



**“EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE ECONOMÍA EN  
CHILE”**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN ANÁLISIS ECONÓMICO**

**Alumno: Felipe Correa Mautz**

**Profesores Guía: Javier Núñez, Kirsten Sehnbruch**

**Santiago, agosto 2014**

## **Agradecimientos**

Se agradece la colaboración de todos aquellos que permitieron la realización del estudio, académicos, funcionarios y estudiantes. De la Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios, a los profesores Jaime Ruiz-Tagle, Dante Contreras, Pablo Pincheira, Juan Pablo Torres, Ricardo Ffrench-Davis, Claudio Bravo-Ortega, Ignacio Magendzo, Paulo Cox, Roberto Álvarez, Aldo González, Fabián Duarte, Daniel Vargas, Mario Matus, Vicente Neira, Susana Silva, Michael Basch, Guillermo Larraín, Christian Belmar, Oscar Landerretche, y al funcionario Rodrigo López. De la Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, a los profesores Juan Escobar, Benjamín Villena, Ronald Fischer, y la funcionaria Olga Barrera. De la Pontificia Universidad Católica de Chile, a los profesores Matías Tapia, Juan Urquiza, Loris Rubini, Raimundo Soto, Claudio Sapelli y el estudiante Fernando Medina. De la Universidad de Santiago de Chile, a los profesores Orlando Balboa, Rodrigo Aranda, Mario Gaymer, Serafima Chirkova, y la estudiante Cindy Lara. De la Universidad de Concepción, a los profesores Miguel Quiroga, Carlos Chávez, Felipe Vásquez, y el estudiante Sebastián Reyes. De la Universidad Alberto Hurtado, a los profesores Carlos Ponce, Mauricio Tejada, Lucas Navarro, Ramiro De Elikalde, Eduardo Saavedra, Evangelina Dardati, Fernando Fuentes, Marcela Perticará, y las funcionarias Carolina Bermeo y Claudia Orellana

## Tabla de Contenido

Agradecimientos .....	2
Tabla de Contenido .....	3
Índice de Tablas .....	4
1. Introducción .....	6
2. Metodología de la encuesta .....	7
3. Acercamiento econométrico al análisis del pensamiento económico .....	11
3.1. Revisión bibliográfica comparada.....	11
3.2. Metodología .....	12
3.3. Resultados .....	13
4. Comparación entre estudiantes y población no-economista .....	18
4.1. Revisión bibliográfica comparada.....	18
4.2. Metodología .....	19
4.3. Resultados .....	22
5. Acercamiento analítico al pensamiento económico .....	29
5.1. Revisión bibliográfica comparada.....	29
5.2. Metodología .....	31
5.3. Resultados .....	32
Situación comparativa de Chile con otros países .....	44
6. Discusión y conclusión.....	50
Bibliografía .....	56

## Índice de Tablas

	Página
Tabla 1: Estadística descriptiva	9
Tabla 2: Errores muestrales	10
Tabla 3: Regresiones Logit Ordenado para 15 variables dependientes	14
Tabla 4: Valores Absolutos de estadísticos Z y promedio por variable	16
Tabla 5: Regresiones Logit Ordenado para 12 variables dependientes	22
Tabla 6: Valores Absolutos de estadísticos Z y promedio por variable	24
Tabla 7: Regresiones Logit Ordenado para 12 variables dependientes con factores de expansión muestrales	27
Tabla 8: Valores Absolutos de estadísticos Z y promedio por variable con factores de expansión	29
Tabla 9: Percepciones del Éxito	32
Tabla 10: Opiniones acerca de la Economía como Ciencia: Comparación entre Escuelas	34
Tabla 11: Importancia del Estudio en Diferentes Campos: Comparaciones entre Escuelas	36
Tabla 12: Preferencias Políticas: Comparaciones entre Escuelas	38
Tabla 13: Importancia de los Supuestos Económicos: Comparaciones entre Escuelas	39
Tabla 14: Opiniones Económicas: Comparaciones entre Escuelas	40
Tabla 15: Preferencia de Doctrinas Económicas por Escuelas	42
Tabla 16: Conocimiento de Doctrinas Económicas por Escuelas	42
Tabla 17: Percepciones del Éxito: Comparaciones entre Países	45
Tabla 18: Opiniones acerca de la Economía como Ciencia: Comparaciones entre Países	46
Tabla 19: Importancia de tomar clases en Diferentes Campos: Comparaciones entre Países	47
Tabla 20: Importancia de los Supuestos Económicos: Comparaciones entre Países	48
Tabla 21: Opiniones Económicas: Comparaciones entre Países	49

## **Resumen**

En este trabajo reportamos los resultados de una encuesta realizada en cinco universidades a estudiantes de economía de Chile, de pre y postgrado, sobre temas de pensamiento económico, realidad nacional y políticas públicas. La comparación con una encuesta representativa de la población a nivel nacional permite concluir que, aun controlando por características personales y preferencias políticas en un eje continuo izquierda-derecha, los estudiantes de economía presentan un “sesgo conservador” en su mirada sobre realidad nacional y política pública. En cuanto a pensamiento económico, la única variable que sistemáticamente permite explicar las diferencias de pensamiento y opinión entre estudiantes es la preferencia política, habiendo también diferencias significativas entre los estudiantes de distintas universidades, aun controlando por características personales y preferencia política. Estos resultados sugieren que, dado que en las opiniones económicas se estarían transmitiendo preferencias políticas, sería conveniente incluir tópicos en la formación de los estudiantes de economía que contribuyan también a un buen razonamiento político. Una comparación entre estudiantes de las distintas universidades chilenas que imparten economía permite concluir diferencias y características particulares entre universidades, y que se estarías imprimiendo como un sello en los estudiantes de las distintas casas de estudio. Por último, una comparación entre los estudiantes de postgrado chilenos, europeos y estadounidenses permite verificar en varios sentidos las particularidades y características propias del pensamiento económico en los estudiantes de economía del país.

## 1. Introducción

Este estudio se interioriza en el pensamiento económico de los estudiantes de economía en Chile, entregando por primera vez evidencia sistemática para el país. Se evidencian también las diferencias de pensamiento atribuibles a la formación de los estudiantes de economía por lugar de estudio, considerando estudiantes de pre y postgrado, y una muestra aleatoria y suficientemente grande como para atribuir representatividad, evitando a su vez un eventual sesgo de selección característico de este tipo de estudios.

Amplia y variada ha sido la literatura dedicada a la llamada sociología de la economía. Los principales temas que se han abordado han sido el mercado laboral de los economistas, el estudio de las publicaciones dentro de las ciencias económicas, los rankings de revistas y citas y los efectos de la composición de los departamentos de economía, los grados de consenso y disenso entre economistas sobre temas económicos, el sesgo que muestran los economistas en temas económicos, políticos y sociales respecto al resto de la población no economista, y el estudio y reflexión sobre los procesos educativos en la formación económica.

El presente estudio toma principalmente tres de estos temas: las diferencias en pensamiento en temas económicos, el sesgo con respecto a la población no-economista, y una discusión acerca de la formación de los estudiantes de economía.

El seguimiento del pensamiento de los economistas desde temprana edad es relevante debido a la alta probabilidad de que sean parte de estos estudiantes los que en el futuro dictarán las pautas en el qué hacer de la disciplina económica en el país (Silva, 2009). Esto es especialmente relevante en un país como Chile, en donde los economistas han desplazado gradualmente a otros grupos profesionales, convirtiéndose según Montecinos (2009) en una “seductora instancia de hegemonía profesional”.

La información utilizada proviene principalmente de una encuesta de tipo presencial aplicada a 380 estudiantes de 5 universidades chilenas. Se utiliza además los datos de una encuesta realizada a una muestra representativa del 73,6% de la población, dirigida por el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales (ICSO-UDP).

Los contenidos de este trabajo se dividen en seis secciones. Después de esta introducción, la segunda sección muestra la metodología y aplicación de la encuesta propia realizada a los estudiantes de economía, señalando estadística descriptiva por escuela, cobertura y errores muestrales. La tercera parte utiliza los resultados de parte de esta encuesta para indagar sobre el pensamiento económico, encontrando ciertas variables determinantes de las opiniones sobre aspectos de la ciencia económica, sustentando la hipótesis de que la preferencias política en un eje izquierda/derecha es el aspecto que más contribuye a explicar el pensamiento en materias de teoría y política económica. La cuarta sección utiliza conjuntamente la encuesta a los estudiantes de economía y la encuesta a la población de ICSO-UDP para contrastar las diferencias de opinión entre estudiantes de economía y la población no-economista, en temas relacionados a percepción de la economía y políticas públicas, fundamentando la hipótesis encontrada en gran parte de la literatura de que la exposición al estudio de la teoría económica tiene un efecto en la persona, en este caso, tendiente a favorecer soluciones de mercado para problemas de política pública. La quinta sección utiliza parte de los resultados de la encuesta a los estudiantes de economía para hacer una comparación entre escuelas de economía en Chile, y con otros estudios de EE.UU., Europa, y América Latina, aportando con una reflexión cualitativa sobre los resultados y una discusión sobre los grados de preferencia y conocimiento de ciertas escuelas de pensamiento. La sexta sección concluye realizando una síntesis y una reflexión final.

## **2. Metodología de la encuesta**

El diseño de la encuesta se basó principalmente en los trabajos de Colander (1985, 2005, 2007), Frey, Humbert y Schneider (2009) y en la comparabilidad con la Encuesta Nacional UDP Segundo Semestre 2013 (ICSO-UDP, 2013). Las preguntas extraídas del inglés fueron traducidas lo más literal posible en su sentido al español, y las preguntas que ya estaban en español y que provienen originalmente de ICSO-UDP (2013) fueron preguntadas íntegramente como se señala en el cuestionario original, respetando el orden en las posibles respuestas.

El cuestionario contó además con una evaluación piloto realizado en julio de 2013, en una versión *on-line* y distribuido de forma abierta a estudiantes de la Universidad de Chile, teniendo una respuesta de 69 observaciones. Uno de los problemas que arrojó esta modalidad *on-line* fue un posible sesgo de selección en cuanto a los respondentes, y la dificultad de verificar la identidad de ellos, al mismo tiempo que se mantiene la confidencialidad, además de la ausencia de un ambiente controlado. Es por estos

motivos que se decide realizar el proceso de encuestaje de forma presencial, a los cuáles se suma la necesidad de mejorar la comparabilidad metodológica con la encuesta realizada por ICSO-UDP, encuesta que es aplicada también de forma presencial.

Las encuestas se efectuaron entre los días 29 de octubre y 16 de diciembre de 2013, en cinco universidades chilenas, en forma presencial y anónima en las mismas salas de clases, con un encuestador encargado de distribuir los cuestionarios, dar las instrucciones y responder eventuales preguntas. Los cursos donde se realizaron las encuestas fueron elegidos con dos criterios: que fueran cursos de economía (de la mención o programas de postgrado), y que abarque a un número suficiente de estudiantes<sup>1</sup>.

En total se encuestaron 380 estudiantes en 38 cursos, provenientes de 5 universidades y 6 facultades: Universidad de Chile (Facultad de Economía y Negocios (UCH FEN) y Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (UCH FCFM)), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad de Concepción (UDEC) y Universidad Alberto Hurtado (UAH).

En las cinco universidades los encuestados pertenecen a la carrera profesional de Ingeniería Comercial mención Economía. Además, algunos encuestados pertenecen a los siguientes programas de postgrado: Magíster en Economía (UCH FEN), Magíster en Análisis Económico (UCH FEN), Magíster en Economía Aplicada (UCH FCFM), Magíster en Economía (PUC), Magíster en Economía (UAH), Magíster en Economía Aplicada a Políticas Públicas (UAH), Doctorado en Economía (UCH FEN) y Doctorado en Economía (PUC).

En Chile, al 2013 son siete las universidades que ofrecen la Mención Economía dentro de la carrera de Ingeniería Comercial como una línea diferenciada de la Mención Administración. A las cinco universidades encuestadas se suman la Universidad Gabriela Mistral y la Universidad Nacional Andrés Bello. Sin embargo, como muestra Núñez y Hermann (2005), no existen economistas de alto nivel provenientes de estas dos universidades, y los economistas que publican en revistas especializadas o que se adjudican fondos concursables de investigación han egresado generalmente de la Universidad de Chile o la Pontificia Universidad Católica de Chile. A esto se suma el hecho de que las mediciones de calidad de la revista América Economía, uno de los rankings independientes más aceptados por la comunidad académica que considera indicadores en alumnos, docencia, investigación, postgrado, entre

---

<sup>1</sup> La lista de docentes que permitieron la aplicación de la encuesta en horario de clases se encuentra en los agradecimientos.



otros, posicionan a cuatro de las cinco universidades encuestadas dentro de los diez primeros lugares en calidad respecto a la carrera de Ingeniería Comercial (AméricaEconomía Intelligence, 2013).

De esta forma, circunscribimos a los estudiantes de economía como aquellos que tienen mayor probabilidad de convertirse en “economistas” o a desempeñarse en materias laborales relacionadas a la economía y no a la administración de empresas, y que podemos inferir son quienes egresan de estas cinco universidades o continúan estudios de postgrado. De la muestra de 380 observaciones, limpiamos por estudiantes de mención administración o de otros programas que hayan estado presentes en los cursos encuestados, obteniendo 351 observaciones atribuibles a estudiantes de economía. A continuación se presentan algunas estadísticas descriptivas para la muestra seleccionada.

**Tabla 1.**  
Estadística descriptiva

	<b>Programa</b>			<b>Total Encuestados</b>	<b>Total Alumnos Pregrado*</b>
	<b>Doctorado</b>	<b>Magíster</b>	<b>Mención Economía</b>		
UCH FEN	2	16	132	150	245
PUC	4	28	23	55	-
USACH	0	0	49	49	80
UDEC	0	0	44	44	54
UAH	0	27	13	40	-
UCH FCFM	0	13	0	13	-
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>84</b>	<b>261</b>	<b>351</b>	

  

	<b>Género</b>		<b>Educación previa</b>		
	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>	<b>Municipal</b>	<b>Particular Subvencionado</b>	<b>Particular Pagado</b>
UCH FEN	43 (29%)	107 (71%)	24 (16%)	26 (17%)	100 (67%)
PUC	13 (24%)	41 (76%)	6 (12%)	6 (12%)	38 (76%)
USACH	15 (31%)	34 (69%)	14 (29%)	27 (56%)	7 (15%)
UDEC	13 (30%)	30 (70%)	13 (30%)	23 (53%)	7 (16%)
UAH	8 (20%)	32 (80%)	10 (28%)	15 (42%)	11 (31%)
UCH FCFM	1 (8%)	12 (92%)	2 (15%)	3 (23%)	8 (62%)
<b>Total</b>	<b>93 (27%)</b>	<b>256 (73%)</b>	<b>69 (20%)</b>	<b>100 (29%)</b>	<b>171 (51%)</b>

\*Alumnos regulares de la mención economía, no egresados y no pertenecientes a algún programa de postgrado. Informado para la UDEC por Miguel Quiroga, académico; para la USACH por Iván Jorquera, Registrador Curricular; para la UCH-FEN por Rodrigo López, Director de Proyectos (se considera de tercer año en adelante).

