



Los programas académicos de economía: análisis comparativo de Europa y Colombia

*William Orlando Prieto Bustos**

Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 3 de mayo de 2022

Resumen: Una muestra de 22 universidades europeas es comparada con una muestra de 7 universidades colombianas localizadas en Bogotá con programas de pregrado en Economía, utilizando una metodología de benchmarking definida por la UNESCO para la identificación de mejores prácticas curriculares. Para facilitar la identificación de buenas prácticas en términos de resultados en investigación, la muestra de universidades europeas y colombianas fue clasificada según el ranking de resultados de investigación desarrollado por la Universidad de Tilburg (TUER). Los resultados indican la prevalencia de ocho tendencias de desarrollo disciplinar, en las cuales sobresalen la enseñanza de matemática aplicada, idiomas, y cursos electivos en ciencias sociales, la importancia de la articulación de los componentes de fundamentación, cursos electivos y cursos de investigación sobre problemáticas definidas a partir de la consolidación de una comunidad académica de ciencias económicas, particularmente en Colombia. De esto se desprenden dos recomendaciones particulares para la conformación de las mallas curriculares de Economía en Colombia. Por un lado, el diseño de un programa de pedagogía en la enseñanza de la economía con un componente ético y una orientación de la evaluación hacia las prácticas docentes es relevante para la gestión de conocimiento acerca del alcance del componente de fundamentación sobre los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, la investigación y la consultoría requieren una orientación y articulación más relevantes en los programas curriculares con base en una comunidad académica con funciones específicas en la determinación de los problemas económicos de interés para el desarrollo económico en Colombia.

Palabras clave: benchmarking, análisis comparativo curricular, economía, gestión del conocimiento, desarrollo económico, Europa, Colombia.

Clasificación JEL: A01, A10, A11.

Cómo citar:

Prieto-Bustos, W. (2022). Los programas académicos de economía: análisis comparativo de Europa y Colombia. *Apuntes del Cenes*, 41(74). Págs. 41 - 70. <https://doi.org/10.19053/01203053.v41.n74.2022.13726>

* M.S. en Ciencias Económicas. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Colombia. woprieto@ucatolica.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-7992-8781>

Academic Programs of Economics: Comparative Analysis of Europe and Colombia

Abstract

A sample of 22 European universities is compared with a sample of 7 Colombian universities located in Bogotá with undergraduate programs in Economics, using a benchmarking methodology defined by UNESCO for the identification of best curricular practices. To facilitate the identification of good practices in terms of research results, the sample of the European and Colombian universities was classified according to the research results ranking developed by Tilburg University (TUE). The results indicate the prevalence of eight trends in disciplinary development, in which the teaching of applied mathematics, languages, and elective courses in the social sciences stand out, the importance of the articulation of the foundation components, elective courses and research courses on problems defined based on the consolidation of an academic community in the economic sciences, particularly in Colombia. This leads to two particular recommendations for the design of economics curricula in Colombia. On the one hand, the design of a pedagogy program in economics teaching with an ethical component and an evaluation orientation towards teaching practices is relevant for the management of knowledge about the scope of the foundation component on learning objectives. On the other hand, research and consulting require a more relevant orientation and articulation in the curricular programs based on an academic community with specific functions in the determination of economic problems of interest for economic development in Colombia.

Keywords: benchmarking, curriculum benchmarking, economics, knowledge management, economic development, Europe, Colombia.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se exploran las tendencias y las líneas de desarrollo de la disciplina en el ámbito internacional, con énfasis en la experiencia de los programas europeos de pregrado en Economía. En un análisis comparativo de los programas europeos de Economía de pregrado en relación con una muestra de programas de pregrado en Colombia, en el que se utilizó una metodología de benchmarking establecida por la UNESCO para la definición de mejores prácticas curriculares, se identificaron 12 tendencias y 5 líneas de desarrollo.

Dentro de las tendencias sobresale en Europa la preferencia por la preparación en matemática y la preparación en idiomas, administración y derecho de los programas de economía, mayor diversidad en los cursos relacionados con investigación y más énfasis en el mercado de trabajo, en temáticas de desarrollo y economía internacional, mientras que en Colombia el énfasis electivo especializado se da en temas de historia, desarrollo económico, economía internacional y crecimiento

económico, y en el electivo no especializado la preferencia se presenta por humanidades, cultura religiosa y ética.

El documento está organizado a partir de cinco secciones. La primera es esta introducción. La segunda sección discute los hechos estilizados definidos por investigaciones preliminares. La tercera describe la metodología utilizada y la muestra de universidades para Europa y Colombia. La cuarta contiene los principales resultados del análisis comparativo. La última sección comprende las conclusiones.

ANTECEDENTES: HECHOS ESTILIZADOS

En la elaboración del presente estudio las investigaciones comparativas de [Monteiro y Lopes \(2007\)](#), [Becker \(2000\)](#), [Gärtner \(2001\)](#) y [Bejarano \(1999a\)](#) resultaron ilustrativas tanto en la identificación de patrones curriculares relevantes al contexto de los programas de Economía en el continente europeo como en la especificación de líneas de desarrollo disciplinar.

El contexto europeo de la educación superior está matizado por la Declaración de Bolonia (1999), cuya motivación central es la consolidación de una zona común de educación superior como base de funcionamiento al mercado laboral de la Unión Europea. Dentro de los objetivos instrumentales a dicha finalidad sobresalen (1) la adopción de un sistema de fácil comprensión y comparable de títulos otorgados con el objeto de mejorar la empleabilidad y la competitividad del sistema de educación superior en Europa, (2) la adopción de un sistema de dos ciclos: pregrado y posgrado, en donde el acceso al segundo ciclo requiere de la terminación del primer ciclo que dura al menos tres años, (3) el establecimiento de un sistema común de créditos como un medio apropiado para impulsar la movilidad estudiantil, (4) la promoción de la movilidad tanto para estudiantes como para profesores, (5) la promoción de la cooperación en el mejoramiento de la calidad de la educación con el desarrollo de metodologías y criterios comparables, y (6) la promoción de las dimensiones culturales europeas en la educación superior, particularmente en lo relacionado con el desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, la movilidad de esquemas, y los programas integrados de estudio, entrenamiento e investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Tabla 1 describe las principales características del contexto de los programas de Economía en Europa. Las características de acceso, duración y asignación de tiempo develan las condiciones particulares en el marco de la conveniencia de Bolonia. Los requerimientos de acceso son similares con un máximo de 13 años en educación primaria y secundaria. La diferencia en el requisito de acceso de 12 años y 13 años implica una desigualdad en la duración de los programas. En países como Gran Bretaña, con un requisito de 13 años de educación previa, la duración de los programas de Economía alcanza los 3 años, mientras que, en países como Francia, con un requisito de 12 años de educación previa, la duración de los programas de Economía alcanza los 4 años. Una excepción a lo anterior son Alemania y Suiza, en donde el requisito de acceso es de 13 años, pero la duración de los programas llega a los 4 años. Lo anterior puede estar relacionado con la asignación de actividades de enseñanza que implican más tiempo para la culminación de los programas cuando el requisito de acceso corresponde a 12 años. Por ejemplo, en Gran Bretaña el requisito de acceso de 13 años implica una menor duración en términos de horas y actividades de aprendizaje (200 horas), comparado con la mayor duración en horas de los programas en Francia y Alemania (400 horas).

Tabla 1. Acceso, duración y docencia en el contexto europeo

Característica	Descripción
Requerimientos de acceso	Similares en toda Europa con un requerimiento de 12 años de educación primaria y secundaria, a excepción de Gran Bretaña, Alemania y Suiza, en donde se requieren 13 años.
Duración del programa modelo anglosajón	El modelo de Gran Bretaña (anglosajón) de pregrado y maestría con una duración de 3 años con 200 horas al año en clases y actividades relacionadas.
Duración del programa modelo franco-alemán	Duración mínima de 4 años para obtener el primer título y una duración máxima de 5 años con 400 horas al año.
Asignación de tiempo en actividades de docencia	Mayor utilización de tiempo en las áreas de Macro y Micro en comparación con la asignación de tiempo en las áreas de Introducción, Economía Política y Finanzas Públicas.

