
LO QUE APRENDÍ EN FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA

Mario García Molina*

Resumen

García Molina, Mario, "Lo que aprendí en Fundamentos de Economía", *Cuadernos de Economía*, v. XXIII, n. 40, Bogotá, 2004, páginas 231-243

El artículo presenta un estudio de caso sobre la práctica pedagógica en el curso de Fundamentos de Economía. Se discuten los objetivos, los libros de texto, la metodología de las clases, la evaluación y los resultados. El curso utiliza juegos en el salón de clase y actividades lúdicas; y evalúa a los estudiantes mediante pruebas. Se enfatiza la importancia de pasar más allá de la comprensión sintáctica de los contenidos, a los niveles semántico y pragmático.

Palabras clave: enseñanza de la economía, juegos de salón de clase.
JEL: A22, A20.

* Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia, y profesor de la Universidad Externado de Colombia. Agradezco a mis sucesivos estudiantes del curso de Fundamentos de Economía, a los encargados de la monitoría y a varios colegas y amigos a lo largo del tiempo sus inquietudes, comentarios y críticas a las ideas planteadas en este artículo. Enviar los comentarios al correo: mgarciamo@unal.edu.co. Artículo recibido el 7 de mayo de 2004 y aprobado el 11 de junio del mismo año.

Abstract

García Molina, Mario, "What I learned in the Foundations of Economics course", *Cuadernos de Economía*, v. XXIII, n. 40, Bogotá, 2004, pages 231-243

The article presents a case-study concerning pedagogical practice as employed in the Foundations of Economics course. The objectives, text books, class methodology, evaluation and results are discussed. The course makes use of games and role-playing activities in the classroom. Students are evaluated by testing. The importance of going further than just syntactical understanding of content to semantic and pragmatic levels is emphasised.

Key words: teaching economics, classroom games. **JEL:** A22, A20.

Résumé

García Molina, Mario, «Ce que j'ai appris dans Fondements de l'Économie», *Cuadernos de Economía*, v. XXIII, n. 40, Bogotá, 2004, pages 231-243

L'article présente une étude de cas sur la pratique pédagogique dans les cours de Fondements de l'Économie. Les objectifs, les livres de textes, la méthodologie des cours, les examens et les résultats y sont débattus. Le cour utilise des jeux dans la salle de classe et des activités ludiques ; et évalue les étudiants par des examens. L'accent est mis sur l'importance d'aller au-delà de la compréhension syntaxique des contenus, vers des niveaux sémantiques et pragmatiques.

Mots clés: enseignement de l'économie, jeux de salle de classe. **JEL:** A22, A20.

La enseñanza de la economía y los métodos pedagógicos en la misma, a nivel universitario, han sido poco discutidos en nuestro medio. La bibliografía existente se limita a, poco más, que los conocidos trabajos de J. A. Bejarano [1984 y 1999], las discusiones sobre la importancia de los ensayos o la historia en la formación del economista (varios artículos inéditos de Kalmanovitz) y los estudios sobre la profesión de Economista que tocan tangencialmente el tema¹, con una gran ausencia de discusión acerca de casos y cursos concretos que permitan avanzar más allá de las primeras generalizaciones. Tal situación contrasta con la del mundo desarrollado, donde existe al menos una revista dedicada exclusivamente al tema (*Journal of Economic Education*) y otras varias le dedican espacio regularmente (*Journal of Economic Perspectives*, *Economic Inquiry*, *Proceedings of the American Economic Association*). El presente artículo presenta un estudio de caso para Colombia, con el fin de facilitar su discusión y la comparación con la experiencia de otros docentes.

EL CURSO Y SU COMPOSICIÓN

Durante los últimos tres años he dictado uno de los cursos de Fundamentos de Economía en la Universidad Nacional de Colombia. La asignatura se dirige a estudiantes de primer semestre de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas (economía, contaduría y administración) pero la toman también estudiantes de otros semestres y carreras, principalmente sociología, ingenierías, trabajo social y, de vez en cuando, historia, antropología y matemáticas². Los estudiantes provenientes de fuera de la Facultad oscilan entre tercer y séptimo semestre.

