

MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN ICFES



Módulo de análisis económico

Saber Pro



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN



Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo

Viceministro de Educación Superior
Luis Fernando Pérez Pérez

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
Cuarta edición: © Icfes, 2018.
Todos los derechos de autor reservados.

Versión preliminar del documento a cargo del equipo
de trabajo de asesores externos
Luisa Bernat
Flavio Jácome
Alexander Tobón Arias

Elaborado por
Alexander Tobón Arias
Myriam González Buitrago
Martha Cecilia Rocha Gaona

Revisión y ajustes
Ramiro Rodríguez Revilla

Edición
Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación
Diana Téllez Martínez

Portada
Foto de pressfoto (2016). Portafolio en [www.freepik.es/
foto-gratis/primer-plano-de-boligrafo-sobre-informe-
economico-con-la-ventana-de-fondo_866468.htm](http://www.freepik.es/foto-gratis/primer-plano-de-boligrafo-sobre-informe-economico-con-la-ventana-de-fondo_866468.htm)

Gestora de módulo
María del Socorro Hernández Angulo

Directora General
María Figueroa Cahnspeyer

Secretaria General
Liliam Amparo Cubillos Vargas

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
Giovany Babativa Márquez

Director de Tecnología
Felipe Guzmán Ramírez

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirección de Estadísticas

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0864-0

Bogotá, D. C., octubre de 2018



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN



ADVERTENCIA

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Estos materiales y documentos están normados por la presente política, y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar*, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no solo de cada título, sino de la autoría, de la edición, del editor y del país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor; lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto a cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso, queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto a las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

CONTENIDO

Preámbulo	6
Introducción	8
PARTE I:	9
1. Marco legal	10
1.1. Saber Pro	10
1.2. Alcance de los exámenes de Estado	10
2. La formación en los pregrados de economía en Colombia	12
3. Antecedentes de la evaluación en Colombia: el ECAES de Economía	15
4. Los exámenes de economía en el mundo	17
PARTE II:	19
1. Revisión de la literatura sobre la formación por competencias académicas en economía	20
2. Las doce competencias académicas en economía en Colombia	23
3. La economía como un campo de formación científica	26
3.1. El problema de la asignación de los recursos a través del mecanismo de los precios, o microeconomía	28
3.2. El problema de la determinación del nivel de uso, empleo o utilización de los recursos, o macroeconomía	30
3.3. El problema del crecimiento y el desarrollo económico	31
4. El análisis económico como una competencia académica susceptible de evaluación	34
5. Especificaciones de la prueba	38
Referencias	39

Índice de tablas:

Tabla 1. Aspectos curriculares de la Resolución ministerial 2774 de 2003	13
Tabla 2. Módulo de análisis económico, Saber Pro Competencia académica, afirmaciones y evidencias	36
Tabla 3. Módulo de análisis económico, Saber Pro Articulación entre las dimensiones de la competencia y el conocimiento económico	36

PREÁMBULO

La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia es una política de Estado. La preocupación del Estado colombiano encuentra su explicación, al menos en parte, en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) titulado *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, publicado en 1995. De acuerdo con este documento, las transformaciones pedagógicas de las universidades tienen unos efectos en la reducción de la pobreza, en la protección del medio ambiente y en la provisión de servicios públicos y alimentación. Sin embargo, estas transformaciones tendrán los efectos positivos esperados si prima la calidad en su principal deber misional: la formación de profesionales.

El examen de Estado Saber Pro constituye un indicador para la medición de la calidad de la educación de los futuros profesionales que cursan un programa de educación superior en Colombia. En los términos del Decreto 3963 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, este examen se propone evaluar las competencias genéricas y específicas

de los estudiantes próximos a graduarse. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) ha diseñado e implementado los instrumentos para la evaluación de cinco competencias genéricas: comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés.

Sin embargo, los instrumentos para la evaluación de competencias específicas de los pregrados o grupos de pregrados se deben concertar con las comunidades académicas para llevar a cabo la construcción de módulos específicos. En el caso específico del Módulo de análisis económico, entre los miembros de las comunidades académicas que el Icfes ha convocado para estos propósitos se encuentra la Asociación Colombiana de Facultades, Programas y Departamentos de Economía (Afadeco).

En particular, Afadeco fue convocada en 2010 para discutir la forma como se integrarían los pregrados de Economía en la dinámica nacional de la evaluación de las competencias específicas en Saber Pro. En un principio, los pregrados de Economía se incluyeron en las áreas temáticas de grupos de pregrado de Ciencias Sociales; posteriormente, en las temáticas

financieras y de proyectos; y luego, en las temáticas de indagación científica. Un módulo específico para Economía se lograría en 2012: el Módulo de análisis económico del examen Saber Pro.

El actual Módulo de análisis económico es, entonces, el resultado de las discusiones y de las concertaciones que la comunidad académica de los pregrados de Economía ha realizado bajo la coordinación de Afadeco. Efectivamente, fue a partir de dichas concertaciones que el Icfes creó este módulo para los estudiantes de Economía, con lo cual se reconoce el interés que tiene la profesión de economista para el desarrollo del país y se facilita la obtención de indicadores propios sobre el nivel de desarrollo de un grupo específico de competencias académicas de estos estudiantes. En este sentido, vale destacar que no se trata directamente de un módulo de economía, sino de un módulo con un objeto de evaluación particular denominado análisis económico.

La orientación de las discusiones respecto de lo que debería evaluarse en el módulo estuvo a cargo del grupo de profesores de Economía, que a la vez conformaron la Comisión de Competencias de Afadeco en 2012. Ellos son: Luz Karime Abadía (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá), Claudia Meza (Universidad de los Andes), Jimena Hurtado (Universidad de los Andes), Alexander Tobón (Universidad de Antioquia) y Edwin Gil (Universidad Santo Tomás, Bogotá).

Los consensos de estas discusiones se plasmaron en una versión preliminar del *Marco de referencia del Módulo análisis económico*, elaborada por Luisa Bernat (Universidad Icesi), Flavio Jácome (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá) y Alexander Tobón (Universidad de Antioquia). Desde entonces, las preguntas contenidas en la prueba se han

construido según las orientaciones establecidas en ese documento, lo cual ha permitido la aplicación del módulo y la obtención de resultados cuantitativos del desempeño de los estudiantes.

Ahora bien, el análisis estadístico de los resultados obtenidos con las aplicaciones de la prueba ha exigido ajustes en las orientaciones contenidas en el *Marco de referencia* de 2004. De esta forma, y teniendo en cuenta que para noviembre de 2013 se logró contar con una prueba confiable desde el punto de vista psicométrico, se inició en el primer semestre de 2014 el ajuste del documento inicial, cuyo resultado es el presente documento, el cual fue revisado finalmente por Ramiro Rodríguez Revilla (Universidad de La Salle). Todo este proceso contó con el apoyo permanente, por un lado, de la directora ejecutiva de Afadeco, Elizabeth Bolaños, y de sus Juntas Directivas; y, por otro lado, de las profesionales del Icfes Martha Rocha y Myriam González. La versión actual es una actualización y ajuste a los lineamientos de construcción de marcos de referencia del año 2018.

Tanto el Icfes como Afadeco esperan que el presente documento contribuya no solo a mejorar el desempeño de los estudiantes en la prueba, sino a aportar algunos elementos conceptuales e información que permitan mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje en los pregrados y posgrados de Economía en el país. Asimismo, se espera que, por su parte, el diseño, la implementación y la permanencia en el tiempo del Módulo de análisis económico contribuyan a la generación de indicadores que permitan realizar comparaciones, con el fin último de mejorar la enseñanza de la Economía y la consolidación de la comunidad académica de economistas.

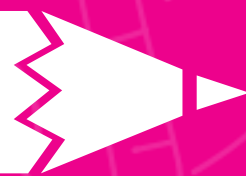
INTRODUCCIÓN



En este marco de referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y la Asociación Colombiana de Facultades, Programas y Departamentos de Economía (Afadeco) presentan el Módulo de análisis económico. El objetivo principal del documento es definir y justificar el objeto de la evaluación del Módulo de análisis económico del examen Saber Pro. En esa medida, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿en qué consiste la competencia que se evalúa mediante la prueba?, ¿por qué se ha seleccionado esta competencia? y ¿cómo se evalúa esta competencia en la prueba?

Para alcanzar los propósitos mencionados, este documento se organiza en dos partes. En la primera se expone la normativa establecida para la formación y evaluación de los pregrados de Economía en Colombia y se señalan los referentes conceptuales para la evaluación por competencias académicas en Economía. En la segunda parte se define la competencia académica en análisis económico, así como las tres dimensiones de la competencia y el conjunto de especificaciones que delimitan el objeto de la evaluación.

PARTE I



Contexto para la evaluación: la normatividad colombiana, el ECAES y algunos exámenes internacionales

En la primera parte de este documento se recogen algunos aspectos del contexto en que se inscribe la evaluación de la calidad de la educación de los pregrados de Economía. Las secciones primera y segunda están dedicadas al tema de la normatividad que rige la evaluación y la formación educativas: en la primera sección se describe el panorama general de la normatividad que regula el diseño y la aplicación de los exámenes Saber; en la segunda se revisa la normativa vigente que reglamenta en

particular la formación de economistas: la Resolución 2774 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional. En las secciones tercera y cuarta se exponen algunas observaciones acerca de la evaluación de la educación en Economía. Por una parte, en la tercera subsección, se revisa el ECAES¹ de Economía; por otra, en la cuarta, se estudian algunos exámenes del ámbito internacional que evalúan competencias o conocimientos en economía.

¹ Siglas del antiguo Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior.



1. MARCO LEGAL

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, en donde se establece que el objeto del Icfes es “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (artículo 12.º). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Ibid., numeral 2).

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado, Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º.

Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con el módulo que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

1.1. Saber Pro.


La Ley 1324 de 2009 establece el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación

superior (artículo 7.º). También conforma, junto con otros procesos y acciones, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, de manera que es otro de los instrumentos de los que el Gobierno nacional “dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (Decreto 3963, 2009, artículo 1.º). Según lo reglamentado en el anterior decreto, el diseño definitivo de los nuevos exámenes Saber Pro tendrá una vigencia de, por lo menos, doce años (artículo 3.º). Una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo de los exámenes será posible iniciar la generación de resultados comparables.

1.2. Alcance de los exámenes de Estado.

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen.

Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior se delimitan de la siguiente manera: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar, en consulta con los grupos de interés; también hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. Así, a partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos. Debido al desarrollo de estas funciones,



otras entidades –como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

Por otro lado, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de las labores propias del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes se definieron de acuerdo con la política de formación por competencias del MEN, estas evaluaciones se desarrollaron en todas sus etapas

(diseño, construcción de instrumentos, validación, calificación) con la participación permanente de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Además, desde 2014 se ha contado con la puesta en funcionamiento de los Comités Técnicos de Área, que son una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para monitorear y hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en los exámenes Saber.

2. LA FORMACIÓN EN LOS PREGRADOS DE ECONOMÍA EN COLOMBIA

EL MEN establece cuatro niveles de formación en Economía en la educación superior: pregrado de Economía (técnico, tecnológico y profesional), especialización en Economía, maestría en Economía y doctorado en Economía. En virtud de los propósitos de este documento, se hace referencia únicamente al pregrado de Economía. Para este último, el Estado colombiano ha establecido un conjunto de normas y políticas educativas orientadas al fomento y a la evaluación de su calidad.

El sistema nacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior nace con la Ley 30 de 1992. En efecto, esta ley establece en el literal *h* de su artículo 31.º, que el fomento, la inspección y la vigilancia son responsabilidad del presidente de la República, cuyas actuaciones estarán orientadas a “[p]ropender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior”. Posteriormente, la Ley 749 de 2002 organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, tecnológica y profesional, y establece, en el capítulo II, las orientaciones fundamentales para el aseguramiento de la calidad de la educación técnica y tecnológica.

