

LA ESPECIALIDAD DE ECONOMÍA: ¿PODEMOS Y DEBERÍAMOS SACAR MÁS DE UN 7?*

**John J. Siegfried, Robin L. Bartlett, W. Lee Hansen,
Allen C. Kelley, Donald N. McCloskey y Thomas H. Tietenberg****

Las dos preguntas que se plantean en el título de este trabajo se derivaron de una invitación realizada al Comité sobre la Enseñanza de la Economía de la American Economic Association, con el objetivo de que participara junto con otras once disciplinas en una revisión nacional de las especialidades en artes y ciencias puesta en marcha por la Association of American Colleges (AAC). El objetivo de este "Proyecto de Estudio en Profundidad" era evaluar la especialidad de economía dentro del curriculum de artes y ciencias liberales, poniendo de relieve las conexiones e interacciones entre disciplinas. En el proceso examinamos detalladamente la especialidad de economía. El resultado fue un amplio informe, del que resumimos los resultados principales en el presente artículo, centrándonos en los objetivos de la especialidad, las recomendaciones para la mejora y los métodos para realizar los cambios. En este artículo señalamos que la calidad de la especialidad es sub-óptima, una situación que probablemente sea el resultado de dos décadas de aumento del número de matriculados y de la relativa popularidad de la especialidad, que se produjo a la par que se incrementaban enormemente las exigencias al profesorado en el terreno de la investigación y en otras responsabilidades.

Palabras clave: licenciatura de Economía, "pensar como un economista", asignaturas de teoría, asignaturas de métodos cuantitativos, asignaturas optativas, asignaturas de contexto, asignaturas de economía internacional, asignaturas de economía del sector público.

(*) © American Economic Association (<http://www.aeaweb.org>). La versión original de este artículo, titulada "The Economics Major: Can and Should We Do Better than a B-?", se publicó en *The American Economic Review* (vol. 81, nº 2, mayo de 1991, pp. 20-25, *Papers and Proceedings* de la 103 Reunión Anual de la American Economic Association, mesa "Teaching College Economics" relatores: David Colander (Middlebury College), Claudia Goldin (Harvard University), Alan Blinder (Princeton University) y Eric Hanushek (University of Rochester)). La presente traducción se publica en *Revista Asturiana de Economía* con el consentimiento del los autores y la autorización de la American Economic Association. La traducción ha sido realizada por Mario Piñera y la revisión corresponde a María González Menéndez.

(**) Profesores de Economía en Vanderbilt University, Denison University, University of Wisconsin-Madison, Duke University, University of Iowa, y Colby College, respectivamente. Los fondos para la realización de este proyecto fueron obtenidos vía subvenciones del Fondo para la Mejora de la Enseñanza Postsecundaria y la Fundación Ford a la Association of American Colleges.

Las dos preguntas que se plantean en el título de este trabajo se derivaron de una invitación realizada al Comité sobre la Enseñanza de la Economía de la American Economic Association, con el objetivo de que participara junto con otras once disciplinas en una revisión nacional de las especialidades en artes y ciencias puesta en marcha por la Association of American Colleges (AAC). El objetivo de este "Proyecto de Estudio en Profundidad" era evaluar la especialidad de economía dentro del currículum de artes y ciencias liberales, poniendo de relieve las conexiones e interacciones entre disciplinas. En el proceso examinamos detalladamente la especialidad de economía. El resultado fue un amplio informe¹, del que resumimos los resultados principales en el presente artículo, centrándonos en los objetivos de la especialidad, las recomendaciones para la mejora y los métodos para realizar los cambios.

Al compilar el informe AAC nos dimos cuenta de que, aunque nuestra experiencia colectiva en el terreno de la enseñanza de la economía nos proporcionaba una base de conocimientos considerable, era preciso comprobar la representatividad de nuestras valoraciones. Con este fin, se realizaron seminarios en varias universidades y se hicieron circular más de 100 copias del informe entre otros economistas, incluyendo destacados docentes en el campo de la economía; en las versiones posteriores se incluyeron las sugerencias recibidas. Además, en mayo de 1990 se realizó una encuesta al profesorado de economía de 127 universidades, con el objetivo de examinar y evaluar nuestras principales conclusiones y recomendaciones.