Un aspecto relevante es la distribución de horas dedicadas a la docencia de cursos específicos de la economía. En Europa la distribución de las horas de docencia favorece las áreas de Macroeconomía y Microeconomía en relación con la asignación de horas en las áreas de Introducción a la Economía, Economía Política y Finanzas Públicas.

Por otro lado, los cursos obligatorios en la formación de economista en Europa son Introducción a la Economía, Macroeconomía, Microeconomía, Econometría, Matemáticas y Estadística. Un promedio de 2 semestres es requerido para cada uno de los 6 cursos nucleares a excepción de Introducción a la Economía con un promedio de un semestre. Macroeconomía requiere 3 semestres en promedio, mientras que Estadística y Econometría exigen en promedio un semestre. Así mismo, la inclusión de cursos en gerencia, derecho, leyes y sistemas en los programas europeos es el resultado de una estrategia orientada a brindar a los estudiantes habilidades específicas

que amplían la empleabilidad, en un contexto en el cual los economistas compiten con administradores. De esta manera, los requerimientos convencionales en la malla curricular contienen un conjunto de cursos que ofrecen los principios básicos de economía, métodos cuantitativos y técnicas de análisis intermedio en macroeconomía y microeconomía.

En general, la duración de los pregrados en Europa tiende a ser mucho más corta que la de los programas en Estados Unidos y América Latina. Además, siguiendo las recomendaciones de la Declaración de Bolonia sobre la duración de los programas, algunos países como Bélgica y Portugal limitaron la duración de los programas de pregrado a 3 años. Es importante señalar que el pregrado europeo enfatiza en las materias de especialización, particularmente en aquellas materias relacionadas con la empleabilidad en lugar de la investigación. Así mismo, la estructura curricular europea brinda una mayor flexibilidad desde el inicio del pregrado

en comparación con la estructura curricular en Estados Unidos, en la cual hay exigencias específicas de la universidad, cursos mayores y cursos o especializaciones menores.

Partiendo de los hechos estilizados encontrados por las investigaciones previas, el presente documento lleva a cabo una exploración utilizando la metodología benchmarking para caracterizar los contenidos curriculares de los programas de Economía en 8 países europeos: Alemania, Bélgica, España, Francia, Holanda, Italia, Reino Unido y Suiza. Una vez identificadas las tendencias, el documento señala los principales desafíos u obstáculos al desarrollo de la ciencia económica.

METODOLOGÍA

Los objetivos del presente estudio conciben a una exploración comparativa de los planes de estudio de los programas de pregrado en Economía de una muestra de facultades de Economía en Europa y una discusión de los principales desafíos que enfrenta la disciplina en términos de enseñanza, evaluación, investigación y profesionalización como aspectos relevantes al desarrollo de la materia en Colombia. Los objetivos responden a la necesidad de identificar tanto tendencias en el desarrollo curricular en el contexto europeo como desafíos asociados a las transformaciones requeridas para ofrecer instrumentos de navegación adecuados a las nuevas

realidades económicas de las facultades de ciencias económicas en Colombia.

Desde tal perspectiva, la metodología implementada para lograr los objetivos emplea el enfoque benchmarking utilizado por [Monteiro y Lopes \(2007\)](#) y sugerido por la UNESCO para especificar las prácticas curriculares europeas en economía, de tal forma que al comparar las estructuras de los planes de estudio a través de categorías de análisis definidas puedan establecerse patrones de estructura curricular y recomendaciones en el desarrollo de los componentes curriculares en Colombia.

Así mismo, a efectos de definir las temáticas más relevantes para la ejecución de la disciplina en Colombia, el documento plantea la discusión de desafíos de esta materia en Colombia sugerida a partir de los trabajos de [Bejarano \(1999a, 1999b, 1999c\)](#), [Sanz de Santamaría \(1999\)](#), [González \(1999\)](#), [Becker \(2000\)](#), [Jalil y Salazar \(1999\)](#), [Freeman \(2010\)](#), [Prieto y Tejedor \(2017\)](#), [Aubad y Vásquez \(1999\)](#), [Demartino \(2005, 2009\)](#) y [Garoupa \(2004\)](#), los cuales especifican marcos referenciales en el análisis crítico de la ciencia económica.

El enfoque de benchmarking es un método estandarizado para la recolección de información que permite realizar comparaciones con propósitos analíticos sobre el desempeño de las organizaciones con el objeto de identificar buenas prácticas curriculares

(Vlasceanu *et al.*, 2004, citados por Monteiro & Lopes (2007, p. 2). La especificación de un conjunto de prácticas requiere de la definición de un criterio de clasificación sobre el cual una muestra por conveniencia permita un análisis crítico con base en categorías transversales comunes.

Para el presente estudio, el criterio de clasificación elegido es un ranking de universidades elaborado por el Centro de Investigaciones de Economía y Negocios de la Universidad de Tilburg¹ (TUER por sus siglas en inglés) cuya versión más reciente data de 2012. La calificación definida en el ranking refiere a la investigación publicada en revistas especializadas en economía por parte de las facultades de esta disciplina. De esta manera, la clasificación de universidades sugerida, aunque es limitada en cuanto referente de las tendencias del desarrollo de la ciencia, representa una práctica común al momento de evaluar desempeños de las facultades de Economía alrededor del mundo.

Una vez definido el criterio de elección, el contraste de planes de estudio fue realizado elaborando dos grupos definidos de universidades. El primer grupo está compuesto por 14 universidades con los mejores puntajes dentro del

ranking. El segundo grupo está compuesto por 8 universidades con los peores puntajes del mismo ranking. La captura de información de los programas de Economía de pregrado se hizo a partir de la descripción en los sitios virtuales de cada programa en internet. La disponibilidad de información detallada en algunos casos restringió la posibilidad de ampliar la muestra de universidades, aunque la base lograda representa en buena medida el estado actual de los contenidos curriculares en Europa, independientemente del estado actual de los resultados en investigación que tradicionalmente han caracterizado las evaluaciones de los programas de Economía.

Las categorías de análisis se especificaron con el objeto de establecer vínculos transversales en los planes de estudio. De esta manera, tres categorías fueron definidas. La primera categoría, relacionada con el ámbito de fundamentación, incluye cursos en las áreas esenciales al estudio de la economía tales como Introducción, Microeconomía, Macroeconomía, y áreas instrumentales tales como Matemática, Estadística y Econometría. La segunda categoría identifica alternativas de especialización en el conocimiento económico orientadas a preparar al estudiante para actividades de investigación y amplia-

¹ Existen varios rankings de universidades disponibles y de acceso público como por ejemplo el ranking global de universidades QS World University Ranking y el World University Rankings desarrollado por Times Higher Education. La investigación utilizó el ranking Tilburg University Economics Rankin (TUER) debido a la amplia cobertura de universidades en Europa, lo cual mejora la identificación de buenas prácticas indistintamente del enfoque de investigación de la clasificación de universidades que tiende a presentar resultados similares en términos de las universidades más reconocidas en el componente de investigación.

ción del conocimiento en aspectos relacionados con un enfoque de estudio liberal del pensamiento, las cuales incluyen preparación en humanidades, artes, literatura y ciencias, y alternativas de secuencias de cursos menores en los cuales cada estudiante puede llevar a cabo de manera paralela el estudio de un área disciplinar de interés distinta a la economía. La tercera categoría está asociada a los cursos en investigación en economía, en los cuales los estudiantes utilizan las secuencias de fundamentación y especialización en áreas relevantes dentro de la preparación académica en un espacio orientado a la construcción de capacidades de investigación y cocreación de nuevo conocimiento económico.

Definidos los grupos de universidades de alto y bajo desempeño en investigación y las categorías de análisis de fundamentación, electivas e investigación, el contraste de planes de estudio de los programas de Economía de pregrado fue realizado de manera descriptiva. Así mismo, aspectos tales como cursos más frecuentes en cada categoría, duración de los programas de pregrado e importancia relativa definida en términos de los créditos acumulados corresponden a subproductos relevantes al análisis descriptivo de las prácticas curriculares.