El no hacer el proceso de encuestaje por un método *on-line* cubre a los resultados de lo que típicamente es el principal error en estos estudios, y que tiene que ver con el sesgo de selección. Es común además que este tipo de estudios alcance una cobertura de entre un 20% y 30% de la población,

muy inferior a lo que nosotros obtenemos, sumado al hecho del probable sesgo de selección ya mencionado.

El realizar el encuestaje en base a aulas completas que responden el cuestionario asegura cierta aleatoriedad de los encuestados, y que se basa en la probabilidad de asistir o no a clases, probabilidad que es razonable pensar no se correlaciona con las opiniones que se puedan tener en ciertos temas. Esto asegura en cierta forma la representatividad de los resultados. En base a las cifras de cobertura podemos hacer un análisis de error muestral para poblaciones finitas, según la siguiente fórmula:

$$e = z * \sqrt{\left(\frac{p * (1 - p)}{n}\right) \left(\frac{N - n}{N - 1}\right)}$$

Donde  $e$  es el error muestral,  $z$  es el coeficiente de confianza (1,96 para un nivel de 95%),  $n$  es el tamaño de la muestra,  $N$  es el tamaño de la población y  $p$  es la proporción de la muestra que toma cierta característica y que para estos efectos asumimos en 0.5. Con esta información podemos calcular el error muestral para un intervalo de 95% para los estudiantes de pregrado en cada universidad, los cuáles deben tenerse en consideración a la hora de analizar cuantitativamente los resultados de las secciones siguientes.

**Tabla 2.**

Errores Muestrales	
UCH FEN	5.8%
PUC	-
USACH	8.8%
UDEC	6.4%
UAH	-
UCH FCFM	-

Por otro lado, casi el triple de los estudiantes encuestados proviene de la UCH FEN, debido a que son considerablemente más los estudiantes respecto a las demás universidades. Esto se explica, en primer lugar, porque la matrícula en la UCH FEN es mayor que en otras carreras; y en segundo lugar, porque la duración de la mención economía es también mayor que en las demás universidades.

Otras características interesantes tienen que ver con la relativamente menor presencia de mujeres en los programas de economía (entre un 20% y 30% del total), lo que es más notorio aun en la UCH FCFM. En cuanto a los tipos de establecimiento educacional de procedencia, se nota una marcada predominancia de particulares privados en la PUC, UCH FEN y UCH FCFM. Esto no sucede en la

USACH, UDEC y UAH, donde predomina la procedencia de establecimientos particulares subvencionados y municipales.

### **3. Acercamiento econométrico al análisis del pensamiento económico**

#### **3.1. Revisión bibliográfica comparada**

Varios han sido los estudios, en diferentes épocas y países, que han utilizado datos obtenidos de cuestionarios enviados a economistas, y que han indagado de forma analítica y a través de métodos estadísticos los disensos o consensos entre los economistas, en materias de teoría y política económica, y cuáles serían los determinantes del pensamiento económico.

Para Chile, Marshall y Morandé (1989) reportan los resultados de una encuesta realizada por Morandé (1986) a 228 economistas chilenos, encontrando que los encuestados coincidían en gran medida en temas que antes eran controversiales, como las fijaciones de precios o el tipo de cambio, aunque al mismo tiempo reconocen que existe bastante diversidad en las opiniones de los economistas, diversidad que se acentuaría frente a materias que envuelven un fuerte contenido de juicios de valor y que se explicaría por las diferentes perspectivas ideológicas. Sin embargo, sus conclusiones son más bien intuitivas, pues se limitan a entregar estadística descriptiva que pudiera estar sujeta a una crítica metodológica. Por su parte, Espinoza, Machicado y Makhoulf (2009) reportan los resultados de una encuesta similar a la nuestra, aplicada a 141 estudiantes de economía en Chile pertenecientes a 5 universidades, buscando entre otras cosas una caracterización de los estudiantes de economía en Chile, de su situación económica y personal respecto a la carrera, y desarrollando un análisis de los actuales currículos en economía. Por último, Chumacero (2006) realiza una encuesta a 67 economistas pertenecientes a la Sociedad de Economía de Chile, encontrando que existen diferencias respecto al género, a la edad, a los estudios de postgrado, y a la preferencia política, pero que ninguna de estas diferencias es estadísticamente significativa en un test de medias y medianas, salvo por la tenencia de un título de doctorado, a pesar de que no se reportan resultados de métodos econométricos asociados a las hipótesis planteadas.

De otros estudios, pueden señalarse los realizados en torno a la medición de los grados de consenso y disenso entre economistas realizados en Canadá (Block & Walker, 1988), Reino Unido (Ricketts & Shoesmith, 1992), Estados Unidos (Alston, Kearl, & Vaughan, 1992), España (Caminal & Rodríguez,

2003), México (Urzúa, 2007), República Checa (Šťastný, 2011), entre otros. Dentro de los resultados se destacan como determinantes de las opiniones, dentro de un modelo de regresión lineal, el ámbito de trabajo del economista, si se encuentra trabajando en investigación, si se posee un postgrado, y la época en la cual recibió este título. Por otro lado, otros estudios señalan que ni la edad implica una diferencia sistemática, ni el género, ni el contacto con universidades extranjeras. Sin embargo, algunos estudios señalan que la única variable que pareciera tener una influencia considerable en la opinión económica, es la preferencia política (Caminal & Rodríguez, 2003; Urzúa, 2007).

Por otro lado, algunos estudios dedicados exclusivamente a dilucidar esto han confirmado esta hipótesis (Mayer, 2001), mientras que otros estudios han encontrado este efecto sólo en algunas preguntas (Frey, Humbert, & Schneider, 2009), y otros, no libres de cuestionamientos metodológicos, no han encontrado evidencia de diferencias sistemáticas entre economistas atribuibles a sus preferencias políticas (Gordon & Dahl, 2013).

### **3.2. Metodología**

Para probar los determinantes del pensamiento económico en los estudiantes de economía de Chile, se incluyeron dos secciones de diez y cinco preguntas, referidas a opiniones sobre política económica y ciencia económica, respectivamente. Estas preguntas fueron extraídas de Colander (2007):

#### Ítem I.

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

#### Ítem II.

11. El estudio de la teoría neoclásica es relevante para los problemas actuales.
12. Los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales.
13. Es posible trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa.
14. Aprender la economía neoclásica significa aprender un set de herramientas.
15. La ciencia económica es la disciplina más científica entre las ciencias sociales.

Cada pregunta del primer ítem tiene como posibles respuestas de acuerdo, de acuerdo con reservas, en desacuerdo, o sin opinión, siendo las posibles respuestas del segundo ítem muy de acuerdo, algo de acuerdo, en desacuerdo, o sin opinión clara. De esta manera, las respuestas pueden hacerse además comparable a otros estudios sobre pensamiento económico (respuestas reportadas en sección quinta).

De esta manera, y omitiendo las respuestas “sin opinión” y “sin opinión clara”, es posible desarrollar una metodología de regresión lineal ordenada del tipo logit, incorporando algunas de las variables independientes que señala la literatura. En este caso, incorporaremos todas las variables de interés en una sola regresión, en vez de realizar varias regresiones con agregación de variables, sobre el conocimiento de que la inclusión de variables irrelevantes no sesga las estimaciones.

La primera variable incorporada es una medición de preferencias políticas similar a lo realizado en otros estudios, como una variable continua que va de 0 a 10, donde 0 es alguien que se considera “muy de izquierda”, y 10 alguien que se considera “muy de derecha”. Esta pregunta fue extraída íntegramente del cuestionario de la Encuesta Nacional UDP Primer Semestre 2013, para efectos comparativos (análisis comparativo con población no-economista en sección cuarta). Se incorporan también las variables de: género, que toma valor 1 si es hombre y 0 si es mujer; edad (continua); ingresos según nueve tramos<sup>2</sup> definidos por ICSO-UDP (2013), variable que es creciente en ingresos; tres variables dicotómicas para cada tipo de establecimiento educacional de procedencia (particular pagado, particular subvencionado, municipal); una variable que considera en qué rango de notas se encuentra el promedio actual en el programa<sup>3</sup>, de forma creciente al rango de notas; y finalmente cinco variables dicotómicas que reflejan el haber estudiado el pregrado en cada una de las cinco universidades que consideramos para el estudio.

### 3.3. Resultados

En la Tabla 3 se muestran los coeficientes marcados con sus significancias para cada una de las 15 regresiones, las desviaciones estándar (entre paréntesis) y los estadísticos Z, omitiendo las constantes de las regresiones.

---

<sup>2</sup> 1=Menos de \$100.000, 2=\$100.000-\$150.000, 3=\$151.000-\$200.000, 4=\$201.000-\$300.000, 4=\$301.000-\$500.000, 5=\$501.000-\$1.000.000, 6=\$1.001.000-\$2.500.000, y 7=Más de \$2.500.000.

<sup>3</sup> 1=Menor a 4.0, 2=4.0-4.5, 3=4.5-5.0, 4=5.0-5.5, 5=5.5-6.0, 6=6.0-6.5, y 7=6.5-7.0.

**Tabla 3.**  
Regresiones Logit Ordenado para 15 variables dependientes  
(coeficientes, desviaciones estándar y estadísticos Z)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Preferencia Política	-0.116* (0.0649)	-0.000327 (0.0653)	-0.328*** (0.0735)	0.450*** (0.0698)	0.397*** (0.0702)	0.130** (0.0620)	-0.0758 (0.0706)	-0.503*** (0.0721)
	-1.794	-0.00501	-4.460	6.451	5.659	2.102	-1.074	-6.978
Género	-0.101 (0.268)	0.342 (0.276)	-0.141 (0.288)	-0.137 (0.258)	0.178 (0.268)	-0.240 (0.259)	-0.929*** (0.290)	-0.199 (0.267)
	-0.378	1.238	-0.489	-0.532	0.665	-0.929	-3.203	-0.744
Edad	0.0559 (0.0418)	-0.0567 (0.0356)	-0.111*** (0.0378)	-0.0237 (0.0355)	0.0806** (0.0347)	-0.0573 (0.0383)	-0.0885* (0.0514)	-0.00823 (0.0287)
	1.337	-1.594	-2.927	-0.669	2.323	-1.495	-1.722	-0.286
Tramo de Ingresos	0.0362 (0.101)	0.0936 (0.101)	-0.0873 (0.109)	0.0118 (0.0954)	0.0171 (0.0981)	-0.156 (0.0967)	-0.238** (0.107)	-0.135 (0.104)
	0.358	0.926	-0.801	0.123	0.174	-1.618	-2.231	-1.303
E. Municipal	-0.238 (0.981)	-1.652 (1.015)	0.380 (1.004)	0.00410 (0.918)	0.904 (0.988)	0.945 (0.957)	0.836 (1.047)	0.982 (0.934)
	-0.242	-1.627	0.379	0.00447	0.914	0.988	0.799	1.051
E. Part. Subvencionado	-0.304 (0.990)	-1.619 (1.010)	0.321 (1.005)	0.828 (0.925)	1.072 (0.984)	0.650 (0.960)	0.548 (1.051)	0.681 (0.923)
	-0.307	-1.603	0.319	0.896	1.089	0.677	0.521	0.738
E. Part. Pagado	-0.463 (0.994)	-2.050** (1.029)	0.372 (1.014)	0.630 (0.931)	0.649 (0.989)	0.852 (0.963)	0.410 (1.053)	0.106 (0.937)
	-0.465	-1.992	0.367	0.677	0.656	0.885	0.389	0.113
Tramo de Notas	0.0763 (0.124)	0.0843 (0.129)	-0.156 (0.131)	0.133 (0.118)	0.257** (0.122)	0.106 (0.116)	-0.380*** (0.144)	-0.123 (0.127)
	0.615	0.654	-1.189	1.126	2.104	0.917	-2.635	-0.970
Pregrado UCH	1.123* (0.607)	0.0960 (0.564)	-0.312 (0.580)	-0.231 (0.546)	-0.773 (0.568)	-0.840 (0.547)	-0.898 (0.669)	-0.0764 (0.518)
	1.849	0.170	-0.538	-0.423	-1.362	-1.536	-1.342	-0.147
Pregrado UAH	0.293 (0.686)	-0.108 (0.693)	0.426 (0.722)	-0.0450 (0.701)	-0.636 (0.694)	-1.068 (0.653)	0.266 (0.726)	-0.353 (0.663)
	0.427	-0.156	0.590	-0.0642	-0.915	-1.636	0.367	-0.532
Pregrado USACH	0.232 (0.642)	0.523 (0.606)	-0.670 (0.633)	-0.239 (0.594)	-0.700 (0.616)	-0.0791 (0.592)	-0.909 (0.705)	-0.837 (0.571)
	0.362	0.863	-1.059	-0.402	-1.137	-0.133	-1.290	-1.467
Pregrado PUC	0.524 (0.679)	1.116* (0.644)	-0.173 (0.646)	0.368 (0.617)	0.287 (0.657)	-0.175 (0.602)	-2.485*** (0.961)	0.461 (0.618)
	0.772	1.734	-0.267	0.597	0.436	-0.292	-2.587	0.746
Pregrado UDEC	0.0903 (0.641)	0.483 (0.603)	-0.481 (0.623)	-0.765 (0.602)	-1.061* (0.605)	-0.525 (0.580)	-0.226 (0.684)	-0.240 (0.564)
	0.141	0.801	-0.772	-1.272	-1.753	-0.906	-0.330	-0.425
Observaciones	309	292	308	310	293	301	289	289