-
- 1 Como los de Clemencia Tejeiro, Alberto Mayor o Sergio Clavijo.
 - 2 Antiguamente los cursos eran específicos para cada carrera, y eran ofrecidos como “servicios” por el Departamento de Teoría y Política Económica. Aunque de este modo se podía ofrecer

Para casi todos los estudiantes, el curso constituye el primer contacto con la disciplina y marca el futuro de su relación con ella. Aquellos con experiencia previa suelen ser –además de los repitentes– estudiantes de ciencias humanas que han leído o discutido a Marx y a los clásicos en sus cursos de filosofía o sociología. Este último grupo suele esperar un curso de pensamiento económico, mientras que los estudiantes de ingeniería tienden a esperar un curso aplicado o de economía colombiana. La carrera de origen tiene un impacto adicional por cuanto los estudiantes de ciencias humanas suelen creer que su preparación en matemáticas es menor que la de los economistas. Cabe anotar que esta concepción es errónea porque los economistas a los que se refieren son estudiantes de primer semestre, mientras que un estudiante de tercer semestre de otra carrera ya ha visto al menos un curso de matemáticas. Aunque el nivel de matemáticas exigido en el curso en cuestión no pasa de las cuatro operaciones, regla de tres y nociones elementales de cálculo, las expectativas de los estudiantes de ciencias humanas forman en algunos de ellos una barrera mental por superar durante el semestre.

La mayor parte de los estudiantes son primíparos con grandes expectativas respecto a la vida universitaria, que están abiertos al cambio y a nuevos métodos. La principal ventaja de los primíparos es, precisamente, el menor número de barreras mentales. A diferencia de los estudiantes de otros semestres que saben que ‘no pueden’, por ejemplo, leer en inglés, los primíparos están más dispuestos a intentarlo y, efectivamente, lo logran.

Otro elemento para resaltar es el número de estudiantes. Se trata de una clase magistral con un número de estudiantes que oscila alrededor de 95, con un mínimo de 70 y un máximo de 120³. De nuevo, los estudiantes de primer semestre no saben que en un curso tan grande ‘no se puede’ participar; por ello, los niveles de discusión y participación son similares, y a veces mayores, a los de una clase ‘normal’ de 30 estudiantes. La clase se dicta dos

temáticas interesantes y apropiadas para los distintos públicos, se creaba también, según me cuentan otros profesores y ex alumnos, un incentivo para que los profesores con menor calidad fueran enviados a las demás Facultades. Se tenían, así, cursos de primera para los estudiantes del Departamento y cursos de segunda para los demás. Esta modalidad fue desapareciendo con las reformas de los ochenta y con la flexibilización de los *pensa*.

- 3 El tamaño del curso obedece tanto al crecimiento de la población estudiantil con una planta congelada en la Universidad, como a la creencia que los cursos básicos deberían ser dictados por los profesores más reconocidos y no por profesores interinos y con menor experiencia. Los grupos grandes han permitido ofrecer seminarios con grupos más pequeños y dedicar tiempo a la investigación.

veces por semana en el horario de 2:00 a 4:00 p.m. Existen también monitorías opcionales en diversos horarios, dos horas a la semana.

El reto de la asignatura es, por tanto, proporcionar los elementos básicos de la disciplina económica a un público heterogéneo y numeroso con el nivel de comprensión propio de un estudiante de economía de primer semestre.

Lo anterior plantea el problema de cuál es el nivel de comprensión esperado. En el tema de elasticidades precio e ingreso, ¿qué es exactamente lo que se espera que comprenda el estudiante? ¿Saber la fórmula de la elasticidad del arco? Si muchos buenos economistas probablemente no saben de memoria esa fórmula —y de hecho ella varía levemente según el libro de texto que se consulte—, ¿por qué habríamos de esperar que el estudiante de economía de primer semestre lo haga? O mejor aún, ¿esperaríamos que el estudiante de otra carrera, que sólo ve un curso de economía, aprenda de memoria dicha fórmula solamente para llenar espacio en un parcial y olvidarla unos días después?

