4,5%) en los cursos de economía de la USFQ.

Tabla 5 Métodos matemáticos/estadísticos (USFQ)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
Análisis de regresión	25,00%	22,28%
Estadística descriptiva	60,71%	57,61%
Álgebra lineal	78,57%	79,35%
Cálculo	60,71%	63,04%
Economía experimental (cómo configurar y evaluar un experimento)	3,57%	4,5%
Selección y evaluación de datos	21,43%	23,9%

En la formación de los economistas de la USFQ, alrededor del 40% de los cursos de economía requieren que los estudiantes diseñen su propia investigación. En las encuestas a estudiantes en la literatura de *Rethinking Economics*, una de los cambios más solicitados en las carreras de economía es que sea “más aplicable al mundo real” (Cambridge Society for Economic Pluralism, 2014). En la formación de economistas en la USFQ se podría argumentar que en su malla curricular sí hay espacios en donde los estudiantes tienen práctica *hands-on* sobre problemáticas del mundo real (sin recurrir a abstracciones o limitarse a la teoría); este se ve reflejado en actividades como la elaboración de análisis empíricos (realizado en 25% de los cursos de la malla), estudios de caso (realizado en alrededor del 5% de los cursos), propuestas de política pública/empresarial (6% de los cursos), desarrollo de un experimento (4,35% de los cursos).

Tabla 6 Investigación propia (USFQ)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
¿Los estudiantes tienen que diseñar su propia investigación en este curso?	46,43%	40,22%
Construcción de bases	14,29%	17,39%
Estadísticas descriptivas	17,86%	21,74%
Análisis empírico	25,00%	25,00%
Análisis Teórico	17,86%	19,02%
Redacción de trabajo de investigación	35,71%	32,61%
Revisión de Literatura	17,86%	21,74%
Estudio de caso	10,71%	4,89%
Desarrollo de un experimento	3,57%	4,35%
Construcción/Extensión de un modelo económico	7,14%	5,98%
Propuesta de política pública/ política empresarial	7,14%	5,98%

A partir de la crisis de 2008, surgió con más fuerza el debate sobre la epistemología de la economía sobre ciencia y sobre si la educación en economía asentada en las bases de la síntesis neoclásica debía ser modificada para formar ciudadanos, hacedores de política e investigadores mejor preparados para los que se considerasen los problemas económicos más urgentes en la actualidad (Bowles & Carlin, 2019). Otra tendencia epistemológica surgida en este movimiento crítico al paradigma dominante en la economía es la búsqueda de interdisciplinaridad en lo “económico”. Varios campos interdisciplinarios cuyo objeto es legitimado como “económico” combinan conocimientos y metodologías de varias ciencias; ejemplos de tendencia de esto son la relevancia actual de la Economía del Comportamiento (Economía y Psicología), Análisis Económico del Derecho (Economía y Derecho) o *Evolutionary Economics* (Economía, Psicología, Antropología, Biología Evolucionaria) y trabajos basados en conocimientos e intuiciones de otros campos como los Negocios, las Ciencias Políticas, el Estudio de la Cultura, la Sociología y la Filosofía.

Mientras estas discusiones epistemológicas de la economía tienen lugar, la malla de economía de la USFQ apenas le dedica tiempo a la filosofía de la ciencia, a la ética filosófica y a la historia del pensamiento de la ciencia económica. En la malla no hay mucho espacio para

ser críticos con los axiomas fundamentales del pensamiento económico, con sus metodologías dominantes para generar nuevo conocimiento económico o con su retórica legitimada para debate entre ideas. El único reflejo del debate producido por las críticas al paradigma dominante de la ciencia económica es que muchos cursos son más cautelosos y críticos con los fundamentos y supuestos que se presentan.

Tabla 7 Cuestiones epistemológicas (USFQ)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
¿Este curso enseña ética filosófica?	7,14%	5,98%
¿Este curso enseña filosofía de la ciencia?	7,14%	5,98%
¿Este curso incluye discusión de la elección de metodología, fundamentos y supuestos en la teoría económica e investigación?	35,71%	35,33%
¿Este curso enseña historia del pensamiento?	10,71%	7,61%

Es importante examinar la cuestión de cómo se evalúan los conocimientos y que habilidades implícitas se requieren para “certificar” que el estudiante es ahora un economista. La gran mayoría de cursos (el 88,04%) evalúa tareas, pero eso es solo evidencia de que la educación en clase se complementa con actividades fuera de la clase, mas no da evidencia sobre qué actividades se realizan en este rubro. Evidencia que sí coincide con lo que ocurre en las mallas de economía del Rusell Group del Reino Unido (Earle, Moran & Ward-Perkins, 2016) es que una de las actividades a evaluar más predominantes en los cursos de economía es la resolución matemática de problemas abstractos o la operación de un modelo visto en el curso. Un gran porcentaje de los cursos de economía valoran la participación activa de los estudiantes en la clase utilizando métodos de evaluación como exposiciones explicativas (40,22% de los cursos participación en clase (38,59%), evaluaciones verbales (37,5%) o exposiciones persuasivas (26,63%). Métodos de evaluación que valoran el pensamiento crítico como ensayos (22,28%), exposiciones persuasivas (26,63%) o artículos

(15,22%) constan en al menos la cuarta parte de los cursos. El debate, un método de evaluación que no solo evalúa pensamiento crítico, sino retórica y empatía, es el que menor porcentaje tiene dentro de la lista.

Tabla 8 Métodos de evaluación (USFQ)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
Tareas	85,71%	88,04%
Otros métodos de evaluación (resolución matemática, operación de un modelo)	71,43%	70,65%
Hablar en público - informativo / explicativo	46,43%	40,22%
Participación en clase.	42,86%	38,59%
Evaluación verbal	46,43%	37,50%
Hablar en público - persuasivo	28,57%	26,63%
Preguntas abiertas de ensayo	25,00%	22,28%
Preguntas de opción múltiple	17,86%	19,02%
Reportajes/Artículos/Ensayos	21,43%	15,22%
Debates	14,29%	11,96%

Un análisis de los elementos que se toman en cuenta en la nota final de cada curso nos permite construir un método de evaluación del curso promedio para la carrera de economía de la USFQ. En la evaluación promedio, más de la mitad de la nota del estudiante en el curso se otorga en exámenes. La mayor parte de la nota del curso está determinada por elementos de evaluación bastante estándar: exámenes (52,22%), deberes (23,74%), proyectos finales (15,95%) y participación (5,27%). Se requeriría información de qué tipo de habilidades se evalúan en los exámenes, deberes y proyectos finales para determinar si la formación de los estudiantes en la USFQ valora más el pensamiento mecánico (se puede obtener buenas calificaciones solo memorizando y regurgitando contenido y es más sencillo copiar para obtener una buena nota ya que los exámenes o deberes tienden a ser homogéneos) o el pensamiento crítico.

Tabla 9 Ponderación Evaluación (USFQ)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
Exámenes	48,25%	52,22%
Deberes	23,52%	23,74%
Proyectos finales	19,46%	15,95%
Participación	6,45%	5,27%
Avances	0,89%	1,09%
Experimento	0,71%	0,87%
Asistencia a clases	0,54%	0,65%
Laboratorios	0,18%	0,22%
Otros	0,00%	0,00%

Los folletos de promoción para estudiantes a los que aplicaría la malla analizada parecen coherentes con las características observadas del economista formado en la USFQ³. El economista es un “mejor ser humano” dotado de “herramientas técnicas sólidas” que intenta entender la sociedad para ayudar a buscar soluciones acordes a su realidad; esta idea es compatible con el gran porcentaje de cursos cuya herramienta metodológica principal es la lógica cuantitativa o las matemáticas. Se mencionan también nociones de algunas escuelas económicas como la Nueva Economía Institucional y escuelas en microeconomía como la Economía Conductual y Economía Experimental como “el rol primordial de las instituciones”, la “complejidad de los problemas sociales” o la idea de “coordinar la diversidad de experiencias humanas”.

³ La descripción del folleto “¿Por qué elegir Economía?” consta en la página web de la carrera de economía de la Universidad San Francisco de Quito (correspondería a la malla vigente desde 2016): Estudiar economía te permite entender cómo y por qué se genera riqueza y pobreza de los pueblos, entender el rol de la empresa y cómo éstas se pueden coordinar para alcanzar el desarrollo, y comprender qué son las instituciones y su rol primordial en poder hacer sociedad. En la USFQ entendemos que la economía es una disciplina que tiene la capacidad de unir la rigurosidad de las matemáticas con la complejidad de los problemas sociales con el fin de entenderlos a profundidad. De esta forma, se dota a los estudiantes de las herramientas rigurosas y coherentes con las cuales disciplinar nuestras inquietudes sociales. El economista de la USFQ además de tener herramientas técnicas sólidas para el análisis económico, es un mejor ser humano que conoce la sociedad para poder entender sus problemas y ayudar a encontrar soluciones acordes a su realidad. El economista de la USFQ logra comprender cómo mediante ciertas instituciones puede coordinar la diversidad de experiencias humanas, con respeto a los planes de vida de otros y de esa manera vivir en sociedad.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

La carrera de economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) se encuentra en la Facultad de Economía. Al momento del estudio, en la PUCE existen dos mallas de economía vigentes⁴: la malla 2012-2018 y la nueva malla que aplica desde 2018. En la malla que aplica a los estudiantes que ingresaron entre 2012 y 2018, el núcleo MMM ocupa el 47,3%; esta contribución relativa está por encima de los reportados en los estudios de PEPS-Économie (2015) e ISIPE (Jatteu et al, 2017). En la malla 2012-2018 los temas de macroeconomía tienen un poco más de peso que los temas de microeconomía, pero están en niveles similares (26,3% total de macroeconomía y 25,5% total de microeconomía). En esta misma malla también la contribución a la malla de la temática de estadística es el doble de la de matemáticas (14% y 7% respectivamente). En esta malla no hay clases que se dediquen exclusivamente a las temáticas de escritura o informática, pero estos temas podrían estar incorporados dentro de otras temáticas.

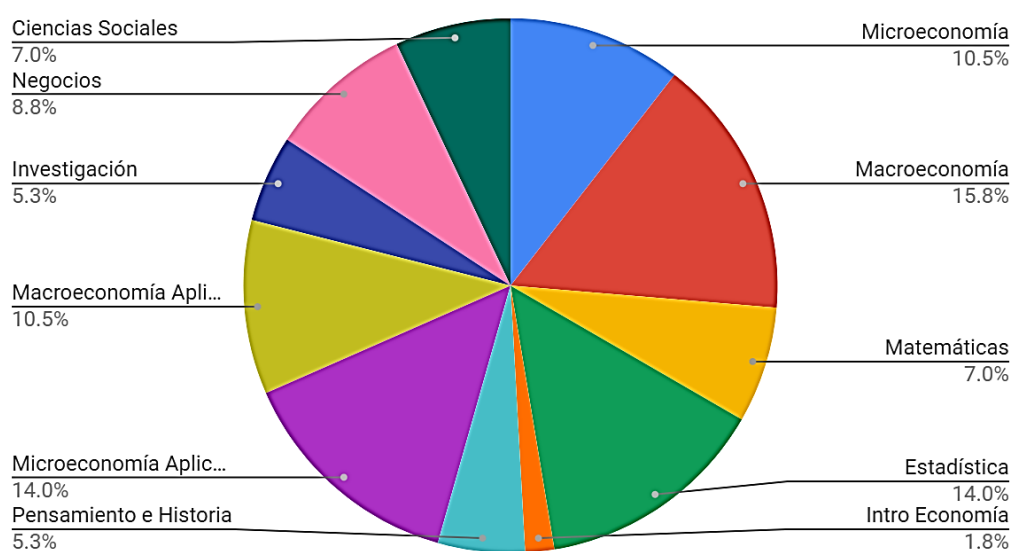
En el cambio a la nueva malla 2018, hay diferencias notables en la composición de la malla por temáticas. En primer lugar, el peso del núcleo MMM se redujo de 47,3% a 38%. La explicación de este cambio es el aumento considerable del peso de la temática de macroeconomía aplicada que pasó de 10,5% a 18% y la reducción de la contribución de las temáticas de teoría microeconómica y teoría macroeconómica. La macroeconomía aplicada como fue definida usualmente se engloba a campos cuyo fin es la planificación y gestión para mejorar las condiciones de la sociedad. Este aumento del peso de macroeconomía aplicada es coherente con el campo ocupacional propuesto para el estudiante de economía de la PUCE; en la descripción del economista profesional de la PUCE se listan algunas áreas como

⁴ En conversaciones con Patricia Galarza, secretaria-abogada de la Facultad de Economía, incluso se mencionó que por requerimientos del CES, la carrera está actualmente en proceso de rediseño hacia una malla de ocho semestres (la carrera vigente es de nueve semestres).

“toma de decisiones, de la planificación, la gestión y dirección”, “elaboración de estudios técnicos económicos y sociales” o “evaluación de impacto de la política pública”⁵. El segundo cambio notable es el aumento del peso relativo de la temática de pensamiento económico e historia. La reducción del peso del núcleo MMM y de la temática de negocios permitió dar espacio a que la contribución relativa de pensamiento económico e historia pase de 5,3% a 14%. En la malla 2018 también aparecen cursos dedicados exclusivamente a las temáticas de escritura e informática, pero se eliminan los cursos dedicados a la temática de investigación.