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Preferencia Política	-0.300*** (0.0658)	-0.686*** (0.0810)	0.0837 (0.0632)	0.273*** (0.0691)	0.165** (0.0699)	0.0676 (0.0631)	0.279*** (0.0638)
	-4.554	-8.464	1.325	3.955	2.359	1.071	4.378
Género	-0.622** (0.276)	-0.00647 (0.281)	0.0659 (0.259)	-0.0895 (0.277)	-0.146 (0.273)	-0.349 (0.271)	-0.158 (0.261)
	-2.253	-0.0230	0.254	-0.323	-0.536	-1.285	-0.604
Edad	0.00789 (0.0344)	0.0231 (0.0336)	0.0501 (0.0344)	0.00666 (0.0333)	0.00815 (0.0321)	-0.0358 (0.0321)	-0.0112 (0.0330)
	0.229	0.687	1.456	0.200	0.254	-1.114	-0.339
Tramo de Ingresos	-0.0853 (0.102)	-0.0586 (0.102)	0.201** (0.0971)	-0.109 (0.100)	-0.0532 (0.103)	-0.0553 (0.0979)	-0.142 (0.0966)
	-0.833	-0.574	2.069	-1.084	-0.516	-0.565	-1.474
E. Municipal	-0.968 (1.015)	-0.211 (0.966)	0.245 (0.958)	0.537 (0.961)	-0.362 (1.021)	0.733 (1.036)	-0.0776 (0.950)
	-0.954	-0.218	0.256	0.559	-0.355	0.707	-0.0816
E. Part. Subvencionado	-0.637 (1.017)	0.145 (0.969)	0.263 (0.958)	0.245 (0.960)	-0.0683 (1.018)	1.472 (1.032)	-0.378 (0.946)
	-0.626	0.150	0.274	0.255	-0.0671	1.427	-0.399
E. Part. Pagado	-1.069 (1.023)	-0.162 (0.982)	0.218 (0.955)	0.0428 (0.967)	-0.315 (1.013)	0.895 (1.045)	-0.118 (0.967)
	-1.045	-0.165	0.228	0.0442	-0.311	0.856	-0.122
Tramo de Notas	-0.0766 (0.122)	0.0570 (0.126)	0.117 (0.123)	-0.0491 (0.131)	0.0574 (0.127)	-0.124 (0.124)	-0.162 (0.120)
	-0.628	0.452	0.951	-0.375	0.451	-0.998	-1.347
Pregrado UCH	1.113** (0.530)	1.154* (0.596)	0.762 (0.573)	-1.058** (0.538)	-0.255 (0.544)	-0.376 (0.552)	-1.852*** (0.541)
	2.101	1.937	1.329	-1.967	-0.469	-0.681	-3.426
Pregrado UAH	0.272 (0.641)	0.220 (0.741)	-0.0980 (0.690)	-0.860 (0.667)	0.959 (0.712)	-0.219 (0.687)	-0.193 (0.639)
	0.424	0.297	-0.142	-1.290	1.347	-0.318	-0.302
Pregrado USACH	1.322** (0.587)	1.603** (0.657)	0.863 (0.624)	-1.021* (0.591)	0.215 (0.602)	-0.101 (0.604)	-0.708 (0.581)
	2.250	2.440	1.383	-1.728	0.357	-0.167	-1.218
Pregrado PUC	0.854 (0.612)	1.524** (0.675)	1.079* (0.634)	-0.444 (0.625)	-0.572 (0.637)	0.437 (0.617)	-1.505** (0.616)
	1.395	2.259	1.701	-0.711	-0.898	0.708	-2.443
Pregrado UDEC	0.966* (0.577)	1.318** (0.640)	0.481 (0.618)	-1.151** (0.584)	0.829 (0.596)	-0.494 (0.600)	-1.409** (0.579)
	1.673	2.058	0.778	-1.969	1.390	-0.823	-2.435
Observaciones	309	294	309	307	273	302	302

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Un primer ejercicio que haremos, para posteriormente hacer el análisis de las regresiones, será agrupar el valor absoluto de los estadísticos Z, de forma similar a la metodología de Caplan (2002). Esto se explica porque cada pregunta está formulada en distinta forma y “orientación”, y por tanto para encontrar un valor conjunto o promedio de significancia para varias regresiones distintas, debemos asumir una misma dirección del signo de las variables. La Tabla 4 presenta los valores absolutos de los estadísticos Z y sus promedios por variable, señalando la significancia con asteriscos para el promedio.

**Tabla 4.**  
Valores Absolutos de estadísticos Z y promedio por variable

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Preferencia Política	1.794	0.005	4.460	6.451	5.659	2.102	1.074	6.978
Género	0.378	1.238	0.489	0.532	0.665	0.929	3.203	0.744
Edad	1.337	1.594	2.927	0.669	2.323	1.495	1.722	0.286
Tramo de Ingresos	0.358	0.926	0.801	0.123	0.174	1.618	2.231	1.303
E. Municipal	0.242	1.627	0.379	0.004	0.914	0.988	0.799	1.051
E. Part. Subvencionado	0.307	1.603	0.319	0.896	1.089	0.677	0.521	0.738
E. Part. Pagado	0.465	1.992	0.367	0.677	0.656	0.885	0.389	0.113
Tramo de Notas	0.615	0.654	1.189	1.126	2.104	0.917	2.635	0.970
Pregrado UCH	1.849	0.170	0.538	0.423	1.362	1.536	1.342	0.147
Pregrado UAH	0.427	0.156	0.590	0.064	0.915	1.636	0.367	0.532
Pregrado USACH	0.362	0.863	1.059	0.402	1.137	0.133	1.290	1.467
Pregrado PUC	0.772	1.734	0.267	0.597	0.436	0.292	2.587	0.746
Pregrado UDEC	0.141	0.801	0.772	1.272	1.753	0.906	0.330	0.425

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	Promedio
Preferencia Política	4.554	8.464	1.325	3.955	2.359	1.071	4.378	<b>3.642***</b>
Género	2.253	0.023	0.254	0.323	0.536	1.285	0.604	<b>0.897</b>
Edad	0.229	0.687	1.456	0.200	0.254	1.114	0.339	<b>1.109</b>
Tramo de Ingresos	0.833	0.574	2.069	1.084	0.516	0.565	1.474	<b>0.977</b>
E. Municipal	0.954	0.218	0.256	0.559	0.355	0.707	0.082	<b>0.609</b>
E. Part. Subvencionado	0.626	0.150	0.274	0.255	0.067	1.427	0.399	<b>0.623</b>
E. Part. Pagado	1.045	0.165	0.228	0.044	0.311	0.856	0.122	<b>0.554</b>
Tramo de Notas	0.628	0.452	0.951	0.375	0.451	0.998	1.347	<b>1.027</b>
Pregrado UCH	2.101	1.937	1.329	1.967	0.469	0.681	3.426	<b>1.285</b>
Pregrado UAH	0.424	0.297	0.142	1.290	1.347	0.318	0.302	<b>0.587</b>
Pregrado USACH	2.250	2.440	1.383	1.728	0.357	0.167	1.218	<b>1.084</b>
Pregrado PUC	1.395	2.259	1.701	0.711	0.898	0.708	2.443	<b>1.170</b>
Pregrado UDEC	1.673	2.058	0.778	1.969	1.390	0.823	2.435	<b>1.168</b>

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Antes del análisis más minucioso, es interesante fijarse en los promedios de los estadísticos Z de cada variable, y que consideran las 15 regresiones. Más allá de que los valores por variable en cada regresión puedan ser distintas entre sí, los promedios reflejan un panorama general que sustenta en este caso lo encontrado en otros estudios fuera de Chile: que la variable de preferencia política es por lejos el determinante más importante del pensamiento en política económica y sobre aspectos de la ciencia económica, al 1% de significancia. De las demás variables explicativas, se puede decir que en promedio ninguna es capaz de explicar el pensamiento económico de los estudiantes.

Por otro lado, si separamos las diez primeras preguntas entre lo que tradicionalmente se ha denominado economía positiva (“lo que es”) y economía normativa (“lo que debe ser”), podemos clasificar las preguntas 2, 3, 7 y 8 como normativas, ya que tienen un componente de predicción o incluye la palabra “debiera”, más no las seis preguntas restantes, que hacen referencia a lo que “es”. Al agrupar los estadísticos Z en ambas categorías, se observa que se sigue manteniendo una significancia



promedio de 1% en ambos promedios (3.1 en preguntas “normativas” y 4.8 en preguntas “positivas”), a pesar de que el estadístico es mayor en las preguntas categorizadas como positivas.

Se verifica que tanto la llamada economía normativa como positiva dependen en este caso en gran medida de las preferencias políticas de los estudiantes, lo que contradice la postura de Friedman (1953), quien argumenta que las diferencias de opinión entre los economistas no obedecen a distintos juicios de valor, sino más bien a las diferentes predicciones que se hagan acerca de las consecuencias de las políticas. Al contrario, este resultado pareciera apoyar la tesis de Myrdal (1954), en el sentido de que la naturaleza de la economía es esencialmente normativa, y de Samuelson (1966), quién dice que los consensos y disensos dependen parcialmente de los distintos juicios de valor que existen entre los economistas, reflejado en esta oportunidad en la variable de preferencia política. De forma más contemporánea, podría apoyarse la idea de Colander (1994) en que muchas de las diferencias entre economistas, tienen que ver con diferencias en juicios y visiones, y no en diferencias que puedan ser capturadas en modelos formales.

Del análisis minucioso para las 15 regresiones se puede decir que en 11 de 15 de ellas, la variable de preferencia política es relevante, con una significancia de 10% o menos. Las preguntas donde esta variable no es significativa son las relacionadas a la oferta monetaria y el Banco Central, a la utilización de controles de precios para moderar la inflación, y a opiniones sobre la teoría neoclásica. Las preferencias políticas parecen no influenciar la opinión sobre estos temas. Las preguntas donde el género es relevante tienen que ver con los controles de precios, y la percepción sobre la discriminación contra la mujer en el mercado laboral. Los hombres tienden a creer que la situación de las mujeres es menos desfavorable, en relación a ellas mismas. En cuanto a la edad, a medida que aumentan los años de vida del estudiante, su visión tiende a ser más “conservadora” (coeficiente con el mismo signo de preferencia política). Este efecto es relevante para las opiniones sobre la distribución del ingreso, las tarifas y cuotas de importación, y los controles de precios. Los estudiantes más jóvenes tienden a tener una visión más igualitarista y menos relacionada con la ortodoxia económica. Los ingresos familiares influyen negativamente sobre la opinión acerca de los controles de precios y salarios, y positivamente acerca de la importancia del estudio de la teoría neoclásica. El tipo de establecimiento de procedencia, que podría ser otra *proxy* de la condición social, casi no influye en las opiniones de los estudiantes. Por último, los estudiantes con mejores notas tienen una peor opinión tanto sobre las cuotas y tarifas de importación, como sobre la utilización de controles de precios y salarios.

Finalmente, el análisis de la significancia de las variables dicotómicas asociadas a haber estudiado el pregrado en cada una de las cinco universidades puede ser interpretado como el efecto particular de haber estudiado en una u otra universidad. Este efecto podría asociarse a las características particulares de cierta universidad, y que podría deberse a los efectos en la enseñanza, o simplemente a la auto-selección de estudiantes con características particulares no controladas en la regresión. En base a la significancia de los coeficientes (al 10% o menos), y controlando por todas las demás características (que incluye la preferencia política) se puede decir que para cinco de quince preguntas, los estudiantes de la UCH, PUC y UDEC presentan características similares entre cada una de las escuelas. Para la USACH, en solo tres preguntas presentan una característica común asociada a estudiar en esa casa de estudios, y para la UAH no existe significancia, lo que da cuenta de poco homogeneidad en sus estudiantes, o de la no existencia de un “sello” característico de la escuela, como sí puede ocurrir en la UCH, PUC o UDEC. El análisis de diferencias por temas se hará en la sección quinta, teniendo a su vez en cuenta la existencia de ciertas características particulares de cada escuela, no asociadas a otras características del estudiante.

Por último, hacemos el ejercicio de replicar estos resultados sólo tomando a los estudiantes que poseen un promedio superior a 5.5, y que podríamos identificar como aquellos que con mayor probabilidad continuarán estudios de postgrado, y que eventualmente se transformarán en economistas reconocidos como tales por sus pares (Colander, 2007, pág. 2). Esto se hace con la intención de verificar si aquellos, que son los mejores estudiantes, tienen las mismas características que el total de los estudiantes. Los resultados arrojan como conclusión que, a pesar de que hay pequeñas variaciones en significancias en cada regresión, la variable de preferencia política sigue manteniéndose como el único predictor en promedio de las preguntas, al 1% de significancia. Esto podría dar luces acerca de la opinión de los “futuros economistas”, en el mismo sentido en que se ha interpretado en los párrafos anteriores.

## **4. Comparación entre estudiantes y población no-economista**

### **4.1. Revisión bibliográfica comparada**

Amplia también ha sido la literatura que indaga sobre las diferencias entre los economistas y el resto de la población no-economista. Desde que Stigler (1959) señalara que “el estudio profesional de la ciencia económica lo hace a uno políticamente conservador”, en el sentido de preferencias más hacia favor del mercado y la competencia, se han sucedido investigaciones y reflexiones de variado tipo.

Kirchgaessner (2005) realiza una revisión de la literatura sobre el tema, destacando la repetida evidencia de que los economistas son sistemáticamente distintos al resto de la población, tanto en sus preferencias políticas (Hamilton & Hargens, 1993), en sus opiniones sobre la utilización del mecanismo de precios (Kahnemann, Knetsch, & Thaler, 1986), en la recomendación de políticas públicas (Jacob, Christandl, & Fetchenhauer, 2011), en las percepciones sobre el estado de la economía (Caplan, 2002), y hasta en la manera de comportarse (Selten & Ockenfels, 1998), en sus relaciones con los demás (Frank, Gilovich, & Regan, 1993), o en sus comportamientos electorales (Marwell & Ames, 1981).

Existen varias causas probables para estas diferencias existentes entre economistas y la población no-economista. Una primera aproximación tiene que ver con las diferentes características de ambos grupos, en términos de edad, ingresos, estudios, raza, género, entre otros (Blendon, y otros, 1997). Una segunda aproximación dice que la ciencia económica atrae y/o moldea a los individuos con características específicas que no poseen los demás individuos no-economistas (Stigler, 1959). Dentro de esta segunda aproximación, existen a su vez dos hipótesis. La primera señala que existe una auto-selección de los individuos que estudian economía (Frey, Pommerehne, & Gygi, 1993); la segunda, que existe una “adoctrinamiento” dentro de la enseñanza de la ciencia económica (Haucap & Just, 2003). Sería posible también una combinación de ambos efectos (Bauman & Rose, 2011).

Para Chile, el único trabajo conocido es el desarrollado por Núñez, Miranda y Scavia (2009), quienes muestran evidencia experimental con estudiantes universitarios de economía y de otras carreras sobre los resultados de un “juego de confianza”, encontrando una menor propensión de los estudiantes de economía a confiar en los demás. Este trabajo apoya además la hipótesis de “adoctrinamiento”, en el sentido de que las diferencias provienen de la exposición a la disciplina económica, y no de la auto-selección de los estudiantes entre la economía y las demás carreras.

En esta cuarta sección, el objetivo no es agotar la discusión, sino reportar resultados por primera vez para Chile, sobre las diferencias existentes entre estudiantes de economía y el resto de la población en la percepción de la economía y la recomendación de políticas públicas.

## **4.2. Metodología**

Para esta sección se utilizan dos fuentes de información. La primera es la encuesta realizada a los estudiantes de economía de Chile, que ya fue presentada en la sección segunda. La segunda fuente de

información es la Encuesta Nacional UDP 2013 Segundo Semestre. Este ejercicio consiste en tomar parte del cuestionario realizado ya a una muestra de la población no-economista, aplicándolo a los estudiantes de economía, y a través de la comparación de resultados, observar las diferencias en materias de opinión entre estudiantes de economía y el resto de la población no-economista.