Dentro de dicha encuesta, se les pidió a los encuestados que evaluaran (del sobresaliente al suspenso) la efectividad de la especialidad de economía en sus instituciones sobre la base de doce criterios². Una vez que se tabularon en una escala de calificación de 0 a 10, la especialidad de economía obtuvo una nota global de 7. El análisis de las tablas estadísticas y de las detalladas respuestas abiertas proporcionadas a treinta y siete preguntas sirvió para ver como se podría mejorar.

En este artículo señalamos que la calidad de la especialidad es subóptima, una situación que probablemente sea el resultado de dos décadas de aumento del número de matriculados y de la relativa popularidad de la especialidad, que se produjo a la par que se incrementaban enormemente las exigencias al profesorado en el terreno de la investigación y en

(1) "The Economics Major in American Higher Education", *Journal of Economic Education*, nº 3, verano de 1991, p. 22. El presente trabajo remite a dicho artículo en lo que se refiere a todas las referencias bibliográficas.

(2) Los criterios incluían aspectos relacionados con los contenidos de las asignaturas, el entorno institucional (por ejemplo, en qué medida se puede gestionar el tamaño de las clases, la efectividad de los métodos de enseñanza, la adaptación al estilo de aprendizaje de los estudiantes, las conexiones con otras asignaturas de economía), y las destrezas desarrolladas (analíticas, matemáticas, empíricas, juicio crítico, aplicaciones, comunicación oral/escrita, capacidad para pensar como un economista). En el Comité Conjunto sobre la Enseñanza de la Economía (432 Park Avenue South, New York, 10016) está disponible una copia del cuestionario, la lista de universidades participantes y los resultados de la encuesta.

otras responsabilidades, y cuando la gestión universitaria aumentaba las restricciones respecto al número de profesores, por las expectativas de descenso en el número de matriculados en los años ochenta. Esta nueva evaluación indica que la especialidad de economía necesita mejoras. En este trabajo aportamos sugerencias concretas para lograr dicho objetivo.

1. LOS OBJETIVOS DE LA ESPECIALIDAD

El objetivo clave de la especialidad es que los estudiantes desarrollen la capacidad de "pensar como un economista". Y todas las demás virtudes son una consecuencia lógica del mismo. Pensar como un economista supone utilizar cadenas de razonamiento deductivo en conjunción con modelos simplificados (tales como la oferta y la demanda, el análisis coste-beneficio y la ventaja comparativa) para explicar los fenómenos económicos. Para algunos, los economistas tienden a simplificar demasiado la riqueza de la conducta humana y la realidad; para muchos economistas, la fortaleza de nuestro análisis está en proporcionar enfoque y claridad de pensamiento; los modelos simplificados son una virtud, no un vicio.

Pensar como un economista supone también identificar y evaluar intercambios en un contexto de restricciones, diferenciar el análisis positivo del normativo y analizar las implicaciones conductuales del cambio a la vez que se hace abstracción de aspectos de la realidad. Supone, además, describir las consecuencias redistributivas del cambio, acumular datos para evaluar sucesos económicos, y el contraste de hipótesis respecto a cómo toman decisiones los consumidores y productores y a cómo funciona la economía. Finalmente, pensar como un economista supone examinar muchos problemas a través del filtro de la eficiencia: tratar con recursos limitados.

Pensar como un economista exige también destrezas creativas. Identificar cuestiones y problemas económicos, plantearlos de formas que otras personas no ven, idear propuestas de política novedosas para afrontar los problemas, analizar tanto los efectos deseados como los no deseados de las políticas, y concebir métodos innovadores para estimar la magnitud de tales efectos –todos ellos son tan fundamentales para la disciplina como lo es el desarrollo de teorías coherentes en términos lógicos.