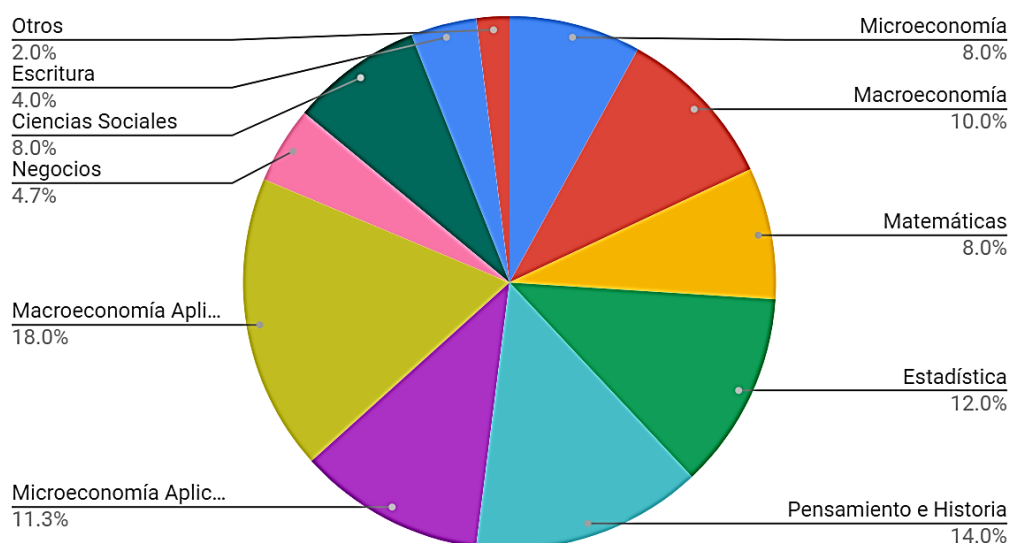
Gráfico 2 Clasificación por temática (PUCE)

Temática 2012-2018



⁵ La descripción del campo ocupacional consta en la página web de la carrera de economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (correspondería a la malla 2018): El profesional de la Facultad de Economía de la PUCE encuentra espacios para aportar, contribuir y liderar procesos de cambio, tanto en el sector público como en el privado. La formación académica atiende con calidad y profundidad los requerimientos tanto del sector productivo, como de los servicios; sean públicos o privados; en los campos de la toma de decisiones, de la planificación, la gestión y dirección; en los de la elaboración de estudios técnicos económicos y sociales relativos a la producción, el intercambio, la distribución y el financiamiento; en la evaluación de impacto de la política pública y de cambios tecnológicos, en los de la regulación y supervisión mercados; y, en el del análisis de las condiciones de vida de la población.

Temática 2018-



El cambio en la composición de temáticas entre las dos mallas vigentes de la carrera de economía de la PUCE también tuvo un impacto en las herramientas metodológicas predominantes de los cursos. La malla de economía que aplicaba a ingresos de 2012 a 2018 tenía un claro predominio de la lógica cuantitativa para responder preguntas económicas en sus cursos; si se añade el porcentaje de cursos que utilizan predominantemente matemáticas se llega a un total de casi el 80%. Para la nueva malla, este porcentaje combinado de lógica cuantitativa y matemáticas se redujo a alrededor del 66% mientras que el porcentaje de cursos en los que predomina la lógica narrativa-cualitativa se duplicó hasta llegar al 31,33%. En la nueva malla de economía de la PUCE se eliminó el claro dominio de los métodos cuantitativos-matemáticos que se describían en mallas de economía de otros estudios (Tieleman et al, 2017).

Tabla 10 Herramienta Predominante (PUCE)

<i>Herramienta predominante</i>	<i>2012-2018</i>	<i>%</i>	<i>2018</i>	<i>%</i>
Matemáticas	11	19.30%	8	16.00%
Lógica narrativa-cualitativa	8	15.79%	15,67	31.33%
Lógica cuantitativa	34	59.65%	25,33	50.67%
Ninguna	3	5.26%	1	2%
Total	57	100.00%	50	100.00%

Para la PUCE no fue posible realizar el análisis del cuestionario de Rethinking Economics debido a que la malla actual tiene poco tiempo en vigencia y muchos de los cursos que allí constan aún no se han dictado o no tienen todavía un syllabus.

Escuela Politécnica Nacional

La carrera de Economía de la Escuela Politécnica Nacional se encuentra en la Facultad de Ciencias junto con las carreras de Física, Matemática y Matemática Aplicada. Al momento del estudio hay dos mallas vigentes para los estudiantes de economía; una diferencia que hay que aclarar de antemano es que los estudiantes a los se aplica la malla anterior (ingresos desde 2012 hasta el segundo semestre de 2017) optan por el título de Ingeniería en Ciencias Económicas y Financieras y los estudiantes a los que se aplica la malla actual (a partir del segundo semestre de 2017) optan por el título de economista.

Un análisis de composición de las dos mallas vigentes por temáticas da evidencia de si la formación de un “ingeniero en ciencias económicas y financieras” difiere de la de un economista en la EPN. La temática predominante en la composición de la malla 2012-2017(II) es negocios con un 20,4%. En esta malla, el núcleo MMM comprende el 36,72% de la composición por temáticas; las temáticas de matemáticas y estadística son las que más contribuyen al núcleo MMM (24,4% entre las dos). Dentro de la composición de la malla, los

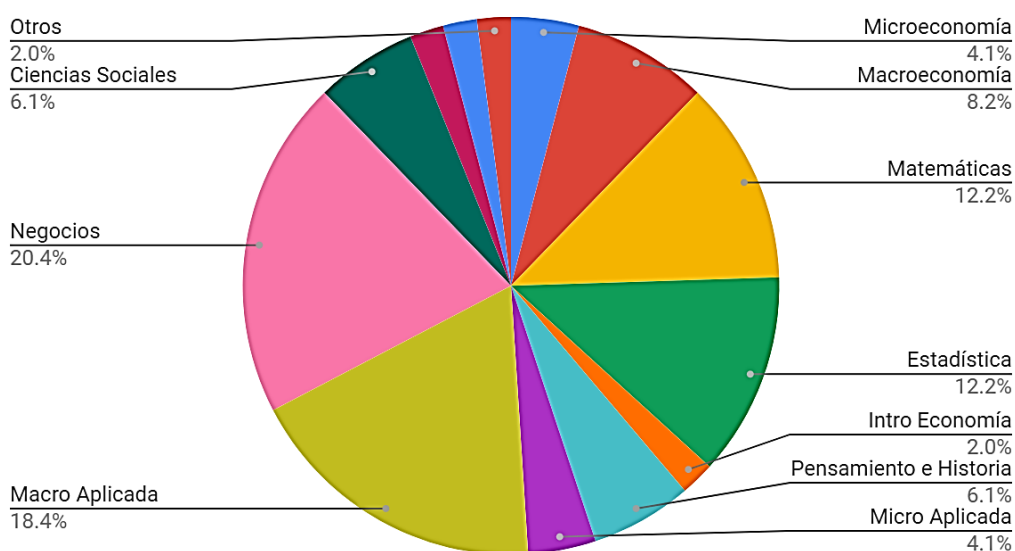
temas de macroeconomía (teoría y aplicada) tienen un peso muy superior a los temas de microeconomía (26,53% y 8,16% respectivamente). Las temáticas de ciencias sociales, informática, escritura y otros suman el mismo peso que tienen las temáticas de estadística o matemáticas por separado. El cambio hacia la nueva malla quitó la predominancia a los cursos con temática de negocios; sin embargo, esta pérdida de peso de contribución a la malla (se redujo de 20,4% a 7,8%) se distribuyó entre las otras temáticas acentuando las tendencias que se ya se observaban en la malla anterior. El núcleo MMM de la nueva malla aumentó su contribución hasta un 39,21%; es decir, al nivel de los hallados por los estudios de PEPS-Économie (2015) e ISIPE (Jatteu et al, 2017). El peso del núcleo sigue dado principalmente por las temáticas de matemáticas y estadística que contribuyen con un 15,69% y 11,76% respectivamente. La considerable diferencia en el balance macroeconomía-microeconomía que se observaba en la malla anterior sigue presente; los temas de macroeconomía contribuyen con el 29,41% mientras que los de microeconomía con apenas el 9,8%. La malla actual que forma a los economistas de la EPN está construida principalmente por las temáticas de macroeconomía aplicada (la que tiene mayor peso con el 29,41%), matemáticas (15,69%) y estadística (11,76%). Sin lugar a muchas dudas, la composición de la nueva malla es coherente con el perfil del economista de la EPN y su campo ocupacional efectivo. En el perfil de egreso de los economistas graduados de la EPN se menciona que está dotado con aptitudes para investigar, innovar y desarrollar avances en las ciencias económicas, pero que además está en capacidad de dar soporte técnico tanto en empresas públicas o privadas con instrumentos matemáticos, económicos o estadísticos⁶. Más aún, en las encuestas realizadas

⁶ La descripción del campo ocupacional consta en la página web de la carrera de economía de la Escuela Politécnica Nacional (correspondería a la malla 2017(II)): El Economista de la EPN tendrá una visión moderna, integral, crítica y analítica de la economía en la sociedad actual, dotado, además, de aptitudes que le permitan investigar, innovar y desarrollar avances en la teoría económica y sus aplicaciones en diferentes áreas, como la macroeconomía, microeconomía, economía pública, etc. Además, estará en capacidad de dar soporte técnico tanto en empresas públicas o privadas, mediante la aplicación de sus sólidos conocimiento respecto de instrumentos matemáticos, económicos y estadísticos.

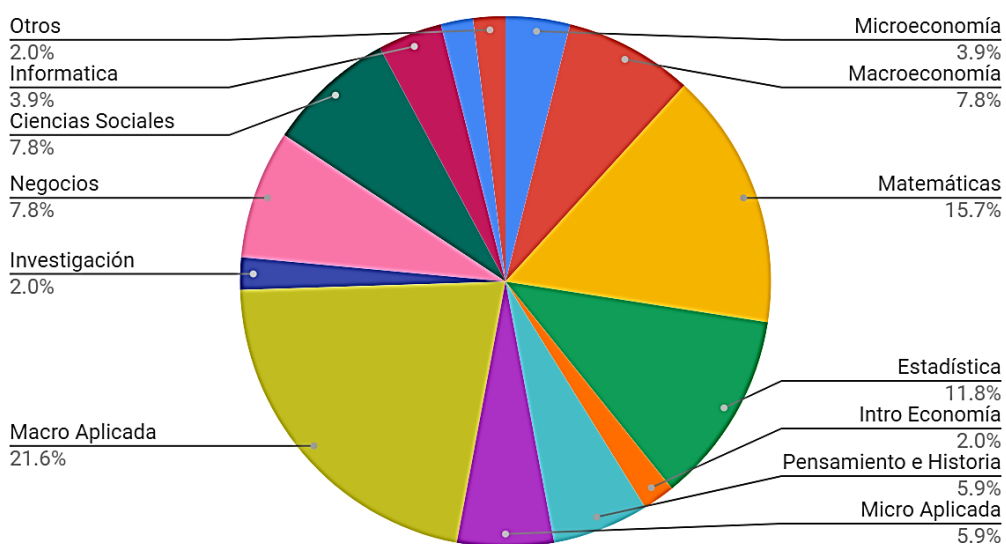
a graduados de la EPN, se refleja que su actividad actual está relacionada con el ámbito de la gestión técnica y del ejercicio de docencia mayoritariamente en el sector público⁷.

Gráfico 3 Clasificación por temática (EPN)

Temática 2012-2017(II)



Temática 2017(II) -



Para la EPN se obtuvo una muestra de syllabus que corresponderían a la malla 2012-2017(II) (es decir a la carrera de Ingeniería en Ciencias Económicas y Financieras). Este análisis

⁷ Encuesta 2017 a Graduados de la Escuela Politécnica Nacional: Carrera Ingeniería Ciencias Económicas y Financieras. Disponible en la página de la Escuela Politécnica Nacional

presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se tiene la misma limitación que el análisis de la malla de USFQ; es decir, no se diferencia qué tanto se ve de cada escuela en cada curso. Otra limitación es que la malla tiene en su diseño tres materias optativas y con la información disponible no se puede discernir qué cursos son optativos (ni cuántas opciones hay o si todas son de economía). Para lidiar con esta segunda limitación, se utilizó la ponderación por créditos que si constaban en los syllabus de los cursos de economía; los créditos de una materia generalmente son una aproximación de cuántas horas se dedica al curso y de su importancia en la nota acumulada de los estudiantes. Dentro de los cursos de teoría que toman los estudiantes de economía de la EPN, hay un marcado predominio de la escuela neokeynesiana (62,12%), de la escuela neoclásica (41,9%) y de la teoría de equilibrio general (60,8%) que comparten estas dos escuelas y el monetarismo (40,54%). Otras escuelas que contribuyen en gran medida a las ideas en los cursos de teoría son la economía pública (36,49%) y la nueva economía keynesiana (29,7%). Las ideas de las escuelas que predominan el pensamiento en los cursos de teoría de los estudiantes de la EPN son congruentes con el peso que ocupa la macroeconomía aplicada en la malla y con el objetivo de una gestión técnica para resolver problemas económicos. Una observación relevante es que ideas de la Economía Política Marxista contribuyen con más de la cuarta parte del pensamiento económico expuesto en los cursos de teoría. Las escuelas de pensamiento cuyas ideas tienen menor peso en los cursos de teoría en la EPN son la Economía Experimental, la Economía Conductual, la Economía de la Complejidad (aunque dentro de la categoría "Otras escuelas" hay un curso con ideas de Econofísica) y la (Vieja) Economía Institucional. Cabe destacar también que las ideas del Estructuralismo siguen vigentes en los cursos de teoría de la EPN.