En Chile, se evalúa que pueden existir cuatro encuestas de opinión pública que pudieran servir de comparación para la opinión de los estudiantes de economía, estas son la i) encuesta Adimark (Evaluación Gestión del Gobierno), ii) encuesta del Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (Barómetro Político), iii) encuesta del Centro de Estudios Públicos (Estudio Nacional de Opinión Pública) y iv) encuesta del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales (Encuesta Nacional UDP). Nos inclinamos por la última opción pues, a pesar de la relativa igualdad en el tamaño muestral de las cuatro encuestas, el método presencial (no telefónico) asegura un menor sesgo de selección; por haber sido realizada de forma estratificada y aleatoria, informando sobre la representatividad de sus resultados relativos a la población total; por su baja tasa de omisión de respuesta relativo a las demás encuestas; por el tipo de preguntas.

La Encuesta Nacional UDP 2013 Segundo Semestre cuenta con 1300 entrevistas cara a cara, con un error muestral de +/- 2,72% considerando un nivel de confianza de 95%. El universo de la población comprende “población de 18 años y más, residentes en 86 comunas de 20.000 habitantes de todas las regiones, excluyendo Aysén y Magallanes. Representa al 84,6% de la población urbana y al 73,6% de la población del país. El tipo de muestra fue probabilístico en todas su etapas: a) Por estratos no proporcional (34 comunas del Gran Santiago y 52 ciudades de la Regiones de Arica y Parinacota a Región de los Lagos), b) por conglomerado (manzanas seleccionadas), c) selección al azar de viviendas y dentro de éstas selección al azar de una persona de 18 años y más. Las entrevistas se realizaron entre los días 2 de septiembre y 10 de octubre del 2013. La base de datos está disponible públicamente a través de su sitio web (ICSO-UDP, 2013).

La cercanía temporal<sup>4</sup> y metodológica<sup>5</sup> entre ambas encuestas permite hacerlas comparables, con lo que es posible extraer ciertas conclusiones. Para la comparación, utilizamos doce preguntas, tres de ellas relacionadas a la percepción sobre la economía, y nueve de ellas relacionadas a temas coyunturales de política pública. Las preguntas y posibles respuestas se presentan a continuación y fueron extraídas

---

<sup>4</sup> El primer supuesto es que no hay cambios significativos en las percepciones en uno o dos meses.

<sup>5</sup> El segundo supuesto es que no hay diferencia significativa en una aplicación por terceros, y una auto-aplicación supervisada, a pesar de que ambas son hechas de forma presencial.

textualmente de la Encuesta Nacional UDP Segundo Semestre 2013, respetando la forma de preguntar y el orden de las posibles respuestas.

Ítem I.

1. ¿Cómo evaluaría la actual situación económica del país? Ud. diría que es...  
6. Muy buena    5. Buena    4. Regular    3. Mala    2. Muy mala    1. No sabe
2. ¿Y en el futuro Ud. cree que la situación económica del país será mejor, igual o peor que la de ahora?  
4. En el futuro será mejor    3. Será igual    2. En el futuro será peor    1. No sabe
3. Considera Ud. que en los últimos 5 años el nivel de pobreza en Chile, ¿ha aumentado, se ha mantenido igual o ha disminuido?  
4. Ha aumentado    3. Se ha mantenido    2. Ha disminuido    1. No sabe

Ítem II.

- ¿Está Ud. de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes frases?
4. Codelco debería ser privatizada.
  5. El transporte público urbano debería estar en manos de una empresa estatal.
  6. Debería haber más bancos estatales.
  7. Los colegios particulares subvencionados deberían pasar al Estado.
  8. Las isapres<sup>6</sup> deben seguir siendo privadas.
  9. Todas las universidades privadas debieran pasar a ser del Estado.
  10. Debiera existir una red de farmacias estatales.
  11. El estado no debería tener empresas de servicios públicos (luz, agua, gas).
  12. Debería existir una AFP<sup>7</sup> estatal.

En cada una de las nueve preguntas de Ítem II, las posibles respuestas son de acuerdo, en desacuerdo, o no sabe.

De esta manera y al igual que en la sección tres, omitiendo las respuestas “no sabe” es posible desarrollar una metodología de regresión lineal ordenada del tipo logit, incorporando algunas de las variables independientes que señala la literatura. Al igual que en la sección anterior, incorporaremos todas las variables de interés en una sola regresión.

Para considerar todas las características que podrían hacer diferentes a los estudiantes de economía de la población no-economista, incorporamos algunas de las variables señaladas en la literatura, más otras presentes en la Encuesta Nacional UDP. Se incluyen las variables de preferencias políticas como una variable continua que va de 0 a 10, donde 0 es alguien que se considera “muy de izquierda” y 10 “muy de derecha”. Se incorporan también las variables de; género, que toma valor 1 si es hombre y 0 si

---

<sup>6</sup> Instituciones de Salud Previsional, que conforman el sistema privado de seguros de salud en Chile.

<sup>7</sup> Administradora de Fondos de Pensiones, instituciones financieras privadas encargadas de administrar los fondos y ahorros de pensiones.

es mujer; edad (continua); ingresos según nueve tramos definidos por ICSO-UDP (2013), variable que es creciente en ingresos; el nivel educacional definido en diez tramos según la Encuesta Nacional UDP<sup>8</sup>; cantidad de bienes que posee en el hogar<sup>9</sup> como otra aproximación a la condición socioeconómica; una variable dicotómica que indica si se encuentra o no estudiando; y finalmente una última variable dicotómica que indica si es o no estudiante de economía.

La inclusión de todas estas variables se basa en la necesidad de aislar el efecto de estudiar economía en específico. De esta manera, los resultados no pueden ser atribuidos a la condición socioeconómica, a las preferencias políticas, al género, a la edad, al nivel educacional de los respondientes, o a la calidad de estudiantes de los estudiantes de economía.

### 4.3. Resultados

En la Tabla 5 se muestran los coeficientes marcados con sus significancias, las desviaciones estándar (entre paréntesis) y los estadísticos Z para cada variable y cada una de las 12 regresiones, omitiendo las constantes de las regresiones.

**Tabla 5.**  
Regresiones Logit Ordenado para 12 variables dependientes  
(coeficientes, desviaciones estándar y estadísticos Z)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Preferencia Política	0.278*** (0.0328) 8.491	-0.0119 (0.0321) -0.371	-0.216*** (0.0324) -6.678	0.0940** (0.0410) 2.293	-0.307*** (0.0409) -7.519	-0.203*** (0.0407) -4.992
Tramo de Ingresos	0.184*** (0.0581) 3.170	0.0602 (0.0614) 0.979	-0.00266 (0.0597) -0.0445	0.0722 (0.0811) 0.890	-0.0874 (0.0728) -1.201	-0.00551 (0.0763) -0.0723
Nivel Educacional	0.118*** (0.0445) 2.661	-0.0165 (0.0448) -0.368	-0.0588 (0.0447) -1.316	-0.0653 (0.0582) -1.123	-0.0463 (0.0575) -0.806	-0.0717 (0.0600) -1.195
Género	0.470*** (0.133) 3.528	0.166 (0.136) 1.223	-0.342** (0.136) -2.512	-0.0157 (0.179) -0.0876	-0.358** (0.169) -2.115	-0.283 (0.179) -1.578
Edad	-0.00197 (0.00480) -0.411	0.00196 (0.00480) 0.407	0.00517 (0.00483) 1.071	0.00497 (0.00608) 0.818	-0.0103 (0.00637) -1.610	-0.0108 (0.00678) -1.597

<sup>8</sup> 0=Sin estudios, 1=Básica Incompleta, 2=Básica Completa, 3= Media Incompleta, 4=Media Completa, 5=Técnica Superior no Universitaria Incompleta, 6=Técnica Superior no Universitaria Completa, 7=Universitaria Incompleta, 8=Universitaria Completa, 9=Postgrado.

<sup>9</sup> Refrigerador, lavadora automática, lavavajilla, teléfono fijo, horno microondas, televisión por cable/satelital, automóvil de uso particular, conexión a internet, calefacción central, servicio doméstico de tiempo completo (cinco o más días a la semana, puertas adentro o puertas afuera). Los encuestados que cuentan con cero cantidad de bienes omitidos por la plausibilidad de que estos datos fueran erróneos.

Cantidad de Bienes	0.0435 (0.0415) 1.048	-0.0114 (0.0429) -0.265	-0.0278 (0.0426) -0.653	0.0193 (0.0573) 0.337	0.0960* (0.0528) 1.818	0.0155 (0.0549) 0.283
Estudiante	0.00221 (0.354) 0.00625	0.426 (0.349) 1.222	0.166 (0.363) 0.457	-0.704 (0.524) -1.342	-0.588 (0.428) -1.375	0.159 (0.540) 0.295
Estudiante de Economía	0.920*** (0.339) 2.719	-0.479 (0.336) -1.428	-1.146*** (0.353) -3.246	-0.0991 (0.521) -0.190	-0.887** (0.394) -2.248	-1.323*** (0.506) -2.616
Observaciones	905	843	879	830	831	836

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Preferencia Política	-0.201*** (0.0359) -5.599	0.216*** (0.0370) 5.843	-0.134*** (0.0383) -3.489	-0.232*** (0.0466) -4.974	0.0765** (0.0374) 2.044	-0.259*** (0.0467) -5.545
Tramo de Ingresos	-0.00912 (0.0664) -0.137	0.0530 (0.0701) 0.755	-0.215*** (0.0730) -2.950	0.150* (0.0891) 1.686	-0.0427 (0.0729) -0.586	0.0188 (0.0859) 0.219
Nivel Educativo	-0.134*** (0.0504) -2.652	-0.0461 (0.0530) -0.870	-0.0314 (0.0515) -0.610	0.0227 (0.0709) 0.320	-0.0693 (0.0519) -1.334	-0.0329 (0.0718) -0.459
Género	-0.0157 (0.152) -0.104	0.0868 (0.157) 0.553	0.0895 (0.165) 0.543	-0.180 (0.206) -0.874	-0.0191 (0.162) -0.118	-0.288 (0.209) -1.382
Edad	-0.00159 (0.00561) -0.284	-0.000991 (0.00586) -0.169	0.000123 (0.00569) 0.0216	-0.00748 (0.00778) -0.962	0.00150 (0.00553) 0.271	-0.00658 (0.00805) -0.818
Cantidad de Bienes	-0.00205 (0.0476) -0.0431	0.0257 (0.0492) 0.523	0.0324 (0.0524) 0.618	-0.180*** (0.0667) -2.693	0.0831 (0.0523) 1.590	0.0240 (0.0641) 0.374
Estudiante	-0.133 (0.380) -0.350	0.526 (0.387) 1.358	-0.481 (0.381) -1.265	-0.0104 (0.600) -0.0173	-0.669 (0.430) -1.557	0.200 (0.668) 0.299
Estudiante de Economía	-0.420 (0.359) -1.172	0.0406 (0.363) 0.112	-1.637*** (0.383) -4.280	-0.856 (0.559) -1.531	-0.761* (0.431) -1.766	-1.447** (0.627) -2.308
Observaciones	837	836	845	856	829	844

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Al igual que en la sección anterior, un primer ejercicio será agrupar el valor absoluto de los estadísticos Z. La Tabla 6 presenta los valores absolutos de los estadísticos Z y sus promedios por variable, señalando la significancia con asteriscos para los promedios.

**Tabla 6.**  
Valores Absolutos de estadísticos Z y promedio por variable

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Preferencia Política	8.491	0.371	6.678	2.293	7.519	4.992	5.599
Tramo de Ingresos	3.170	0.979	0.045	0.890	1.201	0.072	0.137
Nivel Educativo	2.661	0.368	1.316	1.123	0.806	1.195	2.652
Género	3.528	1.223	2.512	0.088	2.115	1.578	0.104
Edad	0.411	0.407	1.071	0.818	1.610	1.597	0.284
Cantidad de Bienes	1.048	0.265	0.653	0.337	1.818	0.283	0.043
Estudiante	0.006	1.222	0.457	1.342	1.375	0.295	0.350
Estudiante de Economía	2.719	1.428	3.246	0.190	2.248	2.616	1.172

  

	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	Prom.	Prom. 1-3	Prom. 4-12
Preferencia Política	5.843	3.489	4.974	2.044	5.545	4.820***	5.180***	4.700***
Tramo de Ingresos	0.755	2.950	1.686	0.586	0.219	1.057	1.398	0.944
Nivel Educativo	0.870	0.610	0.320	1.334	0.459	1.143	1.448	1.041
Género	0.553	0.543	0.874	0.118	1.382	1.218	2.421**	0.817
Edad	0.169	0.022	0.962	0.271	0.818	0.703	0.630	0.728
Cantidad de Bienes	0.523	0.618	2.693	1.590	0.374	0.854	0.655	0.920
Estudiante	1.358	1.265	0.017	1.557	0.299	0.795	0.562	0.873
Estudiante de Economía	0.112	4.280	1.531	1.766	2.308	1.968*	2.464**	1.803*

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Al igual que en la sección anterior, la variable de preferencia política domina al resto de variables explicativas, aunque lo que nos interesa en esta sección es la significancia de ser estudiante específicamente de economía. Como se ve en la Tabla 6, el promedio de los estadísticos Z de la variable Estudiante de Economía es significativa al 10%, y que junto a la variable de preferencia política, son las únicas dos capaces de explicar los resultados en términos de opinión sobre los temas planteados. Estos resultados pueden ser interpretados como que los estudiantes de economía piensan distinto al resto de la población no-economista, representados por la Encuesta Nacional UDP 2013 Segundo Semestre, y que esta brecha en las formas de pensar entre los estudiantes de economía y la población no-economista, no pueden ser atribuidas ni a la calidad de estudiantes de los estudiantes de economía, ni a la edad, ni al nivel educativo, ni al género o la condición socioeconómica.

Por otro lado, si separamos las doce preguntas entre las del primer ítem que tienen que ver con la percepción sobre la economía, y las del segundo ítem que tienen que ver con medidas políticas relacionadas a la política pública y la economía, podemos ver según la Tabla 6 y el promedio de los estadísticos Z, que en la percepción sobre la economía, las preferencias políticas siguen siendo dominantes al 1%, acompañado del hecho de estudiar economía y del género, significativas al 5%. Esto contribuye a sustentar la hipótesis de que los estudiantes de economía perciben la economía de una forma distinta a como lo hace el resto de la población no-economista, específicamente de forma más favorable, como lo indican los signos de los coeficientes en la Tabla 5. Por otro lado, en la opinión sobre



políticas públicas relacionadas al funcionamiento del modelo económico, las preferencias políticas mantienen su influencia significativa al 1%, y el estudiar economía tiene una influencia también significativa al 10%, aun controlando por las demás características.