Esta declaración de intenciones resulta atractiva para la inmensa mayoría de los profesores de economía de las universidades de los Estados Unidos. Ahora bien, ¿Cómo podemos estar seguros de que los estudiantes de licenciatura han logrado realmente este objetivo en el momento en el que se licencian? En este artículo presentamos un plan de reforma del currículo de economía que, creemos, ayudará a los estudiantes a tener una idea más clara respecto a cómo pensar como un economista.

2. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA ESPECIALIDAD

Un programa ideal de la especialidad incluye *requisitos fundamentales* (introducción a la macro y a la micro, teoría macro y micro intermedia, y métodos cuantitativos), *requisitos vinculados con la amplitud* (asigna-

turas optativas), una *dimensión relacionada con la profundidad*, que sirve para ahondar en la estructura del conocimiento en las asignaturas optativas, y una *experiencia crucial a modo de clave de bóveda*, mediante la cual los estudiantes aplican sus conocimientos y destrezas de modos creativos y sistemáticos, a través de la investigación y la escritura.

Creemos que hay un margen considerable para mejorar cada componente del currículo. En esta sección identificamos áreas en las que hay deficiencias y planteamos recomendaciones para el cambio.

2.1. Fundamentos I: las asignaturas introductorias

Las asignaturas introductorias exponen a los estudiantes a la teoría económica, principios, y conceptos, y les instruyen respecto a cómo aplicar las herramientas del economista a la hora de analizar situaciones y problemas con los que no están familiarizados. Normalmente, estas asignaturas sirven tanto para la especialidad de economía como para la de administración de empresas y para los estudiantes que tratan de reunir los requisitos de la institución respecto a la formación general.

Deficiencias. Las asignaturas introductorias tienden a ser enciclopédicas y con demasiada frecuencia están orientadas hacia el formalismo de la teoría, a expensas de la aplicación.

Recomendaciones

1) Enfatizar la *aplicación* a diversos problemas de una cantidad limitada de conceptos y herramientas teóricas importantes, a costa de algunas de las actuales elaboraciones detalladas y formales de las construcciones teóricas o de la amplitud de la cobertura de la enorme serie de temas incluidos en la mayoría de los manuales.

Nuestra encuesta indica que esta orientación y recomendación cuenta con un apoyo considerable. De hecho, representa la aproximación predominante en la mayor parte de las actuales asignaturas de introducción a la economía. Afortunadamente, estas asignaturas constituyen un componente relativamente firme de la especialidad en la mayor parte de las universidades.

2.2. Fundamentos II: las asignaturas de teoría intermedias

Las asignaturas de teoría intermedias sirven para lograr tres objetivos. Primero, muestran la forma en la que los economistas utilizan y desarrollan la teoría y la forma en la que un pensamiento riguroso aclara los fenómenos económicos. Segundo, proporcionan las herramientas básicas para llevar a cabo el análisis económico en las asignaturas optativas. Tercero, proporcionan a los estudiantes información o indicios importantes respecto a cómo es la especialidad, qué contenidos deben dominar, qué destrezas deben desarrollar, y qué estándares de rendimiento deben cumplir.

Deficiencias. Aunque la mayoría de las asignaturas de micro y macro intermedias desarrollan adecuadamente el rigor y la elegancia de la teoría económica, tienden a prestar poca atención a un tema de importancia fundamental: cómo interactúan la teoría y los acontecimientos del mundo

real a la hora de generar nuevo conocimiento, conceptos y teorías, y cómo se evalúan tales teorías. En particular, la "utilidad" de los aspectos y paradigmas teóricos, evaluados en gran medida mediante la confrontación de la teoría con los datos, aplicando los modelos a problemas diversos y comparando los resultados de construcciones teóricas alternativas, merece una mayor atención.