Tabla 11 Predominancia de escuelas de pensamiento dentro de los cursos de teoría (EPN)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO (Créditos)</i>
Neo Keynesiana (Neoclassical synthesis, i.e. John Hicks, Paul Samuelson, Franco Modigliani)	64,71%	62,16%
Teoría de Equilibrio General	52,94%	60,8%
Economistas neoclásicos (i.e. Alfred Marshall, Leon Walras, Paul Samuelson)	41,18%	41,9%
Monetarismo	35,29%	40,54%
Economía pública /Economía del Bienestar	35,29%	36,49%
Nueva economía Keynesiana	29,41%	29,7%
Economía Política (i.e. Karl Marx, Henry George, Paul Sweezy, Richard D. Wolff)	29,41%	27,03%
Otras escuelas*	23,53%	18,92%
Nueva economía institucional (i.e. Coase, Williamson, Ostrom, Acemoğlu, North)	11,76%	13,51%
Teoría de Juegos	11,76%	10,81%
Economistas clásicos (i.e. Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill)	11,76%	10,81%
Economía internacional Ricardiana	11,76%	10,81%
Economía Ambiental	11,76%	10,81%
Escuela Austriaca (i.e. Hayek, Von Mises)	11,76%	10,81%
Economía ecológica/verde (i.e. Robert Constanza, Herman Daly)	10,53%	9,30%
Modelo de crecimiento de Solow	5,88%	8,11%
Nueva macroeconomía clásica	5,88%	5,41%
Economía social / economía feminista (i.e. Amartya Sen, Marilyn Waring)	5,88%	5,41%
Economía Post-Keynesiana (i.e. Joan Robinson, Pierro Sraffa, Hyman Minsky)	5,88%	5,41%
(Vieja) Economía Institucional (i.e. Veblen, Mitchell, Commons, Galbraith, Hodgson)	5,88%	2,70%
Economía de la complejidad (Mandelbrot, Barkley Rosser)	5,26%	2,33%
Experimental, conductual y neuroeconomía. (Daniel Kahneman, Esther Duflo)	0,00%	0,00%

* Estructuralismo (teoría de la dependencia y modernización), Economía de la Cultura y Econofísica en este caso

Un análisis de las herramientas metodológicas predominantes en los cursos de las mallas de economía confirma la misma tendencia hacia lo “técnico”. En las dos mallas vigentes, los métodos cuantitativos son los predominantes en los cursos. El porcentaje de

clases que utilizan técnicas matemáticas abstractas es exactamente el mismo en la nueva malla (y en niveles similares en la anterior malla).

Tabla 12 Herramienta Predominante (EPN)

<i>Herramienta predominante</i>	<i>2012-2017(II)</i>	<i>%</i>	<i>2017(II) -</i>	<i>%</i>
Matemáticas	11	22,45%	13	25,49%
Lógica narrativa-cualitativa	12	24,49%	13	25,49%
Lógica cuantitativa	25	51,02%	23	45,10%
Ninguna	1	2,04%	2	3,92%
Total	49	100,00%	51	100,00%

Si se analiza brevemente la composición del componente matemático/estadístico que se incluye en la formación de los economistas de la EPN, se observa que un alto porcentaje de cursos de economía incluyen álgebra lineal y cálculo (métodos matemáticos). Métodos más propios de la estadística como la selección y evaluación de datos, la estadística descriptiva y los análisis de regresión constan en alrededor de la cuarta parte de los cursos de economía de la malla 2012-2017(II) de la EPN. El método de experimento utilizado en el campo de Economía Experimental no es utilizado en ningún curso.

Tabla 13 Métodos matemáticos/estadísticos (EPN)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
Análisis de regresión	25,00%	26,09%
Estadística descriptiva	30,00%	30,43%
Álgebra lineal	90,00%	91,30%
Cálculo	85,00%	86,96%
Economía experimental (cómo configurar y evaluar un experimento)	0,00%	0,00%
Selección y evaluación de datos	20,00%	23,91%

Al igual que lo que sucede en la malla de economía de la USFQ, en los cursos de economía de la EPN apenas se dedica tiempo a cuestiones epistemológicas pese a ser relevantes actualmente en la ciencia económica. Existen dos diferencias importantes en el espacio de la formación de economistas que se dedica a cuestiones epistemológicas entre la

USFQ y la EPN. La primera es que en más de un tercio de los cursos de la USFQ hay discusión sobre la elección de metodología y los supuestos de la teoría económica, mientras que en la EPN es en apenas alrededor de la décima parte de los cursos. Esta tendencia se revierte al tratarse de historia de pensamiento económico; más de la quinta parte de los cursos de economía de la EPN enseñan historia del pensamiento, mientras que en la USFQ ocurre apenas en un 7,6% de los cursos.

Tabla 14 Cuestiones epistemológicas (EPN)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
¿Este curso enseña ética filosófica?	5,00%	4,35%
¿Este curso enseña filosofía de la ciencia?	10,00%	8,70%
¿Este curso incluye discusión de la elección de metodología, fundamentos y supuestos en la teoría económica e investigación?	15,00%	10,87%
¿Este curso enseña historia del pensamiento?	25,00%	21,74%

En los métodos de evaluación que se aplican en los cursos de economía la EPN para “certificar” que el estudiante es un “ingeniero en ciencias económicas y financieras” o un economista predomina la categoría de resolución matemática o operación de modelos al igual que ocurre en el estudio de universidades del Reino Unido (Earle, Moran & Ward-Perkins, 2016) y en la USFQ. Es importante destacar también que absolutamente todos los cursos tienen el método de evaluación de “tareas”, que usualmente son actividades que refuerzan los mismos contenidos ya vistos en los cursos. La información sobre los métodos de evaluación en los syllabus es limitada (de hecho, en los programas de estudio solo hay “sugerencias didácticas”), pero permite entrever que al menos una parte de los cursos se valora una formación humanista de interacción directa con el profesor (preguntas abiertas de ensayo, hablar en público, participación en clase). El debate como método de formación no consta en ninguno de los cursos de economía de la EPN.

Tabla 15 Métodos de evaluación (EPN)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
Tareas	100,00%	100,00%
Otros métodos de evaluación (resolución matemática, operación de un modelo)	75,00%	79,35%
Hablar en público - informativo / explicativo	15,00%	9,78%
Participación en clase.	65,00%	64,13%
Evaluación verbal	15,00%	9,78%
Hablar en público - persuasivo	5,00%	4,35%
Preguntas abiertas de ensayo	20,00%	16,30%
Preguntas de opción múltiple	5,00%	3,26%
Reportajes/Artículos/Ensayos	20,00%	16,30%
Debates	0,00%	0,00%

Los rubros que son tomados en cuenta para la calificación final de los estudiantes son los mismos elementos estándar que también se encuentra en la formación de economistas de la USFQ. Para la EPN no se tiene información sobre el peso de cada uno de estos rubros sobre la nota final. Tomando en cuenta los métodos de evaluación y los rubros que son tomados en cuenta para la calificación final (la que determina si el estudiante aprueba o no los cursos), hay evidencia de que en la EPN se valora el pensamiento mecánico más que el pensamiento crítico.

Tabla 16 Rubros de la calificación final* (EPN)

	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO</i>	<i>CORE ECONOMÍA PROMEDIO PONDERADO</i>
Exámenes	100,00%	100,00%
Deberes	100,00%	100,00%
Proyectos finales	25,00%	25,00%
Participación	65,00%	66,30%
Avances	0,00%	0,00%
Experimento	0,00%	0,00%
Asistencia a clases	0,00%	0,00%
Laboratorios	0,00%	0,00%
Otros	5,00%	4,35%

* No es el porcentaje de la calificación

En la formación de los economistas de la EPN prima el perfil de un planificador de gestión técnica. La composición en temáticas de la malla, las escuelas de pensamiento dominante, las herramientas metodológicas predominantes y las formas de evaluación dan

evidencia de que el discurso que forma a los economistas de la EPN es que las ciencias económicas se relacionan más a áreas como las matemáticas (puras, aplicadas y estadística) y su fin es la gestión y coordinación eficiente de la producción y distribución de recursos. En la descripción de la carrera de economía en la EPN se reflejan ideas coherentes con esta percepción: “el desarrollo técnico, óptimo de la producción, con sentido solidario y respetuoso del medio ambiente permitirá mejorar las condiciones de vida de la población ecuatoriana para avanzar hacia una sociedad más equitativa y de realización plena de sus miembros.”⁸

Universidad Central del Ecuador

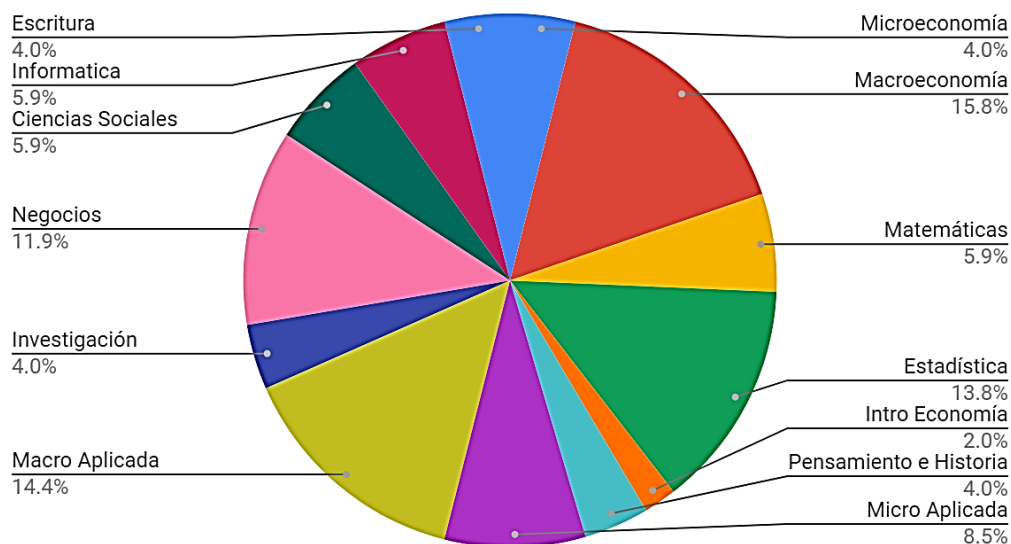
La carrera de economía de la Universidad Central del Ecuador se encuentra en la Facultad de Ciencias Económicas. Los estudiantes que cursan la malla vigente optan por el título de “Economista del Desarrollo”. Adicionalmente, los estudiantes deben escoger uno de tres programas económicos optativos, “Economía Solidaria y Desarrollo Sustentable”, “Política Económica y Planificación” o “Relaciones Internacionales y Comercio Exterior”. Las mallas con los tres programas económicos optativos solo difieren entre sí en las materias optativas del último año. Para poder ponderar el peso de los cursos optativos, se asumió que los estudiantes se distribuyen equitativamente entre las tres opciones; es decir que un estudiante promedio cursará una de estas materias optativas con probabilidad de un tercio (en la práctica la distribución entre las tres optativas puede ser desigual y se alteraría la contribución por temática a la malla del estudiante de economía de la UCE). En la malla de economía de la UCE el núcleo MMM ocupa el 41,48%; esta contribución relativa está en el

⁸ La descripción de la carrera de economía consta en la página web de la Escuela Politécnica Nacional (correspondería a la malla 2017(II)): El sistema productivo del país es la base sobre la cual se asienta la sociedad. El desarrollo técnico, óptimo de la producción, con sentido solidario y respetuoso del medio ambiente permitirá mejorar las condiciones de vida de la población ecuatoriana para avanzar hacia una sociedad más equitativa y de realización plena de sus miembros.

nivel reportado por PEPS-Économie (2015) e ISIPE (Jatteu et al, 2017). Los temas que más contribuyen al núcleo MMM en el caso de la malla de la UCE son teoría macroeconómica (15,79%) y estadística (15,81%). Es importante destacar también que la contribución de la temática de estadística es casi 10 puntos porcentuales mayor a la temática de matemáticas (15,81% y 5,93% respectivamente). En esta malla la contribución a la malla de los temas de macroeconomía (teoría y aplicada) están muy por encima de los temas de microeconomía (teoría y aplicada) con niveles de 30,21% y 12,49% respectivamente. Otra temática que contribuye un porcentaje considerable a la composición de la malla de economía de la UCE es Negocios (11,9%). En esta malla los cursos cuya temática predominante es Ciencias Sociales, Informática, Investigación y Escritura contribuyen por separado menos de 6% a la malla; sin embargo, se reconoce que estas temáticas podrían estar tratadas en algún nivel en cursos cuya temática predominante es otra.

Gráfico 4 Clasificación por temática (UCE)

Temática 2009-



La hipótesis de que las herramientas metodológicas predominantes en las mallas de economía son la lógica cuantitativa y las matemáticas es verdadera para la UCE. Pese a que los métodos cuantitativos para responder preguntas económicas son mayoritarios (lógica

cuantitativa tiene un 50,08% y matemáticas un 13,66%), en un tercio de cursos de la malla de economía la herramienta predominante es la lógica narrativa-cualitativa.

Tabla 17 Herramienta Predominante (UCE)

<i>Herramienta predominante</i>	<i>2009-</i>	<i>%</i>
Matemáticas	8	13,66%
Lógica narrativa-cualitativa	14	30,37%
Lógica cuantitativa	35	50,08%
Ninguna	4	5,89%
Total	61	100.00%

El análisis de la composición de la malla por temática y metodología da evidencia de que en la formación de un economista del desarrollo se hace más hincapié a la macroeconomía utilizando métodos cuantitativos (estadística en gran medida) para responder cuestiones “económicas”. Para la UCE no se pudieron obtener los syllabus relevantes para este estudio de corte transversal. Sin embargo, en la información sobre la visión de la carrera de economía⁹ y en el perfil del economista¹⁰ hay un discurso marcado. La visión de la carrera habla de convertir a la universidad en un referente en el diseño de políticas económicas y sociales. En el perfil del economista descrito tiene una clara influencia de las ideas del socialismo del siglo XXI de la Revolución Ciudadana que busca un sistema económico justo, democrático, productivo, solidario y sostenible que posibilite el buen vivir. De este

⁹ La visión de la carrera consta en la página web de la carrera de economía del desarrollo de la Universidad Central del Ecuador: Ser reconocidos por la excelencia en la formación académica en Economía del Desarrollo Sostenible, la capacidad de investigación, compromiso social, y constituirse en un referente en el diseño de políticas económicas y sociales”.