Aquí podemos usar la ayuda de la semiótica, en donde se definen tres niveles diferentes de estudio del signo: sintáctico, semántico y pragmático⁴. El nivel sintáctico es aquel que permite maniobrar fórmulas, y hace que podamos, por ejemplo, calcular el máximo de una función siguiendo el algoritmo adecuado. Pero es posible que uno calcule el máximo o derive o realice cualquier operación matemática sin saber exactamente qué es lo que se está haciendo. Este es el caso en áreas formalizadas como la microeconomía o a veces la macro en las que el estudiante puede saber cómo resolver un determinado problema sin saber lo que significa.

Y a eso, precisamente, es a lo que se refiere el segundo nivel: el semántico. Se trata de la capacidad de relacionar la fórmula o el signo con una determinada situación. Esta es la habilidad requerida para poder entender un modelo, no como un simple conjunto de ecuaciones, sino como una posible representación de una situación real⁵, es decir, que adquiera sentido en términos de un referente.

4 La discusión que sigue está inspirada en Morris [1938/1958] e influenciada por Vasco [1990]. No se intenta aquí resolver las dificultades conceptuales de estos enfoques, ni si constituyen buenas aproximaciones a Peirce o a Habermas.

5 Por real no se entiende aquí físico, puesto que el modelo puede referirse a otras representaciones previas.

Pero, aun si se es capaz de relacionar el signo con una situación real, queda una pregunta: ¿para qué sirve? el nivel pragmático del signo se refiere a la capacidad de aplicarlo en la práctica, ya no simplemente de saber a qué se refiere, o contextualizarlo.

Aunque es deseable que el estudiante se apropie de los contenidos a nivel sintáctico y sea capaz de usarlos correctamente, éste no puede ser de ninguna manera el objetivo único del curso. Incluso si éste es el único curso de economía que toma en su carrera, se querría, por ejemplo, que pueda identificar los conceptos en las discusiones de la vida diaria o en la lectura de los periódicos, es decir, se debe apropiarse del signo a nivel semántico.

Claro está que, tanto un economista como un administrador o un ingeniero, deben estar en capacidad de poder aplicar este conocimiento, saber para qué sirve y formarse una opinión acerca de su relevancia o irrelevancia en una situación específica: deben poder apropiarse de él a nivel pragmático.

El objetivo del curso podría, entonces, plantearse como el de acompañar al alumno en la apropiación de los conceptos fundamentales de la economía a nivel sintáctico, semántico y pragmático.

EL TEXTO

El libro usado como texto principal es el de H. Cuevas [2001]. En un principio se usaba la primera parte de *Introducción a la Economía* [Cuevas 1993] y desde hace dos semestres se usa la nueva edición que apareció como libro independiente, *Fundamentos de Economía de Mercado* [Cuevas 2001].

Existen en el mercado numerosos libros de texto para este nivel, la mayor parte inspirados por el de Samuelson y Nordhouse [1986] y que tienden a convertirse en una especie de introducción a la micro y a la macro, olvidando la economía política. Se escogió el de Cuevas por presentar una visión más balanceada de las diferentes escuelas, particularmente al mostrar que los aportes clásicos, neoclásicos e institucionalistas se complementan. Su última edición, por ejemplo, empieza mostrando cómo el mercado requiere para su funcionamiento de derechos de propiedad bien definidos para pasar, más adelante, a mostrar el funcionamiento de una economía mercantil simple y luego pasar a una economía capitalista. Sólo después de entender estos dos modelos, propios del análisis clásico, se pasa a discutir la oferta, la demanda y demás temas que aparecen también en otros libros.