A efectos de efectuar un contraste destacado con las tendencias de la enseñanza de la economía en Colombia, el análisis comparativo fue complementado con la inclusión de un grupo de universidades con programas de Economía localizadas en la ciudad de Bogotá². Por consiguiente, la evaluación comparativa permite identificar las diferencias y semejanzas de los planes de estudio del grupo de universidades europeas de mejor desempeño en investigación y el grupo de universidades europeas de peor desempeño en investigación con la muestra de universidades en Colombia.

Al mismo tiempo, la elaboración de una muestra consistente de 22 universidades en Europa (14 con alto desempeño en investigación y 8 de bajo desempeño) y 7 universidades en Colombia con cerca de 774 cursos en Europa y 321 cursos en Colombia, permite la identificación de la estructura curricular en cuanto a la existencia de correlaciones entre las categorías de fundamentación, electivas e investigación en los tres grupos de universidades. Así, la tendencia curricular europea es comparada con la tendencia curricular en Colombia, de tal modo que los aspectos relevantes de la estructura y composición de los planes de estudio puedan contrastarse de manera descriptiva para identificar los desafíos de la enseñanza de la economía en el contexto colombiano.

² Una agenda futura de investigación incluye la ampliación de la muestra de universidades a otras regiones en Colombia.

Descripción de la muestra de universidades en Europa y Colombia

La Tabla 2 presenta la muestra de universidades con programas de pregrado en Economía en Europa. La muestra fue elaborada, como se indicó en la sección anterior, utilizando el ranking de universidades definido por el Centro de Estudios de Investigación en Economía y Negocios de la Universidad de Tilburg ([Tilburg University Economics Rankin \[TUER\], 2012](#)). Dentro

de la muestra aparecen ocho países: Alemania, Bélgica, España, Francia, Holanda, Italia, Reino Unido y Suiza. La participación más representativa de universidades corresponde a Reino Unido con las universidades de London School of Economics, Oxford, Cambridge, Warwick, College London, Newcastle, Nottingham y Salford que, en conjunto, explican el 36 % del total de las universidades en la muestra y el 31 % del total de cursos en la muestra.

Tabla 2. Muestra de universidades en Europa

País	Universidades	Número	Total cursos	Duración del programa en años	Total créditos*
Alemania	Universidad de Halle Wittenberg, Universidad de Stuttgart	2 (9 %)	44 (6 %)	3	180
Bélgica	Universidad Católica de Lovaina	1 (5 %)	41 (5 %)	3	180
España	Universidad Carlos III, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valladolid, Universidad de Extremadura	4 (18 %)	212 (27 %)	4	240
Francia	Universidad de Toulouse	1 (5 %)	8 (1 %)	3	180
Holanda	Universidad de Ámsterdam, Universidad de Róterdam, Universidad de Tilburg,	3 (14 %)	91 (12 %)	3	180
Italia	Universidad de Messina, Universidad de Trieste	2 (9 %)	98 (13 %)	3	180
Reino Unido	London School of Economics, Universidad de Oxford, Universidad de Cambridge, Universidad de Warwick, Universidad College London, Universidad de Newcastle, Universidad de Nottingham, Universidad de Salford	8 (36 %)	242 (31 %)	3	180
Suiza	Universidad de Zürich	1 (5 %)	38 (5 %)	3	180
Total		22	774		
Promedio			34	3,1	187,5
Desviación estándar			17,5	0,35	21,2
Max			73	4	240
Min			11	3	180

Fuente: elaboración del autor con base en la información presentada en las websites de los programas de Economía.

Dentro de estas universidades, el London School of Economics, la Universidad de Oxford, la Universidad de Cambridge, la Universidad de Warwick, la Universidad College London y la Universidad de Nottingham registran un mejor desempeño en investigación medido por el TUEER que las universidades de Newcastle, y Salford. Así mismo, España, con la Universidad Carlos III, la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad de Valladolid y la Universidad de Extremadura, conforma el 18 % del total de las universidades evaluadas y el 27 % de los cursos evaluados. Dentro de las universidades españolas, las universidades Carlos III y Pompeu Fabra presentan un mejor desempeño en TUEER que las universidades de Valladolid y Extremadura.

Por su parte, Holanda, con las universidades de Ámsterdam, Róterdam y Tilburg, representa el 14 % de las universidades en la muestra, todas las cuales se encuentran en alto desempeño según TUEER, y representan el 12 % de los cursos. Italia y Alemania contienen el 9 % de la muestra respectivamente, con las universidades Messina y Trieste en Italia y las universidades de Halle Wittenberg y Stuttgart en Alemania, todas de las cuales se encuentran en bajo desempeño en investigación según TUEER. Bélgica y Suiza contienen el 5 % de la muestra de universidades, que corresponde a la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica y la Universidad

de Zúrich en Suiza, y el 5 % del total de cursos evaluados en Europa.

Destaca la extensión en tiempo y en créditos de los programas de España en relación con los demás programas de Europa, tanto por la extensión en años (4 años) como en el requerimiento de créditos (240 créditos). En general, la extensión de los pregrados en Economía para la muestra de países evaluados es de 3 años con un total de 180 créditos y un requerimiento anual de 60 créditos.

Los créditos están definidos por el European Credit Transfer Accumulation System (ECTS) establecidos en la Declaración de Bolonia (1999). Los créditos indican el tiempo promedio requerido para finalizar los módulos del programa de pregrado. La distribución aproximada es 150 créditos en cursos mayores (83 %) y 30 créditos en cursos menores (17 %) para los programas de 3 años. De los 60 créditos anuales es necesario aprobar el 70 % (42 créditos) para avanzar al siguiente año. En los programas de 4 años, el total de créditos por año se mantiene en 60 con una distribución aproximada de 50 % de materias obligatorias, 20 % de materias electivas y 30 % restantes en prácticas y trabajo de grado. El total de cursos evaluados en Europa para la muestra de universidades de alto y bajo desempeño es de 774, de los cuales el 60 % corresponde a universidades de alto desempeño en investigación y el 40 % a universidades de bajo desempeño en investigación.

La muestra comparativa en Colombia descrita en la Tabla 3 está compuesta de 7 universidades localizadas en la ciudad de Bogotá: Andes, Católica, Externado, Javeriana, Nacional, Rosario y La Salle. Debido a que solamente dos universidades en Colombia aparecen clasificadas en TUEP 2021 no fue posible descomponer con suficientes observaciones la muestra de universidades en Colombia utilizando los mismos criterios especificados para las universidades europeas.

Los créditos en Colombia están definidos por el Decreto 1295 de 2010, capítulo IV ([Ministerio de Educación Nacional, 2010](#)) que reglamenta el registro calificado indicado en la Ley 1188 de 2008 ([Congreso de la República de Colombia, 2008](#)). Los créditos académicos representan la unidad de medida del trabajo académico, la cual expresa todas las actividades desarrolladas en el plan de estudios. Un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico, el cual comprende horas de acompañamiento directo del docente y horas de trabajo independiente del estudiante.

Tabla 3. Muestra de universidades en Colombia

Universidad	Total cursos	Créditos*	Duración en años
Andes	45 (14 %)	138	4
Católica	50 (16 %)	117	4,5
Externado	46 (14 %)	162	4,5
Javeriana	32 (10 %)	160	4
Nacional	49 (15 %)	163	5
Rosario	39 (12 %)	170	4,5
Salle	60 (19 %)	169	5
<i>Total</i>	321		
<i>Promedio</i>	45,8	154	4,5
<i>Desviación estándar</i>	8,8	19,5	0,4
<i>Max</i>	60	170	5
<i>Min</i>	32	117	4

La distribución para toda la muestra en Colombia de los 154 créditos en promedio del pregrado en Economía corresponde a 84 cursos en fundamen-

tación (54 %), 61 en electivas (40 %) y 18 en investigación (11 %). La duración promedio de un programa de pregrado en Economía es de 4,5 años, mientras

el promedio de créditos asciende a 154. El total de cursos evaluados fue de 321, de los cuales el 30 % corresponde a las facultades de la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional, y el 70 % a las universidades Católica, Externado, Javeriana, Rosario y La Salle.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE PLANES DE ESTUDIO

La estructura de los planes de estudio para la muestra de universidades en

Europa y Colombia utilizando las categorías de fundamentación, electivas e investigación está definida en la Tabla 4. En el caso de Europa, la clasificación está dividida por grupos de alto rendimiento y bajo rendimiento en investigación según criterio [TUER \(2012\)](#), no aplicado a las universidades en Colombia debido a que solamente la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional aparecen clasificadas en el ranking internacional utilizado en la investigación.