En virtud de esta ley, el MEN promulga el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, que define las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de los programas

académicos de la educación superior. El MEN procede, entonces, a reglamentar la aplicación de este decreto en los diferentes programas de pregrado, en particular, promulga la Resolución Ministerial 2774 del 13 de noviembre de 2003, por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de pregrado en Economía.

Esta resolución ministerial establece los fundamentos de una **formación** de calidad en economía a través de tres artículos reglamentarios². El primero hace referencia a la denominación de los pregrados, para lo cual se estipula que un programa de pregrado profesional de Economía no podrá tener apelaciones o apellidos que acompañen dicha denominación; sin embargo, autoriza a las instituciones de educación superior a **certificar** un énfasis de formación, si tal es el caso para el programa en cuestión. Es un artículo importante que pretende mantener una formación relativamente estandarizada en Economía, a partir de la cual se pueden establecer con mayor precisión criterios de formación y evaluación.

El segundo artículo establece los lineamientos curriculares mínimos sobre los cuales reposa la calidad de la formación de los economistas. En este artículo se definen cuatro aspectos: los dos primeros se refieren al fomento de competencias en el currículo, el tercero se refiere a los componentes o áreas curriculares y el cuarto aspecto se refiere a la flexibilidad curricular. En la tabla 1 se recogen e interpretan estos aspectos:

² El tercer artículo, sobre el cual no se profundizará en este documento, se refiere a la vigencia de la resolución.

Tabla 1. Aspectos curriculares de la Resolución ministerial 2774 de 2003

Aspecto	Observaciones
Competencias académicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. La comprensión de los principios, teorías y políticas económicas. 2. La aplicación de la Economía en la solución de problemas de la realidad y la comprensión de su importancia en contextos múltiples. 3. El desarrollo de la capacidad de abstracción para el estudio de los fenómenos reales, desde la propia perspectiva profesional y disciplinaria de la Economía. 4. La apreciación de la dimensión Económica en temas políticos y sociales amplios. 5. El manejo, uso e interpretación de la información. 6. El trabajo individual y en equipo, con sentido social, desde dimensiones multi y trans-disciplinarias. 7. El desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, con capacidad de síntesis, de expresión y de comunicación.
Competencias laborales	<p>Son de dos tipos:</p> <p>Competencias comunicativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lengua materna. 2. Segunda lengua. <p>Competencias socioafectivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de problemas teóricos y aplicados. 2. Utilizar herramientas de análisis para el estudio de temas y problemas de la política económica. 3. Desempeñarse profesionalmente en el empleo y en el trabajo independiente. 4. Desempeñarse profesionalmente para anticipar, imaginar y crear escenarios de futuro para la búsqueda de soluciones a los problemas socioeconómicos.
Áreas curriculares y sus componentes del saber y de la práctica	<p>Área de formación básica</p> <p>Cubre el campo microeconómico, temas de opciones y decisiones microeconómicas, la producción e intercambio de bienes, la interdependencia de mercados y el bienestar económico. También cubre el campo macroeconómico, relacionado con el empleo, los ingresos nacionales, la balanza de pagos y la distribución de los ingresos, la inflación, los ciclos económicos, el crecimiento, el dinero y las finanzas, el desarrollo, la historia económica y las políticas económicas, tanto en el nivel microeconómico como en el nivel macroeconómico. El manejo de estos principios exige la comprensión de métodos analíticos y argumentos basados en modelos.</p> <p>Área de formación profesional</p> <p>Componente instrumental: herramientas, cuantitativas y cualitativas, que hacen viable la comprensión, interpretación, proyección y aplicación de las teorías y políticas económicas y su integración con las demás áreas del saber.</p> <p>Componente de énfasis: conjunto de temas específicos de cada programa que buscan responder a las aspiraciones, vocaciones y competencias individuales de los estudiantes en campos en los cuales la disciplina desarrolla nuevas aplicaciones para el ejercicio profesional.</p> <p>Área de formación socio-humanística</p> <p>Comprende aquellos saberes y prácticas que complementan la formación integral del economista y facilitan el diálogo interdisciplinario en el desarrollo de soluciones a problemas socioeconómicos.</p>
Criterio de flexibilidad	<p>Forma en la cual se organizan los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para el desarrollo de las competencias esperadas.</p> <p>El currículo es flexible en sí mismo porque podrá responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, y flexible para el estudiante porque se adapta a las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes.</p>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2003)

Desde 2003, la Resolución ministerial establece una formación profesional orientada hacia trece competencias, las cuales son de dos tipos: académicas y laborales. Sin embargo, la norma no justifica la razón de esta separación ni tampoco existe un sustento de orden cognitivo a partir del cual se deriven dichas competencias. En principio, las competencias académicas se refieren a la utilización de los conocimientos que se fomentan durante la formación; mientras que las competencias laborales hacen referencia a la aplicación de conocimientos en el desempeño profesional, independientemente de que estos conocimientos se hayan fomentado o no en el proceso formativo. Muchas de las competencias laborales, en efecto, se fomentan en la formación y se confunden con competencias académicas.

Ahora bien, esta resolución ministerial ha perdido vigencia, al menos por tres razones. En primer lugar, se promulgó el Decreto 1075 del 10 de mayo de 2015 (y posterior Decreto 1295 de 2016 que adicionó un capítulo al Título 3, Parte 5, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015), el cual se expide como el Decreto Único Reglamentario del sector educación, en el cual se definen condiciones para obtener el registro calificado y la acreditación de alta calidad de programas académicos e instituciones de educación superior. En segundo lugar, se puso en marcha un nuevo sistema de evaluación de calidad de la educación superior, resultado del Decreto 3963 de 2009, el cual crea el nuevo Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, que evalúa, con una mayor especificidad que el antiguo ECAES, competencias académicas. En tercer lugar, el

Consejo Nacional de Acreditación publicó en 2013 los lineamientos para la elaboración de los informes de autoevaluación de los programas de pregrado con fines de acreditación de alta calidad, los cuales van mucho más allá de los fundamentos de la Resolución 2774 de 2003; en particular, se exige la autoevaluación de un proyecto educativo del programa, procedimiento ausente en la Resolución Ministerial. A pesar de todo, esta resolución es, hasta el momento, el único referente legal en materia de formación por competencias en Economía en Colombia³.

Un último referente tiene que ver con las normas que rigen el ejercicio de la profesión. Mediante la Ley 41 de 1969 se reglamentó por primera vez en Colombia la profesión del economista. Luego de las transformaciones económicas de los años noventa, pero antes de la promulgación de la nueva Constitución política, esta norma fue reemplazada por la Ley 37 de 1990. Respecto de esta ley, vale la pena señalar algunos rasgos. En el artículo 11.º, se definen los ocho actos en los cuales es obligatoria la firma de un economista; no se hace referencia explícita a las competencias profesionales y, mediante esta, se crea el Consejo Nacional Profesional de Economía (Conalpe) y la tarjeta profesional de economista como un instrumento de control. Asimismo, esta ley tiene su correspondiente decreto reglamentario: el Decreto 2890 de 1991; además, el Código de Ética Profesional, que es anterior, remite al Decreto 1268 de 1977. Finalmente, la Ley 77 de 1993 reconoce la Academia Colombiana de Ciencias Económicas como órgano asesor del Estado⁴.

³ A la fecha, el MEN ha sometido a discusión en la comunidad universitaria una nueva propuesta de Resolución.

⁴ Desde 2013, el Consejo Nacional Profesional de Economía tiene una propuesta de modificación del Decreto 2890 de 1991, el cual precisa un conjunto de competencias profesionales. Para profundizar en el tema de la profesionalización del economista puede encontrarse una interesante discusión en Bejarano (1999). Incidentalmente, vale añadir que, de acuerdo con el Consejo (según se consultó el 19 de octubre de 2015), entre 1946 y 2015 se han graduado 93 400 economistas.

3. ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EN COLOMBIA: EL ECAES DE ECONOMÍA

El Decreto 1781 de 2003 crea los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES. De acuerdo con el literal a) del artículo 1.º, estos exámenes tienen como propósito “[c]omprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior”. Mientras que en el artículo 2.º se establece que los ECAES “deberán comprender aquellas áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación”. De esta forma, el Icfes convoca a los pregrados de Economía para diseñar el ECAES de Economía, el cual, en coherencia con la Resolución 2774 de 2003, debe evaluar o comprobar el grado de competencias académicas que se fomentan en la formación de los pregrados de Economía.

Teniendo en cuenta que la Resolución Ministerial y los ECAES aparecen en el mismo año, se evidencia la improcedencia de evaluar por competencias una formación que no tuvo esa orientación. Por esta razón, aunque el ECAES de Economía pretendía evaluar el grado de desarrollo de competencias, se tuvo que limitar a la evaluación de los conocimientos en las áreas curriculares de los pregrados de Economía⁵. Así quedó claro en el *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES de Economía*, elaborado por Afadeco en

2004⁶. Se trata de un documento compuesto por seis capítulos, cuyo propósito es aportar a la comunidad académica de economía (profesores y estudiantes) un conjunto de elementos que permitan definir el objeto de evaluación del ECAES, a partir de la pauta de que la técnica de evaluación es una prueba de “lápiz y papel” bajo la modalidad de selección múltiple con única respuesta.

El *Marco de fundamentación* de 2004 presenta tres elementos importantes. En primer lugar, se esfuerza por problematizar en diferentes contextos (no necesariamente académicos) algunas de las áreas disciplinares más comunes en la formación de los economistas en Colombia. En particular, discute las áreas de Economía internacional, Matemáticas, Historia económica, Macroeconomía y Microeconomía. Se destacan algunos elementos contextuales como la comparación con programas de Economía de universidades extranjeras, el desempeño profesional de los economistas, los doctorados en Economía en el extranjero y el uso de manuales en la docencia, entre otros elementos.

En segundo lugar, el *Marco de fundamentación* interpreta, transforma y sintetiza las cuatro áreas curriculares, a partir de los componentes del ECAES de Economía de la Resolución Ministerial 2774 de 2003, a saber: 1) Microeconomía, 2) Macroeconomía, 3) Estadística y economía cuantitativa (o Econometría), y 4) Pensamiento económico e Historia económica.

⁵ Al respecto, ver Montenegro (2005).

⁶ En este documento podrán encontrarse algunas observaciones adicionales acerca de las limitaciones y el alcance que presentó, en su momento, el ejercicio de discutir, identificar y consensuar las competencias básicas en economía por parte de la comunidad académica.

A pesar de los debates que suscitó la inclusión de estos componentes en su momento, los pregrados de Economía del país valoran hoy positivamente esta síntesis, porque reivindica los diferentes componentes temáticos de la formación al mantener la importancia de la historia del pensamiento económico y de la historia económica como parte fundamental de la formación⁷.

En tercer lugar, el *Marco de fundamentación* dedica una parte a la discusión de las competencias. Esta evidencia que, si bien se desarrolla esta discusión, la evaluación se orienta a la comprobación del grado de conocimientos de los estudiantes en las áreas curriculares, sin ninguna relación precisa con las competencias. Un intento por relacionar conocimientos y competencias en economía aparece al final de ese documento, en una tabla titulada “Estructura de un ECAES de Economía deseable” (Afadeco, 2004, p. 108). La discusión de las competencias en la formación de los economistas se

desarrolla en tres partes: inicia con las competencias expuestas por López y Rhenals (1995); se destacan, posteriormente, las competencias expuestas por Gil (2003), las cuales, a su vez, se fundamentan en una taxonomía más general de seis competencias (interpretativa, argumentativa, propositiva, creativa, comunicativa y crítica⁸) y, finalmente, se citan las siete competencias de la Resolución 2774 de 2003.