El Libro se caracteriza por un estilo denso, detrás del cual se esconde un manejo sólido de la teoría, pero que hace difícil la lectura para el estudiante,

en particular porque hacen falta ejercicios abundantes. Además, las fórmulas y ecuaciones se manejan en el libro de una forma engorrosa. Por esta razón, algunos profesores prefieren los libros de texto estadounidenses que tienen un estilo más periodístico y menos oscuro. Mi opción, sin embargo, fue la de complementar el texto básico sólido con lecturas más amenas y sugestivas. Menciono algunos casos: para la discusión del tema de racionalidad económica he usado el capítulo primero del libro de M. Harris [1989], *Vacas, cerdos, guerras y brujas: los enigmas de la cultura*, que considero una de las lecturas más deliciosas sobre el tema. Otra lectura adicional es la de los primeros cinco capítulos de la *Riqueza de las Naciones*, de A. Smith, que permite al estudiante tener un primer contacto con los autores clásicos. Y en otros temas, tales como elasticidades, dinero o comercio exterior, complemento el libro de Cuevas con los ejercicios de otros libros como los de Salvatore [1988], Mankiw [2002] o Stiglitz [1993].

LAS CLASES

Más importante que el libro de texto es probablemente cómo se lee y cómo se realiza la clase. Debo confesar aquí que, como estudiante, me aburrí en muchas clases y no quisiera infligir el mismo sopor a mis estudiantes, particularmente a la hora de la siesta. Creo que una razón por la cual muchos cursos resultan aburridos es que se quedan en el nivel sintáctico, y mucho me temo que exista algún círculo en el infierno para los malos profesores en el que ven repetir fórmulas sin sentido por toda la eternidad.

Una manera de superar el nivel sintáctico y acercarse a los otros dos es presentar el tema como una experiencia viva. Esto se busca en el curso por medio de juegos y actividades. En efecto, la primera de las dos clases semanales está dedicada a la realización de juegos que simulan un mercado o una situación en la cual se hagan evidentes las nociones por discutir esa semana. Para introducir las curvas de oferta y demanda y la noción de equilibrio se usa el juego propuesto por Holt [1996], en el que cada estudiante asume el papel de productor o consumidor y tiene una carta que le indica el costo de producción o el precio de reserva, según el caso. Al graficar la evolución de los precios en el tablero, es fácil ver el proceso de convergencia al equilibrio; así mismo, las curvas de oferta y demanda aparecen de manera natural al intentar resumir la información de productores y consumidores.

Se realizan juegos similares para introducir temas tales como externalidades o imperfecciones. Un elemento clave de los juegos es que son divertidos a la vez que permiten profundizar en los temas. Los estudiantes disfrutaron la

simulación de un mercado con asimetrías de información y varias de las conclusiones que condujeron a Akerloff al premio Nobel surgen de manera espontánea en la discusión posterior.

El uso de actividades lúdicas fue favorecido por mi propia experiencia en algunas presentaciones sobre economía experimental en el taller de realismo crítico que dirige Tony Lawson en King's College, Cambridge, y por la lectura de las secciones de juegos de salón de clase en el *Journal of Economic Perspectives* y *Economic Inquiry*. También fue influyente la lectura del relato de Radford [1945] sobre la economía de un campo de prisioneros de guerra durante la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente fui desarrollando juegos propios para otros temas como el mercado como institución, el dinero y la economía de trueque, para los que no encontré juegos apropiados. Cabe anotar que ya existe un libro de texto orientado completamente a este enfoque [Bergstrom y Miller 2000].

Es importante advertir que la realización de los juegos no es fácil porque deben estar cuidadosamente diseñados para que, efectivamente, se pueda llegar rápido a los elementos clave, y esto no es tan fácil como parece. Si alguien quiere usar este método, recomiendo empezar por seguir un juego ya diseñado y publicado, y después, cuando se tenga un poco más de experiencia, empezar a probar con otros nuevos.