¹⁰ La descripción del perfil del economista consta en la página web de la carrera de economía del desarrollo de la Universidad Central del Ecuador: El economista en desarrollo, es un profesional que se desempeña en el diseño de políticas públicas, que reconocen al ser humano como sujeto y fin, para un sistema económico justo, democrático, productivo, solidario y sostenible, en base de la participación y el control social, que garantice la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir, para lo que será capaz de interpretar científicamente, con sentido crítico, las crisis del sistema capitalista como resultado del conflicto inherente entre el capital, el trabajo asalariado y el medio ambiente. Está en condiciones de formular planes de ordenamiento territorial equilibrado y equitativo, que incentiven la producción nacional, la productividad y la competitividad; que impulsen el pleno empleo, valorando toda forma de trabajo, con respeto a los derechos laborales; que busquen el intercambio justo en mercados transparentes y eficientes, impulsando la inserción en la economía mundial, a través de la formulación de políticas de integración regional y subregional, que propicien la adopción de una política económica internacional común, que fomenten políticas de compensación para superar asimetrías regionales y busquen la consolidación de organizaciones, tratados e instrumentos internacionales de integración regional y subregional.

perfil se desprenden también ideas de la economía política marxista moderna como el conflicto inherente entre el capital, el trabajo asalariado y el medio ambiente. Para verificar si estas nociones se reflejan efectivamente en la malla sería necesario realizar un análisis de predominio de ideas en los cursos.

Comparación Mallas Actuales

Recopilando el análisis de las mallas curriculares, se puede verificar si hay evidencia de diferencias idiosincráticas en la formación de los economistas en las universidades de la muestra y construir una malla promedio de un estudiante de economía en Quito. El núcleo MMM en la malla promedio de las carreras de economía en Quito asciende al 37,55%; este nivel es muy cercano al 40% de los estudios de las mallas de Francia por PEPS-Économie (2015) y de una muestra de universidades europeas por ISIPE (Jatteu et al, 2017). La malla de economía de la USFQ tiene núcleo MMM más alejado del promedio con una contribución menor. En el promedio de la muestra de mallas actuales de economía de universidades de Quito, los temas de macroeconomía predominan por más de diez puntos porcentuales sobre los temas de microeconomía. Esta afirmación no es verdadera para el caso puntual de la USFQ, en donde los temas de microeconomía tienen exactamente el mismo peso que los de macroeconomía. El análisis de mallas en universidades del Reino Unido realizado por Wigstrom (2008) mencionaba que en general en las mallas de “economía” no se le dedicaba mucho peso en la malla a temas de historia del pensamiento económico y a otras ciencias sociales y humanidades. En la muestra de universidades que ofrecen la carrera de economía en Quito el peso promedio en conjunto de pensamiento económico e historia y ciencias sociales (incluyendo humanidades como filosofía o literatura) es de alrededor del 15% de la malla. Las clases dedicadas exclusivamente a temas de escritura, informática e investigación tienen apenas alrededor del 8% de contribución a la malla promedio de economía de Quito.

Porcentajes alejados de las contribuciones relativas de la malla promedio de economía en Quito, donde se marca cierta idiosincrasia de cada universidad, son el peso de la temática de negocios (18,52%) y el mayor peso relativo de la muestra para ciencias sociales (11,11%), escritura (9,26%) y otros (9,26%) de la USFQ, el peso de matemáticas (15,69%) y macroeconomía aplicada (21,57%) en la EPN, el peso de pensamiento económico e historia en la PUCE (14%), el mayor peso relativo de la muestra para teoría macroeconómica (15,79%), estadística (15,81%) e informática (5,93%) para la UCE. Estos resultados son reflejo también del discurso dominante del contexto universitario y del rol del economista que define cada universidad. Los porcentajes que se destacaron en la malla de la USFQ parecen deberse precisamente a la filosofía de Artes Liberales (cursos obligatorios de ciencias sociales, humanidades, escritura, arte y deportes), a la clasificación de la carrera de economía dentro del Colegio de Administración y Economía (porcentaje elevado de cursos con temáticas de negocios) y a la composición de intereses académicos de los docentes de la carrera (balance macroeconomía-microeconomía). Para el caso de la PUCE, la nueva malla dio mucho más espacio y peso a cuestiones de ética, epistemología e historia del pensamiento económico, pero mantuvo su orientación hacia temáticas macroeconómicas (planificación, desarrollo, finanzas públicas, evaluación de políticas). La nueva malla de economía la EPN sigue enmarcada en una lógica de ciencias exactas y rigurosidad que predomina en la universidad. El perfil de “ingeniero en ciencias económicas y financieras” sigue reflejado en los economistas de la nueva malla de la EPN. Por último, en la UCE se da mucho peso a la teoría macroeconómica y a la estadística probablemente guiada por su interés en el desarrollo nacional influenciado por el discurso del socialismo del siglo XXI. Lo interesante de la malla de economía de la UCE es que el hincapié hacia el desarrollo también tiene un alto componente de cursos con temática de negocios.

Tabla 18 Comparación de Composición por Temáticas

<i>Temática</i>	<i>USFQ 2016-</i>	<i>PUCE 2018-</i>	<i>EPN 2017 (II) -</i>	<i>UCE 2009-</i>	<i>Promedio</i>
Microeconomía	7,41%	8,00%	3,92%	3,95%	5,82%
Micro Aplicada	7,87%	11,30%	5,88%	8,54%	8,40%
Total Microeconomía	15,28%	19,30%	9,80%	12,49%	14,22%
Macroeconomía	11,11%	10,00%	7,84%	15,79%	11,19%
Macro Aplicada	4,17%	18,00%	21,57%	14,42%	14,54%
Total Macroeconomía	15,28%	28,00%	29,41%	30,21%	25,73%
Matemáticas	5,56%	8,00%	15,69%	5,93%	8,80%
Estadística	7,41%	12,00%	11,76%	15,81%	11,75%
Core MMM (solo teoría)	31,49%	38,00%	39,21%	41,48%	37,55%
Core MMM (incluyendo Aplicadas)	43,53%	67,30%	66,66%	64,44%	60,48%
Introducción Economía	1,85%	0,00%	1,96%	1,98%	1,45%
Pensamiento + Historia	4,63%	14,00%	5,88%	3,95%	7,12%
Investigación	0,00%	0,00%	1,96%	3,95%	1,48%
Negocios	18,52%	4,70%	7,84%	11,86%	10,73%
Ciencias Sociales	11,11%	8,00%	7,84%	5,93%	8,22%
Informática	1,85%	0,00%	3,92%	5,93%	2,93%
Escritura	9,26%	4,00%	1,96%	3,95%	4,79%
Otros	9,26%	2,00%	1,96%	0,00%	3,31%

La comparación de herramientas predominantes en las mallas de economía actuales encuentra que el peso que se le da a la lógica narrativa-cualitativa y a la lógica cuantitativa en los cursos que forman economistas en Quito es bastante generalizado. En promedio, alrededor del 30% de los cursos de una malla de economía utilizan predominantemente métodos narrativos-cualitativos y en alrededor del 47% de los cursos predominan los métodos cuantitativos. En el análisis hay de herramientas predominantes hay dos casos que se diferencian del promedio de las universidades de Quito. El primero de ellos es que el peso de Matemáticas en la EPN está por encima del promedio; nuevamente, esto puede ser un reflejo de la característica idiosincrática de la universidad y de la expectativa de sus estudiantes. El segundo caso es el peso que está por encima del promedio de la categoría “ninguna” en la USFQ; esto puede deberse también a características propias de la filosofía de

la universidad en donde son obligatorios cursos como artes o deportes que no tienen como finalidad la búsqueda de conocimiento.

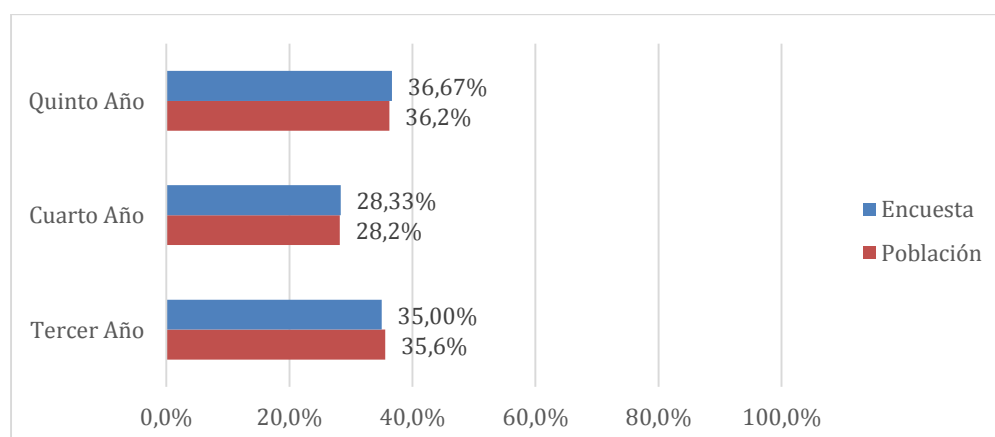
Tabla 19 Comparación de herramienta predominante

Herramienta	USFQ 2016-	PUCE 2018-	EPN 2017 (II) -	UCE 2009-	Promedio
Matemáticas	12,96%	16,00%	25,49%	13,66%	17,03%
Lógica narrativa-cualitativa	30,56%	31,33%	25,49%	30,37%	29,44%
Lógica cuantitativa	45,37%	50,67%	45,10%	50,08%	46,47%
Ninguna	11,11%	2,00%	3,92%	5,89%	5,73%

Encuesta sobre el pensamiento económico de los estudiantes de Economía

Utilizando el método de muestreo que se describió en la sección anterior, obtuvimos una muestra de 60 de una población de 149 estudiantes cursando los últimos tres años de la carrera de economía de la Universidad San Francisco de Quito. Uno de los potenciales problemas era que la muestra esté sobrerrepresentada por uno de los subgrupos (tercer año, cuarto año o quinto año). Para la muestra obtenida este no es un problema ya que su distribución en los subgrupos es muy similar a la distribución de la población.

Gráfico 5 Distribución Muestral vs. Poblacional



La otra duda es sobre la capacidad de inferencia que se puede tener de la muestra sobre la población. En su trabajo, Correa Mautz (2016) menciona que usualmente en este tipo

de estudios las muestras alcancen coberturas de entre 20 y 30% de la población; en el caso del presente estudio, la cobertura es de 40,3%. Correa Mautz (2016) en su estudio presenta una fórmula para el error muestral correspondiente a proporciones y afirma que se tiene un margen de error razonable. El cálculo adecuado para error muestral debería corresponder al de una estimación de medias y no de proporciones; al fin y al cabo, los valores que toma la encuesta propuesta son continuos y no binarios (como respuestas de Sí/No). Utilizando el calculador de tamaño de muestra para poblaciones finitas de Dhand & Khatkar (2014), se tiene que una muestra de 60 en este caso nos daría una confianza del 95% de que la media (\hat{x}) está entre $\hat{x} \pm 2,5$ puntos. Parecería convincente el argumento, pero hay que tomar en cuenta que no se conoce la distribución de las medias poblacionales de ninguna de las preguntas de la encuesta. Podría ser el caso que asumir una distribución t no es válido o que una de las preguntas tenga una desviación estándar considerablemente mayor al del resto. Transparentada esta limitación, se procederá con la muestra obtenida al tener un margen de error razonable si se puede asumir lo mencionado y porque está en línea con la literatura de esta encuesta.

La primera pregunta de la encuesta es sobre las percepciones de éxito en la profesión. La pregunta de Colander & Klamer (1987), traducida por Correa Mautz (2016) es la siguiente: “¿Qué características son más probables que posicionen a un estudiante en la vía “exitosa” como economista profesional?”. Es decir, los estudiantes de la muestra debían clasificar por importancia algunas habilidades que podrían ser necesarias para un economista sea “exitoso”. Los estudiantes de los últimos tres años de la carrera de economía de la USFQ parecen estar de acuerdo en que la habilidad más importante para un economista exitoso es “ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas”. Por otra parte, la

habilidad que menor consenso genera en estos estudiantes es la habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes.

Tabla 20 Percepción de Éxito

	<i>Muy Importante</i>	<i>Moderadamente Importante</i>	<i>No Importante</i>	<i>No sabe</i>
Ser un experto en un campo en particular	26,67%	60,00%	13,33%	0,00%
Estar interesado y ser bueno en la investigación empírica	33,33%	55,00%	11,67%	0,00%
Un conocimiento amplio de la literatura económica	35,00%	46,67%	18,33%	0,00%
Un conocimiento exhaustivo de la economía	36,67%	55,00%	6,67%	1,67%
Ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas	68,33%	26,67%	5,00%	0,00%
Excelencia en matemáticas	30,00%	58,33%	11,67%	0,00%
Habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes	31,67%	46,67%	20,00%	1,67%

Si se compara estos resultados con los de los otros estudios que han realizado la encuesta, se encuentra que, a pesar de las diferencias en el periodo y el contexto geográfico de análisis, la habilidad de “ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas” es la más necesaria para ser un economista exitoso. Eso podría implicar que la imagen de éxito en la profesión está relacionada con un rol de “solucionador de problemas”; este rol es coherente con el rol de “optimizador de eficiencia y bienestar” que se presenta en la escuela neoclásica y el rol de “planificador benevolente” que es común en escuelas que se centran en macroeconomía y desarrollo (sobre todo keynesianos). Un detalle que es importante destacar es la diferencia en los resultados para la valoración sobre la habilidad de tener un conocimiento exhaustivo de la economía y un conocimiento amplio de la literatura económica. Los estudiantes de las muestras de USFQ, Chile y América Latina valoran considerablemente más estas habilidades que sus pares de las muestras de Europa y Estados Unidos. La primera explicación plausible es que quizás la traducción de la encuesta cambió el

sentido original de la pregunta. Tener “*a thorough knowledge of the economy*” (Colander & Klamer, 1987) podría no ser equivalente a tener un conocimiento exhaustivo de la economía debido a que en español no hay palabras distintas para la economía como ciencia (*Economics*) y la economía como objeto de estudio (*economy*). La otra posibilidad es que legítimamente los estudiantes de estas muestras latinoamericanas valoren más estas dos habilidades. Una explicación podría ser que estas dos habilidades sean ventajosas al momento de acceder a un posgrado en universidades de mayor prestigio en Economía (que se encuentran en Estados Unidos y Europa); evidencia a favor de este argumento es que las muestras de Estados Unidos y Europa son precisamente de estudiantes que ya son parte de las universidades de mayor prestigio y por ello tienen la menor valoración de entre todas las muestras estudiadas.