El *Marco de fundamentación* del ECAES de Economía permitió consolidar la comunidad académica de profesores y dio luces en la reorientación y constitución de nuevos programas de Economía. Asimismo, el diseño de preguntas por parte de los profesores y la preparación del examen por parte de los estudiantes motivaron los estudios de economía. De igual manera, algunos empleadores de economistas encontraron en los puntajes del ECAES un indicador de excelencia de los profesionales. Cabe indicar que el ECAES de Economía se llevó a cabo hasta el primer semestre de 2011⁹.

⁷ Un análisis estadístico de los resultados del ECAES puede encontrarse en Sarmiento y Sandoval (2008). Un punto de vista interesante sobre los resultados del ECAES en el componente de Pensamiento económico e Historia económica se encuentra en Meardon (2014).

⁸ Una exposición detallada de estas competencias se encuentra en Younes (2006).

⁹ De acuerdo con Afadeco (2004, pp. 78-83), existen dos experiencias previas de evaluación a los estudiantes de Economía en Colombia. Por un lado, la aplicación del examen Major Field Test (MFT, un examen que se aplica según el área de estudios principal del evaluado) en la Escuela Colombiana de Ingeniería en 2003 y, por otro lado, la experiencia de evaluación de la Universidad Externado de Colombia, en la que participaron estudiantes de esa institución, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y de la Escuela Colombiana de Ingeniería.

4. LOS EXÁMENES DE ECONOMÍA EN EL MUNDO

La evaluación en economía más representativa es el TUCE (Test of Understanding of College Economics, o Prueba de Comprensión de Economía Universitaria), una prueba de economía de carácter nacional y estandarizada para los estudiantes universitarios de primer año en Estados Unidos¹⁰, diseñada e implementada por el Consejo Nacional de Educación en Economía de ese país (NCEE, por sus siglas en inglés). De acuerdo con Walstad y Watts (2005), la metodología del TUCE se compone de dos elementos: la lista de los contenidos específicos por evaluar y los niveles cognitivos. Si bien es una prueba por conocimientos económicos, pretende tener alguna orientación por competencias académicas.

En lo referente a los contenidos, el TUCE (versión 4) se compone de dos áreas: Microeconomía y Macroeconomía, y se especifican seis contenidos para cada una de estas. En relación con los niveles cognitivos, para este examen se consideran tres niveles o categorías, análogas a la taxonomía de Bloom (1956)¹¹: 1) la categoría RU (reconocimiento y comprensión de términos básicos, conceptos y principios), la cual corresponde a los dos primeros niveles de la taxonomía de Bloom; 2) la categoría EA (aplicación explícita), la cual corresponde a los niveles de *aplicación, análisis y evaluación*; y 3) la

categoría IA (aplicación implícita), la cual también corresponde a los anteriores tres niveles de Bloom.

El GRE (Graduate Record Examinations, o Examen de Registro para Graduados) es otro examen muy famoso. Lo presentan en todo el mundo profesionales aspirantes a programas de posgrado en Economía (maestría y doctorado), entre otros, como requisito de ingreso. Es diseñado e implementado por el ETS (Educational Testing Service, o Servicio de Evaluación Educativa), una organización estadounidense sin ánimo de lucro¹². La prueba contiene ciento treinta preguntas de selección múltiple, orientadas a evaluar el lenguaje, razonamiento cuantitativo y escritura analítica (Afadeco, 2004, pp. 37-40). Otro examen propuesto por el ETS es el Major Field Test for Economics (prueba para estudiantes, cuya principal área de estudio es la economía), que contiene noventa preguntas de selección múltiple, distribuidas en cinco contenidos temáticos: Conceptos introductorios, Microeconomía, Macroeconomía, Estadística y Econometría, y Análisis cuantitativo.

El examen GMAT (Graduate Management Admission Test) es otro ejemplo de evaluación en Estados Unidos, de aplicación mundial. Es una prueba que presentan los profesionales de Administración

¹⁰ En el bachillerato se realizan otros exámenes, a saber: el Basic Economics Test (BET), un examen de economía básica; el TEK (Test of Economic Knowledge), una prueba que evalúa conocimientos en economía; y el Test of Economic Literacy (TEL), una prueba de alfabetización económica. Otra evaluación en economía en Estados Unidos y Canadá son los exámenes de Macroeconomía y de Microeconomía que forman parte del Advanced Placement Program (AP), un programa de exámenes y cursos avanzados que implementa el College Board de Estados Unidos, una agrupación de escuelas, colegios y universidades.

¹¹ La taxonomía de Bloom (1956) presenta seis niveles cognitivos educativos: *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación*.

¹² Otro examen de este estilo ofrecido por la ETS es el EXADEP (Examen de Admisión a Estudios de Posgrado).

de empresas y negocios que desean ingresar a los programas de posgrado en esas áreas, especialmente a los MBA (Master of Business Administration, o Maestría en Administración de Negocios). El examen tiene las siguientes secciones: escritura analítica, razonamiento integrado, razonamiento cuantitativo y lenguaje, las cuales se evalúan a través de preguntas de selección múltiple y de libre respuesta. El examen contiene preguntas orientadas a los temas económicos. De acuerdo con Hansen (2001, p. 239), se trata de una prueba más apropiada para la evaluación por competencias en comparación con el GRE.

En el Reino Unido se destacan dos exámenes. Por una parte, está la prueba A-Level Economics, diseñada e implementada por la fundación AQA (Assessment and Qualifications Alliance, o Alianza para la Evaluación y las Calificaciones), que tiene el propósito de evaluar estudiantes de bachillero entre los 14 y 19 años de edad. La prueba de economía se orienta a cuatro campos del conocimiento: mercados y fallos de mercado, economía nacional, economía de la empresa y distribución del ingreso, y economía

nacional e internacional. Por otra parte, está el GCSE (General Certificate of Secondary Education, o Certificado General de Educación Secundaria), un examen compuesto por las diferentes materias o cursos que toman los estudiantes de bachillerato. Las siguientes instituciones ofrecen esta prueba: AQA; Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR)¹³; Edexcel; Welsh Joint Education Committee (WJEC)¹⁴, y el Council for the Curriculum, Examinations & Assessment (CCEA)¹⁵. Estas organizaciones son reguladas por la Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)¹⁶, una institución privada, a su vez, regulada por el Ministerio de Educación del Reino Unido.

Vale la pena resaltar que estas pruebas en la disciplina económica utilizan la selección múltiple con única respuesta como método de evaluación y distinguen la Microeconomía y la Macroeconomía como campos específicos del conocimiento económico. Si bien no se trata de exámenes orientados particularmente a la evaluación de competencias, se evidencian ciertos elementos del saber práctico como el razonamiento y la escritura.

¹³ Exámenes de Oxford, Cambridge y la Real Sociedad para el Fomento de las Artes, Manufacturas y Comercio.

¹⁴ Comité Colectivo Galés para la Educación.

¹⁵ Consejo para el Currículo, Exámenes y Evaluación.

¹⁶ Oficina de Regulación de Calificaciones y Exámenes.

PARTE II

Referentes conceptuales para la evaluación por competencias académicas en economía

La evaluación de competencias en economía es el tema principal de la segunda parte de este documento. Para el desarrollo de las siguientes secciones, vale la pena plantear, de manera preliminar, qué se entiende por competencia. Así, la definición que el Icfes ha adoptado para el diseño de las pruebas Saber se puede sintetizar como sigue:

conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (MEN, 2006, p. 49).

El desarrollo de esta segunda parte se organiza en cuatro secciones. En la primera, se revisan algunas propuestas acerca de la formación por competencias en economía en el ámbito internacional. En la segunda, se enumeran y explican las competencias específicas del área, que se fomentan en los pregrados de Economía colombianos, según un trabajo desarrollado por Afadeco. En la tercera, se expone de qué manera se toman en cuenta los contenidos temáticos de la economía para el diseño y la construcción del Módulo de análisis económico de Saber Pro. En la cuarta se expone en detalle cuál es el objeto de evaluación de este módulo.

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN ECONOMÍA

Las competencias académicas (*proficiencies*, en inglés) que se fomentan en la educación superior de pregrado se han entendido como competencias profesionales. De acuerdo con Farías (2009)

En la comunidad académica existe [el] amplio acuerdo [de] que las competencias profesionales involucran tres dimensiones, o aspectos de un mismo fenómeno, a saber: (1) Competencias cognitivas, las cuales son fundamentalmente los conocimientos disciplinarios, cuyo centro está en el saber comprender, analizar, relacionar y sintetizar ciertos conocimientos, fenómenos o sistemas en un contexto específico. (2) Competencias procedimentales, son aquellas que permiten saber qué hacer en determinadas situaciones profesionales; es decir, orientad[a]s a generar ciertos productos. (3) Competencias actitudinales, aquellas referidas a aspectos volitivos o éticos que orientan y otorgan sentido al saber y al hacer (p. 62).

A partir de esta clasificación, se hará énfasis en las competencias profesionales de orden cognitivo, las que en adelante serán referidas como competencias académicas, y, más exactamente, se hará énfasis en la forma como se puede entender este tipo de competencias en la formación de los pregrados de Economía.

Sin lugar a duda, el éxito de los economistas se debe a que en los pregrados se les brinda formación en un hacer práctico, es decir, se debe a sus

competencias académicas¹⁷. Estas se definen de la siguiente manera: se trata del conjunto de destrezas¹⁸ intelectuales derivadas de la comprensión y de la aplicación del análisis económico, las cuales se ejercitan en una acción o un contexto particular y le permiten al estudiante plantear y resolver problemas precisos. En síntesis, las competencias académicas en economía se definen como la aplicación de los conocimientos económicos en contextos específicos.

En la literatura económica se pueden identificar algunos referentes sobre las competencias académicas en economía, agrupados en dos tipos. El primero está conformado por los referentes generales, que se citan a continuación, a partir de dos libros. Por un lado, el estudio de Raivola, Kekkonen, Tulkki y Lyytinen (2001), en el que se documentan los resultados de una investigación sobre los efectos que tiene un conjunto de disciplinas científicas, entre ellas la economía, en el futuro de la política nacional de innovación en las industrias altamente intensivas en conocimiento en Finlandia. El estudio muestra que los mejores resultados, en términos de consecuencias, provienen de la flexibilidad e interdisciplinariedad de los currículos en las escuelas politécnicas.

Por otro lado, el estudio de Ibarra (2008), en el cual se proponen procedimientos, herramientas e instrumentos para evaluar por competencias a los estudiantes de un grupo de maestrías que siguen un proceso de enseñanza-aprendizaje combinado

¹⁷ Una referencia interesante sobre la enseñanza actual de la Economía en América Latina se encuentra en Hodara (2010).

¹⁸ Se entiende por destreza el arte de llevar a cabo acciones a través de habilidades, aptitudes y capacidades.

(*blended-learning*) en España. Para la propuesta, el estudio toma una muestra de dieciséis programas oficiales de maestría en Economía y establece dos métodos: evaluación de la aplicación de conocimientos y evaluación de la comunicación de conclusiones; se ofrecen ejemplos de cursos o asignaturas, se precisan las competencias académicas que se evalúan y se describen las actividades que son objeto de evaluación.

El tercer tipo de referentes consiste en los específicos. Se trata de artículos escritos acerca de la formación y la evaluación por competencias académicas en economía¹⁹. La revisión de la literatura colombiana y extranjera permite identificar una lista de competencias académicas que se fomentan en la formación en los pregrados de Economía.

López y Rhenals (1995)²⁰, de la Universidad de Antioquia, señalan las siguientes cuatro competencias académicas: 1) intuición para reconocer la importancia de los problemas a los cuales se enfrenta y la pertinencia de las soluciones propuestas; 2) conocimientos de la teoría económica básica, dado que no puede haber un economista sin conocimientos amplios de teoría económica; 3) gusto por la teoría económica y capacidad para formalizar sus intuiciones, lo cual supone la enseñanza de un amplio instrumental matemático, estadístico y econométrico, y 4) habilidad para emplear la teoría económica en el análisis de problemas específicos

(para lo cual, las universidades deben hacer énfasis en el planteamiento de problemas y la propuesta de soluciones al interior de sus programas de formación académica).