Recomendaciones

1) Coordinar los contenidos de tal manera que estas asignaturas establezcan la base de conocimientos y de destrezas con las que otras asignaturas puedan contar.

2) Establecer conexiones explícitas entre la teoría y sus equivalentes empíricos, para ayudar a los estudiantes a juzgar la importancia de las construcciones teóricas, para aportar bases que permitan elegir los supuestos y para mostrar que la teoría es relevante.

De nuevo, los estudiantes están razonablemente bien servidos en lo que se refiere a estas asignaturas, si bien merece resaltarse nuestra segunda recomendación. La utilización y valoración de la teoría debería constituir la base primordial a la hora de establecer el "estándar" de la asignatura –el nivel de dificultad, por así decirlo, para evaluar a los estudiantes interesados en la especialidad. Entender las construcciones teóricas formales debería ser una condición para superar estas asignaturas, pero no debería ser suficiente. Además de ello, los estudiantes deben ser capaces de *utilizar y valorar* la teoría –un reto, pero posiblemente una destreza fundamental como "puerta de entrada a la especialidad".

2.3. Fundamentos III: las asignaturas de métodos cuantitativos

Las asignaturas de métodos cuantitativos exponen a los estudiantes a las dimensiones empíricas de la economía: las técnicas para contrastar y evaluar nuestra comprensión de los fenómenos económicos y de la conducta económica. Habitualmente, estas asignaturas hacen hincapié en las destrezas algebraicas y las técnicas estadísticas.

Deficiencias. El predominio del enfoque centrado en los aspectos formales del análisis estadístico reduce la exposición de los estudiantes a cómo se aplican dichos métodos en el trabajo empírico que hace el economista, así como a los criterios y métodos para seleccionar y evaluar los datos utilizados en el análisis empírico.

Recomendaciones

1) Reorientar las asignaturas desde su prácticamente única orientación estadística, con el fin de hacer hincapié en una variedad más amplia de métodos cuantitativos pertinentes para el análisis económico.

2) Incrementar la asignación del tiempo dedicado a los métodos utilizados más ampliamente (pero que siguen siendo accesibles) por los economistas en su investigación empírica.

3) Dedicar más atención a las limitaciones impuestas por la falta de datos apropiados, la pobre calidad de los datos disponibles y la utilización

de variables *proxy*; poner de manifiesto el esfuerzo creativo a la hora de superar estas dificultades.

Proponemos una asignatura de métodos cuantitativos más general que dedique más atención, por un lado, al diseño de la investigación y, por otro, al contexto dentro del que se aplican los métodos cuantitativos. Lo primero exige transmitir a los estudiantes una idea más adecuada de lo que supone la investigación –desde formular la pregunta subyacente hasta conceptualizar la investigación y organizar el proceso para completarla. Lo último requiere algunos conocimientos sobre la medición de los fenómenos y la conducta económica; sobre la selección, organización, evaluación y manejo de los datos económicos; tener la capacidad de contrastar hipótesis; y saber cómo interpretar los resultados de diversos procedimientos estadísticos.

2.4. Amplitud

Normalmente, los estudiantes logran la amplitud de conocimientos mediante asignaturas optativas elegidas por ellos mismos que permiten explorar sub-campos y temas dentro de la economía, los cuales se derivan de las asignaturas fundamentales, que en las optativas se enriquecen a menudo con detalles empíricos, institucionales e históricos. Se elige entre un mínimo de tres y un máximo de seis o siete asignaturas, y habitualmente la elección no está restringida.

Deficiencias. Este formato lleva con demasiada frecuencia a que los estudiantes adopten una perspectiva provinciana, estrecha, incapaz de entender las desviaciones del pensamiento marginalista, e incapaz de abordar sensatamente los problemas que exigen aproximaciones diferentes de las propias de los modelos atomísticos de la elección individual.

Recomendaciones.

Exigir al menos cuatro o cinco asignaturas optativas.