Tabla 21 Percepción de éxito: comparación entre estudios

	<i>Muy importante</i>					
	<i>USFQ, 2019</i>	<i>Chile, 2013</i>	<i>América Latina, 2006</i>	<i>Europa, 2005</i>	<i>Estados Unidos, 2002</i>	<i>Estados Unidos, 1985</i>
Ser un experto en un campo en particular	27%	37%	20%	35%	35%	37%
Estar interesado y ser bueno en la investigación empírica	33%	30%	51%	38%	30%	16%
Un conocimiento amplio de la literatura económica	35%	34%	25%	16%	11%	10%
Un conocimiento exhaustivo de la economía	37%	36%	40%	16%	9%	3%
Ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas	68%	63%	60%	61%	51%	65%
Excelencia en matemáticas	30%	16%	40%	40%	30%	57%
Habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes	32%	26%	25%	30%	33%	26%

La segunda pregunta de la encuesta indaga sobre el estatus de la economía como ciencia. El primer resultado que llama la atención es que en un alto porcentaje los estudiantes de economía de la USFQ afirman que la economía es la más científica entre las ciencias sociales. Sería interesante investigar más sobre las razones por la que realizan tal afirmación, pero a priori podría estar relacionado a la connotación de “rigor científico” y “exactitud” que

tiene la metodología de formalización matemática que se observa comúnmente en las ciencias económicas y no en las otras ciencias sociales. Para que una disciplina sea más “científica” probablemente implique que su paradigma dominante está sostenido en axiomas verdaderos y que sus métodos son capaces de generar conocimiento; sin embargo, menos del 7% de estudiantes de economía de la USFQ afirman con certeza que los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales. Pese a ser “la más científica de las ciencias sociales”, los fundamentos en los que se cimienta la disciplina económica no parecen ser sólidos en la actualidad.

Tabla 22 Opiniones sobre la economía como ciencia

	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Algo de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Sin opinión</i>
El estudio de la teoría neoclásica es relevante para los problemas actuales	33,33%	46,67%	16,67%	3,33%
Aprender la economía neoclásica significa aprender un conjunto de herramientas	41,67%	48,33%	6,67%	3,33%
La ciencia económica es la disciplina más científica entre las ciencias sociales	56,67%	28,33%	13,33%	1,67%
Es posible trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa	15,00%	51,67%	23,33%	10,00%
Los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales	6,67%	46,67%	46,67%	0,00%

Si se comparan estos resultados con las muestras de los otros estudios podemos observar que las opiniones con respecto a la relevancia de la teoría neoclásica y de la percepción de ésta como un conjunto de herramientas son muy similares a la de la muestra de Europa en 2005. El porcentaje de estudiantes de la USFQ que asevera que la economía es la ciencia social más científica es el más alto de todas las muestras; el nivel de respuesta más similar a esta pregunta es el de la muestra de Estados Unidos en 2002. Los porcentajes más bajos sistemáticamente en todas las muestras son los estudiantes que están muy de acuerdo con que se puede diferenciar claramente economía positiva y normativa y que los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales de la disciplina. Ese resultado cada

vez más robusto, incluso por diferencias de periodo y contexto geográfico, puede ser sintomático de que el paradigma dominante no ha sido estable y es amenazado por otros discursos alternativos.

Tabla 23 Opiniones de la economía como ciencia: comparación entre estudios

	<i>Muy de acuerdo</i>					
	<i>USFQ, 2019</i>	<i>Chile, 2013</i>	<i>América Latina, 2006</i>	<i>Europa, 2005</i>	<i>Estados Unidos, 2002</i>	<i>Estados Unidos, 1985</i>
El estudio de la teoría neoclásica es relevante para los problemas actuales	33%	35%	61%	34%	44%	34%
Aprender la economía neoclásica significa aprender un conjunto de herramientas	42%	34%	54%	41%	36%	-
La ciencia económica es la disciplina más científica entre las ciencias sociales	57%	24%	37%	36%	50%	28%
Es posible trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa	15%	9%	17%	9%	12%	9%
Los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales	7%	5%	18%	9%	9%	4%

La siguiente pregunta mira la valoración que tienen los estudiantes de economía de las otras ciencias que podrían aportar a su formación como economistas. Si se asignan puntos a las categorías de importancia, puede realizarse un promedio ponderado de la importancia de cada ciencia (con una ponderación descendiente desde muy importante hasta no importante como cero). Se puede apreciar que las ciencias más importantes para los estudiantes de economía de la USFQ son las matemáticas, la historia y la ciencia computacional, mientras que las menos valoradas son la física y la filosofía.

Tabla 24 Importancia del estudio en diferentes campos

	<i>Muy Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Moderadamente Importante</i>	<i>No Importante</i>	<i>Promedio Ponderado Importancia</i>
Matemáticas	58,33%	33,33%	6,67%	1,67%	41,39%
Historia	55,00%	36,67%	6,67%	1,67%	40,84%
Ciencia computacional	50,00%	36,67%	11,67%	1,67%	39,17%
Sociología	48,33%	33,33%	18,33%	0,00%	38,33%
Ciencia política	43,33%	41,67%	15,00%	0,00%	38,06%
Psicología	40,00%	43,33%	16,67%	0,00%	37,22%
Filosofía	30,00%	31,67%	31,67%	6,67%	30,84%
Física	6,67%	20,00%	38,33%	35,00%	16,39%

Analizando estos resultados junto con los de los otros estudios, se aporta evidencia de que las ciencias más valoradas para los estudiantes de economía, independientemente del periodo y del contexto geográfico, son las matemáticas. El resultado es el esperado ya que, en el paradigma económico actual, un dominio de las matemáticas probablemente permita al estudiante tener mejores calificaciones en su carrera de economía, acceso a maestrías más valoradas en economía (por ejemplo, Harvard menciona explícitamente que aumentan las probabilidades de aceptar la aplicación mientras mayor dominio de matemáticas tengan¹¹) y publicaciones en *journals* dominantes de la disciplina donde se valora el “rigor formal”. Otro resultado que tiene bastante sentido es el aumento de la importancia otorgada a la psicología, sobre todo tomando en cuenta que las ideas de la economía del comportamiento han sido legitimadas en la academia *mainstream*. Con respecto a la muestra de Estados Unidos de 1985, la importancia otorgada a la ciencia computacional también ha crecido enormemente. Pese a que no hay evidencia suficiente para decidir si es por razones del periodo analizado o del contexto geográfico, se podría argumentar que el aumento de la capacidad de procesamiento de datos ha potenciado a la econometría y es por ello este aumento de importancia percibida. Por último, hay una diferencia considerable en la valoración de la sociología entre las muestras de Estados Unidos (valoración baja) y las muestras de la USFQ y Chile (valoración más alta). Pese a que este resultado señala una posible relación entre la valoración de la sociología y el contexto geográfico, no hay evidencia suficiente como para afirmar su validez.

¹¹: En la página de requisitos de candidatos a la maestría de Economía de Harvard dice textualmente: The minimum level of mathematical preparation to be considered includes calculus and linear algebra and demonstration of proficiency with mathematics. Increasingly, successful applicants will have taken more mathematics. In particular, most successful applicants now take real analysis, although that is not a requirement. We do not require a minimum GRE score, however among students admitted in the last few years, scores ranged in the 97th percentile. (<https://economics.harvard.edu/pages/admissions>)

Tabla 25 Importancia del estudio en diferentes campos: comparación entre estudios

	<i>Muy de acuerdo</i>					
	<i>USFQ, 2019</i>	<i>Chile, 2013</i>	<i>América Latina, 2006</i>	<i>Europa, 2005</i>	<i>Estados Unidos, 2002</i>	<i>Estados Unidos, 1985</i>
Matemáticas	58%	55%	-	-	36%	41%
Historia	55%	46%	-	-	-	34%
Ciencia computacional	50%	37%	-	-	-	8%
Sociología	48%	43%	-	-	17 %	16%
Ciencia política	43%	53%	-	-	-	24%
Psicología	40%	33%	-	-	22%	9%
Filosofía	30%	30%	-	-	-	15%
Física	7%	5%	-	-	-	2%

La siguiente pregunta de la encuesta de Colander & Klamer (1987) pregunta a los estudiantes sobre la importancia de algunos supuestos al momento de realizar un análisis “económico”. Los supuestos pertenecen a algunas escuelas económicas que los incorporan en sus análisis (excepto por comportamiento económico de acuerdo a las convenciones¹²): nueva economía clásica (expectativas racionales), nueva economía keynesiana (rigideces de precios, competencia imperfecta), teoría neoclásica de la competencia (*cost-markup pricing* en algunos modelos de mercado, comportamiento racional), economía marxista (el objetivo de la firma capitalista es extraer valor excedente de sus trabajadores). Para los estudiantes de economía de la USFQ el supuesto más importante (y quizás más válido para ellos) para el análisis económico relevante es el de competencia imperfecta. Aparte del supuesto de competencia imperfecta, ningún otro supuesto de los listados parece destacarse como más válido que los demás. Resulta curioso que el supuesto al que los estudiantes de la USFQ menos frecuentemente evaluaron como muy importante sea el de “comportamiento económico de acuerdo a las convenciones”. Una interpretación coherente con resultados a

¹² En el trabajo original de Colander & Klamer (1987) y en las subsiguientes réplicas no se explica claramente a que se refiere con “comportamiento económico de acuerdo a las convenciones”. Quizás se dejó abierto a interpretación por si el paradigma dominante en economía (las convenciones) cambiase y los estudiantes sí estuviesen de acuerdo con que el comportamiento económico de acuerdo a los consensos de las ciencias económicas es un supuesto muy importante para realizar un análisis.

preguntas anteriores es que para los estudiantes de la USFQ ni siquiera existen estos consensos en las ciencias económicas. Otra explicación es que los estudiantes hayan interpretado que el comportamiento económico acorde a las convenciones es equivalente al supuesto de comportamiento racional y por ello coincide el porcentaje de los que respondieron que ambos son importantes en algunos casos.

Tabla 26 Importancia de los supuestos económicos

	<i>Muy Importante</i>	<i>Importante en algunos casos</i>	<i>No importante</i>	<i>No tengo opinión</i>
Competencia imperfecta	56,67%	38,33%	5,00%	0,00%
El precio es fijado con margen sobre el costo	31,67%	55,00%	6,67%	6,67%
Rigideces de precios	30,00%	55,00%	11,67%	3,33%
La hipótesis de expectativas racionales	33,33%	48,33%	15,00%	3,33%
Un supuesto neoclásico de comportamiento racional	25,00%	53,33%	15,00%	6,67%
El objetivo de una firma capitalista es extraer valor excedente de sus trabajadores	25,00%	51,67%	20,00%	3,33%
Un comportamiento económico acorde a las convenciones	20,00%	53,33%	16,67%	10,00%

Al poner los resultados de la muestra de la USFQ con los resultados de las otras muestras para esta pregunta, hay algunas posibles implicaciones. El supuesto de competencia imperfecta suele tener una valoración alta y es más alta en las muestras latinoamericanas. La importancia otorgada a los supuestos de la escuela neokeynesiana y la nueva economía clásica son similares en todas las muestras latinoamericanas y es más alta que en las otras muestras. El porcentaje de estudiantes que opina que el supuesto de la economía marxista de la extracción de la plusvalía por la firma capitalista es muy importante es similar en la muestra de la USFQ y en el promedio de las muestras de Chile. De hecho, el 76% de los encuestados de la USFQ le da alguna importancia a este supuesto al igual que en la Universidad de Chile.