Tabla 4. Comparación cursos por categoría de análisis

Universidades	Observaciones	Categoría	Participación porcentaje promedio	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Europa alto desempeño*	14	Fundamentación	4 %	11,78	4,83	5	22
		Electivas	4 %	20,2	11,24	3	40
		Investigación	5 %	1,14	1,23	0	4
Europa bajo desempeño*	8	Fundamentación	5 %	12,12	7,3	4	23
		Electivas	5 %	25,5	14,3	7	52
		Investigación	4 %	1	0,92	0	2
Colombia	7	Fundamentación	14 %	22	4,5	17	29
		Electivas	14 %	19,5	6,2	9	30
		Investigación	14 %	4	2,5	1	9

*Índice de Clasificación (Ranking) del Center for Research in Economics and Business de la Universidad de Tilburg basado en el número de publicaciones realizadas en revistas especializadas.

Alto desempeño refiere a una mejor posición en el ranking y bajo desempeño refiere a una menor posición en el ranking. El ranking evalúa las universidades por resultados de investigación.

La estructura de los planes de estudio descrita permite la identificación de tres aspectos relevantes. En primera instancia, el componente de investigación tiene una mayor participación promedio en las universidades con mejor calificación en el puntaje [TUER \(2012\)](#) por encima del componente de

fundamentación y el componente de electivas. En promedio, las universidades de alto desempeño ofrecen un curso de investigación por cada 20 cursos en el plan de estudios, mientras el componente de electivas y fundamentación ofrece un curso por cada 25 cursos en el plan de estudios. En segunda instancia,

las universidades europeas con bajo desempeño en investigación presentan una mayor oferta de cursos en fundamentación y electivas en comparación con la oferta de cursos en investigación. De cada 20 cursos ofrecidos, uno es de fundamentación o de electiva, mientras que, de cada 25 cursos ofrecidos, uno es de investigación. En tercera instancia, la estructura de los planes de estudio en Colombia presenta una distribución similar en los componentes de fundamentación, electivas e investigación. De cada 7 cursos ofrecidos, hay un curso en cada componente.

Al contrastar la estructura del plan de estudios en Colombia con la estructura del plan de estudios de las universidades con bajo desempeño en investigación, sobresalen dos aspectos. El primero se refiere a la existencia de un promedio mayor en el número de cursos de fundamentación ofrecidos en el plan de estudios en Colombia. En promedio, cada universidad en Colombia ofrece 10 cursos más en fundamentación que los cursos que imparten las universidades europeas con bajo desempeño en educación. La distancia de ambos grupos de universidades en el componente de fundamentación es mayor en los programas que dictan el mínimo de cursos en dicho componente. La universidad que tiene el menor número de cursos de fundamentación en Europa registra 4 cursos contra 17 que ofrece la universidad en Colombia que registra menos cursos de fundamentación. El segundo aspecto se

refiere al comportamiento más diverso y heterogéneo del componente de electivas en las universidades europeas con menor desempeño en investigación en relación con las universidades en Colombia. La desviación estándar y el rango para la muestra de universidades en Europa corresponden a 2 veces los registros para los mismos parámetros en la distribución de cursos en los planes de estudio en Colombia. El tercer aspecto indica una mayor diversidad de cursos en investigación en las universidades en Colombia frente a lo que se observa en las universidades con bajo desempeño en investigación en Europa. En promedio, las universidades en Colombia tienen una mayor cantidad de cursos relacionados con investigación, con una mayor dispersión en cuanto al tipo de curso, y una mayor cantidad en cuanto al rango definido entre la universidad que ofrece la menor cantidad y la universidad que ofrece la mayor cantidad de cursos de investigación.

Componente de fundamentación

Dentro del componente de fundamentación, definido a partir de los cursos nucleares e instrumentales al aprendizaje de la economía, en cuanto son requisitos para la comprensión y aplicación de las principales herramientas de la teoría económica, el análisis comparativo del benchmarking permitió identificar 3 tendencias relevantes descritas en las tablas 5 y 6.

La primera alude a la importancia de la preparación en matemática en todos los planes de estudio, tanto los europeos de alto y bajo desempeño como los planes de estudio en Colombia. La segunda refleja una mayor oferta de cursos en Microeconomía y Macroeconomía en relación con la oferta de cursos instrumentales como Estadística y Econometría y de cursos teóricos como Introducción a la Economía. La tercera tendencia señala una similitud entre la muestra de universidades en Colombia y la muestra de universidades de bajo desempeño en Europa en lo que atañe a cursos instrumentales (Estadística y

Econometría), aun cuando los planes de estudio en Colombia tienen en promedio un año más que los planes de estudio en Europa.

Así las cosas, la preparación matemática tiene un lugar prioritario en la enseñanza de la economía, independientemente del desempeño de la universidad en investigación y de la duración del plan de estudios. Existe además un mayor énfasis en los cursos de Macroeconomía y Microeconomía frente a los cursos sin análisis intermedio como la Introducción a la Economía.

Tabla 5. Europa: curso más ofrecido en fundamentación

Curso	Universidades con bajo desempeño en el ranking*	Universidades con alto desempeño en el ranking*	Promedio	Desviación estándar	Máximo	Mínimo	Porcentaje de universidades que lo ofrecen
<i>Matemática</i>	16	28	2,2	1,2	5,0	1,0	90 %
<i>Microeconomía</i>	17	26	2,0	1,2	5,0	1,0	90 %
<i>Macroeconomía</i>	12	21	1,8	1,2	5,0	1,0	81 %
<i>Contabilidad</i>	15	15	2,3	1,8	6,0	1,0	63 %
<i>Estadística</i>	14	13	1,7	0,7	3,0	1,0	72 %
<i>Econometría</i>	10	14	1,5	0,7	3,0	1,0	72 %
<i>Introducción a la economía</i>	4	14	2,0	1,3	5,0	1,0	40 %
<i>Finanzas</i>	5	12	1,5	0,8	3,0	1,0	50 %
<i>Administración</i>	3	8	1,4	0,7	3,0	1,0	36 %
<i>Filosofía</i>	0	9	1,5	0,8	3,0	1,0	27 %
<i>Historia Económica</i>	1	4	1,3	0,5	2,0	1,0	18 %

*Índice de Clasificación (Ranking) del Center for Research in Economics and Business de la Universidad de Tilburg basado en el número de publicaciones realizadas en revistas especializadas.

Tabla 6. Colombia: curso más ofrecido en fundamentación

Curso	Total universidades	Promedio	Desviación estándar	Max	Min	Porcentaje de universidades que lo ofrecen
<i>Matemática</i>	34	4,9	1,1	6	3	100 %
<i>Microeconomía</i>	22	3,1	0,7	4,0	2,0	100 %
<i>Macroeconomía</i>	19	3	1	3	1	100 %
<i>Econometría</i>	14	2	0	2	2	100 %
<i>Historia Económica</i>	14	2	0,8	3	1	100 %
<i>Estadística</i>	12	2	0,6	3	1	100 %
<i>Introducción a la economía</i>	11	2	1	3	1	100 %
<i>Política Económica</i>	9	2,25	1,5	4	1	71 %
<i>Contabilidad</i>	6	1,5	1	3	1	57 %
<i>Economía Política</i>	4	1,3	0,6	2,0	1,0	43 %
<i>Medición Económica</i>	2	1	0	1	1	28 %
<i>Caracterización de los sectores económicos</i>	1	1		1	1	14 %
<i>Economía Colombiana</i>	1	1		1	1	14 %
<i>Instituciones Políticas</i>	1	1		1	1	14 %
<i>Introducción a la administración</i>	1	1		1	1	14 %
<i>Introducción a la contabilidad</i>	1	1		1	1	14 %
<i>Pensamiento económico</i>	1	1		1	1	14 %
<i>Teoría Política</i>	1	1		1	1	14 %

Teniendo en cuenta la relevancia del componente de fundamentación en los programas de Economía de la muestra seleccionada de universidades en Bogotá es importante señalar desafíos de calidad en lo que atañe a la enseñanza y la evaluación sobre la adquisición de competencias en análisis económico. Lo anterior facilita la comprensión del alcance del componente de fundamentación en términos de promover aprendizaje y evaluación continua sobre los objetivos en habilidades de pensamiento en análisis económico.