Estructurar la elección de los estudiantes para fomentar una mayor amplitud: recomendamos al menos una asignatura de cada uno de los siguientes bloques 1) Contexto, 2) Internacional, y 3) Economía del sector público.

El bloque de las contextuales incluye asignaturas de historia económica (donde las conexiones entre la economía y la historia son explícitas), historia del pensamiento económico (donde se exponen diferentes formas de pensar), sistemas económicos comparados (donde se comparan las dimensiones sociales, políticas y culturales que influyen en los distintos sistemas económicos) y estudios de áreas económicas (donde se realizan análisis sintéticos de países y regiones). Dichas asignaturas liman las asperezas de las visiones estrechas respecto a la economía, y muestran la importancia del contexto y la estructura (condiciones y limitaciones iniciales) que dan forma a la preponderante orientación “marginalista” de la economía.

Las asignaturas de enfoque internacional incluyen no solo las ofertas tradicionales de comercio y finanzas, sino también las correspondientes

al desarrollo económico, los sistemas comparados, y campos tradicionales que pueden incorporar un componente internacional notable (por ejemplo, las empresas multinacionales). Dichas asignaturas amplían la perspectiva de los estudiantes desde lo local a lo global, situándoles en una mejor posición a la hora de utilizar sus herramientas de investigación económica en un mundo cada vez más integrado.

Las asignaturas de Economía del sector público incluyen no solo las tradicionales de finanzas públicas y fiscalidad sino también algunas ofertas de tipo teórico (que hacen hincapié en los bienes públicos, las externalidades, la toma de decisiones colectiva, y los fallos de mercado), economía laboral (que resaltan los aspectos correspondientes a la regulación del trabajo), entre otras. Dichas asignaturas resaltan y simultáneamente matizan el papel de la elección individual de libre mercado, el paradigma predominante en la economía. Los estudiantes obtendrían una comprensión considerable de la aplicabilidad, los métodos y las limitaciones de la elección colectiva, incluyendo las opciones de no mercado respecto a la asignación de los recursos. Dado que en la mayoría de los países la asignación de los recursos depende en gran medida (desde un tercio hasta la casi totalidad) de estas otras formas de toma de decisiones, son demasiado importantes como para relegarlas a unas pocas semanas de análisis en las asignaturas fundamentales.

La retroalimentación obtenida de nuestra encuesta respecto a las recomendaciones vinculadas con la amplitud fue totalmente positiva, aunque algunos encuestados expresaron dudas justificadas respecto a la viabilidad administrativa de ofrecer anualmente asignaturas suficientes como para garantizar la amplitud deseable. Se puede hacer frente a este problema definiendo las opciones respecto a la amplitud de forma que sean compatibles con la capacidad de la plantilla de la institución.

2.5. Profundidad

En las asignaturas optativas la profundidad se logra yendo más allá de los manuales y viendo cómo evoluciona el conocimiento en el campo considerado y cómo se generan conocimientos nuevos en el mismo.

Deficiencias. Aunque a menudo los estudiantes salen de las asignaturas optativas con conocimientos sustanciosos respecto a la amplitud del "estado del arte", frecuentemente carecen de un sentido intuitivo respecto a cuáles son las cuestiones clave de investigación del campo, cómo se ha desarrollado el conocimiento sobre las mismas con el paso del tiempo, y cómo se relacionan las ideas expuestas en las asignaturas con las teorías básicas de la economía.

Recomendaciones

1) Vincular las ideas importantes de las asignaturas optativas con los principios generales introducidos en las asignaturas de teoría; al menos algunas de las asignaturas optativas deberían exigir como requisito previo una asignatura de teoría intermedia.

2) Examinar cómo se observan y miden los fenómenos económicos y la conducta, cómo se seleccionan y valoran los datos empíricos pertinen-

tes con el fin de esclarecer dichos fenómenos, y cómo se pueden organizar y analizar realmente tales datos.

3) Investigar el proceso de expansión del conocimiento existente y de desarrollo de nuevo conocimiento en el campo considerado.