Tabla 27 Importancia de los supuestos económicos: comparación entre estudios

	<i>Muy importante</i>					
	<i>USFQ, 2019</i>	<i>Chile, 2013</i>	<i>América Latina, 2006</i>	<i>Europa, 2005</i>	<i>Estados Unidos, 2002</i>	<i>Estados Unidos, 1985</i>
Competencia imperfecta	57%	60%	66%	49%	37%	40%
El precio es fijado con margen sobre el costo	32%	26%	21%	16%	5%	9%
Rigideces de precios	30%	31%	30%	25%	14%	27%
La hipótesis de expectativas racionales	33%	32%	33%	25%	14%	27%
Un supuesto neoclásico de comportamiento racional	25%	26%	41%	40%	51%	51%
El objetivo de una firma capitalista es extraer valor excedente de sus trabajadores	25%	27%	-	-	-	-
Un comportamiento económico acorde a las convenciones	20%	12%	22%	14%	9%	4%

Los consensos predominantes en algunas afirmaciones económicas pueden dar una clara idea del pensamiento económico de una universidad. Por ejemplo, Colander & Klammer en su estudio original en 1985 encontraron consistencias en las respuestas de una misma universidad y opiniones opuestas entre otras. Por ejemplo, en la Universidad de Chicago, todos los estudiantes de la muestra estaban de acuerdo o al menos de acuerdo con reservas con que “un salario mínimo incrementa el desempleo entre los trabajadores jóvenes y no calificados” y que “la inflación es primariamente un fenómeno monetario”. Un ejemplo claro de opiniones opuestas entre universidades se daba en la afirmación de que “el Banco Central debería mantener un crecimiento constante de la oferta monetaria”; en los estudiantes de la Universidad de Chicago había un acuerdo predominante con esta idea, mientras que en el resto de universidades la rechazaban mayoritariamente (sobre todo en MIT y Yale). En la muestra de la USFQ no encontramos esos mismos extremos de consenso o desacuerdo. La única afirmación con la que la mayor parte de la muestra se muestra en desacuerdo es con que “el sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia la crisis”. Adicionalmente, es importante destacar que más del 90% de la muestra está de acuerdo con que “la política fiscal

puede ser una herramienta efectiva en una política de estabilización”, mientras que hay opiniones divididas sobre si “el Banco Central debería mantener un crecimiento constante de la oferta monetaria”. Estos dos resultados son coherentes con el hecho de que Ecuador tiene una economía dolarizada. Otra afirmación con la que la mayor parte de la muestra está de acuerdo o al menos de acuerdo con reservas es con que “en general, las tarifas y las cuotas de importación reducen el bienestar económico”. Por último, más del 80% de la muestra está de acuerdo o al menos de acuerdo con reservas con que “el fomento de la organización de los trabajadores incrementará la productividad del trabajo”. Sin embargo, podría haber problemas con la formulación de la pregunta. La pregunta fue añadida al cuestionario probablemente con la intención de añadir una afirmación socialista/marxista en concordancia con la que se añadió en la sección anterior (el supuesto de extracción de la plusvalía) para observar si las ideas de esta escuela siguen presentes en las universidades ¹³. Un estudiante que no percibe esta intención (no hay palabras comunes del discurso marxista como unión o sindicato), podría pensar que fomentar la organización significa mejorar la coordinación entre los trabajadores simplemente (lo cual evidentemente tendrá un resultado positivo en la productividad del trabajo).

¹³ En Colander & Klamer (1987), la afirmación dice “worker democracy will increase labor productivity”. El término *worker's democracy* ha sido utilizado en el discurso socialista-marxista para referirse a las organizaciones de trabajadores en contraposición al estado burgués. Una muestra consta en el trabajo de Antonio Gramsci, *Workers' democracy* en L'Ordine Nuovo el 21 de junio de 1919.

Tabla 28 Opiniones Económicas

	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo con reservas</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Sin opinión</i>
La distribución del ingreso en los países desarrollados debería ser más igualitaria	23,33%	43,33%	28,33%	5,00%
El sistema de mercado tiende a discriminar en contra de la mujer	30,00%	36,67%	30,00%	3,33%
La política fiscal puede ser una herramienta efectiva en una política de estabilización	40,00%	53,33%	1,67%	5,00%
El fomento de la organización de los trabajadores incrementará la productividad del trabajo	43,33%	40,00%	10,00%	6,67%
La inflación es primariamente un fenómeno monetario	26,67%	46,67%	26,67%	0,00%
El sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia la crisis	13,33%	26,67%	56,67%	3,33%
En general, las tarifas y las cuotas de importación reducen el bienestar económico	46,67%	31,67%	18,33%	3,33%
Un salario mínimo incrementa el desempleo entre los trabajadores jóvenes y no calificados	46,67%	30,00%	21,67%	1,67%
Los controles de precios y salarios deberían ser utilizados para controlar la inflación	20,00%	46,67%	31,67%	1,67%
El Banco Central debería mantener un crecimiento constante de la oferta monetaria	8,33%	43,33%	43,33%	5,00%

Al comparar las respuestas de los economistas de la USFQ con el resto de muestras de los estudios se evidencian discrepancias. El resultado más sorprendente es que el porcentaje de la USFQ que está de acuerdo con que “la distribución del ingreso en los países desarrollados debería ser más igualitaria” es el más bajo de todos los estudios. Este resultado incluso se va en contra de la tendencia encontrada por Samuel Bowles y Wendy Carlin en evidencia recogida entre 2016 y 2018. Bowles y Carlin recopilaron 4442 respuestas de estudiantes de economía a la pregunta “¿Cuál es el problema más urgente en que los economistas deberían estar enfocándose?” que realizaron profesores de 25 universidades de Estados Unidos, Europa, Australia y Chile (2019). La respuesta más consistente en todas las muestras es que la desigualdad es el problema más urgente (Bowles & Carlin, 2019). Asimismo, los estudiantes de la USFQ tienen el porcentaje más alto de acuerdo en que un salario mínimo incrementa el desempleo de los trabajadores menos productivos y el segundo

más alto en que las tarifas y las cuotas son perjudiciales para el bienestar. En las dos últimas afirmaciones mencionadas y en la afirmación de que el capitalismo tiende inherentemente hacia las crisis hay una gran discordancia de opiniones entre la muestra de la USFQ y el promedio de Chile. Parece haber evidencia de que la tendencia de las respuestas ideológicas de los estudiantes de economía de la USFQ es hacia los discursos liberales.

Tabla 29 Opiniones económicas: comparación entre estudios

	<i>De acuerdo</i>					
	<i>USFQ, 2019</i>	<i>Chile, 2013</i>	<i>América Latina, 2006</i>	<i>Europa, 2005</i>	<i>Estados Unidos, 2002</i>	<i>Estados Unidos, 1985</i>
La distribución del ingreso en los países desarrollados debería ser más igualitaria	23%	63%	45%	35%	32%	47%
El sistema de mercado tiende a discriminar en contra de la mujer	30%	50%	19%	25%	14%	24%
La política fiscal puede ser una herramienta efectiva en una política de estabilización	40%	40%	37%	21%	21%	35%
El fomento de la organización de los trabajadores incrementará la productividad del trabajo	43%	36%	-	-	-	13%
La inflación es primariamente un fenómeno monetario	27%	35%	30%	20%	34%	27%
El sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia la crisis	13%	32%	-	-	-	8%
En general, las tarifas y las cuotas de importación reducen el bienestar económico	47%	20%	47%	42%	51%	36%
Un salario mínimo incrementa el desempleo entre los trabajadores jóvenes y no calificados	47%	18%	27%	26%	33%	34%
Los controles de precios y salarios deberían ser utilizados para controlar la inflación	20%	9%	-	-	-	1%
El Banco Central debería mantener un crecimiento constante de la oferta monetaria	8%	6%	8%	9%	7%	9%

En la siguiente pregunta, introducida por Correa Mautz (2016), se les solicitaba a los estudiantes de la muestra que eligiesen las escuelas económicas que ellos prefieren (se podía escoger más de una). Para este estudio, se añadieron más opciones que las que se presentaban en la encuesta realizada en Chile por Correa Mautz (2016) y por ello la comparación es limitada. Más de la mitad de los estudiantes de economía de la USFQ escogió Economía del Comportamiento. Pese a solo tener un curso opcional en el tema y breves

menciones en los cursos de microeconomía, los estudiantes de la USFQ valoran bastante estas ideas que iniciaron a finales del siglo XX y fueron legitimadas en el discurso económico dominante apenas a inicios del siglo XXI. La segunda opción mejor rankeada fue la Economía Experimental. Curiosamente, esta rama de la economía también ha sido aceptada y validada en el discurso “económico” quizás desde las últimas tres décadas del siglo XX. La tercera mejor rankeada es la Economía Política Clásica. Su alta valoración puede deberse a la familiaridad causada por lo frecuentemente que se estudian estos conceptos en cursos introductorios de la carrera o como primeros temas de cursos como historia del pensamiento económico, desarrollo o comercio internacional. La cuarta escuela de pensamiento mejor rankeada es la Nueva Economía Institucional. Las ideas de la Nueva Economía Institucional se incluyen en más de un tercio de los cursos de la malla de los estudiantes encuestados de la USFQ. La Escuela Austriaca, pese a que no existe ningún curso dedicado al tema y que sus ideas son tratadas en menos de la sexta parte de la malla relevante, fue elegida por el 36,67% de la muestra. Una hipótesis plausible es que hay una influencia por parte de la ideología de los docentes de la facultad de economía en estas elecciones predominantes. Recientemente en la USFQ, se abrió un laboratorio de Economía Experimental y el curso sobre este tema pasó a ser obligatorio. Muchos de los profesores que interactúan con cercanía con los estudiantes investigan, escriben o exponen directamente sobre ideas de economía del comportamiento, economía experimental, nueva economía institucional y economía austriaca. También podría ser el caso que en universidades orientadas a que sus estudiantes accedan a programas globales, los estudiantes tengan incentivos a valorar más las escuelas de pensamiento que sean *mainstream* (es decir, que aparecen constantemente en los *journals* más prestigiosos y que tienen programas en las universidades con mayor prestigio en el mundo); paralelamente, en las universidades que estén más orientadas a participación en la política pública, quizás

haya mayor aprecio por escuelas que son y han sido influyentes en decisiones macroeconómicas o por escuelas más heterodoxas (como por ejemplo la economía política marxista, el estructuralismo o el postkeynesianismo). Para confirmar estas hipótesis se tendría que extender esta encuesta a más universidades.

La comparación entre las dos muestras presentadas nos permite entrever que no parece que haya una predilección homogénea de escuelas económicas por parte de los estudiantes de economía. En la muestra de Chile eligen al Keynesianismo más del doble de veces que en la USFQ y tienen una mayor preferencia relativa por el socialismo/marxismo, mientras que los estudiantes de la USFQ prefieren más el monetarismo y *Public Choice*. Cabe recalcar que estas conclusiones podrían no ser validas si las elecciones de los estudiantes de Chile estuviesen condicionadas al abanico de opciones que les fue presentado (que fue mucho menor al de la muestra de la USFQ).

Tabla 30 Preferencias de doctrinas económicas por escuelas

<i>Opciones de Elección</i>	<i>% Elección</i>	<i>% Elección Chile, 2013</i>
Economía del comportamiento (Behavioral) (Thaler, Kahneman, Vernon Smith)	58,33%	-
Experimental (Roth, Kahneman, Vernon Smith, Duflo)	48,33%	-
Economía Política Clásica (Smith, Ricardo, Stuart Mill, Malthus)	45,00%	-
Nueva economía Institucional (Acemoglu, North, Ostrom, Williamson)	40,00%	-
Escuela Austriaca (Hayek, Mises)	36,67%	-
Monetarismo (Friedman, Wicksel)	36,67%	16%
Teoría neoclásica (Marshall, Pareto, Walras, Hicks)	28,33%	31%
Keynesianismo (Keynes, Krugman, Samuelson, Mankiw, Stiglitz)	25,00%	56%
Public Choice (Buchanan, Becker)	20,00%	14%
Post Keynesiana (Minsky, Joan Robinson)	18,33%	-
Socialismo/marxismo (Marx, Engels, Harvey)	15,00%	26%
Ambiental	10,00%	-
Economía de la complejidad (Santa Fe)	8,33%	-
Vieja economía institucional (Veblen, Mitchell, Galbraith)	5,00%	-
Neo Estructuralismo (Prebisch)	1,67%	17%

Por último, se les preguntó a los estudiantes cuánto creen que conocen de cada una de las escuelas económicas presentadas anteriormente. Los estudiantes de economía de la USFQ consideran que la escuela económica de la que más saben es el Keynesianismo; su promedio ponderado está al mismo nivel que la obtenida en la muestra de Chile. Este resultado no es sorprendente ya que nociones de esta escuela se tratan al menos brevemente en casi la mitad de los cursos de la malla de los estudiantes de la muestra¹⁴. La segunda escuela de la que más consideran que saben los estudiantes de la USFQ de la muestra es la Economía Política Clásica; contenidos (ya sean tratados extensa o brevemente) de este tema constan en alrededor de la cuarta parte de su malla. La tercera escuela con mayor promedio de conocimiento para los estudiantes de la USFQ es la teoría neoclásica. Lo curioso es que ideas surgidas de la escuela neoclásica son las más dominantes de su malla (alrededor del 80%), pero aun así los estudiantes no consideran que es de la que más saben (como ocurre en Chile). Un fenómeno sorprendente en la muestra de la USFQ es lo que ocurre con las ideas socialistas/marxistas. Pese a que las ideas de esta escuela se tratan en apenas alrededor del 10% de su malla, que el discurso de la universidad tienda en contra de estas ideas¹⁵ y que fue elegida solamente por el 15% de la muestra, los estudiantes afirman que saben más de este tema que de escuelas que sí tienen más espacio en su malla y que son elegidas por porcentajes mayores de estudiantes (como la Nueva Economía Institucional y el Monetarismo). La Economía del Comportamiento y Economía Experimental, las escuelas más escogidas por los estudiantes de economía de la USFQ, aparecen octava y décima

¹⁴ El porcentaje que se dedica en la malla al Keynesianismo como consta en la encuesta podría ser más alto. En ese porcentaje solo se incluye el porcentaje de cursos que tienen ideas de la síntesis neoclásica dominante en la macroeconomía, pero los estudiantes pudieron interpretar que también incluía al keynesianismo clásico o a la nueva macroeconomía clásica.

¹⁵ En el segmento de “Artes Liberales” de la página web hay artículos que tienen una connotación positiva con ideas de liberalismo y capitalismo y una connotación negativa con ideas de nacionalismo y socialismo. (http://www.usfq.edu.ec/sobre_la_usfq/artes_liberales/Paginas/default.aspx)

respectivamente en este ranking. Otro resultado inesperado es que en séptimo lugar aparece la escuela Post Keynesiana que fue solo escogida por el 18,33% de la muestra y que no tiene espacio en la malla de economía de la USFQ. Es importante transparentar que la encuesta no refleja cuanto efectivamente saben los estudiantes sobre cada escuela, sino cuanto creen saber; esto quiere decir que los estudiantes pueden estar desacertados no solo en su respuesta de cuanto saben sobre cada una de las escuelas, sino sobre las ideas y los conocimientos que le pertenecen a cada escuela.