Bejarano (1999a), Sanz de Santamaría (1999), González (1999) y Becker (2000) reseñan las principales dificultades en la enseñanza de la economía relacionadas con el desarrollo del componente de fundamentación. Cinco conclusiones sobresalen de los trabajos enumerados. Primero, la utilización de instrumentos gráficos, la naturaleza abstracta de la ciencia económica sin una base experimental definida y el excesivo uso de las matemáticas definen un enfoque pedagógico que requiere una combinación adecuada de experiencia e instrumentos

pedagógicos profesionales para transmitir de manera efectiva el conocimiento.

Segundo, la especificidad del proceso educativo en economía conduce a la pérdida de dimensiones intangibles del conocimiento, tales como la libertad, la conciencia, la autonomía y la creatividad, debido a la importancia relativa de los contenidos sobre la relación docente-estudiante que termina en el modelo actual generando una respuesta emocional de los estudiantes (miedo, inseguridad y arrogancia), lo cual limita el alcance de los objetivos de aprendizaje.

Tercero, según la literatura revisada, el problema central de las dificultades de la enseñanza proviene de la pretensión de la economía de considerarse una ciencia dura en cuanto al método y una ciencia social en cuanto al objeto de estudio, por lo que es imprescindible un cierto grado de interdisciplinariedad dentro de la enseñanza para establecer criterios de comprensión ajustados a una realidad diversa y compleja.

Cuarto, la enseñanza de la economía en Colombia es muy homogénea y las facultades de Economía están orientadas a la formación de profesionales carentes de reglas de razonamiento propias de la disciplina, enfatizando en lugar de ello en métodos o técnicas del análisis económico como consecuencia de la existencia de currículos inconexos sin una articulación disciplinaria.

Y quinto, las nuevas formas de enseñanza de la economía no pueden prescindir de dos pedagogías cada vez más necesarias: (1) aumentar la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y (2) un uso extensivo del internet en actividades de docencia, lo que depende de manera crítica de la estructura de incentivos contractual.

En lo que respecta a la dimensión de la evaluación del componente de fundamentación, [Sanz de Santamaría \(1999\)](#), [González \(1999\)](#) y [Becker \(2000\)](#) coinciden en señalar tres desafíos prioritarios. Primero, las prácticas docente-estudiante del componente de fundamentación han de ser objeto de investigación si su fin es transformar la educación como práctica pedagógica.

Segundo, la evaluación docente debería contemplar los distintos instantes diferenciados entre la voluntad de la institución educativa y la autonomía del docente, definidos por el curso, el programa y la bibliografía de los cursos de fundamentación. De esta manera, en la gestión del componente de fundamentación es relevante señalar que la voluntad de la institución define el curso y determina el programa, pero la autonomía del docente especifica la bibliografía. Así las cosas, evaluaciones continuas al desarrollo nuclear de los cursos de Microeconomía, Macroeconomía y Econometría permiten ensamblar laboratorios de

evaluación fundados en el seguimiento de las prácticas docentes en clase.

Tercero, las evaluaciones de percepción de los estudiantes no son una medida adecuada de la calidad de la educación porque (1) no capturan los elementos considerados buenas prácticas en la enseñanza, sino la percepción de los estudiantes (los estudiantes desconocen lo que significa organizar, presentar y evaluar un curso), (2) los departamentos de Economía utilizan de manera inadecuada los resultados de las evaluaciones de estudiantes al comparar la media o la mediana de desempeño de cada docente con la media o la mediana de todos los docentes (las diferencias en medición no corresponden a diferencias en calidad de pedagogía), (3) la evaluación basada en la percepción de los estudiantes conduce a prácticas contra-productivas de los profesores por lograr una mejor desempeño, (4) a menudo las evaluaciones docentes no preguntan acerca de lo que los especialistas en educación consideran relevante: aprendizaje activo, en grupo o colaborativo, (5) la evaluación que ocurre al final del curso sin ninguna posibilidad de retroalimentación oportuna para el curso en desarrollo limita los aprendizajes sobre las estrategias pedagógicas que funcionan y las que no funcionan en el componente de fundamentación, (6) la evaluación de percepción debería centrarse en lo que el estudiante conoce, esto es, en lo que el estudiante aprendió, en lugar de la percepción del estudiante sobre el desempeño del docente, (7)

las evaluaciones a los estudiantes con retroalimentación oportuna, varios instrumentos de evaluación y mayor frecuencia, con uso de indicadores de confianza en la respuesta sin afectar los estándares de contenido representan alternativas mejor recibidas por los estudiantes aun en esquemas de evaluación en respuesta múltiple.

Por otro lado, la profesionalización de la actividad del economista implica una lectura particular de los programas curriculares del componente de fundamentación. Bejarano (1999a, 1999b, 1999c, 1999d), Demartino (2005, 2009), Garoupa (2004) y Prieto y Tejedor (2020) señalan aspectos relevantes de la profesionalización de la disciplina al momento de comprender el alcance del componente de fundamentación. Dentro de las conclusiones más sobresalientes de la literatura revisada están: (1) la profesionalización desde la perspectiva de la enseñanza de la disciplina requiere de la comprensión de la diada docencia-investigación, (2) el código de ética profesional del economista en Colombia hace especial énfasis en anteponer los valores de nacionalidad y los intereses de patria a cualquier otro, sin embargo no existe claridad acerca de lo que significan en el quehacer del economista, (4) la formulación de la política económica en condiciones de incertidumbre en la cuales no existe separación entre el economista y la sociedad sugiere la presencia de ideología e intereses particulares que imponen un riesgo ético al quehacer del economista, (5) la pro-

fesionalización implica la existencia de un código de ética bajo los principios de *primum non nocere* (primero no herir), precaución y pluralismo crítico en entorno con incertidumbre, en donde no se puede separar el sujeto (economista) del objeto de estudio (sociedad), (6) existe riesgo moral y selección adversa en las funciones que desempeña un economista debido a que la opinión pública no tiene conocimiento real de la calidad media de un economista en labores y funciones públicas, (7) las regulaciones a la fallas de mercados provenientes de la información atañen a la conformación curricular en la medida en que alternativas tales como la modificación de los contenidos programáticos, la estandarización con exámenes al finalizar la preparación y la imposición de normas de certificación institucional resultan relevantes para la mejora de la calidad media de los economistas y, en consecuencia, fungen como regulaciones en la profesionalización de la disciplina.

Al contrastar las tendencias de las universidades en Colombia y las de las universidades de Europa con los desafíos del componente de fundamentación, resalta la importancia del desarrollo de una pedagogía en la enseñanza de la economía. Aun cuando las universidades en Colombia presentan una mayor cantidad de cursos de fundamentación, así como una mayor cantidad de cursos en estadística y econometría, los logros específicos y estandarizados en investigación resul-

tan limitados en la comparación con las universidades europeas. Así mismo, la mayor cantidad de cursos en Microeconomía y Macroeconomía, *per se* orientados hacia las técnicas de análisis en lugar del método de investigación de la economía, limitan el avance en la consecución de los objetivos de aprendizaje y develan la necesidad de orientar la evaluación hacia las prácticas de enseñanza en la economía, en lugar de los instrumentos complementarios de percepción sobre el logro de los objetivos de aprendizaje. De esta manera, la cantidad de cursos no hace la diferencia en cuanto al alcance del componente de fundamentación en términos de los objetivos de aprendizaje, el comportamiento ético del economista y los resultados en investigación. Por ende, el componente de fundamentación requiere de manera complementaria una pedagogía dirigida hacia el método de investigación de la economía soportada en estrategias de evaluación que estén centradas en las prácticas de docentes y estudiantes en las aulas de clase con una orientación específica acerca del uso del análisis económico al momento de establecer estrategias de solución ética a problemas económicos y sociales.