De acuerdo con Hansen (2001), se identifican seis competencias académicas²¹: 1) acceder al conocimiento existente; 2) mostrar dominio del conocimiento existente; 3) interpretar el conocimiento existente; 4) interpretar y manipular datos económicos; 5) aplicar el conocimiento existente, y 6) crear nuevo conocimiento.

Según Gil (2003), se identifican las siguientes ocho competencias académicas²²: 1) capacidad de disertación desde las distintas doctrinas económicas; 2) reconocimiento de los alcances y utilidad de la teoría económica; 3) capacidad analítica para reflexionar sobre el desarrollo social, humano y sostenible; 4) reconocimiento de las interrelaciones que la economía tiene con otras disciplinas: ecología, ética, psicología, matemática, sociología, política, entre otras, para la investigación interdisciplinar; 5) operacionalización de los problemas económicos y teóricos por medio del instrumental lógico, matemático y estadístico; 6) problematización de los fenómenos de la calidad de vida y el desarrollo regional; 7) planteamiento de soluciones a partir de la investigación de los problemas económicos regionales, y 8) capacidad reflexiva en torno a la ética de la economía.

¹⁹ Una gran parte de la literatura tiene que ver con la formación y la evaluación por competencias en Estados Unidos, en el ámbito de la educación secundaria y universitaria. Se trata de un conjunto de artículos publicados especialmente en *The Journal of Economic Education* y en *The American Economic Review* en los últimos treinta años. Algunos ejemplos notables de estos artículos son: Becker y Watts (1996), Hansen (1986, 1993, 2001), Salemi y Siegfried (1999), Walstad (2001) y —en una publicación diferente de las nombradas— Seeborg (2008). Algunos artículos fueron igualmente reimprimos en los libros de Walstad y Saunders (1998) y de Becker y Watts (1998). Una parte del debate colombiano se encuentra en Afadeco (2012).

²⁰ También citadas en Afadeco (2004, pp. 84-85).

²¹ Hansen presentó inicialmente cinco competencias (Hansen, 1986), las cuales fueron probadas en el programa de Economía de la Universidad de Illinois. Al respecto, ver Carlson, Cohn y Ramsey (2002).

²² También citadas en Afadeco (2004, pp. 90-91).

El grupo de competencias académicas presentado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (Aneca) (2005) son²³: 1) conocimientos técnicos básicos (comprende los conocimientos específicos relativos a la comprensión y el control de los diferentes aspectos de la economía); 2) conocimientos socioeconómicos básicos relacionados con el entorno y los agentes de la economía; 3) conocimientos de soporte básicos (son aquellos necesarios para el correcto aprendizaje y materialización de varios de los conocimientos anteriores: matemáticas, estadística, tecnologías de procesos de la información económica), y 4) competencias transferibles que permiten desarrollar las competencias necesarias para acercar la academia a la vida laboral, es decir, aquellas que cierran la brecha entre la teoría y el mercado laboral como las desarrolladas en las prácticas profesionales o en entornos de simulación real.

Grant (2005) expone en el capítulo 2 de su libro seis competencias en los pregrados de Economía: 1) comunicación oral; 2) comunicación escrita; 3) uso de la aritmética; 4) interpretación de datos; 5) resolución de problemas, y 6) uso de diagramas.

Un grupo de competencias relevantes para este marco de referencia fue propuesto por Afadeco

(2010): 1) contextualización teórico-práctica; 2) responsabilidad social y compromiso ciudadano; 3) abstracción y análisis lógico; 4) análisis cuantitativo; 5) dominio de la información, y 6) dominio de la comunicación y del trabajo en equipo.

A partir de estas listas no exhaustivas de competencias académicas en economía, resulta evidente su diversidad. Algunas competencias son demasiado generales, propias también de otras disciplinas; por ejemplo, Hansen (2001) y Grant (2005). Otras son tan específicas que se asemejan a competencias laborales; por ejemplo, algunas competencias propuestas por la Agencia de Acreditación de España (2005). Y, finalmente, otras competencias desbordan la formación estándar o universal de los economistas, como, por ejemplo, la competencia interdisciplinaria de Gil (2003). Sin embargo, la mayor debilidad de estas listas es que no se evidencia ningún criterio cognitivo²⁴, propio de la economía, que permita deducir un conjunto de competencias académicas universales que se distingan de las competencias puramente laborales. Un esfuerzo notable es llevado a cabo por Afadeco (2011) a través del establecimiento de doce competencias académicas.

²³ Estas competencias se basan en el Proyecto Tuning para Europa.

²⁴ A la excepción, tal vez, de Hansen (2001), si se entiende que el “conocimiento” al cual se refiere es el económico.

2. LAS DOCE COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN ECONOMÍA EN COLOMBIA

Afadeco reunió en 2011 a un grupo de profesores de Economía de varias ciudades del país, con el propósito de identificar el conjunto de competencias académicas que se fomentan en los pregrados de Economía colombianos. Este trabajo permitió identificar doce competencias académicas, las cuales, en su orden, pretenden acoger un criterio cognitivo propio de la economía: los estudiantes se forman primero en la teoría económica y, posteriormente, en la aplicación de esa teoría en casos concretos de la vida real, a través del uso de herramientas cuantitativas, igualmente propias de la economía. Las competencias académicas identificadas por Afadeco son:

a) Conocer los problemas asociados con la asignación eficiente de recursos de los agentes económicos.

La base de la ciencia económica es analizar el comportamiento de los agentes y sus decisiones en los distintos espacios, mercados o entidades en los que interactúan bajo la perspectiva del bienestar individual y general. Esta base le permite al economista enfrentar los tres grandes propósitos de la economía: la asignación de los recursos (microeconomía), la determinación del nivel de empleo o utilización de dichos recursos (macroeconomía) y el crecimiento económico de los recursos (la acumulación de capital). La identificación, interpretación, evaluación, manejo y solución de problemas económicos, en una palabra, su **investigación**, deben estar acordes con la definición misma de esos problemas: cuestiones asociadas con interrelaciones cuantitativas entre individuos en un entorno caracterizado por la escasez que lleva a buscar la asignación óptima de recursos sociales, su utilización plena y crecimiento.

b) Articular las teorías y conceptos económicos con la realidad.

La economía contemporánea tiene una larga tradición que, a través de la discusión, el debate y la confrontación, le ha permitido contar con bases teóricas sólidas que la definen, más allá de un saber práctico, como un método de análisis, una forma de pensar, observar e interpretar los fenómenos sociales en un contexto de escasez y usos alternativos de los recursos. Esto significa que los economistas deben tener bases teóricas sólidas que les permitan abstraer, generalizar, agregar y pronosticar comportamientos y decisiones con el fin de formular, diseñar, evaluar e implementar políticas de uso de recursos óptimas y eficientes, mediante la utilización de un instrumental técnico propio de la disciplina. Esto implica conocimiento y manejo, no solo de las técnicas utilizadas (inferencia estadística y econometría), sino también de técnicas teóricas (modelización, formalización y axiomatización) y de los diferentes referentes teóricos que validan y legitiman el uso de esas técnicas empíricas y teóricas. Esta característica permite que el saber hacer y el saber práctico, desde sus enfoques particulares, puedan retroalimentarse y aprovechar el saber, sin devaluar el conocimiento académico.

c) Comparar los referentes teóricos que explican la realidad económica.

La Economía como campo académico, disciplinar y profesional, cuenta con diferentes teorías para explicar y manejar los problemas económicos. La interpretación de esos problemas siempre tiene un referente teórico que puede provenir de corrientes de pensamiento diferentes o estar influenciado por estas. El economista debe conocer y estar en capacidad de comparar diferentes referentes al

momento de afrontar los problemas de la asignación de recursos, e incluso debe ser capaz de combinarlos y elegir entre ellos.

d) Diagnosticar los problemas y oportunidades de los agentes económicos en términos de bienestar.

Con base en los conceptos y referentes teóricos, el economista puede plantear y resolver los problemas de asignación que enfrentan los agentes económicos (individuales y agregados), tanto en sus decisiones como en sus interacciones con miras al bienestar de estos agentes.

e) Diseñar modelos económicos cuantitativos y cualitativos explicativos de la realidad.

La modelización le permite al economista ordenar el aparente caos de datos empíricos de los sistemas económicos, con el fin de abstraer leyes o tendencias que expliquen su interrelación y permitan prever y pronosticar su evolución, utilizando variables cuantitativas y cualitativas.

f) Interpretar la realidad utilizando modelos económicos cuantitativos y cualitativos.

Los modelos son la manera como los economistas abstraen la realidad, por tanto, su uso es indispensable para quien desee intentar explicar la realidad o, incluso, pronosticar el comportamiento de variables económicas.

g) Implementar teorías, métodos y técnicas estadísticas y econométricas en la toma de decisiones públicas y privadas.

Un economista debe poder diagnosticar problemas —y, eventualmente, darles solución— a través del uso de la teoría y de herramientas como las matemáticas, la estadística y la econometría. Por

tanto, el economista debe tener competencias en métodos y técnicas matemáticas, estadísticas y econométricas.

h) Evaluar la interrelación de las variables económicas.

El análisis de la coyuntura económica requiere la identificación y el análisis de las relaciones entre las variables económicas, tales como producción, distribución, consumo, ahorro, inversión, ocupación, tasa de interés, precios y tasa de cambio.

i) Pronosticar el comportamiento de variables económicas.

Las herramientas matemáticas, estadísticas y econométricas le deben permitir al economista prever la evolución de los sistemas económicos a partir de una comprensión profunda del comportamiento de sus principales variables.

j) Diseñar políticas públicas encaminadas a lograr el crecimiento y desarrollo local, regional y nacional.

Con base en sus conocimientos teóricos y aplicados, el economista debe estar en capacidad de responder a la demanda social por el mejoramiento de las condiciones de vida de los agentes. En consecuencia, el economista debe dar respuesta a la pregunta sobre la eficiencia en la asignación de los recursos considerando el bienestar social, de manera que sus estudios y conclusiones informen un proceso de toma de decisiones responsable.

k) Evaluar las consecuencias económicas, sociales y ambientales de las decisiones económicas en los ámbitos privado y público.

El economista debe estar en capacidad de utilizar métodos cuantitativos y cualitativos para medir la

consecuencia de programas y políticas. Gracias a un análisis factual y del contexto de los programas, es posible ir más allá de la incidencia y la cobertura para establecer si los programas han contribuido o no a mejorar las condiciones de vida de la población objetivo y para determinar cuáles han sido los principales mecanismos o canales de transmisión de los cambios. Esta evaluación contribuye a mejorar la asignación de los recursos y ofrece herramientas técnicas para alimentar los procesos de toma de decisiones públicas y privadas.

l) Relacionar los acontecimientos y procesos económicos presentes con la historia.

La economía se ocupa de los ciclos económicos, la historia económica, el comportamiento histórico de variables económicas y la interrelación entre ellas. Los economistas buscan analizar el pasado para intentar explicar el presente y pronosticar el futuro de

las variables económicas. Por tanto, un economista debe entender el comportamiento histórico de variables económicas y estar en capacidad de explicar su comportamiento bajo ciertas condiciones, al igual que sus correspondientes interrelaciones en diversos periodos. Así, el economista debe tener la capacidad de analizar los acontecimientos pasados y las diversas teorías sobre los temas que estudia, para poder analizar situaciones presentes. En la medida en que la realidad actual es un producto de la historia, no se puede ser un economista actualizado si no se conoce el pasado.