Al igual que con la economía experimental, una dificultad con las actividades lúdicas es que pueden llevar a resultados inesperados; si bien tales resultados pueden ser extraordinariamente enriquecedores para el profesor. En una ocasión, diseñé una actividad para mostrar las dificultades del trueque basada en los experimentos de Levy y Bergen [1993]. La actividad estaba programada para unos 40 minutos, después de los cuales yo mostraría triunfalmente que la razón por la cual no se podía llegar al resultado deseado era que no existía dinero. Cuál no sería mi sorpresa cuando a los cinco minutos todos habían logrado conseguir el bien que buscaban sin que nadie tuviera que realizar más de dos o tres transacciones. Este resultado me llevó a examinar más detenidamente los supuestos involucrados en la discusión sobre economía de trueque, equivalente general y doble coincidencia de necesidades, lo cual se convirtió en un proyecto de investigación actualmente en desarrollo.

En el curso, recomiendo a los estudiantes leer los capítulos antes del juego y repararlo posteriormente. Así logran encontrar la importancia de puntos que pasaron desapercibidos en la primera lectura. En la segunda sección semanal se discuten las lecturas en una clase más tradicional pero donde el interés y la discusión son mayores.

Hay que añadir que algunas de las actividades son efectivamente juegos como el dilema del prisionero y la subasta del billete de dólar de Shubik [Poundstone 1993, 260-272], con los que discuto el tema de racionalidad e introduzco el equilibrio de Nash.

En algunos temas, tales como elasticidades, agregados y tipos de cambio, se realizan más bien talleres. A esa altura del semestre los estudiantes esperan juegos, no obstante, también se muestran dispuestos a realizar los ejercicios y discutirlos conjuntamente.

La tercera sección semanal es la monitoría en la que se realizan ejercicios y se profundiza en algunos temas específicos.

LAS EVALUACIONES

Varios artículos han señalado la importancia para un economista de escribir bien, para lo cual se prepararía haciendo ensayos⁶. Aunque comparto este punto de vista, en una clase de cerca de un centenar de personas los ensayos son poco prácticos por el tiempo que requiere su corrección; lo mismo pasa con las preguntas abiertas.

La evaluación del curso aquí estudiado se realiza en la forma de cuatro parciales de igual valor con preguntas en forma de *test*. Esta forma de evaluación permite entregar notas en la clase siguiente de cada parcial. Esto no quiere decir que el trabajo sea más rápido; de hecho el diseño de las preguntas toma bastante tiempo. La ventaja radica en que se pueden elaborar preguntas durante otros períodos, y no necesariamente cuando se acerca el parcial. En los primeros semestres de práctica, seguí la experiencia de Consuelo Corredor e ideas como las presentadas en Bloom *et al.* [1975] y Levine y Elzey [1973] acerca de la realización de exámenes en forma de *test*. En esta experiencia inicial fue útil la participación en los exámenes que realizó la Universidad para la Contraloría a comienzos de los noventa. El énfasis en los exámenes que realicé en esta época estaba en la evaluación de objetivos de conocimiento y de comprensión. Estos últimos se refieren a tres niveles distintos: la traducción (expresar el concepto en otras palabras), la interpre-

6 Este punto ha sido recalcado en diversos escritos de S. Kalmanovitz que han circulado en la Universidad Nacional de Colombia durante las últimas dos décadas. Influida por este pensamiento, a finales de los ochenta, la Facultad introdujo un curso de Español Funcional en el primer semestre de las carreras de Ciencias Económicas.

tación (descubrir interrelaciones entre distintas variables) y la extrapolación (inferencia de consecuencias a un ámbito mayor). Se experimentó con preguntas de afirmación razón, pero se encontró dificultad para implementarlas ya que causaban mayor confusión en los estudiantes. Adicionalmente, es difícil construir afirmaciones verdaderas o falsas en economía sin acudir a términos como siempre o nunca.