Tabla 31 Conocimiento de doctrinas económicas por escuela

	0	1	2	3	4	5	% Malla USFQ	Promedio	Promedio Chile
Keynesianismo (Keynes, Krugman, Samuelson, Mankiw, Stiglitz)	3,39%	3,39%	15,25%	27,12%	30,51%	20,34%	49,34%	3,39	3,4
Economía Política Clásica (Smith, Ricardo, Stuart Mill, Malthus)	5,00%	5,00%	11,67%	33,33%	30,00%	15,00%	26,32%	3,23	-
Teoría neoclásica (Marshall, Pareto, Walras, Hicks)	8,47%	8,47%	15,25%	22,03%	35,59%	10,17%	81,58%	2,98	3,6
Socialismo/marxismo (Marx, Engels, Harvey)	6,78%	13,56%	25,42%	23,73%	22,03%	8,47%	10,53%	2,66	2,7
Nueva economía Institucional (Acemoglu, North, Ostrom, Williamson)	11,86%	11,86%	20,34%	37,29%	11,86%	6,78%	34,21%	2,46	-
Monetarismo (Friedman, Wicksel)	13,33%	3,33%	38,33%	26,67%	15,00%	3,33%	26,32%	2,37	2,85
Escuela Austriaca (Hayek, Mises)	13,33%	16,67%	23,33%	16,67%	28,33%	1,67%	14,47%	2,35	-
Economía del comportamiento (Behavioral) (Thaler, Kahneman, Vernon Smith)	8,33%	21,67%	26,67%	30,00%	8,33%	5,00%	19,74%	2,23	-
Post Keynesiana (Minsky, Joan Robinson)	18,64%	16,95%	20,34%	18,64%	22,03%	3,39%	0%	2,19	-
Experimental (Roth, Kahneman, Vernon Smith, Duflo)	22,03%	10,17%	27,12%	27,12%	13,56%	0%	19,74%	2,00	-
Public Choice (Buchanan, Becker)	30,51%	16,95%	27,12%	18,64%	6,78%	0%	9,21%	1,54	1,5
Ambiental	36,67%	21,67%	23,33%	16,67%	1,67%	0%	21,05%	1,25	-
Vieja economía institucional (Veblen, Mitchell, Galbraith)	40,00%	18,33%	25,00%	15,00%	0%	1,67%	5,26%	1,22	-
Neo Estructuralismo (Prebisch)	42,37%	25,42%	15,25%	11,86%	5,08%	0%	0%	1,12	1,45
Economía de la complejidad (Santa Fe)	62,71%	18,64%	16,95%	1,69%	0%	0%	7,24%	0,58	-

CONCLUSIONES

Reflexiones finales

La investigación de corte transversal realizada mediante análisis de mallas y una encuesta de pensamiento económico da una primera imagen de qué ideas son distribuidas y legitimadas por el sistema de educación universitario que influencia la epistemología de la disciplina económica. Se transparente evidencia para entender qué discursos hacen a la figura del economista en Quito e influyen su rol social y sus acciones “legítimas” en la sociedad.

La investigación previa ya dejaba clara una hipótesis de que las ideas distribuidas en el sistema de educación universitario iban en dirección a preservar el orden actual del discurso de la disciplina económica. Los estudios de grupos relacionados a Rethinking Economics dan sustento al argumento y el trabajo de Lora y Ñopo (2009) de que en las mallas de economía prevalece en su mayoría el núcleo MMM (macroeconomía, microeconomía y matemáticas/estadística), sin dejar mucho espacio a problemáticas de la vida real (la mayor parte de la educación se centra en teoría y abstracciones económicas), habilidades de retórica o ideas de otras ciencias sociales y humanidades. En la muestra de las universidades que ofrecen la carrera de economía en Quito, se encontró que en promedio el núcleo MMM ocupa alrededor del 38% de la malla de economía; este resultado es consistente con el peso de contribución relativa del núcleo MMM de los estudios de las mallas de Francia por PEPS-Économie (2015) y de una muestra de universidades europeas por ISIPE (Jatteu et al, 2017). Adicionalmente, para la USFQ y la EPN, donde se obtuvo información más detallada, se observa que los discursos de la escuela neoclásica y nekeynesiana constan en la mayor parte de los cursos que forman a un economista. También se confirma en la educación de economía en Quito que en las herramientas metodológicas predominantes de los cursos si son

mayoritarios los métodos cuantitativos (47% de los cursos de la malla de economía en Quito) y un alto porcentaje de cursos dedicados específicamente a métodos matemáticos (17% de los cursos de la malla promedio de economía en Quito); sin embargo, hay consistentemente un peso de alrededor del 30% de los cursos de la malla en donde predomina la lógica narrativa-cualitativa.

El estudio de Correa Mautz (2016), que recoge los resultados de las réplicas del estudio de Colander & Klamer (1987), observaba que parece haber diferencias idiosincráticas en las distintas universidades en su instrucción de economía. Para el presente estudio, pese a la consistencia de los resultados en la malla de economía promedio de las universidades de Quito, se observa heterogeneidad en la formación de economistas entre las universidades de la muestra. En la composición por temáticas de las distintas mallas y en las herramientas predominantes de los cursos se evidencia que cada universidad tiene características propias relacionadas a su filosofía como universidad y a su definición del “rol del economista”. La EPN tiene una orientación hacia un “economista técnico” en donde se estudian con mayor peso relativo métodos matemáticos y macroeconomía aplicada. En la UCE el rol del economista está definido por discursos desarrollistas y se destacan la teoría macroeconómica y la estadística en su malla. La PUCE también tiene una mayor orientación hacia políticas macroeconómicas (y de hecho de esta universidad se han graduado muchos de los economistas que han ocupado puestos determinantes en instituciones formales de política pública¹⁶) y han refundamentado la instrucción de un economista en más cursos sobre temáticas sobre cuestiones de ética, epistemología e historia del pensamiento económico. La malla de economía de la USFQ tiene el mayor peso relativo en la temática de negocios y de

¹⁶ Esta afirmación se reporta en el artículo del 9 de diciembre de 2017 del diario *El Expreso*, titulado “La cuna académica del frente económico”. Se menciona que “de la facultad de Economía de la Universidad Católica de Quito han salido las autoridades que han manejado las finanzas del país en los últimos años. La casa de estudios cuestiona y debate su gestión”

cursos de ciencias sociales, humanidades, escritura, arte y deportes y en teoría económica tienen mayor peso relativo los discursos de escuelas como la Nueva Economía Institucional o la Economía Conductual y Experimental. Complementariamente, basándonos en la comparación de estudios que utilizan la encuesta de Colander & Klamer, el perfil de pensamiento económico de la USFQ añade evidencia que confirma la hipótesis de que las opiniones legitimadas por los estudiantes varían de acuerdo al espacio (en las universidades de distintos países y regiones difieren los indicios de ideología) y tiempo (por ejemplo, la diferencia en valoración de las ciencias computacionales entre años de los estudios).

Una posible implicación de esta evidencia que confirma muchas de las tendencias encontradas en trabajos previos, es que la formación de los economistas se vuelva cada vez más “rigurosa” y “técnica” y la ideología sea impuesta por el discurso dominante sin mucha resistencia (los estudiantes podrían tener incentivos a seguir la dirección dominante en el sistema educativo como las calificaciones condicionadas a los métodos de evaluación). Martha Nussbaum argumentaba que la educación democrática humanística que forma ciudadanos críticos estaba contra las cuerdas ante el discurso de una educación más “científica, técnica o profesional” que sea más “productiva” (2010). En la práctica esta preocupación se refleja en la proliferación de exámenes estandarizados e incentivos positivos para los estudiantes que mejor “regurgitan contenidos” (memorización de discursos/ideas y pensamiento mecánico) que pueden desencadenar en la formación de “profesionales útiles”, pero en personas sin empatía y dóciles a cualquier discurso e institución (Nussbaum, 2010). Es preocupante la evidencia del poco espacio que se tiene en la malla para el debate de ideas entre docentes y estudiantes, discusiones sobre la epistemología o la retórica de la economía y el estudio del pensamiento económico y su historia.

Limitaciones

El presente trabajo de investigación presenta limitaciones que deben ser tomadas en cuenta para su discusión y para futuras investigaciones en esta línea. En primer lugar, las clasificaciones de los cursos en temáticas y herramientas predominantes son subjetivas. Se podría argumentar que algunos de los cursos deberían tener otra clasificación e invalidar las conclusiones de la investigación en caso de ser válido. En futuras investigaciones se podría optar por métodos más objetivos como el *topic modelling*, un método de *machine learning* que procesa todos los textos a analizarse para destacar los tópicos más repetidos, que se utiliza en el trabajo de Bowles y Carlin (2019). En segundo lugar, la investigación estuvo limitada a las universidades a las que se tenía acceso y a la información que se pudo obtener de las mismas. Se podría ampliar la muestra de universidades donde se aplica la revisión de mallas curriculares y la encuesta de pensamiento económico utilizando mejores incentivos para que participen en esta investigación directamente. Por última, los resultados de la encuesta podrían estar sesgados si el método de selección no es válido (el tamaño de la muestra no es suficientemente grande como para descartar totalmente esta hipótesis).

Recomendaciones para investigaciones futuras

Este trabajo sobre la formación de los economistas en Quito es una ronda inicial de evidencia que deja muchas preguntas que pueden ser contestadas en futuras investigaciones. En primer lugar, hay evidencia de que uno de los métodos más comunes y que mayor peso tiene en la calificación final de los estudiantes de economía son los exámenes. Incluso, una de las opciones de titulación es optar por un examen complejo en lugar de un trabajo de titulación. Un análisis de las preguntas de los exámenes de curso y exámenes complejo como el realizado en *The Econocracy* (Earle, Moran & Ward-Perkins, 2016) podría dar

evidencia que confirme o rechace la hipótesis de Nussbaum (2010) de que el sistema educativo valora más el pensamiento mecánico que el crítico al examinar el tipo de habilidades que se requieren para que un economista obtenga este título. La investigación de corte transversal realizada da evidencia de que hay una heterogeneidad en la ideología de los estudiantes de “economía” entre universidades; sin embargo, no hay evidencia de si esta diferencia es causada por el proceso de “formación” de los economistas o por si estos estudiantes se autoseleccionaron en las distintas universidades. Se podría encontrar evidencia para responder esa pregunta realizando encuestas/entrevistas que indaguen sobre la ideología de los estudiantes que escogen economía antes de iniciar la carrera y examinando los trabajos de titulación de cada universidad para las cohortes de cada malla. Por último, en la revisión de mallas curriculares se documenta que ha habido varios rediseños de malla se han analizado sus implicaciones; no obstante, no es claro cómo es la dinámica de los cambios en las mallas de economía. Un análisis de la dinámica de estos cambios podría documentar qué eventos motivan a un cambio de malla, qué instituciones son relevantes en el proceso, qué actores participan y cómo (decanos, coordinadores, instancias públicas, estudiantes, academia, mercado profesional). Por último, una investigación indispensable en esta lineal es indagar sobre el campo ocupacional real de los economistas de cada universidad. Esta investigación puede dar evidencia de cuál es el rol de estos economistas en la sociedad y si su ideología y praxis está relacionada con la formación que tuvieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, W. E., & Watts, M. (1996). Chalk and talk: A national survey on teaching undergraduate economics. *The American Economic Review*, 86(2), 448-453.
- Bowles, S., & Carlin, W. (2019). What students learn in 101: Time for Change. Forthcoming in *Journal of Economic Literature*.
- Cambridge Society for Economic Pluralism (2014). *Is it Time for Change in Cambridge?*
- Card, D., & DellaVigna, S. (2013). Nine facts about top journals in economics. *Journal of Economic Literature*, 51(1), 144-61.
- Colander, D., & Klamer, A. (1987). The making of an economist. *Journal of Economic Perspectives*, 1(2), 95-111.
- Colander, D. (2005). The making of an economist redux. *Journal of Economic Perspectives*, 19(1), 175-198.
- Colander, D. (2008), "The Making of a Global European Economist", *KYKLOS*, vol. 61, núm. 1, pp. 215-236.
- Colander, D., & McGoldrick, K. (2009). The economics major as part of a liberal education: The Teagle report. *American Economic Review*, 99(2), 611-18.
- Colander, D., y H. Ñopo, (2011), "Educating Latin American Economists", *International Review of Economics Education*, vol. 10, núm. 1, pp. 54-69.
- Collier, I. (2018). *Economics in the Rear-View Mirror*.
<http://www.irwincollier.com/blogintro/>
- Correa Mautz, F. (2016). El pensamiento económico en los estudiantes de economía de Chile. *El trimestre económico*, 83(330), 405-427.
- Dhand, N. K., & Khatkar, M. S. (2014). *Statulator: An online statistical calculator. Sample Size Calculator for Estimating a Single Mean*.
- Earle, J., Moran, C., & Ward-Perkins, Z. (2016). *The econocracy*. Manchester University Press.
- Jatteau, A. et al (2017). *Micro, Macro, Maths: Is that all? An International Study on Economics Bachelor Curricula*. FMM Conference 2017 Working Paper. Berlin.
- Karbownik, K., & Knauff, M. (2009). On Importance of Main Economic Categories: JEL Codes Analysis. *Ekonomia: Rynek, Gospodarka, Społeczeństwo*, 24, 153-174.
- Kuttner, R. (1987). The poverty of economics. *Alternatives to Economic Orthodoxy: A Reader in Political Economy*, 18-34.