Componente de electivas

El componente de electivas define tres posibilidades de ampliar el conocimiento una vez el componente de fundamentación es superado en los primeros años de formación. La pri-

mera posibilidad sugiere el desarrollo paralelo de una secuencia de cursos menores ajenos a la estructura principal de estudios en economía que siguen una secuencia consistente y coordinada sobre un área específica. La segunda posibilidad plantea la especificación de un conocimiento diverso no secuencial en áreas distintas a la economía, pero relacionadas y complementarias,

tales como humanidades, literatura y ciencias duras. La tercera posibilidad describe alternativas de especialización en economía sobre las cuales existen prerequisites de fundamentación alcanzados en el ciclo inicial de aprendizaje en economía. Las tablas 7 y 8 presentan el registro de los cursos electivos más ofrecidos en los planes de estudio en economía en Europa y Colombia.

Tabla 7. Europa: curso más ofrecido en electivas

Curso	Número de cursos universidades con el peor ranking*	Número de cursos universidades con el mejor ranking*	Promedio	Desviación estándar	Máximo	Mínimo	Porcentaje universidades que lo ofrecen
<i>Idiomas</i>	13	14	3,4	3,0	9,0	1,0	36 %
<i>Administración</i>	13	13	2,9	1,8	7,0	1,0	36 %
<i>Derecho</i>	15	5	2,9	2,9	9,0	1,0	31 %
<i>Desarrollo Económico</i>	4	12	1,3	0,7	3,0	1,0	54 %
<i>Economía Internacional</i>	4	10	1,2	0,4	2,0	1,0	54 %
<i>Historia Económica</i>	4	9	1,9	0,9	3,0	1,0	31 %
<i>Economía Industrial</i>	3	9	1,8	2,0	6,0	1,0	27 %
<i>Economía Laboral</i>	3	9	1,2	0,4	2,0	1,0	45 %
<i>Política Económica</i>	7	5	1,0	0,0	1,0	1,0	36 %
<i>Económica Pública</i>	4	7	1,1	0,4	2,0	1,0	31 %
<i>Contabilidad</i>	3	5	1,6	0,9	3,0	1,0	22 %
<i>Economía Ambiental</i>	3	5	1,1	0,4	2,0	1,0	31 %
<i>Economía Monetaria</i>	4	4	1,2	0,4	2,0	1,0	27 %
<i>Economía Financiera</i>	2	5	1,0	0,0	1,0	1,0	9 %
Total	204	284					

*Índice de Clasificación (Ranking) del Center for Research in Economics and Business de la Universidad de Tilburg basado en el número de publicaciones realizadas en revistas especializadas.

Tabla 8. Colombia: curso más ofrecido en electivas*

Curso	Número de cursos Total universidades	Promedio	Máx	Min	Porcentaje de universidades que lo ofrecen
<i>Idiomas</i>	13	4,3	6	3	43 %
<i>Desarrollo Económico</i>	6	2	4	1	43 %
<i>Historia</i>	5	1,25	2	1	57 %
<i>Economía Internacional</i>	5	0,71	2	1	43 %
<i>Humanidades</i>	5	2,5	3	2	28 %
<i>Cultura Religiosa</i>	4	2	3	1	28 %
<i>Ética</i>	4	1,33	2	1	43 %
<i>Constitución y democracia</i>	3	1	1	1	43 %
<i>Crecimiento Económico</i>	3	1	1	1	43 %
<i>Economía Colombiana</i>	3	1	1	1	43 %
<i>Escritura</i>	3	1,5	2	1	28 %
<i>Evaluación de proyectos</i>	3	1,5	2	1	28 %
<i>Administración</i>	2	1	1	1	28 %
<i>Análisis de textos</i>	2	2	2	2	14 %
<i>Cultura Universitaria</i>	2	2	2	2	14 %
<i>Economía Institucional</i>	2	1	1	1	28 %
<i>Finanzas públicas</i>	2	1	1	1	28 %
<i>Teoría de juegos</i>	2	1	1	1	28 %

*Del total de la información disponible para las electivas, el 38.8 % aparece sin descripción alguna.

Del análisis comparativo curricular sobresalen tres tendencias. La primera se relaciona la existencia de un mayor número de cursos electivos en Idiomas en planes de estudio tanto en Europa como en Colombia, independientemente del desempeño de la universidad en investigación y de la duración del plan de estudios. La segunda tendencia indica que los cursos de especialización en economía con mayor porcentaje de universidades que los ofrecen en Europa son Desarrollo Económico, Economía Internacional y Economía Laboral. En Colombia, los cursos de especialización en economía con mayor porcentaje de universidades que los ofrecen son Historia, Desarrollo

Económico, Crecimiento Económico y Economía Internacional.

La tercera tendencia señala que los cursos menores con mayor frecuencia en las universidades europeas son Derecho y Administración, teniendo en cuenta que son las universidades con menor desempeño en investigación las que ofrecen una mayor cantidad de dichos cursos en relación con las universidades con mejor desempeño en investigación. En Colombia, los cursos menores con mayor frecuencia están localizados en las áreas de Humanidades, Cultura Religiosa, y Ética, que representan en cuanto a oferta casi igual cantidad que

la oferta de cursos en Idiomas para los planes de estudio en Economía. De esta manera, los planes de estudio en Europa en el componente electivo sugieren una oferta con mayor preparación en idiomas, derecho y administración que el componente electivo en Colombia, el cual enfatiza en humanidades, cultura religiosa y ética. Así mismo, las especializaciones en Economía en las universidades europeas acentúan en el mercado de trabajo, el desarrollo económico y la economía internacional, mientras que en Colombia los aspectos relacionados con la historia, el desarrollo económico, la economía internacional y el crecimiento económico son preferidos en los planes de estudio.

Componente de investigación

En el componente de investigación las universidades con mejores desempeños en UTER (2012) presentan una mayor oferta de cursos en relación con las universidades con peores desempeños (Tabla 9). El curso más frecuente y con mayor porcentaje de universidades que lo ofrecen es el de trabajo de grado. Aunque las universidades con bajo rendimiento en investigación tienen una mayor cantidad de cursos en proyectos de investigación comparadas

con las universidades de alto desempeño, son las últimas las que presentan una mayor variedad en la formación investigativa, pues ofrecen cursos en formación disciplinar, investigación empírica, investigación en economía aplicada y metodología.

En Colombia, una menor diversidad de cursos de investigación es presentada en comparación con los planes de estudio en Europa (Tabla 10). En particular, sobresalen los cursos de trabajo de grado con una mayor frecuencia y un mayor porcentaje de universidades que los dictan. Así mismo, la especificación de seminarios de investigación es recurrente en el número de cursos ofrecidos, aun cuando el porcentaje de universidades que los ofrecen es mucho menor que el porcentaje de universidades que tienen cursos específicos en metodología de la investigación. Así las cosas, la tendencia en las universidades en Colombia frente a los cursos de investigación se acerca más a la oferta de cursos de las universidades europeas con bajo rendimiento en investigación tanto en el excesivo énfasis de oferta en los cursos de trabajo de grado y proyecto de investigación como en la reducida oferta de cursos aplicados en investigación especializada en economía.

Tabla 9. Europa: curso más ofrecido en investigación

Curso	Número de cursos Universidades con el peor ranking*	Número de cursos Universidades con el mejor ranking*	Porcentaje de universidades que lo ofrecen
Trabajo de grado	8	9	50 %
Proyecto de investigación	5	2	4 %
Formación disciplinaria en ciencias humanas		1	4 %
Investigación empírica en mercados laborales		1	4 %
Investigación en economía aplicada		1	9 %
Investigación en economía empírica		1	4 %
Investigación en técnicas estadísticas	1		4 %
Investigación y análisis de negocios	1		4 %
Metodología		1	4 %
Proyecto empresarial	1		4 %
Total	8	16	

*Índice de Clasificación (Ranking) del Center for Research in Economics and Business de la Universidad de Tilburg basado en el número de publicaciones realizadas en revistas especializadas.