Para el análisis de las doce regresiones, podemos decir al 10 por ciento de significancia o menos que: la preferencia política es significativo en once de las doce preguntas; el nivel de ingresos es significativo en tres de las doce preguntas; el nivel educacional en dos de las doce; el género en tres de las doce; la edad es no significativa en todas; la cantidad de bienes es significativa en dos de las doce; ser estudiante es no significativo en todas; ser estudiante de economía es significativo en siete de las doce preguntas.

Un primer elemento a destacar es que casi todas las preguntas donde el estudiar economía influye de forma significativa en la opinión, el coeficiente asociado a esta variable tiene el mismo signo que el coeficiente asociado a la preferencia política. Si recordamos que la variable de preferencia política es continua y que toma valor 0 si el encuestado se considera “muy de izquierda” y valor 10 si se considera “muy de derecha”, es directo concluir que el estudiar de economista tendría un sesgo “hacia la derecha”, o como lo llama Stigler (1959), un sesgo “conservador”. La única excepción es en la opinión acerca de que “el estado no debería tener empresas de servicios públicos”, donde los estudiantes de economía favorecen la propiedad de empresas de servicios públicos, de forma contraria a la opinión más ligada a una tendencia conservadora.

En cuanto a las opiniones donde los estudiantes de economía presentan un sesgo de forma significativa, esto es al 10% o menos, se encuentran los siguientes: i) tienden a atribuirle una mejor situación económica al país, ii) consideran que el nivel de pobreza en Chile ha bajado más, iii) están más en desacuerdo con que una empresa estatal deba hacerse cargo del transporte público, iv) están más en desacuerdo con que existan más bancos estatales, v) están más en desacuerdo en que todas las universidades privadas debieran pasar a manos del Estado, vi) están más en desacuerdo con el que Estado no debiera tener empresas de servicios públicos (luz, agua, gas), y vii) están más en desacuerdo en que debiera existir una AFP estatal.

Por otro lado, no hay que olvidar que hay cinco preguntas donde esta variable no es significativa. De este modo, se podría decir que a pesar de la significancia promedio de la variable de ser estudiante de economía, el estar expuesto a la teoría de la ciencia económica no necesariamente sesga la opinión en todos los aspectos y temáticas, aunque en promedio sí podría hacerlo, como se muestra en los resultados del ejercicio.

Se podría argumentar también que, dado lo razonable que pudieran ser o parecer las opiniones de los estudiantes de economía, son estos los que están en lo correcto y sería el resto de la población no-economista los que debieran ajustar sus opiniones y/o expectativas a las de los futuros profesionales. Esto podría equivaler como ejemplo a la voz experta de los médicos en temas de medicina, contra la opinión infundada de sus pacientes sobre la elección del tratamiento a seguir. Sin embargo, como señala Caplan (2002), en economía y en contraste a la lógica, muchos se inclinan a atribuirle el sesgo a los expertos más que al público (Wittman, 1995; Lott, 1997). Y es aquí donde surge una de las relevante dicotomías que presenta Silva (2009) para la historia política reciente en Chile, y tiene que ver con la predominancia de la opinión de los “expertos” en el manejo de la economía y la sociedad, por sobre la opinión de la “ciudadanía”. Para Silva, “el momento presente pareciera demandar nexos más cercanos entre la tecnocracia y la ciudadanía” (Silva, 2009, pág. 234), en el sentido de los posibles impactos que la participación y opinión ciudadana en cuanto a las políticas públicas pueden tener tanto “en la efectividad de estas políticas, como en la estabilidad política del país” (Silva, 2009, pág. 211). Una de las preguntas que surge a raíz de esto es qué tan válidas son las recomendaciones de política pública de los (futuros) economistas, desde un punto de vista de la democracia. Por supuesto, estas reflexiones provienen de una encuesta a estudiantes, no a economistas, y menos aún a economistas que se desempeñan en la elaboración de políticas públicas. Aunque si efectivamente la opinión de los economistas (ya no de los estudiantes de economía, suponiendo que este sesgo se traspasa al ejercicio de la profesión de economista, como lo sugieren otros estudios) fuera la más válida, por sobre la de los no-economistas, y considerando también que los temas de política pública son materia de la democracia, una actividad deseable por parte de los expertos sería la vinculación con la ciudadanía no-economista, de manera de explicar y recibir información de forma efectiva sobre las decisiones que se toman en materia de política pública o política económica.

En cuanto a la fuente del sesgo específico, y en relación a las hipótesis de auto-selección o adoctrinamiento, debemos decir que no es posible con los resultados entregar respuestas concluyentes, para lo que se necesitaría tomar la opinión de los estudiantes antes de ser expuestos a la teoría económica, y realizar el seguimiento de su evolución. Sin embargo, podría pensarse que, al controlar por otras características, específicamente por la preferencia política, se están tomando en cuenta características previas al estudio de la economía. Si fuera este el caso, la variable de ser o no estudiante de economía estaría apoyando la hipótesis de adoctrinamiento, en el sentido del efecto que produce estar expuesto a la teoría económica. Por otro lado, el estudiar economía podría afectar de igual forma en las preferencias

políticas, en el sentido de que el efecto de estudiar economía podría estar expresando en la evolución de esta variable, estando entonces subestimando el efecto capturado por la variable dicotómica de estudiar economía. Queda por esto pendiente el estudio de cómo y por qué se produce este sesgo conservador, tanto en la opinión sobre políticas públicas, como en las demás esferas donde los estudiantes de economía y economistas se separan sistemáticamente del resto de la población no-economista.

Finalmente, la Encuesta Nacional UDP 2013 Segundo Semestre incluye factores de expansión que hacen representativa la muestra a un 73,6% de la población del país, y que no fueron utilizados en el análisis anterior. Estos factores de expansión hacen a cada observación dentro de la muestra, representativa a la proporción que ocupan en la población. Por lo mismo, estos factores de expansión suman un valor de 1300, igual al número de observaciones. Para finalizar esta cuarta sección se realiza el mismo ejercicio pero incluyendo los factores de expansión muestrales de la Encuesta Nacional UDP 2013 Segundo Semestre, e imputando a cada observación en la encuesta de estudiantes de economía, un valor de 1 a cada estudiante encuestado. Los resultados se presentan en la Tabla 7.

**Tabla 7.**  
Regresiones Logit Ordenado para 12 variables dependientes con factores de expansión muestrales  
(coeficientes, desviaciones estándar y estadísticos Z)

	1	2	3	4	5	6
Preferencia Política	0.302*** (0.0331) 9.120	0.000320 (0.0320) 0.0100	-0.218*** (0.0324) -6.725	0.0952** (0.0407) 2.338	-0.317*** (0.0414) -7.653	-0.193*** (0.0403) -4.792
Tramo de Ingresos	0.180*** (0.0588) 3.062	0.0856 (0.0622) 1.377	-0.0127 (0.0609) -0.208	0.0614 (0.0820) 0.748	-0.0805 (0.0741) -1.086	-0.00634 (0.0765) -0.0829
Nivel educacional	0.134*** (0.0459) 2.921	-0.0449 (0.0460) -0.977	-0.0896* (0.0463) -1.935	-0.0737 (0.0593) -1.242	-0.0197 (0.0606) -0.325	-0.0632 (0.0615) -1.026
Género	0.540*** (0.134) 4.032	0.168 (0.136) 1.232	-0.358*** (0.137) -2.616	0.0875 (0.179) 0.488	-0.407** (0.171) -2.375	-0.266 (0.178) -1.501
Edad	-0.000445 (0.00492) -0.0904	0.000240 (0.00495) 0.0485	0.00467 (0.00495) 0.943	0.00665 (0.00612) 1.085	-0.00857 (0.00661) -1.297	-0.00949 (0.00680) -1.395
Cantidad de bienes	0.0562 (0.0411) 1.365	-0.00750 (0.0425) -0.176	-0.0314 (0.0423) -0.744	0.0224 (0.0561) 0.398	0.102* (0.0527) 1.928	0.0119 (0.0539) 0.220
Estudiante	-0.0458 (0.312) -0.147	0.635** (0.311) 2.038	0.0913 (0.323) 0.282	-0.673 (0.454) -1.482	-0.684* (0.378) -1.807	0.230 (0.467) 0.493
Estudiante de Economía	0.943*** (0.302) 3.127	-0.637** (0.304) -2.098	-0.997*** (0.318) -3.135	-0.146 (0.458) -0.319	-0.881** (0.350) -2.522	-1.280*** (0.439) -2.918

Observaciones	905	843	879	830	831	836
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Preferencia Política	-0.199*** (0.0358) -5.557	0.224*** (0.0369) 6.081	-0.128*** (0.0380) -3.374	-0.239*** (0.0464) -5.142	0.0801** (0.0376) 2.133	-0.269*** (0.0463) -5.804
Tramo de Ingresos	-0.00992 (0.0672) -0.148	0.0541 (0.0706) 0.765	-0.247*** (0.0739) -3.337	0.216** (0.0886) 2.434	-0.0325 (0.0746) -0.436	0.0222 (0.0858) 0.259
Nivel educacional	-0.114** (0.0516) -2.212	-0.0203 (0.0537) -0.378	0.00267 (0.0524) 0.0508	0.0217 (0.0723) 0.300	-0.100* (0.0536) -1.871	-0.00644 (0.0735) -0.0876
Género	-0.0379 (0.151) -0.250	0.0299 (0.156) 0.192	0.175 (0.164) 1.067	-0.179 (0.204) -0.878	0.0524 (0.163) 0.321	-0.303 (0.206) -1.470
Edad	-0.00289 (0.00574) -0.504	-0.00131 (0.00596) -0.220	0.00196 (0.00580) 0.338	-0.00477 (0.00774) -0.616	-3.77e-05 (0.00566) -0.00667	-0.00481 (0.00800) -0.601
Cantidad de bienes	0.00715 (0.0472) 0.152	0.0194 (0.0485) 0.401	0.0422 (0.0515) 0.820	-0.213*** (0.0659) -3.230	0.0916* (0.0517) 1.771	0.0207 (0.0628) 0.330
Estudiante	-0.193 (0.334) -0.578	0.447 (0.340) 1.315	-0.452 (0.336) -1.348	0.195 (0.533) 0.366	-0.693* (0.376) -1.843	0.359 (0.594) 0.605
Estudiante de Economía	-0.450 (0.319) -1.412	-0.00585 (0.323) -0.0181	-1.659*** (0.346) -4.792	-0.940* (0.501) -1.876	-0.787** (0.384) -2.048	-1.535*** (0.561) -2.735
Observaciones	837	836	845	856	829	844
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						

Por otro lado, los valores absolutos de los estadísticos Z y sus promedios se presentan en la Tabla 8.

**Tabla 8.**  
Valores Absolutos de estadísticos Z y promedio por variable con factores de expansión

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Preferencia Política	9.120	0.010	6.725	2.338	7.653	4.792	5.557
Tramo de Ingresos	3.062	1.377	0.208	0.748	1.086	0.083	0.148
Nivel educacional	2.921	0.977	1.935	1.242	0.325	1.026	2.212
Género	4.032	1.232	2.616	0.488	2.375	1.501	0.250
Edad	0.090	0.049	0.943	1.085	1.297	1.395	0.504
Cantidad de bienes	1.365	0.176	0.744	0.398	1.928	0.220	0.152
Estudiante	0.147	2.038	0.282	1.482	1.807	0.493	0.578
Estudiante de economía	3.127	2.098	3.135	0.319	2.522	2.918	1.412

	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	Promedio	Prom. 1-3	Prom. 4-12
Preferencia Política	6.081	3.374	5.142	2.133	5.804	4.894***	5.285***	5.085***
Tramo de Ingresos	0.765	3.337	2.434	0.436	0.259	1.162	1.549	0.516
Nivel educacional	0.378	0.051	0.300	1.871	0.088	1.110	1.944	1.201
Género	0.192	1.067	0.878	0.321	1.470	1.369	2.627***	1.154
Edad	0.220	0.338	0.616	0.007	0.601	0.595	0.361	1.070
Cantidad de bienes	0.401	0.820	3.230	1.771	0.330	0.961	0.762	0.675
Estudiante	1.315	1.348	0.366	1.843	0.605	1.025	0.822	1.090
Estudiante de economía	0.018	4.792	1.876	2.048	2.735	2.250**	2.787***	1.793*

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Los resultados de este último ejercicio refuerzan la idea expresada anteriormente, en el sentido de que se mantienen, y aún aumenta la significancia promedio de la variable de ser estudiante de economía. Por otro lado, si antes la variable de ser estudiante de economía era no significativa en cinco de las doce preguntas, ahora solo lo es en tres de ellas, respaldando las conclusiones anteriores.

## 5. Acercamiento analítico al pensamiento económico

### 5.1. Revisión bibliográfica comparada

En esta sección se ofrece un acercamiento analítico a algunas materias del pensamiento económico de los estudiantes de economía, buscando caracterizar a los estudiantes chilenos, diferenciando por escuelas, por pregrado y postgrado, y haciendo una comparación con otros estudios fuera de Chile. Particularmente, se tratan preguntas sobre las opiniones en tópicos de economía y política económica, sobre la economía como ciencia, sobre las visiones del “éxito” en la profesión, sobre la importancia de ciertos supuestos en economía, sobre la importancia o no del estudio de otros campos del conocimiento, y finalmente sobre las preferencias y niveles de conocimiento de las diferentes escuelas y doctrinas económicas.

Este tipo de análisis con su literatura asociada podría decirse que inicia de una forma más coloquial con Klamer (1983), aunque haya sido a partir de Colander y Klamer (1987) que se le da sistematicidad. Los autores basan sus resultados en encuestas y entrevistas a estudiantes de PhD. en economía que se prolongaron entre 1983 y 1985, y que abarcaron estudiantes de seis de las más prestigiosas universidades de Estados Unidos. Su objetivo era simultáneamente ver cómo evolucionaría en el futuro el pensamiento económico, debido al recambio de economistas que tiene lugar en cierto rango de años, y cómo era en ese momento la enseñanza de la economía en las escuelas más importantes del mundo. Sus conclusiones no mostraron una imagen halagadora de la enseñanza de postgrado en economía. Como señala Colander (2007), “era la imagen de una profesión perdida en la teoría pura y en las tecnicidades, con poca atención en las ideas. Había un sentimiento de que los economistas lidiaban con juegos mentales, no con problemas económicos reales”.

Diez años después, Colander (2005) realiza el mismo ejercicio, concluyendo que “la economía ha cambiado significativamente desde los 80s”, y que su crítica es ahora “no acerca de la ciencia económica, sino acerca de la enseñanza, específicamente sobre la estructura de los ramos centrales<sup>10</sup> en la educación de postgrado”. De esta manera, “los ramos centrales deberían enfocarse en la creatividad y el razonamiento económico, y no en la técnica”. Señala también que “los debates metodológicos de los 70s y 80s, los cuáles enfrentaban la economía neoclásica contra la economía heterodoxa, han caído, y la percepción sobre una economía neoclásica rígida ha sido remplazada por una corriente principal cuyo tema central es “¿Qué puedes decirme que ya no sepa?”” (Colander, 2005, pág. 193).