- Lora, E., & Ñopo, H. (2009). *The Training of Economists in Latin America*.
- Mearman, A., Papa, A., & Webber, D. (2014). Why do students study economics?. *Economic Issues*, 19(1).
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- PEPS-Economie. (2015). *From terrible to terrific undergraduate economics curricula*. 2015 INET Conference Paper. Paris
- Siegfried, J. J., Bartlett, R. L., Hansen, W. L., Kelley, A. C., McCloskey, D. N., & Tietenberg, T. H. (1991). The status and prospects of the economics major. *The Journal of Economic Education*, 22(3), 197-224.
- Svenlén, S., Sargen, E., Tyler, G. & Pedersen, O.H.B. (2018). *Educating Economists? A Report on the Economics Education at Durham University*.
- Tieleman, J., De Muijnck, S., Kavelaars, M. & Ostermeijer, F. (2017) *Thinking like an Economist? A quantitative analysis of economics bachelor curricula in the Netherlands*.
- Wigstrom, C. W. (2016). *A survey of undergraduate economics programmes in the UK*. INET's economics curriculum committee.
- Zuidhof, P. W. (2014). Thinking like an economist: The neoliberal politics of the economics textbook. *Review of Social Economy*, 72(2), 157-185.

ANEXOS

ANEXO A: CUESTIONARIO COMPLETO PARA EL ANÁLISIS DE MALLAS (CORTE-TRANSVERSAL)

Sección Q1: habilidades de investigación

- 1) Cuantitativa. ¿Se educa a los estudiantes en ...
 - a) Econometría aplicada (cómo trabajar con datos / software, por ejemplo, Matlab, R, Stata, SPSS)
 - b) Selección y evaluación de datos.
 - c) Estadísticas descriptivas
 - d) Economía experimental
 - e) Análisis factorial
 - f) Análisis de regresión
 - g) Encuesta y diseño de cuestionario.
 - h) (otro)

- 2) Cualitativa. ¿Se educa a los estudiantes en ...
 - a) Diseño y técnicas de entrevista.
 - b) Investigación cualitativa de campo
 - c) (otro)

- 3) Habilidades matemáticas. ¿Se educa a los estudiantes en ...
 - a) Econometría básica (no aplicada)
 - b) Cálculo
 - c) Álgebra lineal
 - d) Lógica
 - e) (otro)

- 4) ¿Los estudiantes tienen que diseñar su propia investigación en este curso? (Sí/No)
 - a) Construcción de bases
 - b) Estadísticas descriptivas
 - c) Análisis empírico
 - d) Análisis teórico
 - e) Redacción de trabajo de investigación
 - f) Revisión de literatura
 - g) Estudio de caso
 - h) Desarrollo de un experimento
 - i) Construcción/Extensión de un modelo económico
 - j) Propuesta de política pública / política empresarial

Sección Q2.1: ¿Se toman los problemas de la economía real como puntos de partida, en lugar de ilustraciones de ideas teóricas, en este curso?

Sección Q2.2: ¿Se describen los sectores de la economía real en este curso, sin estar directamente relacionados con una sola teoría?

Sección Q2.3: Historia del pensamiento económico.

- 1) Historia del pensamiento económico

Sección Q2.4: Economía del mundo real.

- 1) ¿Se toman los problemas de la economía real como puntos de partida, en lugar de meros ejemplos de ideas teóricas? (Ejemplos, aprovechando los Objetivos de Desarrollo del Milenio: pobreza extrema y hambre, cambio climático, crisis financieras, desigualdad socioeconómica, desigualdad de género, enfermedades y problemas de salud, falta de educación ...)
- 2) ¿Se describen los sectores de la economía real en este curso, sin estar directamente relacionados con una sola teoría? (Ejemplos: estructura de la empresa de sectores específicos, instituciones en el mercado de la vivienda, relaciones laborales de los actores, organizaciones políticas holandesas, economía informal, organizaciones internacionales ...)
- 3) ¿Este curso incluye la historia económica?

Sección Q3: Multi- e interdisciplinariedad

- 1) ¿Los profesores de otras disciplinas están invitados a dar conferencias a invitados?
- 2) ¿Este curso involucra literatura de otras disciplinas académicas?
- 3) ¿Este curso funciona sobre la interdisciplinariedad de alguna otra manera?
- 4) ¿Qué otras disciplinas se enseñan?
 - a) Antropología
 - b) Estudios Empresariales
 - c) Estudios de cultura
 - d) Geografía Humana
 - e) Ciencias Políticas
 - f) Psicología
 - g) Sociología
 - h) Otro

Sección Q4.1: Filosofía de la ciencia / Ética / Metodología

- 1) ¿Este curso enseña elementos de la filosofía de la ciencia?
- 2) ¿Este curso enseña elementos de la filosofía ética?
- 3) ¿Este curso enseña elementos de metodología económica?

Sección Q5.: Teoría de la economía.

- 1) ¿Este curso enseña historia del pensamiento?
- 2) Diversidad en la teoría actual. ¿Qué enfoques teóricos se enseñan en este curso?

Q5-2-1: Economistas clásicos (i.e. Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill)

Q5-2-2: Economistas neoclásicos (i.e. Alfred Marshall, Leon Walras, Paul Samuelson)

Q5-2-2-1: Micro-economistas Marginalistas

Q5-2-2-2: Teoría Neoclásica de la competencia

Q5-2-2-3: Modelo de crecimiento de Solow

Q5-2-2-4: Economía pública /Economía del Bienestar

Q5-2-2-5: Economía internacional Ricardiana

Q5-2-2-6: Teoría de Equilibrio General

Q5-2-2-7: Monetarismo

Q5-2-2-8: Neo Keynesiana (Neoclassical synthesis, i.e. John Hicks, Paul Samuelson, Franco Modigliani)

Q5-2-2-9: Nueva macroeconomía clásica

Q5-2-2-10: Nueva economía Keynesiana

Q5-2-2-11: Nueva economía institucional (i.e. Coase, Williamson, Ostrom, Acemoglu, North)

Q5-2-2-12: Economía Ambiental

Q5-2-3: Teoría de Juegos

Q5-2-4: Economía Política (i.e. Karl Marx, Henry George, Paul Sweezy, Richard D. Wolff)

Q5-2-5: Escuela Austriaca (i.e. Hayek, Von Mises)

Q5-2-6: Economía ecológica/verde (i.e. Robert Constanza, Herman Daly)

- Q5-2-7: Economía Post-Keynesiana (i.e. Joan Robinson, Piero Sraffa, Hyman Minsky)
 Q5-2-8: (Vieja) Economía Institucional (i.e. Veblen, Mitchell, Commons, Galbraith, Hodgson)
 Q5-2-9: Economía social / economía feminista (i.e. Amartya Sen, Marilyn Waring)
 Q5-2-10: Experimental, conductual y neuroeconomía. (Daniel Kahneman, Esther Duflo)
 Q5-2-11: Economía de la complejidad (Benoit Mandelbrot, J. Barkley Rosser)
 Q5-2-12: Otras escuelas

Sección Q6: Métodos didácticos.

- 1) Material de estudio. ¿Cuál de los siguientes tipos de materiales de estudio se utilizan para este curso? [sí / no]
 - a) Libros de texto [sí / no, en caso afirmativo, ¿cuál (es)?]
 - b) Obras originales [sí / no]
 - c) Literatura más reciente [sí / no]
 - d) Material en línea [sí / no]
 - e) Información no disponible [sí / no]

- 2) Pruebas. ¿Cuál de los siguientes métodos se utilizan en las pruebas para este curso? [sí / no]
 - a) No hay información disponible / clara [sí / no]
 - b) Preguntas abiertas / de ensayo [sí / no]
 - c) Preguntas de opción múltiple [sí / no]
 - d) Informes / ensayos [sí / no]
 - e) Examen verbal [sí / no]
 - F) Contribución durante los tutoriales [sí / no]
 - g) Calificaciones de la tarea [sí / no]
 - h) Otros métodos de examen [sí / no]

- 3) Habilidades de expresión. ¿Este curso contiene práctica en las siguientes habilidades?
 - a) Hablar / presentar [sí / no]
 - b) Argumentación en formato de ensayo [sí / no]
 - c) Debate [sí / no]
 - d) Asignación con otras formas que entrenan habilidades de expresión (pública) [sí / no]
 - e) Otro [sí / no]

Sección Q7: Elementos de calificación final y porcentajes

- Q7-1-1 Deberes
 Q7-1-2 Exámenes
 Q7-1-3 Proyectos finales
 Q7-1-4 Participación
 Q7-1-5 Laboratorios
 Q7-1-6 Asistencia a clases
 Q7-1-7 Avances
 Q7-1-8 Experimento
 Q7-1-9 Otras

ANEXO B: ENCUESTA PENSAMIENTO ECONÓMICO ESTUDIANTES ECONOMÍA

1. Percepciones de éxito

¿Qué características son más probables que posicionen a un estudiante en la vía 'exitosa'? (Muy importante, Moderadamente importante, No importante, No sabe)

- i. Ser un experto en un campo en particular
- ii. Estar interesado y ser bueno en la investigación empírica
- iii. Un conocimiento amplio de la literatura económica
- iv. Un conocimiento exhaustivo de la economía
- v. Ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas
- vi. Excelencia en matemáticas
- vii. Habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes

2. Opiniones acerca de la economía como ciencia

(Muy de acuerdo, Algo de acuerdo, En desacuerdo, Sin opinión)

- i. Los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales
- ii. El estudio de la teoría neoclásica es relevante para los problemas actuales
- iii. Es posible trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa
- iv. Aprender la economía neoclásica significa aprender un conjunto de herramientas
- v. La ciencia económica es la disciplina más científica entre las ciencias sociales

3. Importancia atribuida al estudio de otros campos del conocimiento

¿Cuán importante es el estudio de estas áreas del conocimiento para ti? (Muy Importante, Importante, Moderadamente Importante, No Importante)

- i. Matemáticas
- ii. Física
- iii. Sociología
- iv. Filosofía
- v. Ciencia computacional
- vi. Ciencia política
- vii. Psicología
- viii. Historia

3. Importancia de los supuestos económicos

¿Cuán importante consideras los siguientes supuestos o perspectivas para un análisis económico? (Muy importante, Importante en algunos casos, No importante, No tengo opinión)

- i. Un comportamiento económico acorde a las convenciones
- ii. El supuesto neoclásico de comportamiento racional
- iii. La hipótesis de expectativas racionales
- iv. Competencia imperfecta
- v. Rigideces de precios
- vi. El precio es fijado con un margen sobre el costo
- vii. El objetivo de una firma capitalista es extraer valor excedente de sus trabajadores

3. Opiniones económicas

¿Cuál es su opinión con respecto a las siguientes afirmaciones? (De acuerdo, De acuerdo con reservas, En desacuerdo, Sin Opinión)

- i. La política fiscal puede ser una herramienta efectiva en una política de estabilización
- ii. El Banco Central debería mantener un crecimiento constante de la oferta monetaria
- iii. La distribución del ingreso en los países desarrollados debería ser más igualitaria
- iv. Un salario mínimo incrementa el desempleo entre los trabajadores jóvenes y no calificados
- v. En general, las tarifas y las cuotas de importación reducen el bienestar económico
- vi. La inflación es primariamente un fenómeno monetario
- vii. Los controles de precios y salarios deberían ser utilizados para controlar la inflación
- viii. El fomento de la organización de los trabajadores incrementará la productividad del trabajo
- ix. El sistema de mercado tiende a discriminar en contra de la mujer
- x. El sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia las crisis

3. Preferencias de doctrinas económicas por escuela

Considerando sus actitudes y orientaciones científicas, ¿qué escuela o escuelas de pensamiento prefiere? (múltiples respuestas son posibles)

- i. Keynesianismo (Keynes, Krugman, Samuelson, Mankiw, Stiglitz)
- ii. Teoría neoclásica (Marshall, Pareto, Walras, Hicks)
- iii. Nueva economía Institucional (Acemoglu, North, Ostrom, Williamson)
- iv. Ambiental (Robert Constanza, German Daly)
- v. Experimental (Kahneman, Duflo)
- vi. Post Keynesiana (Minsky, Joan Robinson)
- vii. Vieja economía institucional (Veblen, Mitchell, Galbraith)
- viii. Economía de la complejidad (Santa Fe)
- ix. Austriaca (Hayek, Mises)
- x. Socialismo/marxismo (Marx, Engels, Harvey)
- xi. (Neo)estructuralismo (Prebisch)
- xii. Economía del comportamiento (Behavioral) (Thaler)
- xiii. Monetarismo (Friedman, Wickse)
- xiv. Economía Política Clásica (Smith, Ricardo, Stuart Mill, Malthus)
- xv. Public choice (Buchanan, Becker)

4. Conocimiento de doctrinas económicas por escuela

- i. Keynesianismo (Keynes, Krugman, Samuelson, Mankiw, Stiglitz)
- ii. Teoría neoclásica (Marshall, Pareto, Walras, Hicks)
- iii. Nueva economía Institucional (Acemoglu, North, Ostrom, Williamson)
- iv. Ambiental (Robert Constanza, German Daly)
- v. Experimental (Kahneman, Duflo)
- vi. Post Keynesiana (Minsky, Joan Robinson)
- vii. Vieja economía institucional (Veblen, Mitchell, Galbraith)
- viii. Economía de la complejidad (Santa Fe)
- ix. Austriaca (Hayek, Mises)
- x. Socialismo/marxismo (Marx, Engels, Harvey)
- xi. (Neo)estructuralismo (Prebisch)
- xii. Economía del comportamiento (Behavioral) (Thaler)
- xiii. Monetarismo (Friedman, Wickse)
- xiv. Economía Política Clásica (Smith, Ricardo, Stuart Mill, Malthus)
- xv. Public choice (Buchanan, Becker)