Tabla 10. Colombia: curso más ofrecido en investigación

Curso	Número de Cursos Total Universidades	Promedio	Desviación	Max	Min	Porcentaje de universidades que lo ofrecen
Metodología de la investigación	4	1,3	0,6	2,0	1,0	43 %
Pasantía	1	1,0		1,0	1,0	14 %
Seminario de Investigación	11	2,8	2,1	5,0	1,0	28 %
Trabajo de grado	12	2,0	0,6	3,0	1,0	86 %

La limitada versatilidad y diversidad en los cursos ofrecidos en investigación refleja los desafíos de la economía como ciencia aplicada en Colombia. En particular, las dificultades asociadas a la aplicación tanto en investigación como en consultoría parten de la desconexión de la formación en investigación con problemas recurrentes en la aplicación de la metodología de investigación en economía.

Bejarano (1999b), Jalil y Salazar (1999), Freeman (2010), y Prieto y Tejedor

(2017) presentan conclusiones relevantes acerca de las causas de dicha aparente desconexión con cursos de investigación ensamblados en torno a las problemáticas económicas de interés para la implementación de una agenda de investigación sobre el alcance del modelo económico de desarrollo social en Colombia.

Dentro de las conclusiones más sobresalientes identificadas en la revisión de autores están: (1) la calidad y la pertinencia de la investigación en

economía depende de la existencia de una comunidad académica³, (2) una comunidad académica en la ciencia económica de naturaleza discursiva requiere de un paradigma⁴ o conjunto de paradigmas, un colegio invisible, canales de comunicación y una jerarquía de autoridades, (3) la formación de la comunidad económica discursiva en Colombia puede definirse a partir de tres características: (a) falta de programas de investigación en el sentido de Lakatos, que garanticen continuidad en los esfuerzos de investigación, (b) falta de canales de comunicación para los desarrollos teóricos en el ámbito local, y (c) definición de la comunidad internacional como ente legitimador de la producción investigativa, (6) ausencia de investigación bajo un principio de pluralismo crítico, según el cual el análisis económico refiere a un conjunto de explicaciones teóricas alternativas relevantes para la explicación de la realidad económica en Colombia.

Por otro lado, la consultoría desarrollada por los programas de Economía no logra conectar de manera coherente la gestión de conocimiento con los cursos de investigación ofrecidos en los programas curriculares. Según

Bejarano (1999a) y Aubad y Vásquez (1999), la consultoría impide decidir sobre lo que se investiga, debido a que se focaliza en exceso en las técnicas de análisis económico en lugar del método de investigación, lo cual reduce las posibilidades de competencia de las universidades con pocos recursos. Lo anterior ha conllevado el apogeo de técnicas específicas en economía pura, alejando el análisis de contexto y el desarrollo de la observación del fenómeno económico desde distintos cuerpos teóricos. En vista de las funciones de investigación, transferencia y formación de la universidad, la consultoría es necesaria en la medida en que aporta a la apropiación social del conocimiento y en que consolida una comunidad académica en torno a problemas relevantes al bienestar económico, pero, sin enfoque particular orientado a la profesionalización de la labor del economista, su contribución a la investigación y al desarrollo de habilidades de investigación en los programas curriculares es limitada. Por ende, es poco probable que la consultoría haya contribuido en una dirección no financiera a la consolidación del pensamiento científico y en lugar de ello haya consolidado un pensamiento económico aplicado.

3 Según la literatura revisada, la comunidad discursiva en Colombia presenta tres etapas, a saber: la primera caracterizada de 1963 a 1980 por interpretaciones marxistas, propuestas aplicadas en un marco neoclásico y el pensamiento poskeynesiano estructuralista. En la segunda etapa, de 1980 a 1990, sobresalen los modelos econométricos y el uso de modelos de equilibrio general computable. En la tercera etapa, de 1990 a 2000, las temáticas de investigación giran en torno a la educación, el mercado de trabajo y la convergencia regional.

4 Según Bejarano (1999b), los paradigmas representan un conjunto de enigmas surgidos en la comunidad académica, en lugar del mercado, que comprometen de manera sistémica y acumulativa los esfuerzos de los integrantes de la comunidad. Un programa de investigación consiste en un conjunto de indagaciones parciales que apuntan al objetivo compartido de resolver dichos enigmas y que van articulado de manera ordenada y coherente todo el conocimiento que resulta de la investigación.

Por lo anterior, tanto la investigación como la consultoría requieren de una orientación y articulación más relevante en los programas curriculares a partir de la existencia de una comunidad académica con funciones específicas en la determinación de los problemas económicos de interés para el desarrollo económico en Colombia. En tal sentido, las técnicas del análisis económico no deberían confundirse con un método de pensamiento económico orientado por principios éticos y caracterizado por el pluralismo científico. En consecuencia, los cursos de investigación pueden acoplarse a una agenda de investigación aplicada para dotar a docentes investigadores y estudiantes de la experiencia pertinente para críticamente acercarse a los problemas estructurales del modelo económico en Colombia.

Estructura de la tendencia: relación entre componentes curriculares

Con el objeto de identificar la estructura de las tendencias especificadas anteriormente en cuanto a la oferta de cursos ofrecidos en los planes de estudio, los componentes curriculares fueron evaluados desde las interacciones que presentan dentro del plan de estudios. La muestra de universidades en Europa y Colombia presenta relaciones opuestas en la correlación entre los componentes del plan curricular definidos a través del número de cursos ofrecidos. La Tabla 11 presenta las correlaciones entre los componentes curriculares para

la muestra de universidades europeas con mejores desempeños en investigación, la muestra de universidades europeas con peores desempeños en investigación y la muestra de universidades en Colombia.

Los resultados refieren a un comportamiento estructural similar de las universidades colombianas y las universidades europeas con el desempeño más bajo en investigación. El componente de fundamentación en ambos casos aparece relacionado de manera positiva con el componente de electivas, pero de manera negativa con el componente de investigación. Lo anterior sugiere que un mayor número de cursos de fundamentación está asociado a un mayor número de cursos electivos y a un menor número de cursos de investigación.

Una situación contraria a la anterior sucede en las universidades europeas con mejores desempeños en investigación, en donde los cursos electivos y los cursos de investigación están asociados de manera positiva con los cursos de fundamentación. Las universidades con mejor desempeño en investigación tienen una mejor relación estructural entre los componentes del currículo, al parecer por la existencia de líneas de investigación sobre las cuales el desarrollo curricular especifica de manera consistente la cantidad de cursos de investigación asociados a la cantidad de cursos en fundamentación y electivos.

Tabla 11. Europa y Colombia: matriz de correlaciones curriculares

Universidades	Observaciones	Categoría	Fundamentación	Electivas	Investigación
Europa mejores	14	Fundamentación	1,00		
		Electivas	0,28	1,00	
		Investigación	0,34	-0,07	1,00
Europa peores	8	Fundamentación	1,00		
		Electivas	0,90	1,00	
		Investigación	-0,15	-0,042	1,00
Colombia	7	Fundamentación	1,00		
		Electivas	0,2373	1,00	
		Investigación	-0,1028	0,0425	1,00

Por otro lado, las universidades con menores desempeños en investigación parecen enfatizar en la relación entre fundamentación y campo electivo en la medida en que responden a una lógica de mercado de trabajo en lugar de a una lógica de investigación. Las universidades en Colombia presentan una tenue relación entre el componente electivo y el componente de investigación, pero una dirección negativa entre el componente de fundamentación y el componente de investigación, que puede ser consecuencia de una formación en investigación establecida desde el componente electivo en lugar del componente de fundamentación sobre el cual se establecen con mayor especificidad las líneas de investigación. En cualquier caso y aun cuando la distribución porcentual de los componentes sobre la malla curricular resulte similar para todos los planes de estudio, las interacciones aquí señaladas no se controlan por la duración del programa y la calidad de la enseñanza que pueden variar la oferta de cursos dentro de un plan de estudios y que, por lo tanto,

ameritan un estudio más detallado en términos de la identificación de las relaciones dentro de la estructura curricular.