2.6. Experiencia crucial

Una experiencia crucial, a modo de clave de bóveda, puede servir para completar el proceso de maduración intelectual. Dicha experiencia se obtiene dando a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo que han aprendido a un tema o problema económico –en efecto, “haciendo economía”; En el proceso adquieren una cada vez mayor capacidad para “pensar como un economista.” La finalización de tal experiencia se logra habitualmente escribiendo un trabajo fin de carrera, realizando un proyecto exigido para la obtención de un grado con honores, o matriculándose en un proyecto independiente o de colaboración. En algunas instituciones, los seminarios especiales sobre un problema de investigación, ofrecidos en el último curso, facilitan estas oportunidades.

Deficiencia. Muy pocas instituciones ofrecen estas oportunidades.

Recomendación

1) Proporcionar más oportunidades para que los estudiantes avanzados (del último año) “hagan economía”, acometiendo un proyecto independiente importante que exija que los estudiantes de la especialidad formulen una pregunta o problema subyacente, estructuren un análisis, reúnan la información necesaria para llevar a cabo el análisis, obtengan conclusiones de los resultados, y comuniquen las conclusiones a otros, tanto de forma oral como escrita.

Aunque tal experiencia tipo clave de bóveda es recomendable desde un punto de vista formativo para todos los estudiantes de la especialidad, en la práctica los recursos departamentales pueden ser muy limitados. En los casos en los que las limitaciones existentes impidan extender esta oportunidad a todos los estudiantes, es más productivo que tales opciones se ofrezcan a los estudiantes más capaces, a menudo para la obtención de un grado con honores.

3. CÓMO HACERLO

Una especialidad en economía digna que enseñe a los estudiantes a pensar como un economista exige considerables recursos docentes, especialmente si, como nosotros apuntamos, los estudiantes deben tener mucha práctica en cuanto a *hacer* realmente economía. Para que tenga éxito, se precisan clases relativamente pequeñas, 20-25 estudiantes en la micro y macro intermedias y en las asignaturas optativas, y aproximadamente 15 estudiantes en las asignaturas que hacen hincapié en las presentaciones orales y escritas y el debate argumentado, y en los proyectos de investigación.

Los decanos y los catedráticos apuntarán inmediatamente que dicha especialidad es cara y que, consecuentemente, es preciso hacer "concesiones". Frente a tal postura, se puede argumentar que los estudios de economía se hacen cargo de una parte más que proporcional de los costes, debido a la gran matrícula que tienen sus asignaturas de introducción; en efecto, sus costes por crédito-hora es probable que sean más bajos que los de muchos otros departamentos y mucho más bajos que los de muchas asignaturas de ciencias con sus laboratorios y trabajos en grupo. Más importante, la tecnología de bajo coste de las clases grandes, el formato de las clases magistrales y los exámenes de respuesta múltiple (tan frecuentes en el currículo de economía) han llevado a menudo a que, simplemente, los estudiantes de la especialidad hayan sido "expuestos" a la economía en cierto grado. Lamentablemente, en demasiados casos, se sacrifica incluso el *mínimo* nivel de dominio respecto a como pensar como un economista.

La pregunta que cabe hacerse es ¿cómo se puede hacer que funcione la especialidad si la producción de un output aceptable, aunque sea en grado mínimo, exige una tecnología mucho más costosa? Pensamos que la respuesta es sencilla: o bien se incrementa el profesorado o bien se limita el acceso a la especialidad, para ajustarse a los recursos disponibles, a la vez que se mantienen los estándares de calidad y las universidades cumplen con sus responsabilidades. El fijar un límite respecto al número de estudiantes en la especialidad de economía chocará con la "filosofía" de muchas instituciones. Sin embargo, seguro que el acceso a la especialidad sin los recursos concomitantes, con el resultado de que se empobrezca el nivel y quede en entredicho la integridad intelectual de la iniciativa, también está en desacuerdo con la filosofía docente reinante. La planificación docente responsable exige ajustarse al presupuesto en lo que se refiere a los recursos docentes. Por ello, la pregunta respecto a *cómo* racionar el acceso a la rama termina siendo primordial.