Se puede constatar que, si bien algunas competencias parecen exclusivamente laborales, la intención es que, desde la formación universitaria, esas competencias puedan desarrollarse. Lo anterior con el propósito de que, una vez titulado, el economista pueda poner en práctica estas competencias como parte de su desempeño profesional.

3. LA ECONOMÍA COMO UN CAMPO DE FORMACIÓN CIENTÍFICA

En este documento se han definido las competencias académicas como la aplicación de los conocimientos en contextos específicos, lo cual implica que la evaluación por competencias requiere precisar el conjunto de saberes sobre los cuales se sustenta dicha evaluación. Se pretende en esta sección aportar algunos elementos conceptuales sobre la forma como el Módulo específico de análisis económico del examen Saber Pro tiene en cuenta los contenidos temáticos, incluidos en las diferentes áreas curriculares de los pregrados de Economía. De esta forma, se tiene la intención de fundamentar desde el conocimiento científico las cuatro áreas curriculares de formación en economía: 1) Microeconomía, 2) Macroeconomía, 3) Econometría y 4) Pensamiento Económico e Historia Económica. Es así como se establece un vínculo específico entre el conocimiento científico propio de la economía y una evaluación por competencias.

El punto de partida para comprender la naturaleza del conocimiento científico en economía tiene que ver con el método de abstracción, es decir, la capacidad de representar de manera imaginaria y sintética el mundo económico real que nos rodea. En efecto, el entorno social en el cual discurren las acciones humanas es en gran medida “económico”. Comprar la leche en las mañanas, pagar los impuestos, recibir un salario o hacer un préstamo bancario hacen parte de la cotidianidad de la sociedad de mercado moderna. Sin embargo, es curioso constatar que la ciencia encargada de analizar la naturaleza de estas acciones no es para nada evidente. La decisión económica de un individuo depende, entre muchas otras variables, de sus ingresos, de la información disponible, de su localización geográfica, de sus costumbres y hasta del clima. Tampoco son evidentes los resultados de esas acciones en términos de si son las mejores o de si son susceptibles de ser

mejoradas. Por tanto, la mera descripción de los hechos económicos observables no es suficiente para entender las decisiones económicas y el modo como las relaciones mercantiles funcionan.

Desde la caída del Muro de Berlín, en 1989, se entiende que, de alguna forma, las sociedades modernas eligieron mayoritariamente el capitalismo como la forma de organización social de producción, intercambio y consumo en la cual conviven y se desarrollan. El triunfo del capitalismo sobre el socialismo (el prototipo de una economía no comercial) ha permitido que los economistas ocupen un lugar privilegiado en la sociedad contemporánea, pues son los intelectuales convocados para develar las leyes económicas que eventualmente rigen esta forma de organización social, con la intención de que sus análisis sirvan como un marco de referencia para la transformación social, en términos de mayor bienestar para las diferentes clases sociales.

Por fortuna, la tarea de los economistas tiene un sólido respaldo: la economía se erige como una ciencia social desde hace más de doscientos treinta años, y su propósito de científicidad le ha dado un importante rigor y coherencia analítica sobresaliente al interior de las ciencias sociales. Ciertamente, este propósito proviene del establecimiento de una pregunta central y de la manera de responder a ella mediante formas intelectuales que la acercan a un tratamiento científico. En efecto, ante la enorme complejidad del mundo económico que nos rodea, la fuerza de este problema radica en su simplicidad: ¿cómo una sociedad capitalista y mercantil compuesta por una pluralidad de agentes puede coordinar sus diversos intereses? La respuesta de los economistas es que, si se reúnen ciertas condiciones, el mercado es el mecanismo social mediante el cual la sociedad capitalista concilia sus diversos intereses o poderes económicos.

La economía nació como una ciencia que se propuso ofrecer una respuesta abstracta a una pregunta igualmente abstracta, formulada por los intelectuales del siglo XVIII, sobre si es posible encontrar la coordinación entre los intereses de los diversos agentes por medio de relaciones mercantiles sin contar con el Estado. La teoría económica es el medio a través del cual se materializan y estructuran las abstracciones del mundo real, lo cual permite develar las leyes que se ocultan en los mercados (por ejemplo, la ley de la oferta y la demanda, la ley de Walras, la ley de Gresham, o bien, la ley de Okun). La pretensión de la teoría económica no es explicar, en un primer momento, la realidad económica tal y como esta aparece, sino ofrecer abstracciones de un mundo perfecto donde funcionaría de manera eficiente un sistema de precios y, posteriormente, utilizar esas abstracciones para representar lo que efectivamente sucede en la realidad. La teoría económica es, entonces, un marco analítico de referencia, cuya cercanía a la realidad depende de la calidad de las hipótesis necesarias para su propia construcción (Koopmans, 1957, pp. 132- 142)²⁵. En efecto, la utilidad de la teoría económica proviene del hecho de que su discurso puede utilizarse para representar la economía real como un caso particular del caso general explicado por la teoría. Esta característica ha permitido la acumulación del conocimiento, dando paso a la consolidación de comunidades científicas y a la profesionalización de la economía en el mundo.

El conocimiento de los economistas corresponde, entonces, a la explicación teórica respecto a las condiciones necesarias para las decisiones individuales (personas, empresas, instituciones) en una economía mercantil. Las decisiones económicas

básicas, tales como invertir, producir, ahorrar, intercambiar y consumir, se refieren a magnitudes monetarias puestas en movimiento en los mercados y asociadas a los recursos materiales o riqueza social, razón por la cual el lenguaje espontáneo de la teoría económica es predominantemente matemático. En otras palabras, la economía se puede definir como la ciencia que estudia las relaciones sociales cuantitativas (Benetti y Cartelier, 1998, p. 10), es decir, es el estudio de cómo los individuos y las organizaciones (las empresas y el Estado) deciden producir, intercambiar y consumir los recursos disponibles en los mercados mediante transferencias de dinero.

Las transferencias y utilización de los recursos conforman el objeto de estudio de la ciencia económica, y su definición es el resultado del devenir de la disciplina desde sus inicios. En efecto, los antiguos intelectuales de la escuela económica fisiócrata identificaron los bienes agrícolas como la única forma de riqueza social, mientras que la escuela mercantilista la identificó con el oro. No fue sino hasta la publicación de la famosa obra *La riqueza de las naciones*, de Adam Smith (1723-1790) —padre de la economía—, que se propuso que los recursos, o riqueza social, están en realidad conformados por todos los bienes y servicios fruto del trabajo humano transados en los mercados, definición que hoy se conoce como el producto interno bruto. Los bienes y servicios se entienden hoy, en su sentido más amplio, desde los derechos de autor en la producción de un *software*, hasta los servicios ambientales que ofrecen los árboles de un parque.

No es, entonces, por azar que el desarrollo de la teoría económica contemporánea esté acompañado,

²⁵ Sobre este aspecto, Koopmans adopta la posición de Robbins (1946).

no solo por un refinamiento de los instrumentos que componen su lenguaje matemático, sino también por una comprensión cada vez más compleja de lo que se entiende por sus objetos de estudio y de las hipótesis necesarias para entenderlos. En este sentido, no resulta evidente una clasificación de tales desarrollos teóricos, pero tomando en cuenta el consenso, casi generalizado, de los economistas que componen la comunidad científica hoy en día, es posible identificar tres problemas fundamentales de la teoría económica, asociados al concepto de **recursos**.

3.1. El problema de la asignación de los recursos a través del mecanismo de los precios, o microeconomía.

La microeconomía es el campo de la ciencia económica encargado de explicar cómo un conjunto de decisiones privadas, hechas en una economía comercial o monetaria, guiada por los precios, logra ser viable y obtiene un orden, denominado asignación de recursos. Al suponer alguna información inicial (por ejemplo, las condiciones técnicas de producción o las preferencias de consumo), una teoría de los precios permite determinar, entre muchas otras variables, los valores de los bienes y los costos asociados a las decisiones económicas sobre los recursos en situaciones de equilibrio o desequilibrio. En la teoría económica se identifican tres grandes teorías de la asignación de los recursos a través de los precios.

a) **La teoría económica neoclásica.** Se trata del enfoque predominante en el pensamiento de los economistas, tanto en el ámbito de la enseñanza económica como en el de la investigación y ejercicio profesional. Al interior de esta teoría se identifican dos ramas: los estudios relacionados con el equilibrio general y aquellos relacionados con el equilibrio parcial. Por un lado, se denominarán estudios de equilibrio general, cuyos orígenes se remontan a Léon Walras (1834-1910), aquellos análisis que involucran el papel y la interdependencia de los precios en un mundo compuesto por una gran cantidad de bienes y agentes que actúan simultáneamente. Se destaca en la mayoría de estos estudios una preocupación por la eficiencia en la asignación de los recursos en los mercados, a fin de definir las posibles economías ideales o exitosas (los teoremas del bienestar). Por otro lado, se denominarán estudios de equilibrio parcial, cuyos orígenes se remontan a Alfred Marshall (1842-1924), aquellos análisis que involucran los precios y cantidades en mercados aislados²⁶. Se destaca en la teoría neoclásica el papel que desempeñan los precios en relación con otros aspectos de la vida económica corriente, tales como el dinero, el Estado (los impuestos y subsidios), las instituciones (contratos y derechos de propiedad), las externalidades, la información imperfecta, el riesgo moral, los comportamientos estratégicos y los costos de transacción, entre muchos otros aspectos

²⁶ Se supone que la teoría del comercio internacional, o economía internacional, es, en algún sentido, un apéndice de la teoría económica neoclásica de los precios, pues la tasa de cambio es el precio que permite la asignación internacional de los recursos entre dos o más países.

denominados “fallos de mercado”²⁷. En el espíritu de la teoría económica neoclásica predomina la idea de que cada individuo u organización busca maximizar objetivos bajo algún tipo de restricción, lo cual permite determinar los equilibrios correspondientes a la variedad de las restricciones. Esto da como resultado, modelos de economías perfectas e imperfectas, según la calidad del equilibrio obtenido (óptimo o subóptimo), siguiendo el criterio de Pareto^{28, 29}.

b) La teoría económica clásica. Se trata del enfoque según el cual las empresas (firmas, productores o capitalistas) toman las decisiones relevantes, mientras que las decisiones de los consumidores (trabajadores o asalariados) son residuales. En un mundo compuesto por una gran cantidad de sectores productivos, y suponiendo las tecnologías vigentes y la forma como la sociedad determina las proporciones entre beneficios y salarios, la teoría clásica determina la situación de equilibrio económico, en la cual la vigencia de unos precios de producción (o naturales) permiten la reproducción del sistema económico. Se sigue que la tarea de los mercados sería ajustar las variables del mercado a esas condiciones de equilibrio previas. La teoría económica clásica

encuentra en la obra de Piero Sraffa (1898-1983) su marco analítico de referencia.

c) La teoría económica marxista. Se entiende por teoría marxista al conjunto de todos los argumentos presentados por Karl Marx (1818-1883) y sus comentaristas, en relación con la asignación de recursos. La intención de Marx era hacer una teoría del capitalismo para rechazarlo: sostiene que la obtención del beneficio (plusvalía) de los capitalistas compromete una relación de desigualdad en el poder económico respecto a los trabajadores, razón por la cual se establece una lucha de clases sociales, en la cual la relación salarial se explica a partir de un fenómeno de explotación laboral. Contrariamente a las teorías clásica y neoclásica, la realidad de los mercados surge de la forma monetaria de los intercambios, la cual viene a constituir la circulación del capital. La explicación de los intercambios se desprende de una teoría del valor de las mercancías a partir del trabajo, en una dimensión monetaria que involucra tanto el carácter privado de la producción como el carácter social del intercambio. Al final, los agentes económicos son evaluados en sus decisiones sin que el resultado sea necesariamente un equilibrio en los mercados³⁰. La teoría del valor, el dinero y los precios de Marx no dispone de un modelo de referencia.