CONCLUSIONES

El estudio comparativo permitió identificar ocho tendencias relevantes. En primer lugar, la relevancia de los cursos de matemáticas aplicados a la ciencia económica e idiomas, indistintamente del ranking de las universidades europeas y la duración de los programas de economía.

En segundo lugar, los cursos electivos de mayor importancia en Europa están relacionados con otras áreas de conocimiento distintas a la economía, sobresalen cursos electivos en gerencia, derecho, sistema y ciencias sociales. Lo anterior es coherente con las recomendaciones de la Convención de Bolonia relativas a un perfil ocupacional orientado a mejores posibilidades de empleabilidad. Al mismo tiempo, la diversidad de electivas amplía el acceso a distintos enfoques y perspectivas de las ciencias sociales, y promueve el

pluralismo crítico a través de la comprensión por razonamiento crítico del método de investigación de las ciencias económicas.

En tercer lugar, aunque las universidades europeas con bajo rendimiento en investigación según el ranking UTER (2012) ofrecen una mayor cantidad de cursos en proyectos de investigación comparadas con las universidades europeas de mayor desempeño, son las últimas las que presentan mayor variedad en la formación investigativa al ofrecer cursos en formación disciplinar, investigación empírica, investigación en economía aplicada y metodología. De esta manera, parece existir una relación positiva entre mejores desempeños en investigación y cursos de investigación aplicados a problemáticas definidas.

En cuarto lugar, la tendencia en Colombia frente a los cursos de investigación se acerca más a la oferta de cursos de las universidades europeas con bajo rendimiento en investigación, tanto en el excesivo énfasis de oferta en los cursos de trabajo de grado y proyecto de investigación como en la reducida oferta de cursos aplicados en investigación especializada en economía. Lo anterior parece estar relacionado con los desafíos implícitos en la consolidación de una comunidad académica en torno a problemáticas relevantes para el desarrollo económico y social en Colombia.

En quinto lugar, los planes de estudio en Europa en cuanto al componente electivo sugieren una oferta con mayor preparación en idiomas, derecho y administración que el componente electivo en Colombia, el cual enfatiza en humanidades, cultura religiosa y ética.

En sexto lugar, las especializaciones en Economía en las universidades europeas enfatizan en el mercado de trabajo, el desarrollo y la economía internacional, mientras que en Colombia los aspectos relacionados con la historia, el desarrollo económico, la economía internacional y el crecimiento económico son preferidos en los planes de estudio.

En séptimo lugar, las universidades europeas con mejor desempeño en investigación tienen una mejor relación estructural entre los componentes del currículo, al parecer por la existencia de líneas de investigación sobre las cuales el desarrollo curricular específica de manera consistente la cantidad de cursos de investigación asociados a la cantidad de cursos en fundamentación y electivos.

En octavo lugar, las universidades en Colombia presentan una tenue relación entre el componente electivo y el componente de investigación, pero una limitada relación entre el componente de fundamentación y el componente de investigación.

Ahora bien, a partir de las conclusiones y teniendo en cuenta los desafíos de la disciplina identificados en la revisión de literatura especializada, el estudio plantea las siguientes recomendaciones:

El componente de fundamentación requiere una pedagogía orientada hacia el método de investigación de la economía, soportado en estrategias de evaluación centradas en las prácticas de docentes y estudiantes en las aulas de clase con una orientación específica acerca del uso y la práctica del análisis económico al momento de establecer estrategias de solución a problemas económicos y sociales. Un programa de pedagogía en la enseñanza de la economía con un componente ético y

una orientación de la evaluación hacia las prácticas docentes es relevante para la gestión de conocimiento sobre el alcance del componente de fundamentación sobre los objetivos de aprendizaje.

La investigación y la consultoría requieren de una orientación y articulación más relevante en los programas curriculares, a partir de la existencia de una comunidad académica con funciones específicas en la determinación de los problemas económicos de interés para el desarrollo económico en Colombia. En tal sentido, las técnicas del análisis económico no deberían confundirse con un método de pensamiento económico orientado por principios éticos y caracterizado por el pluralismo científico.

REFERENCIAS

- [1] Aubad, R. & Vásquez, M. (1999). La consultoría económica: invitación a una discusión completa. En J. A. Bejarano (comp.) (1.^a ed.), *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 209-241). Colciencias, Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [2] Becker, W. (2000). Teaching Economics in the 21st Century. *Journal of Economics Perspectives*, 14(1), 109-119. <https://doi.org/10.1257/jep.14.1.109>
- [3] Bejarano, J. (Comp.) (1999a). *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (1.^a ed.). Colciencias. Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [4] Bejarano, J. (1999b). Evaluación del estado de la disciplina económica en Colombia: un enfoque institucional. En J. A. Bejarano (comp.), *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 3-45). Colciencias, Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [5] Bejarano, J. (1999c). La investigación económica en Colombia. En J. A. Bejarano (comp.), *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 179-204). Colciencias, Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [6] Bejarano, J. (1999d). La profesionalización en economía. En J. A. Bejarano (comp.), *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 249-276). Colciencias, Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [7] Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-159149_archivo_pdf.pdf
- [8] Demartino, G. (2005, jul.-ago.). A professional Ethics Code for Economists. *Challenge*, 48(4), 88-104.
- [9] Demartino, G. (2009). On the Need for Professional Economic Ethics. *Challenge*, 52(4), 6-15. <https://doi.org/10.2753/0577-5132520401>
- [10] Freeman, A. (1999). *The Emperor's Tailor: The Economics and the Crash on '98*. Munich Personal RePEc Archive. <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/6712/>

- [11] Freeman, A. (2010). The Economist of Tomorrow: The Case for a Pluralist Subject Benchmark Statement for Economics. *International Review of Economics Education*, 8(2), 23-40. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30070-0](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30070-0)
- [12] Garoupa, N. (2004). Regulation of Professions in Portugal: A Case Study in Rent-Seeking. In *II Conferência sobre Desenvolvimento Económico Português no Espaço Europeu*. http://www.bportugal.pt/pt-PT/EstudosEconomicos/Conferencias/Documents/2004DesenvEcon/13_NGaroupa.pdf
- [13] Gärtner, M. (2001), Teaching Economics to Undergraduates in Europe: Volume, Structure and Contents. *The Journal of Economic Education*, 32(3), 219-230. <https://doi.org/10.2307/1183380>
- [14] González, J. I. (1999). La fetichización del currículo y la absolutización del libro de texto. En J. A. Bejarano (comp.). *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 53-84). Colciencias, Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [15] Jalil, M. & Salazar, B. (1999). El estado de la investigación académica: del vacío a la comunidad virtual. En J. A. Bejarano (comp.). *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 143-176). Colciencias, Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [16] Ministerio de Educación Nacional (2010). *Decreto 1295 de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- [17] Ministros europeos de Educación. (1999, 19 de jun.). *Declaración de Bolonia*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- [18] Monteiro, H. & Lopes, A. (2007). A Benchmarking of the Undergraduate Economics Major in Europe and in the United States. *International Review of Economic Education*, 6(2), 9-26. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30106-7](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30106-7)
- [19] Prieto, W. & Tejedor J. (2017). La ciencia económica en tiempos de crisis. *Revista Apuntes del Cenes*, 36(6)4, 47-78. <https://doi.org/10.19053/01203053>.
- [20] Prieto, W. & Tejedor, J. (2020). La generación de nuevo conocimiento en economía: un modelo de crecimiento endógeno. *Revista Finanzas y Política Económica*, 12(2), 553-588. <https://doi.org/10.14718>

- [21] Sanz de Santamaría, A. (1999). Enseñanza de la economía: aspectos metodológicos y pedagógicos, en enfoque institucional. En J. A. Bejarano (comp.). *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 89-140). Colciencias, Tercer Mundo Editores y Universidad Externado de Colombia.
- [22] Tilburg University. (2012). *Tilburg University Economics Rankin*. EPGE. <https://epge.fgv.br/files/default/ranking-tilburg-2010-2012.pdf>