Análisis similares se han realizado para estudiantes cursando postgrados en economía en Europa (Colander, 2008) y en América Latina (Lora & Ñopo, 2009; Colander & Ñopo, 2011). Para Europa, las conclusiones sugieren que “estas universidades europeas han tenido éxito en hacer sus programas muy similares a los programas de Estados Unidos, y han eliminado mucho de las tradiciones específicas de cada país” (Colander, 2008). Para América Latina, las conclusiones de Colander y Ñopo (2011) se centran en que “los países latinoamericanos y otros países en vías de desarrollo necesitan economistas políticos-ingenieros económicos”. En su visión, “deberían haber dos tipos de ciencias económicas globales, una economía científica muy similar a lo que actualmente existe, y otra economía política global, la cual es más práctica y aplicada”, de forma similar a lo argumentado en décadas pasadas por Pinto y Sunkel (1966). Algo similar parecen señalar Lora y Ñopo (2009) en el sentido que “una opción

---

<sup>10</sup> Macroeconomía, microeconomía, econometría.

viable para las universidades de mayor tamaño es diferenciar el programa ordinario de economía de un programa de méritos especiales para estudiantes selectos, en el cual habría un mayor énfasis formal y mayores demandas técnicas”.

Específicamente para Chile, solo se cuenta parcialmente con los estudios de Colander y Ñopo (2011) y de Espinoza y otros (2009), quiénes se centran en estudiantes de postgrado y pregrado, respectivamente, pero cuyos resultados, a pesar de abarcar una gama más amplia de análisis que considera currículos y la opinión de economistas, y como ya se mencionó en la sección tercera, no alcanzan a tener necesariamente resultados representativos de los estudiantes de economía en Chile.

## **5.2. Metodología**

La metodología seguida será la presentación de la estadística descriptiva sin la utilización de métodos econométricos, siguiendo una forma analítica, con el fin también de hacerlo comparable a otros estudios.

Los resultados se separan en las seis escuelas descritas en la Tabla 1, tomando en la primera parte de forma conjunta a estudiantes de pregrado y postgrado. Las preguntas se ordenan en siete ítems, dentro de los cuáles se les pide a los estudiantes que den su opinión sobre algunos asuntos, con una traducción al español lo más literal posible en la forma de preguntar y de ofrecer las alternativas de respuesta, a algunas de las preguntas del cuestionario de *The Making of an Economist, Redux* (Colander, 2007, págs. 50-53), y a las preguntas referidas a las doctrinas económicas, extraídas de Frey y otros (2009).

Como los estudios anteriores fuera de Chile se centran exclusivamente en las opiniones de estudiantes de postgrado, en este caso se han omitido algunas preguntas que sí forman parte de los estudios mencionados, pero que son difícilmente aplicables a los estudiantes de pregrado. Ejemplo de esto es una pregunta acerca de los intereses por área (macro, economía política, micro, desarrollo, laboral, etc.), ya que solo una vez que los estudiantes hubieran egresado, es sería posible que hagan una elección sobre sus principales intereses, con base en haber estudiado ya cierta gama de áreas.

A continuación, se presentan los resultados totales y por lugar de estudio, una comparación con otros estudios diferenciando los estudiantes de postgrado, y reflexiones en torno a los resultados.

### 5.3. Resultados

Uno de los objetivos de este análisis es entender de mejor manera las percepciones de los estudiantes de economía sobre la profesión. Para esto, se les pregunta a los estudiantes qué habilidades son más probables que los posicionen en una “vía exitosa” (*fast-track*)<sup>11</sup>. Se les presentó a los estudiantes posibles habilidades para que fueran ordenadas, cuyos resultados se muestran en la Tabla 9.

**Tabla 9.**  
Percepciones del Éxito

	Muy importante	Moderadamente importante	No importante	No sabe
Ser un experto en un campo en particular	37%	56%	5%	1%
Estar interesado y ser bueno en la investigación empírica	36%	53%	11%	1%
Un conocimiento amplio de la literatura económica	34%	54%	11%	1%
Un conocimiento exhaustivo de la economía	36%	54%	9%	2%
Ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas	63%	30%	7%	1%
Excelencia en matemáticas	16%	55%	27%	1%
Habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes	26%	45%	26%	3%

Las habilidades que con menor probabilidad posicionarían a un economista en la “vía exitosa” sería la excelencia en matemáticas, seguido por la habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes. Un 26 por ciento cree que la habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes no es importante, mientras un 26 por ciento de ellos lo ve como algo muy importante. Un 27 por ciento de los estudiantes cree que la excelencia en matemáticas no es importante, mientras solo un 16 por ciento cree que es muy importante. Por otro lado, la percepción sobre la habilidad más importante es ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas. Un 63 por ciento cree que es muy importante, mientras solo un 7 por ciento cree que no es importante.

Es interesante también analizar cómo van evolucionando estas percepciones a medida que se avanza en la carrera. Para esto, tomamos solo a la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, ya que cuenta por lejos con la mayor cantidad de estudiantes en economía de pregrado, tanto por la matrícula como por la cantidad de años de la mención en economía, lo que permite una mejor inferencia

<sup>11</sup> La pregunta fue fraseada de la siguiente manera: “¿Qué características son más probables que posicionen a un estudiante en la vía “exitosa”?”.



sobre la evolución en el pensamiento. Mientras un 43 por ciento de los estudiantes de tercer año creen que ser bueno en la investigación es muy importante, la cifra baja a un 39 por ciento en cuarto año, y a solo un 24 por ciento en quinto año o más. Lo mismo pasa con el conocimiento amplio de la literatura económica. Mientras un 47 por ciento de los estudiantes de tercer año lo considera muy importante, solo un 35 lo hace en cuarto año, y un 32 por ciento en quinto año o más. Para las demás habilidades, las cifras tienden a ser similares si se comparan ambos tercer y quinto año, con el cuarto año generalmente siendo mayor o menor que los otros dos años. Por ejemplo, cuando un conocimiento exhaustivo de la economía es más valorado es en quinto año, y cuando es menos valorado es en cuarto año. Del mismo modo, excelencia en matemáticas es más valorado en cuarto año, donde un 12 por ciento cree que es muy importante, en contraste con un 8 por ciento que cree que es muy importante tanto en tercero como en quinto año. Una posible explicación de esto es que en esta escuela, cuarto es el último año de los cursos obligatorios de la mención economía, mientras que en quinto los ramos son tienen carácter de electivos. De este modo, mientras los ramos obligatorios y de malla tienden a poner el énfasis es la formalidad matemática, los ramos electivos tienden a poner más el foco en el análisis de la economía real.

De forma similar al análisis econométrico de la sección tercera, nos preguntamos si existen diferencias sustanciales entre escuelas de economía en Chile. Para esto, separamos los resultados entre las 6 escuelas identificadas, acerca de las percepciones de la economía como ciencia, preguntas utilizadas ya en la sección tercera y mostradas en la Tabla 10.

**Tabla 10.**  
Opiniones acerca de la Economía como Ciencia: Comparación entre Escuelas

	UCH FEN	PUC	USACH	UDEC	UAH	UCH FCFM	Total
<b>El estudio de la teoría neoclásica es relevante para los problemas actuales</b>							
muy de acuerdo	35%	42%	35%	30%	35%	23%	35%
algo de acuerdo	57%	51%	57%	57%	48%	46%	54%
en desacuerdo	6%	5%	8%	11%	15%	31%	9%
sin opinión	3%	2%	0%	2%	3%	0%	2%
<b>Los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales</b>							
muy de acuerdo	3%	11%	4%	2%	5%	8%	5%
algo de acuerdo	28%	36%	39%	41%	45%	31%	35%
en desacuerdo	66%	49%	53%	55%	48%	62%	58%
sin opinión	2%	4%	4%	2%	3%	0%	3%
<b>Es posible trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa</b>							
muy de acuerdo	7%	9%	8%	16%	18%	0%	9%
algo de acuerdo	30%	31%	43%	48%	43%	38%	36%
en desacuerdo	51%	49%	29%	23%	23%	46%	41%
sin opinión	12%	11%	20%	14%	18%	15%	14%
<b>Aprender la economía neoclásica significa aprender un set de herramientas</b>							
muy de acuerdo	26%	45%	43%	34%	38%	23%	34%
algo de acuerdo	62%	45%	41%	50%	38%	38%	51%
en desacuerdo	8%	4%	12%	11%	20%	31%	11%
sin opinión	4%	5%	4%	5%	5%	8%	5%
<b>La ciencia económica es la disciplina más científica entre las ciencias sociales</b>							
muy de acuerdo	13%	35%	45%	25%	30%	15%	24%
algo de acuerdo	33%	35%	22%	36%	45%	15%	33%
en desacuerdo	48%	24%	29%	32%	23%	69%	37%
sin opinión	6%	7%	4%	7%	3%	0%	5%

Si se ve la columna “Total”, se puede decir que entre los estudiantes se está poniendo en duda el estatus de ciencia objetiva de la economía. Esto, pues los estudiantes creen que los economistas no concuerdan en los asuntos fundamentales, y que no se puede trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa, dos características que identificarían a una ciencia objetiva. Sin embargo, estas visiones no se distribuyen de forma homogénea entre las escuelas. Por ejemplo, en la USACH, UDEC y UAH tienden a estar más de acuerdo en que es posible trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa, con la UAH liderando esta percepción, mientras que en la UCH FEN, UCH FCFM y PUC opinan que no se puede hacer esta división de forma clara, con la UCH FEN liderando esta percepción contraria. En cuanto a si los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales, la UCH FEN y la

UCH FCFM es donde menos se cree que los economistas concuerden, mientras la UAH y la PUC son donde más creen que sí concuerdan.

Las respuestas también indican que los estudiantes de la PUC son los más convencidos de la relevancia de la economía neoclásica, y los de la UCH FCFM son los menos convencidos, con las demás escuelas tomando posiciones intermedias. Del mismo modo, los estudiantes de la PUC son los que están más de acuerdo en que aprender la economía neoclásica significa aprender un set de herramientas, seguidos por los estudiantes de la USACH. Estos resultados parecieran estar reflejando que la PUC se constituye como una escuela que marcadamente atribuye más importancia a la economía neoclásica, de forma similar a lo que sucedía con la Universidad de Chicago en los 80s (Colander & Klamer, 1987), aunque de forma notoriamente menos radical.

A su vez, la UCH FCFM pareciera valorar menos el estatus de ciencia de la economía. Esto puede explicarse en que típicamente los estudiantes de economía del programa de postgrado de UCH FCFM provienen de otras carreras del ámbito de las ingenierías y las ciencias sociales, y por lo tanto la visión de estos estudiantes tiende a valorar más otras disciplinas. Esto se ve claramente en el desacuerdo que existe entre ellos en que la ciencia económica sea la disciplina más científica entre las ciencias sociales. Esta menor valoración de la economía como ciencia, y eventualmente una mejor valoración de otras ramas de las ciencias sociales, se refleja en la importancia atribuida al estudio de otros ámbitos del conocimiento.

**Tabla 11.**  
Importancia del Estudio en Diferentes Campos: Comparaciones entre Escuelas

	UCH FEN	PUC	USACH	UDEC	UAH	UCH FCFM	Total
<b>Matemáticas</b>							
muy importante	32%	54%	61%	30%	48%	62%	42%
importante	32%	24%	27%	36%	33%	31%	31%
moderadamente importante	32%	20%	12%	27%	20%	0%	24%
no importante	4%	2%	0%	7%	0%	8%	3%
<b>Física</b>							
muy importante	5%	2%	6%	0%	13%	8%	5%
importante	9%	11%	10%	7%	5%	33%	9%
moderadamente importante	33%	45%	33%	52%	36%	33%	38%
no importante	53%	42%	51%	41%	46%	25%	48%
<b>Sociología</b>							
muy importante	59%	39%	55%	55%	58%	69%	55%
importante	32%	39%	35%	23%	33%	23%	32%
moderadamente importante	8%	19%	6%	23%	8%	8%	11%
no importante	1%	4%	4%	0%	3%	0%	2%
<b>Filosofía</b>							
muy importante	43%	35%	35%	34%	35%	38%	38%
importante	34%	29%	27%	23%	28%	38%	30%
moderadamente importante	17%	16%	27%	32%	25%	23%	21%
no importante	5%	20%	12%	11%	13%	0%	10%
<b>Ciencia computacional</b>							
muy importante	29%	53%	48%	39%	33%	33%	37%
importante	41%	27%	40%	41%	48%	33%	39%
moderadamente importante	27%	18%	13%	18%	18%	25%	21%
no importante	3%	2%	0%	2%	3%	8%	3%
<b>Ciencia política</b>							
muy importante	57%	36%	53%	64%	53%	38%	53%
importante	31%	38%	37%	27%	43%	23%	34%
moderadamente importante	11%	22%	8%	7%	3%	38%	12%
no importante	0%	4%	2%	2%	3%	0%	1%
<b>Psicología</b>							
muy importante	35%	22%	31%	41%	38%	31%	33%
importante	44%	40%	33%	30%	43%	23%	39%
moderadamente importante	19%	25%	31%	30%	20%	31%	24%
no importante	1%	13%	6%	0%	0%	15%	4%
<b>Historia</b>							
muy importante	53%	33%	35%	59%	40%	54%	46%
importante	34%	33%	41%	23%	35%	23%	33%
moderadamente importante	13%	31%	18%	18%	25%	23%	19%
no importante	1%	4%	6%	0%	0%	0%	2%

Los estudiantes de UCH FCFM atribuyen la mayor importancia al estudio de la sociología, en concordancia con la no creencia de que la ciencia económica es la disciplina más científica dentro de las ciencias sociales. A su vez, estos estudiantes son los que mayor importancia le atribuyen al estudio de las matemáticas.

De la columna “Total” se infiere que los estudiantes le atribuyen una muy alta importancia al estudio de la sociología y la ciencia política, con 55 por ciento y 53 por ciento de ellos considerándolos como muy importantes, respectivamente. Le siguen en importancia la historia y las matemáticas, con 46 y 42 por ciento de los estudiantes atribuyéndoles mucha importancia, respectivamente. Esto es de relevancia, sobre todo si consideramos que, como señalan Espinoza y otros (2009), los planes de estudio de las escuelas de economía en Chile no incluyen formación en otros ámbitos de las ciencias sociales, como la sociología o las ciencias políticas. La filosofía, las ciencias computacionales y la psicología son menos valoradas por los estudiantes, aunque de todas formas un 38 por ciento de los estudiantes señala a la filosofía como muy importante, y 30 por ciento como importante; sobre la ciencia computacional, un 37 por ciento lo considera muy importante; sobre la psicología un 33 por ciento lo considera muy importante. Lo que no parece ser muy importante es la física, con solo un 5 por ciento que lo considera muy importante. En cuanto a las diferencias por escuela, la UDEC valora relativamente más el estudio en psicología e historia; la PUC valora relativamente más la educación en ciencias computacionales; la UAH valora más conocimientos en física; la UCH FEN valora relativamente más una formación que incluya filosofía y ciencias políticas; la FCFM valora más las matemáticas y la sociología.