²⁷ El teorema de Coase permite establecer una relación entre los precios y los fallos de mercado. A partir de este marco analítico es posible entender mejor los desarrollos de la nueva economía institucional, la cual contrasta con el tratamiento de las instituciones de la antigua economía institucional instaurada por Veblen, Commons y sus comentaristas (Berle, Galbraith, Hodgson, Ha-Joon Chang, etc.).

²⁸ Para simplificar, en este documento se deja a un lado la teoría austriaca del capital. Se trata de una teoría neoclásica que insiste, igualmente, en el papel de los precios como mecanismo de asignación de los recursos, pero, contrariamente al enfoque de Walras, la producción de los bienes requiere hacer explícito el tiempo (esto se denomina el “proceso indirecto de producción”). De esta manera, la tasa de interés real (el precio del tiempo) juega un papel preponderante en el mecanismo de asignación.

²⁹ No se alude aquí a la teoría de juegos, pero se considera que es una herramienta de análisis particularmente útil al interior de la lógica del pensamiento neoclásico.

³⁰ El elemento clave que permite un mayor acercamiento entre Marx y la teoría clásica es el famoso problema de la transformación de los valores en precios de producción.

3.2. El problema de la determinación del nivel de uso, empleo o utilización de los recursos, o macroeconomía.

La macroeconomía es el campo de la Ciencia Económica responsable de determinar si los individuos y las organizaciones utilizan plenamente o no todos los factores de producción (capital y trabajo) disponibles para dar origen al producto interno bruto (los recursos). En la teoría económica se identifican tres grandes postulados de la determinación del nivel de empleo; las dos primeras pueden considerarse como los enfoques ortodoxos, mientras que la tercera puede considerarse como un enfoque heterodoxo.

a) La teoría macroeconómica neoclásica. Se trata de una teoría que busca determinar un equilibrio global bajo la forma de mercados agregados de bienes, trabajo y dinero (o activos financieros). En esta teoría se asume, por hipótesis, que, si los precios y los salarios son flexibles y hay competencia perfecta, entonces, estos se ajustan siempre hasta alcanzar el equilibrio global, lo cual implica el pleno empleo de todos los factores productivos y de todos los recursos. Esto quiere decir que los bienes que sirven como insumos en la producción, y todos los trabajadores disponibles para laborar, están plenamente empleados. Sin embargo, habrá desempleo de recursos cuando, por alguna razón, los precios y los salarios no se puedan ajustar hacia el equilibrio global, de tal manera que el desequilibrio implica el desempleo de los recursos, en especial, el desempleo de trabajo. Los precios (la inflación) y salarios (reales o nominales) no se ajustan en virtud de múltiples justificaciones (económicas y no económicas), tales como la existencia de rigideces (en precios o salarios), instituciones (leyes, contratos), información asimétrica,

competencia imperfecta, racionamientos en los mercados y comportamientos estratégicos de los individuos (sindicatos, redes), entre muchos otros fallos de mercado. Aun si se eliminan todos estos fallos, es posible que la economía se mantenga en un nivel de desempleo de trabajo llamado “natural” con los demás mercados en equilibrio global. Se entiende así que la mayoría de la política macroeconómica neoclásica consiste en intentar disminuir los efectos de los fallos, pero confiando en la capacidad de autorregulación de los mercados, razón por la cual, la intervención del Estado en la economía no es inmediatamente necesaria.

b) La teoría macroeconómica de Keynes. Esta teoría está integrada por los principios expuestos en la obra de John Maynard Keynes (1883-1946), sin incluir a sus comentaristas. Contrario a la teoría macroeconómica neoclásica del equilibrio global, Keynes pretende demostrar la existencia de un equilibrio global de bienes con desempleo (involuntario) del factor trabajo, bajo las hipótesis de flexibilidad de precios (monetarios) y salarios (nominales) en el contexto de competencia perfecta. De acuerdo con Keynes, el equilibrio global con desempleo laboral es el resultado de una demanda agregada de bienes, que resulta ser insuficiente respecto al nivel de oferta agregada de bienes, pues prevalece la idea según la cual es la demanda la que crea su propia oferta (la antileya de Say). En el marco de estas premisas, el equilibrio del mercado laboral no puede entenderse bajo la concepción neoclásica estándar de la igualdad entre una oferta y una demanda, razón por la cual, el concepto de salario (nominal) y su dinámica de ajuste son particulares y requieren un entramado de conceptos, como las anticipaciones del conjunto de los empresarios (el principio de la demanda efectiva). De aquí se deriva la tesis de que el desempleo obedece más a la situación de los

otros mercados, y no a la situación propia del mercado de trabajo. La política macroeconómica de Keynes se basa en la posibilidad de que el Estado intervenga en la economía para lograr el nivel de actividad económica más conveniente para los intereses colectivos.

c) **La nueva síntesis neoclásica.** Existe un nuevo consenso con referencia a las dinámicas que determinan las fluctuaciones macroeconómicas, acuñado por Goodfriend y King (1997) como la “nueva síntesis neoclásica”. Este nuevo *mainstream* recoge los enfoques de equilibrio general estocásticos y las optimizaciones microfundamentadas de los nuevos clásicos. De los nuevos keynesianos toma las rigideces nominales y las utiliza para explicar por qué la política monetaria tiene efectos reales en el corto plazo, utilizando una estructura de competencia monopolística (Mankiw, 2006). Asimismo, al interior de esta síntesis es usual representar el comportamiento de los distintos mercados, a través de modelos de equilibrio general dinámicos y estocásticos (Dynamic Stochastic General Equilibrium, DSGE) que se desvían de un óptimo de Pareto debido a los sticky prices (Rankin, 1998 y Smets y Wouters, 2003).

d) **La teoría macroeconómica poskeynesiana de Cambridge.** Esta teoría comprende las contribuciones teóricas no neoclásicas que surgen después de la aparición de la obra de Keynes, en especial los aportes de Harrod, Robinson, Kahn, Kaldor, Kalecki y Pasinetti, así como los de sus respectivos comentaristas (Kregel, Asimakopulos, Lavoie y Harcourt, e incluso algunos economistas llamados “circuitistas”). Aunque no existe un único marco teórico de referencia, es posible identificar una línea de teoría económica que se construye a partir de la aceptación de la antiley de Say. En esta teoría macroeconómica poskeynesiana se pretende determinar el nivel de empleo

de los recursos (enfoque macroeconómico) a partir de la consideración explícita del papel determinante de los precios monetarios en un mundo de competencia imperfecta y dominado por la incertidumbre, y de la explicación de la distribución de los ingresos entre los empresarios y los consumidores (enfoque microeconómico). Esta teoría se extiende también hacia modelos de crecimiento. Se descartan de esta línea de pensamiento las contribuciones significativas de los poskeynesianos del dinero y la finanza, tales como Minsky, Gordon, Moore, Weintraub y Davidson. Una conclusión relevante del enfoque poskeynesiano es que se establece una desconfianza más radical sobre la capacidad autónoma del sistema económico de encontrar resultados convenientes para la sociedad, razón por la cual, la regulación estatal aparece como apremiante.

3.3. El problema del crecimiento y el desarrollo económico.

En este problema se abordan las causas y consecuencias del crecimiento del producto de las economías, en un horizonte de largo plazo, y las dinámicas del desarrollo económico, como perspectivas para alcanzar mayores niveles de bienestar. Se identifican tres teorías:

a) **Las teorías neoclásicas del crecimiento económico.** Según estas teorías, el producto varía en función de sus determinantes, ya sea bajo la forma de las cantidades físicas de los factores de producción (capital y trabajo) o bajo la forma de la relación (en términos físicos o monetarios) entre la inversión y el ahorro. En ambos casos, la característica esencial neoclásica es que se asume, por un lado, un estado particular de la técnica de producción

con el fin de explicar el comportamiento de las empresas y, por otro lado, un estado particular de las preferencias de consumo con el fin de explicar el comportamiento de los individuos (consumidores y empresarios —si estos últimos también consumen improductivamente—). Se identifican así tres enfoques:

- **Los modelos neoclásicos tradicionales de crecimiento.**

Se trata del enfoque dominante en la explicación del crecimiento y los ciclos o fluctuaciones bajo la hipótesis del pleno empleo de recursos. El núcleo de esta tradición se encuentra en el modelo de crecimiento de Robert Solow, a partir del cual la sustitución entre capital y trabajo conduce el capital hacia un estado en el cual este crece a una tasa constante positiva (estado semiestacionario o trayectoria) y, en el largo plazo, crece a una tasa constante nula (estado estacionario), es decir, se agota el crecimiento, momento en el cual un nuevo crecimiento solo proviene de un choque exógeno en la técnica de producción (por ejemplo, el aumento del número de trabajadores). Los modelos de crecimiento endógenos son derivaciones del modelo de Solow, pero incorporan algún tipo de externalidad, ya sea en el factor trabajo (por ejemplo, el capital humano) o en el factor capital (por ejemplo, la inversión en “investigación y desarrollo”).

- **La nueva geografía económica.** Estos modelos analizan los determinantes del crecimiento (y el desarrollo económico), pero en el marco de una definición particular del concepto de *territorio, región o espacio*. Si bien se retoman muchos conceptos neoclásicos básicos (tales como *rendimientos de escala, productividad de los factores,*

competitividad, externalidades, costos de transacción, información imperfecta, instituciones, incentivos y bienes públicos), es la existencia de un fenómeno de aglomeración la que permite llegar a conclusiones contrarias a aquellas obtenidas a partir del modelo de crecimiento neoclásico de referencia propuesto por Solow. Los modelos de la nueva geografía económica surgieron como una crítica a las conclusiones de la teoría neoclásica del comercio internacional, es decir, en el marco de la teoría neoclásica de la asignación de los recursos (microeconomía).

- **La teoría austriaca de los ciclos.** Se trata de un conjunto de argumentos de corte neoclásico que buscan, contrario a los modelos neoclásicos tradicionales, mostrar el efecto del dinero en la variación del producto interno bruto. Dado un estado inicial diferenciado por la intensidad capitalista, la emisión de dinero (por un banco central y por el sector financiero a través del crédito) provoca una variación no proporcional de los precios monetarios de los bienes, razón por la cual se afecta la estructura de precios relativos (la relación entre los ingresos y los costos varía en proporciones diferentes), lo cual hace que se afecte, tanto la producción como el consumo. Puesto que en la perspectiva austriaca el tiempo es importante, la tasa de interés (real y nominal) determina el sentido de la variación del producto, que se describe como un ciclo económico (auge, depresión y crisis). Los efectos monetarios tienen consecuencias reales. La teoría austriaca de los ciclos no dispone de un único modelo de referencia. Las discusiones de mayor repercusión teórica se construyeron a partir de las propuestas originales de Friedrich von Hayek y Joseph Schumpeter³¹.

³¹ Una gran parte de estos debates se entrecruza con las teorías desarrolladas por la escuela de Estocolmo, cuyo fundador es Knut Wicksell.

b) Los esquemas de la reproducción del capital de Marx.