Los métodos para limitar el acceso pueden variar entre facultades, dependiendo de las políticas y procedimientos de la institución. Independientemente del método que se utilice, éste debería ser *coherente en términos pedagógicos* respecto a los *objetivos* de la especialidad. Nuestra preferencia es ofrecer asignaturas de micro y macro intermedias y de métodos cuantitativos que planteen retos intelectuales y cuya "reputación" garantice que el número de estudiantes que intenten especializarse no exceda de la capacidad.

Lo que constituye y no constituye un "reto intelectual" en tales asignaturas debe ser explicado con más detalle. *No* exige el uso de herramientas (principalmente matemáticas) formales (y aparentemente difíciles y refinadas); y *no* supone el uso de niveles de calificación duros o injustos, de tareas excesivas o de "tácticas intimidatorias" como técnicas para desanimar la matrícula. *Sí* exige que los estudiantes tengan el nivel requerido para *aplicar* correctamente ideas económicas razonablemente complejas a diversos problemas con los que no se está familiarizado. Este nivel es más exigente desde un punto de vista intelectual que la habilidad con las herramientas formales en sí mismas y, de hecho, es el mejor indicador adelantado respecto a si el estudiante tiene la capacidad necesaria para comprender la especialidad. (Entre paréntesis, las asignaturas intro-

ductorias *no* deberían ser utilizadas para limitar el acceso a la especialidad, en la medida en que tales asignaturas deberían ser muy accesibles para los que no siguen esta especialidad y los estudiantes de formación y con objetivos diversos).

Consecuentemente, los estudiantes deberían estar en clases lo suficientemente pequeñas como para permitirles interactuar realmente con sus profesores. Además, cabría esperar que los profesores emplearan métodos de evaluación que les dieran a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y utilizar sus destrezas orales y escritas. El aprendizaje debería ser más activo y, consecuentemente, debería tener efectos más duraderos.

La calidad de la especialidad de grado en economía ha empeorado en las dos últimas décadas, debido a que la gran cantidad de matriculados ha llevado a que decayeran los estándares. No encontramos ninguna razón que justifique el que la elevada *matrícula* en los programas de economía tenga que plantear un problema. En efecto, ofrecer asignaturas de introducción a la economía de una calidad excepcionalmente alta (aunque se den en clases grandes) debería ser el objetivo primordial de los departamentos de economía. Un objetivo relacionado es garantizar que la economía sea una de las especialidades más apasionantes y de las que plantee más retos intelectuales. Una vez dicho todo esto, creemos que la tarea principal es garantizar que los estudiantes de la especialidad de economía comprendan cómo “pensar como un economista” –sin duda un objetivo muy exigente pero alcanzable–. Para lograrlo, deben ser tomadas decisiones difíciles –el distintivo de la economía.

ABSTRACT

The two questions asked in the title of this paper were prompted by an invitation to the American Economic Association's Committee on Economic Education to participate with eleven other disciplines in a national review of arts and sciences majors initiated by the Association of American Colleges (AAC). The goal of this "Project on Study-in-Depth" was to evaluate the economics major within the liberal arts curriculum, highlighting connections and interactions among disciplines. In the process the economics major is examined in considerable detail. The result was a lengthy report, from which the present paper abstracts key findings, focusing on the purpose of the major, recommendations for improvement and methods for effecting change. In this paper it is argued that the quality of the major is suboptimal, a situation probably resulting from two decades of expanding enrollments and the relative popularity of the major, which occurred just when demands on faculty for research and other responsibilities greatly increased.

Key words: economics major, "think like an economist", theory courses, quantitative methods courses, elective courses, contextual courses, international economics courses, public sector economics courses.