Una perspectiva general puede hacerse para las escuelas. Los estudiantes de UCH FCFM y UCH FEN muestran posiciones más críticas a la economía como ciencia objetiva, y más abiertas al estudio de otras ramas de las ciencias sociales. Los estudiantes de la USACH son los que más creen que la ciencia económica es la disciplina más científica entre las ciencias sociales, a pesar de que existe un interés moderado por el estudio de otros campos del conocimiento y las ciencias sociales. Tomando en cuenta que la UDEC y la UAH son las escuelas que más creen en la separación entre la economía positiva y normativa, y que la PUC tiene una marcada orientación favorable hacia la economía neoclásica, podemos decir que efectivamente existen diferencias entre las escuelas de economía en Chile, diferencias que en la sección tercera tratamos de analizar, concluyendo que estas diferencias vienen dadas principalmente por las preferencias políticas de los estudiantes. En la Tabla 12 se ilustran las diferencias por escuela de las distintas distribuciones en las preferencias políticas, donde 0 es una preferencia política “muy de izquierda”, y 10 “muy de derecha”.

**Tabla 12.**  
Preferencias Políticas: Comparaciones entre Escuelas

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>Promedio</b>
UCH FCFM	0%	0%	31%	31%	15%	8%	8%	8%	0%	0%	0%	3.5
UCH FEN	4%	4%	11%	28%	18%	14%	11%	6%	3%	0%	0%	3.9
UAH	0%	0%	14%	35%	11%	16%	11%	8%	5%	0%	0%	4.2
USACH	2%	2%	4%	24%	26%	20%	13%	7%	2%	0%	0%	4.3
UDEC	0%	7%	2%	14%	21%	12%	7%	26%	5%	2%	2%	5.1
PUC	0%	0%	2%	10%	16%	18%	10%	27%	10%	0%	6%	5.8
Total	2%	3%	9%	24%	18%	15%	11%	12%	4%	0%	1%	4.4

Es curioso identificar en base a la distribución de las preferencias, dos tipos de universidades. La primera de ellas incluye a la PUC, la UAH y la UDEC, y se caracterizan por una distribución que contiene más de un máximo local. Por su parte, la UCH FCFM, UCH FEN y USACH la distribución se parece más a una normal, con solo un máximo. A su vez, las escuelas donde los estudiantes son más “izquierdistas” son la UCH FCFM, y la UCH FEN, mientras que la escuela donde los estudiantes son más “derechistas” son la PUC y la UDEC, con la UAH y la USACH en una posición intermedia.

Para profundizar en el análisis, se presentan en la Tabla 13 los resultados de temas de política económica, cuyas preguntas fueron ya presentadas en la sección tercera<sup>12</sup>. A esto se agrega los resultados en la Tabla 14 de las preguntas sobre la importancia de supuestos económicos para la economía.

---

<sup>12</sup> La pregunta fue fraseada de la siguiente manera: “¿Cuán importante consideras los siguientes supuestos o perspectivas para un análisis económico?”

**Tabla 13.**

Importancia de los Supuestos Económicos: Comparaciones entre Escuelas

	UCH FEN	PUC	USACH	UDEC	UAH	UCH FCFM	Total
<b>El supuesto neoclásico de comportamiento racional</b>							
muy importante	16%	29%	41%	25%	40%	38%	26%
importante en algunos casos	69%	58%	51%	59%	48%	46%	60%
no importante	13%	9%	8%	9%	10%	15%	11%
no tengo opinión	1%	4%	0%	7%	3%	0%	2%
<b>Un comportamiento económico acorde a las convenciones</b>							
muy importante	9%	16%	8%	16%	15%	15%	12%
importante en algunos casos	57%	55%	52%	61%	60%	54%	57%
no importante	23%	11%	23%	9%	18%	23%	19%
no tengo opinión	10%	18%	17%	14%	8%	8%	12%
<b>La hipótesis de expectativas racionales</b>							
muy importante	24%	31%	41%	41%	43%	38%	32%
importante en algunos casos	57%	55%	51%	48%	45%	54%	53%
no importante	15%	7%	6%	11%	10%	8%	11%
no tengo opinión	3%	7%	2%	0%	3%	0%	3%
<b>Competencia imperfecta</b>							
muy importante	65%	42%	59%	66%	63%	69%	60%
importante en algunos casos	30%	47%	27%	30%	28%	23%	32%
no importante	5%	0%	8%	5%	5%	8%	5%
no tengo opinión	1%	11%	6%	0%	5%	0%	3%
<b>Rigideces de precios</b>							
muy importante	33%	24%	37%	30%	33%	31%	31%
importante en algunos casos	51%	62%	43%	52%	60%	46%	52%
no importante	13%	5%	10%	16%	3%	8%	11%
no tengo opinión	3%	9%	10%	2%	5%	15%	6%
<b>El precio es fijado con un margen sobre el costo</b>							
muy importante	25%	16%	39%	25%	25%	46%	26%
importante en algunos casos	56%	58%	51%	64%	58%	15%	55%
no importante	17%	15%	8%	5%	13%	31%	14%
no tengo opinión	1%	11%	2%	7%	5%	8%	4%
<b>El objetivo de una firma capitalista es extraer valor excedente de sus trabajadores</b>							
muy importante	36%	9%	35%	20%	18%	31%	27%
importante en algunos casos	40%	45%	29%	50%	40%	31%	40%
no importante	19%	29%	20%	11%	28%	31%	21%
no tengo opinión	5%	16%	16%	18%	15%	8%	11%

**Tabla 14.**

Opiniones Económicas: Comparaciones entre Escuelas

	UCH FEN	PUC	USACH	UDEC	UAH	UCH FCFM	Total
<b>La política fiscal puede ser una herramienta efectiva en una política de estabilización</b>							
de acuerdo	49%	42%	33%	20%	33%	54%	40%
de acuerdo con reservas	47%	40%	63%	70%	60%	38%	52%
en desacuerdo	2%	11%	4%	7%	5%	8%	5%
sin opinión	2%	7%	0%	2%	3%	0%	3%
<b>El Banco Central debería mantener un crecimiento constante de la oferta monetaria</b>							
de acuerdo	4%	9%	10%	2%	8%	8%	6%
de acuerdo con reservas	31%	38%	37%	55%	33%	8%	35%
en desacuerdo	56%	47%	49%	43%	58%	62%	52%
sin opinión	9%	5%	4%	0%	3%	23%	7%
<b>La distribución del ingreso en los países desarrollados debería ser más igualitaria</b>							
de acuerdo	69%	60%	59%	57%	55%	62%	63%
de acuerdo con reservas	24%	25%	29%	30%	25%	23%	26%
en desacuerdo	5%	11%	8%	9%	18%	15%	9%
sin opinión	2%	4%	4%	5%	3%	0%	3%
<b>Un salario mínimo incrementa el desempleo entre los trabajadores jóvenes y no calificados</b>							
de acuerdo	9%	40%	18%	16%	28%	0%	18%
de acuerdo con reservas	48%	40%	37%	30%	18%	23%	38%
en desacuerdo	42%	16%	45%	52%	53%	69%	42%
sin opinión	1%	4%	0%	2%	3%	8%	2%
<b>En general, las tarifas y las cuotas de importación reducen el bienestar económico</b>							
de acuerdo	12%	44%	16%	11%	35%	15%	20%
de acuerdo con reservas	35%	27%	47%	50%	20%	62%	37%
en desacuerdo	48%	16%	31%	34%	35%	15%	36%
sin opinión	5%	13%	6%	5%	10%	8%	7%
<b>La inflación es primariamente un fenómeno monetario</b>							
de acuerdo	25%	47%	57%	36%	23%	38%	35%
de acuerdo con reservas	41%	38%	29%	48%	38%	31%	39%
en desacuerdo	25%	15%	14%	14%	33%	23%	21%
sin opinión	8%	0%	0%	2%	8%	8%	5%
<b>Los controles de precios y salarios deberían ser utilizados para controlar la inflación</b>							
de acuerdo	6%	4%	14%	18%	8%	31%	9%
de acuerdo con reservas	22%	5%	20%	50%	33%	31%	24%
en desacuerdo	62%	85%	53%	30%	50%	38%	58%
sin opinión	10%	5%	12%	2%	10%	0%	8%



**El fomento de la organización de los trabajadores incrementará la productividad del trabajo**

de acuerdo	39%	24%	33%	36%	38%	54%	36%
de acuerdo con reservas	37%	38%	37%	41%	40%	31%	38%
en desacuerdo	17%	25%	18%	18%	15%	8%	18%
sin opinión	8%	13%	12%	5%	8%	8%	9%

**El sistema de mercado tiende a discriminar en contra de la mujer**

de acuerdo	54%	27%	65%	55%	40%	54%	50%
de acuerdo con reservas	25%	24%	20%	32%	23%	31%	25%
en desacuerdo	19%	44%	14%	14%	35%	15%	23%
sin opinión	1%	5%	0%	0%	3%	0%	2%

**El sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia las crisis**

de acuerdo	35%	18%	43%	25%	38%	31%	32%
de acuerdo con reservas	38%	27%	22%	45%	15%	38%	32%
en desacuerdo	19%	51%	20%	23%	40%	23%	27%
sin opinión	8%	4%	14%	7%	8%	8%	8%

Los datos de la Tabla 13 sobre la importancia de ciertos supuestos económicos parecen apoyar la idea de que los estudiantes de la PUC, comparado con las demás escuelas, demuestran un mayor compromiso con la economía neoclásica, con un menor interés relativo por los supuestos acerca de la competencia imperfecta, las rigideces de precios, el *mark-up pricing*, y la explotación de las firmas capitalistas. Los estudiantes de UCH FEN y UCH FCFM tienden a ser más escépticos acerca de los supuestos económicos, con posiciones intermedias. Las demás escuelas muestran posiciones intermedias entre la UCH y la PUC, a pesar de que las opiniones de estos estudiantes van variando dependiendo del tema tratado.

De los temas de política económica se extraen conclusiones similares. Los estudiantes de la PUC tienden a creer menos en la política fiscal, en un salario mínimo que no aumenta el desempleo, en las tarifas y cuotas de importación que no disminuya el bienestar, en la inflación como un fenómeno no monetario, en los controles de precios, en una realidad donde la mujer sufre discriminación en el mercado laboral, y en la tendencia a la crisis del sistema capitalista. Por otro lado y relativo a las demás escuelas, los estudiantes de la UCH FEN creen más en la efectividad de la política fiscal, en una mejor distribución del ingreso, y en tarifas y cuotas de importación que no reducen el bienestar económico. Los estudiantes de la UCH FCFM creen también en la política fiscal, en un salario mínimo que no causa desempleo, en los controles de precios, y en la organización de los trabajadores como fomento a la productividad. Una de las características de los estudiantes de la USACH es que se encuentran mucho más cercanos a lo que podríamos llamar postulados con predominancia de lo monetario o financiero; estos estudiantes creen que el Banco Central debería mantener una tasa fija de emisión de dinero,

consideran que la inflación es un fenómeno primariamente monetario (tesis clásica del monetarismo (Friedman & Paden, 1984)), pero a su vez piensan que el sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia las crisis. La visión de los estudiantes de la UAH en general se asemeja a las de los estudiantes de la PUC, aunque de forma más moderada.

A manera de complemento, se les preguntó a los estudiantes qué escuelas de pensamiento o doctrina económica preferían, y cuál era su nivel de conocimiento en cada una de las escuelas de pensamiento propuestas, similar a como lo hacen Frey y otros (2009) para economistas alemanes. Las Tablas 15 y 16 reportan estos resultados<sup>13</sup>.

**Tabla 15.**  
Preferencia de Doctrinas Económicas por Escuelas

	UCH FEN	PUC	USACH	UDEC	UAH	UCH FCFM	Total
Keynesianismo	55%	36%	77%	63%	54%	50%	56%
Teoría Neoclásica	20%	53%	34%	30%	32%	50%	31%
Socialismo/Marxismo	33%	11%	25%	18%	24%	50%	26%
(Neo)Estructuralismo/(Neo)Desarrollismo	24%	11%	16%	3%	19%	13%	17%
Monetarismo	13%	17%	25%	20%	11%	13%	16%
Public Choice	10%	17%	9%	25%	22%	0%	14%
Supply Side Economics	2%	0%	7%	0%	5%	0%	3%

**Nota:** Ponderado por respuestas válidas en cada casa de estudios. Los porcentajes no suman 100 por ciento por casa de estudio, ya que respuestas múltiples son posibles.

**Tabla 16.**  
Conocimiento de Doctrinas Económicas por Escuelas

	UCH FEN	PUC	USACH	UDEC	UAH	UCH FCFM	Total
Teoría Neoclásica	7	7.5	7.1	7	7.5	7	7.2
Keynesianismo	6.3	6.8	7.1	7.4	7.4	5.5	6.8
Monetarismo	4.9	6.4	6.1	6.3	6	4.5	5.7
Socialismo/Marxismo	4.6	4.6	4.8	4.4	5.6	6.9	5.2
Public Choice	2.4	3	2	3.4	4.4	2.8	3.0
(Neo)Estructuralismo/(Neo)Desarrollismo	2.9	1.7	2.3	3	4.2	3.1	2.9
Supply Side Economics	1.9	2.4	2	1.9	3.4	2.2	2.3

**Nota:** Promedio en escala de 0 a 10, donde 0 es "desconocimiento absoluto" y 10 es "conocimiento absoluto". Se tomaron en cuenta solo las respuestas que calificaban a la totalidad de las siete escuelas propuestas.

Según la columna "Total" de la Tabla 15, más de la mitad de los estudiantes prefiere la teoría keynesiana, con una predominancia de esta preferencia de los estudiantes de la USACH y la UDEC. A su vez, el keynesianismo es poco preferido en la PUC. En segundo lugar, casi un tercio de los estudiantes se inclina por la teoría neoclásica, con una marcada preponderancia de la PUC y la UCH FCFM. A su vez, los estudiantes de la UCH FEN prefieren menos que los demás la teoría neoclásica. Estos resultados

<sup>13</sup> Las preguntas fueron fraseadas de la siguiente manera: "Considerando sus actitudes y orientaciones científicas, ¿qué escuela o escuelas de pensamiento prefiere? (múltiples respuestas son posibles)" y "En relación a las escuelas de pensamiento antes nombradas, ¿podría señalar en una escala de 0 a 10 el nivel de conocimiento que usted considera que posee sobre cada una de ella? Donde 0 es un desconocimiento absoluto, y 10 es un conocimiento total."

son concordantes con lo ya expuesto en cuanto a las diferencias entre escuelas. En tercer lugar se encuentra la teoría socialista o marxista, con una preferencia de un cuarto de los estudiantes, siendo los estudiantes de la UCH (FCFM y FEN) los que más se inclinan por ella, con una marcada aversión en los estudiantes de la UDEC. Esto es peculiar, en el sentido de que en los estudiantes norteamericanos se ve un “movimiento que se aleja de las ideas radicales” reflejado en la eliminación de Karl Marx de la lista de los economistas más respetados en la historia en comparación a las visiones de los años 80’s (Colander, 2007, pág. 63). Este movimiento que se ha dado en las universidades de EE.UU. pareciera no verse reflejado en Chile, al menos para la totalidad de estudiantes.