De acuerdo con los principios marxistas, la variación del producto (medido a precios monetarios constantes) depende de dos tipos de decisiones económicas que los empresarios toman respecto a sus beneficios (la plusvalía). Por un lado, las decisiones de inversión en capital constante (compra de insumos) y en capital variable (la contratación del trabajo); y, por otro lado, las decisiones de consumo improductivo. Si todos los empresarios deciden consumir improductivamente su plusvalía, el producto no varía (no hay crecimiento). Pero si, por el contrario, los capitalistas deciden reinvertir una parte de la plusvalía, entonces, el producto aumenta. Aunque Marx presenta las condiciones del crecimiento en el corto plazo, su fin último es mostrar que, a largo plazo, las decisiones de inversión en capital constante y en capital variable no se mantienen en una proporción tal que se logren aumentos en las tasas de beneficio de los empresarios, razón por la cual se llega a una crisis definitiva del capitalismo. La teoría marxista del crecimiento dispone de un modelo de referencia propuesto por Michio Morishima, en su obra *Marx's Economics: A Dual Theory of Value and Growth*, de 1973.

c) Las teorías del desarrollo económico. Las teorías del desarrollo económico incluyen temas más amplios que el crecimiento económico y sus determinantes, al incorporar

los cambios sociales y económicos necesarios para incrementar el nivel de bienestar de una sociedad. En este sentido, las metas del desarrollo económico incluyen objetivos en cuanto a la reducción de pobreza, análisis de distribución de riqueza, salud y esperanza de vida al nacer, cobertura y calidad de la educación y libertades políticas y civiles. La literatura económica aborda las teorías del desarrollo desde perspectivas distintas, como las teorías estructuralistas, teorías neoliberales y las teorías alternativas.

La construcción del conocimiento económico como ciencia, en torno a estos tres problemas, muestra que la economía es más positiva que normativa (más del ser, que del deber ser). Sus preocupaciones no son para nada despreciables, pues, en su conjunto, conforman un legado de conocimiento de profunda riqueza intelectual. La adopción de los tres problemas económicos fundamentales de la teoría económica ha permitido la estructuración y evolución de planes de estudios (pésum) en los pregrados y posgrados de Economía, básicamente en las cuatro áreas curriculares de formación científica: Microeconomía, Macroeconomía, Econometría y Pensamiento Económico e Historia Económica. Los tres problemas fundamentales de la teoría económica constituyen, para el pregrado de Economía, el conocimiento o el saber sobre el cual trata la evaluación por competencias del Módulo específico de análisis económico.

4. EL ANÁLISIS ECONÓMICO COMO UNA COMPETENCIA ACADÉMICA SUSCEPTIBLE DE EVALUACIÓN

El Módulo de análisis económico de Saber Pro no es un *módulo de economía*. En efecto, el examen reposa sobre un objeto de evaluación específico denominado “análisis económico”, de tal forma que no se pretende evaluar directamente la economía. El propósito de esta sección es precisar el objeto de evaluación de este módulo³². Para tal fin, se requiere definir una competencia específica en economía, a través del ensamblaje de dos fundamentos conceptuales presentados en las secciones precedentes: por un lado, las doce competencias académicas definidas por Afadeco (2011) y, por otro lado, los tres problemas fundamentales de la teoría económica que conforman, para el caso del pregrado, el conocimiento disciplinar sobre el cual reposa la evaluación.

El punto de partida es el siguiente. En la lista de las doce competencias académicas de Afadeco (2011) se destaca un cierto orden sucesivo. Las primeras competencias atañen fundamentalmente a la aplicación de la teoría económica en contextos esencialmente abstractos, cuya pertinencia revela el interés científico de la teoría misma; mientras que las competencias subsiguientes se acercan mucho más a la aplicación de la teoría económica en contextos menos abstractos o, si se prefiere, en contextos de mayor aplicación en el mundo real, cuya pertinencia se relaciona con los instrumentos cualitativos y cuantitativos que arrojan información útil para la

toma de decisiones económicas en situaciones particulares de las sociedades de mercado. De esta forma, las doce competencias están relacionadas con, al menos, tres aspectos específicos por evaluar: los conceptos económicos contenidos en las teorías económicas, las teorías económicas en sí mismas y las herramientas cuantitativas propias de la disciplina económica.

Estos mismos aspectos específicos contienen los tres problemas fundamentales de la teoría económica como ciencia. En efecto, al interior de estos problemas se identifican conceptos económicos o categorías que conforman variables económicas y permiten la emergencia de estructuras analíticas racionalmente organizadas, llamadas teorías y modelos económicos. Estas estructuras, a su vez, se hacen inteligibles y prácticas a través del uso de herramientas cualitativas y cuantitativas, desde las más simples (datos, figuras, tablas, diagramas y gráficas) hasta los refinamientos estadísticos y matemáticos más complejos³³.

De esta forma, se evidencian argumentos que permiten defender la idea según la cual una parte del conocimiento económico del nivel de pregrado en Economía es susceptible de aplicaciones en contextos y bajo propósitos específicos. En este orden de ideas, se identifica la competencia académica que se denomina competencia académica en análisis económico. Esta competencia se define como sigue:

³² Una breve discusión sobre la evaluación de los estudiantes universitarios en general se encuentra en Benedito, Ferrer y Ferreres (1995, pp. 113-118).

³³ En Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) se encuentra un debate sobre el método científico utilizado para construir la teoría económica. Algunos autores representativos de este debate son Marx, Koopmans, Friedman y Arrow.

Competencia académica del Módulo en análisis económico

Habilidad para comprender un fenómeno económico en un contexto específico, a través del planteamiento de problemas y soluciones que implican el uso de conceptos, teorías y herramientas cuantitativas, propios de la economía.

Se entiende por **fenómeno económico** el evento o el acto (real o abstracto) que se manifiesta como resultado de las decisiones económicas (anticipadas o efectivas) de las personas y las organizaciones que componen una economía. En resumen, el estudiante evaluado adquiere la competencia académica en análisis económico (en mayor o menor medida) cuando comprende los conceptos económicos asociados con un fenómeno económico, comprende las teorías económicas que permiten explicar un fenómeno económico y comprende las diferentes herramientas cuantitativas que permiten el planteamiento de un problema económico y su solución.

De esta manera, el Módulo de análisis económico de Saber Pro pretende evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes de Economía que han aprobado el 75 % de los créditos del pregrado, sobre la base de tres dimensiones de la competencia en análisis económico: los conceptos económicos, las teorías económicas y las **herramientas cuantitativas**. El nivel de comprensión del estudiante en relación con estas dimensiones se evidencia cuando realiza las siguientes acciones: selecciona y aplica los conceptos económicos, interpreta y contrasta las teorías económicas, aplica las herramientas

cuantitativas e interpreta los resultados cuantitativos de estudios económicos.

Ahora bien, antes de detallar cómo se evalúa esta competencia en el Módulo de análisis económico, vale la pena explicar brevemente cómo es la estructura formal de las pruebas Saber. Para la evaluación de las competencias de los estudiantes, el Icfes diseña las especificaciones de cada prueba a partir del Diseño Centrado en Evidencias (DCE). Conforme con este modelo, se define lo que se quiere evaluar, según una estructura de tres niveles formales: afirmaciones, evidencias y tareas (Icfes, 2018).

Una **afirmación** es un enunciado que detalla capacidades, habilidades o conocimientos que pueden atribuirse a un estudiante. Una o más afirmaciones conforman una competencia y, de este modo, las afirmaciones describen de qué es capaz un estudiante que domina esa competencia. Las **evidencias** precisan cuáles son las acciones que pueden acreditar que un estudiante cuenta con una competencia. Se trata, entonces, de operaciones que pueden dar muestra de que se dispone de las capacidades, las habilidades o los conocimientos detallados en una afirmación. Con una **tarea** se determina el desempeño de un estudiante al contestar una pregunta o seguir una instrucción. Cuando una tarea se resuelve correctamente, se cuenta con los elementos para sustentar una **evidencia** (Icfes, 2018). De este modo, a partir de la realización de ciertas tareas se evidencia si el estudiante cumple, o no, los criterios y estándares de desempeño establecidos para una competencia.

En la tabla 2 se encuentran las afirmaciones que se han definido para la competencia en análisis económico, así como sus respectivas evidencias.

Tabla 2. Módulo de análisis económico, Saber Pro | Competencia académica, afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante comprende los conceptos económicos asociados con un fenómeno económico.	1.1 El estudiante selecciona los conceptos necesarios para la explicación de un fenómeno económico. 1.2 El estudiante aplica los conceptos necesarios para la explicación de un fenómeno económico.
2. El estudiante comprende las teorías económicas que permiten explicar un fenómeno económico.	2.1 El estudiante interpreta las teorías y los modelos que explican un fenómeno económico. 2.2 El estudiante contrasta las teorías y los modelos para interpretar los fenómenos económicos.
3. El estudiante comprende las diferentes herramientas cuantitativas que permiten el planteamiento de un problema económico y su solución.	3.1 El estudiante aplica las herramientas cuantitativas que permiten establecer relaciones entre variables económicas. 3.2 El estudiante interpreta los resultados cuantitativos obtenidos a partir de estudios de fenómenos económicos.

Las afirmaciones y las evidencias de la competencia en análisis económico orientan la construcción de las preguntas contenidas en el módulo. Sin embargo, dada la definición de competencia académica —aplicación de conocimientos en contextos específicos— es necesario articular las afirmaciones y las evidencias con el saber económico, en los términos en que este se ha expuesto en las secciones anteriores. En este sentido, se consideran los tres problemas fundamentales de la teoría económica como la clasificación sintética y nuclear del saber económico para el pregrado de Economía. Este saber se ha organizado y jerarquizado en los

pregrados de Economía a través de las asignaturas, cursos o materias que componen el plan de estudios, o pénsum, componente básico del currículo en torno al cual gira el proyecto educativo del Programa de Economía en las diferentes instituciones de educación superior. Estas asignaturas se pueden agrupar en, al menos, cuatro áreas curriculares: 1) Microeconomía, 2) Macroeconomía, 3) Pensamiento Económico e Historia Económica y 4) Econometría. La articulación entre las dimensiones de la competencia en análisis económico y los tres problemas fundamentales de la teoría económica a través de las cuatro áreas curriculares se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Módulo de análisis económico, Saber Pro | Articulación entre las dimensiones de la competencia y el conocimiento económico

Problema fundamental de la teoría económica	Dimensiones de la competencia	Áreas curriculares de formación		
Asignación de recursos a través de los precios	Conceptos económicos, teorías económicas, herramientas cuantitativas	Microeconomía	Pensamiento Económico e Historia Económica	Econometría

Continúa en la siguiente página

Continuación tabla 3

Problema fundamental de la teoría económica	Dimensiones de la competencia	Áreas curriculares de formación		
Determinación del nivel de empleo de los recursos	Conceptos económicos, teorías económicas, herramientas cuantitativas	Macroeconomía*	Pensamiento Económico e Historia Económica	Econometría
Crecimiento económico de los recursos	Conceptos económicos, teorías económicas, herramientas cuantitativas	Macroeconomía**	Pensamiento Económico e Historia Económica***	Econometría

* Incluye Economía internacional.

** Incluye las teorías y modelos del desarrollo económico desde la perspectiva de la nueva geografía económica.

*** Incluye las teorías del desarrollo económico desde enfoques argumentativos, discursivos o históricos del capitalismo.

Una característica de esta tabla es la transversalidad de las áreas curriculares respecto a las dimensiones de la competencia. En efecto, el módulo contiene preguntas relacionadas con las cuatro áreas curriculares en sus tres dimensiones. Así, por ejemplo, se encontrarán preguntas sobre conceptos de microeconomía, de macroeconomía, de pensamiento económico e historia económica y de econometría. Igualmente, se encontrarán preguntas

de herramientas cuantitativas de microeconomía, herramientas cuantitativas de macroeconomía, o herramientas de pensamiento económico e historia económica. Resulta, entonces, evidente que el grado de dificultad de las preguntas no está asociado a las dimensiones, es decir, los conceptos económicos no necesariamente constituyen la dimensión más fácil de preguntas, ni las herramientas cuantitativas la más difícil.

5. ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

Para justificar la selección múltiple con única respuesta, es necesario aportar información acerca del mecanismo a través del cual se lleva a cabo o se materializa la evaluación de la competencia en análisis económico. El Icfes ha establecido que este módulo se evalúa a través de una prueba escrita, esto es, de “lápiz y papel”, que está conformada por preguntas de selección múltiple con única respuesta (en *test bank questions*) y para la que se cuenta con un tiempo de respuesta limitado. Las respuestas a las preguntas se califican como correctas o incorrectas, lo que permite arrojar un resultado numérico. Estos valores son posteriormente clasificados e interpretados, con el fin de establecer el nivel de desempeño en la competencia académica de análisis económico de cada estudiante, de acuerdo con una escala.