Posteriormente, se puso de moda el enfoque de las competencias. Seguí de cerca el proceso y empecé a diseñar algunas preguntas con el esquema del ICFES⁷ para evaluar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Aquí fue de utilidad el trabajo que realicé elaborando preguntas de historia y geografía para un libro de preparación para este tipo de exámenes [Herrera 2002]. Las preguntas de Fundamentos, sin embargo, no se ciñen estrictamente a este formato, sino que más bien tratan de evaluar la apropiación de los contenidos a los niveles señalados en el objetivo del curso. Algunas preguntas intentan identificar si el estudiante manipula correctamente los elementos que aprendió a nivel sintáctico; otras presentan narrativas y plantean situaciones en las que el estudiante debe identificar los conceptos que aprendió y mostrar así su asimilación del nivel semántico; otras preguntas, en fin, esperan que el estudiante utilice los conceptos adecuados para dar solución a problemas planteados en esas narrativas, para demostrar su dominio del nivel pragmático. Aunque no es claro para mí que exista una equivalencia formal completa o, siquiera, que los dos enfoques sean compatibles, cabe notar la similitud entre el nivel pragmático, así evaluado, y la competencia propositiva; lo mismo que entre el nivel semántico y la competencia interpretativa.

Como el diseño de las preguntas consume mucho tiempo, se optó por construir un banco de preguntas para los parciales, que se va alimentando lentamente. En consecuencia, la misma pregunta puede aparecer de nuevo en otro semestre y los estudiantes no se llevan los parciales para la casa⁸. Para que el parcial sea efectivamente una retroalimentación, la sesión siguiente al parcial se dedica a la solución del mismo. Durante esta sesión los estudiantes trabajan con el parcial en la mano y se responden las dudas que puedan tener. La sesión suele ser larga porque intento responder hasta la última duda que haya podido surgir. Cuando los estudiantes señalan un

7 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

8 Los parciales se mantienen en la oficina del profesor, donde pueden ser consultados por los estudiantes a lo largo del semestre en el horario de atención establecido.

argumento que hace que la pregunta sea ambigua –cosa que ocurre a veces, pero no tan frecuentemente como para afectar las estadísticas de notas–, valgo el punto después de haber aclarado en dónde estaba la confusión. Que una pregunta esté mal diseñada es algo que puede ocurrir, y el reconocer el error públicamente puede ser valioso para ellos, al transmitirles ese valor. En mi experiencia como estudiante en varias universidades noté que, generalmente, para el profesor es difícil aceptar este tipo de errores, al parecer porque se teme perder autoridad ante los estudiantes, pero ésta es una enseñanza peligrosa para los estudiantes, que son inculcados así en principios dogmáticos⁹.

Claro está que el otro extremo también es peligroso. Algunos de los argumentos de los estudiantes pueden ser dudosos y se requiere de experiencia y tino para distinguir un buen argumento deficientemente planteado, de uno erróneo. Lo más importante en cualquier caso es ayudar a que el estudiante mismo aprenda a encontrar la falla en su planteamiento inicial y replantear su argumento correctamente. Esta labor, junto con otras características de la materia, requiere de un profesor muy bien preparado a nivel teórico y con amplia experiencia en la docencia.

Con respecto a la monitoría, y de acuerdo con el reglamento de la Universidad, no puede tener nota: el único incentivo que tienen los estudiantes para asistir es la búsqueda del conocimiento. La asistencia, tanto a las clases como a las monitorías es similar a las de otros grupos.

RESULTADOS

La distribución de las notas en el curso es similar a la de otros con distinta metodología. Sin embargo, los estudiantes que presentan la habilitación pasan con más frecuencia. Esto parece ocurrir gracias a la corrección detallada de los parciales que hace que la retroalimentación funcione efectivamente. No es raro el caso de gente a la que le va mal en los parciales pero soluciona

9 De lo que aquí se trata es de transmitir valores como la responsabilidad y la autocrítica, mediante la práctica. Otro valor que ha tomado importancia, gracias a las discusiones que he sostenido con egresados, es la puntualidad y la capacidad de seguir unas reglas mínimas elementales. He comenzado, en consecuencia, a hacer cumplir el horario, empezando por mí mismo. La hora de entrada termina a una hora fija, después de la cual no se puede entrar. La misma regla rige para el profesor quien, si llega tarde, realiza o no la clase bajo las condiciones que impongan los estudiantes que cumplieron el horario.

sus dudas en la corrección. Al final, el grupo de quienes pierden la habilitación o dejan la materia en menos de 2,0 (nota mínima requerida para habilitar), coincide aproximadamente con el de quienes no asisten a clase con regularidad (aproximadamente un 5%).

En contraste con los supuestos de Clavijo [2004], en este caso no creo que la tasa de mortalidad sea un buen indicador de baja exigencia o calidad del curso, mucho menos de falta de “meritocracia”, sino más bien un indicador de eficiencia. Al menos en este caso, no creo que la evaluación de contenidos mínimos conduzca a una inflación de notas. Las notas entre 3,0 y 3,5 reflejan a quienes consiguieron satisfacer los requerimientos mínimos, pero como hay preguntas de distinto grado de dificultad, las notas superiores señalan a quienes rebasaron el nivel mínimo. No obstante, la única manera de dirimir la cuestión es con evaluaciones que sean independientes de cada profesor. Tal vez los ECAES¹⁰ puedan indicar algo al respecto. Las notas de los estudiantes de otras Facultades son similares a las de Ciencias Económicas aunque con una mayor dispersión, producto del menor tamaño de muestra en cada semestre.

He dictado el curso por suficiente tiempo para encontrar de nuevo a muchos de mis estudiantes de Fundamentos en el curso de Macroeconomía II (en quinto o sexto semestre) y los resultados a largo plazo me parecen satisfactorios; se trata de estudiantes con bases sólidas, inquisitivos y con ganas de aprender. Creo que el curso de Fundamentos efectivamente les aportó algo, aunque debo decir que yo también aprendí bastante de la experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bejarano, Jesús A. (1984). Los límites del conocimiento económico y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Economía*. VI(6), 35-59.

Bejarano, Jesús A. (Comp.). (1999). *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia*. Bogotá: TM Editores, Colciencias, Universidad Externado de Colombia.

Bergstrom, Theodore y Miller, John. (2000). *Experiments with Economic Principles: Microeconomics*. Boston: Irwin, McGraw-Hill.

Bloom, Benjamin *et al.* (1975). *La evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

10 Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES).

Clavijo, Sergio. (2004). *Calificaciones universitarias*. Disponible en el sitio web: www.banrep.gov.co/junta/publicaciones/Clavijo/edu0204.pdf.

Cuevas, Homero. (1993). *Introducción a la Economía*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Cuevas, Homero. (2001). *Fundamentos de la Economía de Mercado*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Harris, Marvin. (1989). *Vacas, cerdos, guerras y brujas; los enigmas de la cultura*. México: Alianza.

Herrera, Alfonso. (2002). *El nuevo examen del Icfes*. Bogotá: Intermedio.

Holt, Charles. (1996). Trading in a Pit Market. *Journal of Economic Perspectives*. 10(1), 196-203.

Levine, Samuel y Elzey, Freeman. (1973). *Introducción a la medición en psicología y en educación*. Buenos Aires: Paidós.

Levy, Daniel y Bergen, Mark. (1993). Simulating a Multiproduct Barter Exchange Economy. *Economic Inquiry*. 31(2), 314-321.

Mankiw, Gregory. (2002). *Principios de economía*. Madrid: McGraw Hill.

Morris, Charles. (1938/1958). *Fundamentos de la teoría de los signos*. México: Universidad Nacional.

Poundstone, William. (1993). *Prisoner's Dilemma*. New York: Anchor Books.

Radford, R. A. (1945). The Economic Organization of a P.O.W. Camp. *Economica*. Noviembre, 189-201.

Salvatore, Dominick. (1988). *Microeconomía*. Madrid: McGraw Hill.

Samuelson, P. y Nordhouse. (1986). *Economía*. Madrid: McGraw Hill.

Stiglitz, Joseph. (1993). *Economía*. Barcelona: Ariel.

Vasco, Carlos E. (1990). Tres estilos de trabajos en ciencias sociales. *Documentos ocasionales*. CINEP. 54.