Si bien algunos autores, tales como Hansen (2001, p. 237), cuestionan la selección múltiple como método de evaluación por competencias en economía³⁴, otros autores muestran que la selección múltiple es un buen método de evaluación de competencias. Particularmente, Walstad (1998), en su artículo “Multiple choice tests for the economics course”, defiende este método de evaluación en Economía. El

autor encuentra cinco ventajas: 1) ahorra tiempo a la hora de calificar las evaluaciones (ideal para una evaluación masiva); 2) constituye una calificación objetiva (no subjetiva como la calificación de ensayos de respuesta libre); 3) se puede tener una mayor cobertura de los temas que se evalúan; 4) se puede orientar hacia propósitos más específicos que la evaluación conformada por preguntas tipo ensayo, lo que permite trazar un sendero de los resultados de la población evaluada, y 5) se obtienen indicadores con mayores coeficientes de confiabilidad³⁵. El autor insiste en que, finalmente, el éxito del método depende de construir apropiadamente las preguntas; para el caso del Módulo de análisis económico, una utilización acertada de los lineamientos establecidos en las tablas 2 y 3³⁶.

Finalmente, cabe anotar que una preparación de los estudiantes de Economía para la presentación de la prueba es siempre bienvenida. Sin embargo, debe centrarse en la decodificación de los fundamentos conceptuales expuestos en este documento, en lugar de llevar a cabo un repaso intensivo de los contenidos curriculares de los planes de estudios de los pregrados de Economía.

³⁴ Hansen considera que una buena evaluación por competencias en Economía debe basarse en actividades prácticas como trabajos de campo y entrevistas.

³⁵ El autor cita un estudio donde se analiza la confiabilidad entre una prueba de selección múltiple y una prueba tipo ensayo en el área de Inglés. Véase Walstad (1998, p. 303, n.º 2).

³⁶ Karns, Burton y Martin (1983) encuentran que la mayoría de las preguntas contenidas en seis manuales de Introducción a la Economía, fueron elaboradas teniendo en cuenta los dos primeros niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom (1956), es decir, *conocimiento y comprensión*.



REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA). (2005). *Libro Blanco: título de grado en Economía y en Empresa*. Madrid, España: ANECA.

Asociación Colombiana de Facultades, Programas y Departamentos de Economía (AFADECO). (2004). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES de Economía*. Bogotá, D. C.: AFADECO, Icfes.

_____ (2010). *Documento de identificación de competencias fundamentales en Economía*. Documento inédito, AFADECO, Bogotá, D. C.

_____ (2011). *Característica específica de los programas de Economía en términos de competencias*. Documento inédito, AFADECO, Bogotá, D. C.

_____ (2012). *La enseñanza de la Economía en el contexto colombiano*. Cali: Impresora Feriva, S. A.

Becker, W. y Watts, M. (1996). Chalk and talk: A national survey on teaching undergraduate economics [Clases tradicionales de tablero: una encuesta nacional acerca de la enseñanza de la Economía en los pregrados]. *The American Economic Review*, 86(2), 448-453.

Becker, W. y Watts, M. (Eds.). (1998). *Teaching economics to undergraduates: Alternatives to chalk and talk [Educación en Economía para universitarios: alternativas a la enseñanza tradicional de tablero]*. Cheltenham, Inglaterra: Edward Elgar Publishing.

Bejarano, J. (1999). La profesionalización en economía. En J. Bejarano (Comp.), *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia: siete ensayos exploratorios*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo Editores, Colciencias, Universidad Externado de Colombia.

Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Benetti, C. y Cartelier, J. (1998). La economía política como ciencia: la permanencia de una convicción mal compartida. *Lecturas de Economía*, 48, 7-32.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain [Taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de metas educativas. Manual I: dominio cognitivo]*. Nueva York (NY), Estados Unidos, y Toronto, Canadá: Longmans, Green.

Carlson, J. L., Cohn, R. L. y Ramsey, D. D. (2002). Implementing Hansen's Proficiencies [Implementación de las competencias de Hansen]. *The Journal of Economic Education*, 33(2), 180-191.

Congreso de la República de Colombia. (1969). Ley 41 de 1969: por la cual se dictan normas sobre el ejercicio de la profesión de economista. *Diario Oficial*, 29 de enero de 1970, n.º 32.980. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

- _____ (1990). Ley 37 de 1990: por la cual se modifica la Ley 41 de 1969. *Diario Oficial*, 26 de octubre de 1990, n.º 39.568. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (1992). Ley 30 de 1992: por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial*, 29 de diciembre de 1992, n.º 40.700. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (1993). Ley 77 de 1993: por la cual se reconocen a las Academias Colombianas de Historia Eclesiástica y a la Academia de Ciencias Económicas el carácter de academias nacionales. *Diario Oficial*, 14 de octubre de 1993, n.º 41.077. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (1994). Ley 115 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 8 de febrero de 1994, n.º 41.214. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (2001). Ley 715 de 2001: por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. *Diario Oficial*, 21 de diciembre de 2001, n.º 44.654. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (2002). Ley 749 de 2002: por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 19 de julio de 2002, n.º 44.872. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (2009). Ley 1324 de 2009: por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. *Diario Oficial*, 13 de julio de 2009, n.º 47.409. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Consejo Nacional Profesional de Economía (Conalpe). (2015, octubre 19). Estadísticas: graduados en Economía por año [aplicativo de consulta]. Recuperado de: <http://www.conalpe.gov.co/v2/>
- Farías, F. (2009). La epistemología de las ciencias sociales en la formación por competencias del pregrado. *Cinta Moebio*, (34), 58-66.
- Gil, A. (2003). Los retos del nuevo milenio: educar en las competencias para el contexto de la mundialización. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, (66), 19-39.
- Grant, S. (2005). *Teaching and Assessing Skills in Economics [Enseñanza y evaluación de las destrezas en Economía]*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hansen, L. (1986). What knowledge is most worth knowing for economics major? [En lo que se refiere a los estudios en Economía, ¿qué conocimiento es mejor conocer?]. *The American Economic Review*, 76(2), 149-153.
- _____ (1993). Teaching a writing intensive course in economics: An evaluation [Enseñar un curso de escritura intensivo en economía: una evaluación]. *The Journal of Economic Education*, 24, (ed. de verano), 213-218.
- _____ (2001). Expected proficiencies for undergraduate economics majors [Competencias esperables para egresados de pregrado de Economía]. *The Journal of Economic Education*, 32(3), 231-242.
- Hodara, I. (2010). *La enseñanza de la Economía en América Latina*. Documento inédito, Universidad ORT, Uruguay.

Ibarra, M. S. (Dir.) (2008). *EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Cádiz, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Icfes, (2018) Guía introductoria al diseño centrado en evidencias. Bogotá: Icfes. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas>

Karns, J. M., Burton, G. E. y Martin, G. D. (1983). Learning objectives and testing: An analysis of six principles of economics textbooks, using Bloom's Taxonomy [Objetivos del aprendizaje y la evaluación: un análisis de seis principios de los libros de texto de economía usando la taxonomía de Bloom]. *The Journal of Economic Education*, 14(3), (ed. de verano), 16-20.

Koopmans, T. (1957). *Three essays on the state of economic science [Tres ensayos sobre el estado de la ciencia económica]*. Nueva York (NY), Estados Unidos: McGraw Hill.

López, G. y Rhenals, R. (1995). A propósito de la enseñanza en microeconomía: algunas reflexiones. *Lecturas de Economía*, 42, 169-177.

Meardon, S. (2014). ECAES, Saber Pro, and the history of economic thought at Eafit [ECAES, Saber Pro y la Historia del pensamiento económico en Eafit]. *Ecós de Economía*, 18(39), 165-198.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1977). Decreto 1268 de 1977: por el cual se aprueba el código de ética profesional para el ejercicio de la profesión de economista. *Diario Oficial*, 28 de junio de 1977, n.º 34.814. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (1980). Decreto 2343 de 1980: por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. *Diario Oficial*, 18 de septiembre de 1980, n.º 35.603. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (1991). Decreto 2890 de 1991: por el cual se reglamenta la Ley 37 de 1991, sobre el ejercicio de la profesión del economista. *Diario Oficial*, 30 de diciembre de 1991, n.º 42.250. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2003). Decreto 1781 de 2003: por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. *Diario Oficial*, 27 de junio de 2003, n.º 45.231. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2003). Resolución Ministerial 2774 de 2003: por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de pregrado en Economía. *Diario Oficial*, 1 de octubre de 2003, n.º 45.388. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2003). Decreto 2566 de 2003: por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 12 de septiembre de 2003, n.º 45.308. Bogotá D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2009). Decreto 3963 de 2009: por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial*, 14 de octubre de 2009, n.º 47.502. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2010). Decreto 869 de 2010: por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Educación Media, ICFES-SABER 11°. *Diario Oficial*, 18 de marzo de 2010, n.º 47.655. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

- _____ (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. *Diario Oficial*, 21 de abril de 2010, n.º 47.687. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Montenegro, A. (2005). Los ECAES de Economía. *Documentos de Economía*, (20), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D. C.
- Morishima, M. (1973). *Marx's economics: A dual theory of value and growth [La economía de Marx: una teoría dual del valor y el crecimiento]*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París, Francia: UNESCO.
- Raivola, R., Kekkonen, K., Tulkki, P. y Lyytinen, A. (2001) *Producing competencies for learning economy [Producir competencias para el aprendizaje de la economía]*. Sitra Reports series 9. Helsinki, Finlandia: Sitra.
- Robbins, L. (1946). *An essay on the nature and significance of economic science [Ensayo sobre la naturaleza y significación de la ciencia económica]* (2.ª ed.). Londres, Inglaterra: MacMillan.
- Salemi, M. y Siegfried J. J. (1999). The state of economic education [El estado de la educación en Economía]. *The American Economic Review*, 89(2), 355-361.
- Sarmiento, J. A. y Sandoval, L. E. (2008). Análisis descriptivo de los resultados de los ECAES en Economía (2004-2006). *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 16(2), 79-104.
- Seeborg, M. (2008). Achieving proficiencies in economics capstone courses [Adquirir competencias en los cursos básicos de Economía]. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(2), 61-73.
- Smith, A. (1983). *Riqueza de las naciones*. Barcelona, España: Ediciones Orbis.
- Walstad, W. (1998). Multiple choice tests for the economics course [Pruebas de selección múltiple para cursos de economía]. En W. Walstad y P. Saunders (Eds), *Teaching undergraduate economics: A handbook for instructors [La enseñanza de la economía de pregrado: un manual para profesores]* (pp. 287-304). Nueva York (NY), Estados Unidos: Irwin/McGraw-Hill.
- _____ (2001). Improving the assessment in university economics [Mejorar la evaluación de la economía universitaria]. *The Journal of Economic Education*, 32(3), 281-294.
- Walstad, W. y Saunders P. (Eds.). (1998). *Teaching undergraduate economics: A handbook for instructors [La enseñanza de la economía de pregrado: un manual para profesores]*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Irwin/McGraw-Hill.
- Walstad, W. y Watts, M. (2005). *The Test of Understanding of College Economics: Revision and preliminary results [La Prueba de Comprensión de Economía Universitaria: revisión y resultados preliminares]*. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Anual de la American Economic Association, 2006, Boston (MA), Estados Unidos.
- Younes, S. (2006). *Las competencias básicas y su oportunidad en el aula de clase*. Bogotá, D. C.: Fundación Universidad Autónoma de Colombia.



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