A estas tres principales escuelas de pensamiento les siguen en preferencia el (neo)estructuralismo o (neo)desarrollismo, el monetarismo y la escuela del *public choice*, siendo la UCH FEN la escuela que más se inclina a favor del (neo)estructuralismo o (neo)desarrollismo, con una USACH más inclinada hacia el monetarismo, y una UDEC donde se prefiere más los estudios de la elección pública. En particular los resultados para la USACH ya han sido mencionados, viniendo a confirmar la interpretación planteada. Para la UDEC, uno de los factores que podría estar influyendo es la presencia en su programa de estudios, de un curso electivo de nueva economía política, en base al cuál los estudiantes pueden conocer esta línea de investigación. Para las mayores preferencias sobre (neo)estructuralismo o (neo)desarrollismo en la UCH FEN, una posible causa puede ser la presencia de académicos históricamente relacionados a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), institución que desde su fundación ha desarrollado este tipo de corriente de pensamiento (CEPAL, 1998). Finalmente, la escuela de la economía del lado de la oferta es poco significativa, siendo la USACH la que más la prefiere.

A los resultados en preferencia se pueden agregar los resultados en nivel de conocimiento. A pesar de que estos indicadores puedan ser siempre cuestionados, nos sirven para dar luces generales sobre el estado de la enseñanza de la ciencia económica en Chile. En el caso de los niveles de conocimiento reportados en la Tabla 16, es curioso ver que de forma transversal los estudiantes conocen más la teoría neoclásica, a pesar de que ésta es mucho menos preferida que el keynesianismo. Una posible interpretación e este hecho podría ser lo que señala Solimano (2012) en relación a que “la enseñanza de economía en la mayoría de las universidades chilenas, tanto públicas como privadas, está dominada hoy en día –al igual que en muchas universidades alrededor del mundo-, en forma incontrarrestable, por la teoría económica neoclásica”. Los datos sobre niveles de conocimiento parecen confirmar esto, a pesar de la menor preferencia de los estudiantes por esta teoría. Cabe destacar que muy cercano al

conocimiento de la teoría neoclásica se encuentra la teoría keynesiana. El monetarismo es igualmente conocido, a pesar de que es poco preferido. El socialismo/marxismo a su vez es menos conocido, no obstante que es más preferido. Las escuelas de *public choice*, *supply side economics* y (neo)estructuralismo/(neo)desarrollismo son las menos conocidas. Cabe destacar que en la PUC la escuela de pensamiento relacionada generalmente a la CEPAL es mucho menos conocida, y también poco preferida, en contraste con la UAH donde es más conocida, y también más preferida. Cabría preguntarse entonces si es que los estudiantes están señalando que no prefieren ciertas escuelas porque en verdad no la conocen, o al revés, los estudiantes las estudian poco porque efectivamente las prefieren menos.

Otras escuelas también han sido señaladas por los estudiantes como preferidas, entre las cuáles se destacan las teorías en *behavioral economics* (cinco preferencias), economía ecológica o sustentable (cuatro preferencias), institucionalismo o neo-institucionalismo (tres preferencias) y neo-marxismo (dos preferencias).

### **Situación comparativa de Chile con otros países**

En una comparación internacional y temporal, se puede hacer un símil con los resultados para América Latina (Colander & Ñopo, 2011), y para Europa y Estados Unidos en los estudios de Colander (1985, 2002, 2005). Como estos estudios se centran en un análisis de las escuelas de postgrado, lo justo es no compararlo en Chile con los estudiantes de pregrado, sino de postgrado. De esta forma, las siguientes tablas ofrecen esta comparación señalando el lugar y año de encuestaje de cada estudio, diferenciando para Chile el total de estudiantes, y los noventa estudiantes de postgrado encuestados. Se debe hacer explícito el hecho de que, a la vez que se comparan estudiantes de lugares distintos, los años también son espaciados. De esta manera, a priori no es posible deducir si las diferencias se deben al espacio geográfico o a la temporalidad, sobre todo si se considera el remezón en la disciplina económica de la crisis *sub prime*. Al margen de la estadística descriptiva, la siguiente interpretación se hace suponiendo que fechas y lugares son comparables, lo que no es necesariamente cierto, pero es de ayuda en el supuesto de que la formación económica en la educación de postgrado no ha cambiado aun sustancialmente en el transcurso de una década.

**Tabla 17.**  
Percepciones del Éxito: Comparaciones entre Países

	Muy importante					
	Chile Total, 2013	Chile Postgrado, 2013	LA, 2006	Europa, 2005	EE.UU., 2002	EE.UU., 1985
Ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas	63%	56%	60%	61%	51%	65%
Ser un experto en un campo en particular	37%	37%	20%	35%	35%	37%
Estar interesado y ser bueno en la investigación empírica	36%	30%	51%	38%	30%	16%
Un conocimiento exhaustivo de la economía	36%	33%	40%	16%	9%	3%
Un conocimiento amplio de la literatura económica	34%	33%	25%	16%	11%	10%
Habilidad para hacer conexiones con profesores prominentes	26%	29%	25%	30%	33%	26%
Excelencia en matemáticas	16%	28%	40%	40%	30%	57%

**Fuente:** Elaboración a partir de datos propios, de Colander y Ñopo (2011), y de Colander (2008, 2005, 1987).

Un primer hecho es que los estudiantes chilenos, en relación a los estudiantes de EE.UU. y Europa, tienden a opinar más que estas características son muy importantes. De esta manera, para hacer de mejor forma las comparaciones, se pueden normalizar las cifras para obtener las importancias relativas<sup>14</sup>. En base a estos datos, se puede decir que los estudiantes de postgrado en general piensan de manera similar a los estudiantes de pregrado, con la excepción notable de la importancia atribuida a la excelencia en matemáticas. Un 28 por ciento de los estudiantes de postgrado creen que la excelencia en matemáticas es muy importante, mientras que solo un 16 por ciento del total de los estudiantes lo cree. Esto puede tener relación con una mayor exigencia en matemáticas en los programas de postgrado. La opinión de los estudiantes chilenos de postgrado sobre la excelencia en matemáticas no se aleja mucho a la de los estudiantes de EE.UU. en 2002, que a su vez es mucho menor a la preponderancia que las matemáticas tenían en 1985. Por otro lado, los datos parecen no asemejarse mucho a lo encontrado para América Latina. Y si consideramos que de las tres principales universidades encuestadas en Colander y Ñopo (2011), dos de ellas eran chilenas, podría ser que exista un problema con la representatividad de los datos de este estudio previo para América Latina.

Otras dos diferencias notables con los datos para América Latina son la opinión acerca de ser experto en un campo en particular, y estar interesado y ser bueno en la investigación empírica, estando la opinión de los estudiantes chilenos mucho más cercana a la de EE.UU. el 2002 que a lo reportado para América Latina. A la vez que estos resultados parecieran acercarse a las posiciones de EE.UU. al 2002, parecieran

<sup>14</sup> Esto se logra dividiendo cada porcentaje de la Tabla 17, por la suma de las cifras para cada uno de los estudios.

alejarse de aquellas de EE.UU. en 1985, sugiriendo que la opinión de los estudiantes chilenos de postgrado ha evolucionado en forma similar a la de los estudiantes de postgrado en EE.UU., siguiendo por ende la tendencia mundial en cuanto a la importancia dada a la investigación empírica y a la experticia en un campo determinado. La similitud con EE.UU. y Europa se ve también en la opinión acerca de ser inteligente en el sentido de ser bueno resolviendo problemas, estando más cerca del pensamiento del siglo XXI (EE.UU. 2002, Europa 2005) que del siglo XX (EE.UU. 1985).

Finalmente, son dos las habilidades donde sí hay una diferencia importante con Europa, y más aun con EE.UU. Los estudiantes chilenos tienden a atribuirle una mayor importancia a un conocimiento exhaustivo de la economía, y a un conocimiento amplio de la literatura económica. En esto, los datos se asemejan más a lo encontrado para América Latina que a lo encontrado para Europa y EE.UU. De esta manera, podemos decir que la enseñanza de la economía en Chile posee ciertas características distintivas, similares al resto de América Latina pero diferentes a los de los países desarrollados, manteniéndose válida las conclusiones de Colander en el sentido de que “es más probable que los estudiantes extranjeros [en EE.UU.] retornen a casa y trabajen en puestos de política, donde un conocimiento práctico de la economía es importante, mientras que es más probable que los estudiantes de EE.UU. entren en la academia, donde se especializarán en un área de estudio particular y no estarán usando un conocimiento general de la economía” (Colander, 2005, pág. 182). De esta forma, los programas chilenos y latinoamericanos están dando a los estudiantes “una perspectiva más amplia de la economía, que la que se recibe en las escuelas top de EE.UU.” (Colander & Ñopo, 2011, pág. 59).

**Tabla 18.**  
Opiniones acerca de la Economía como Ciencia: Comparaciones entre Países

	Muy de acuerdo					
	Chile Total, 2013	Chile Postgrado, 2013	LA, 2006	Europa, 2005	EE.UU., 2002	EE.UU., 1985
El estudio de la teoría neoclásica es relevante para los problemas actuales	35%	30%	61%	34%	44%	34%
Aprender la economía neoclásica significa aprender un set de herramientas	34%	35%	54%	41%	36%	-
La ciencia económica es la disciplina más científica entre las ciencias sociales	24%	29%	37%	36%	50%	28%
Es posible trazar una línea clara entre la economía positiva y normativa	9%	10%	17%	9%	12%	9%
Los economistas concuerdan en los asuntos fundamentales	5%	6%	18%	9%	9%	4%

**Fuente:** Elaboración a partir de datos propios, de Colander y Ñopo (2011), y de Colander (2008, 2005, 1987).

En cuanto a las opiniones acerca de la economía como ciencia, los estudiantes chilenos en general son más parecidos a los estudiantes europeos que a los estudiantes de EE.UU. Mientras para los estudiantes de EE.UU. la teoría neoclásica es más relevante, y la ciencia económica es vista en mayor medida como la disciplina más científica entre las ciencias sociales, en Europa estas opiniones tienden a disminuir, disminuyendo aún más para Chile. Los resultados para América Latina parecieran no reflejar la situación de Chile. A su vez, la evolución en EE.UU. en el pensamiento acerca de la economía como ciencia, pareciera no haber tenido repercusión ni en Europa, ni en Chile.

**Tabla 19.**  
Importancia de tomar clases en Diferentes Campos: Comparaciones entre Países

	Muy importante					
	Chile Total, 2013	Chile Postgrado, 2013	LA, 2006	Europa, 2005	EE.UU., 2002	EE.UU., 1985
Sociología	55%	43%	-	-	17%	16%
Ciencia política	53%	40%	-	-	-	24%
Historia	46%	37%	-	-	-	34%
Matemáticas	42%	54%	-	-	36%	41%
Filosofía	38%	30%	-	-	-	15%
Ciencia computacional	37%	42%	-	-	-	8%
Psicología	33%	22%	-	-	22%	9%
Física	5%	9%	-	-	-	2%

**Fuente:** Elaboración a partir de datos propios, de Colander y Ñopo (2011), y de Colander (2008, 2005, 1987).

De la importancia atribuida al estudio de otros campos del conocimiento, y a partir de la Tabla 19, podemos señalar dos cosas. La primera es que a diferencia de otras preguntas, en este tema los estudiantes de pregrado y postgrado piensan de forma distinta. Los estudiantes de pregrado tienden a atribuirle una mucha mayor importancia al estudio en otros campos de las humanidades y ciencias sociales (sociología, ciencias políticas, historia, filosofía, psicología), mientras que los estudiantes de postgrado tienden a valorar más las ciencias más duras (matemáticas, física, ciencia computacional). Se comprende la importancia atribuido por los estudiantes de pregrado al estudio de otras disciplinas dentro de las humanidades y las ciencias sociales, pues los estudiantes le estarían otorgando una mayor importancia a un conocimiento general de los aspectos de la sociedad, en contraste con la especialización que sería más importante para los estudiantes de postgrado.

Si se tomara en cuenta la opinión de estos estudiantes, se podría revertir al menos para pregrado una tendencia general en el estudio de la economía, según Solimano (2012) caracterizada por “la ausencia de la enseñanza de la historia económica, la historia de las ideas y de visiones integradas del sistema económico en relación con aspectos políticos, sociológicos, antropológicos y culturales de la sociedad”. Uno de las consecuencias negativas de esta tendencia es que “muchas veces el estudiante egresa con una

formación estrecha que no le da guías para entender la realidad” (Solimano, 2012, pág. 40). Entonces, de lo que se trataría, sería de valorar estos ámbitos en relación a la valoración en parte de los estudiantes, y en parte de las necesidades de una formación que tenga como propósito el entendimiento de la sociedad.

En segundo lugar, una comparación con otros estudios es difícil de hacer, debido principalmente a la omisión de estos datos en ellos, aunque sí podemos aventurar algunas interpretaciones para la importancia atribuida al estudio de la sociología, las matemáticas y la psicología. En cuanto a la sociología y las matemáticas, en Chile ambas se valoran mucho más en comparación al estudio para EE.UU. del 2002. En cuanto a la sociología, en Chile se valora mucho más a pesar de que en EE.UU. no se ha valorado mucho ni en los 80’s ni en 2002. Otra cosa sucede con las matemáticas. Mientras en EE.UU. la importancia dada a ellas ha bajado, en Chile permanece aún alta, sobre todo en lo que refiere a los estudiantes de postgrado. En este sentido, y aun sabiendo que los estudiantes de las mejores universidades de EE.UU. en economía poseen un alto nivel de formación en matemáticas, los estudiantes chilenos tienden a atribuirle una mucha mayor importancia en su formación, a pesar de que la opinión es similar en cuanto a las posibilidades de éxito (Tabla 17). En cuanto a psicología, los estudiantes opinan de forma similar a los estudiantes norteamericanos en 2002, siguiendo también la tendencia mundial. Esto puede también conjugarse con las novedosas menciones a las preferencias sobre las teorías en *behavioral economics* que expresaron ciertos estudiantes.

**Tabla 20.**  
Importancia de los Supuestos Económicos: Comparaciones entre Países

	Muy importante					
	Chile Total, 2013	Chile Postgrado, 2013	LA, 2006	Europa, 2005	EE.UU., 2002	EE.UU., 1985
Competencia imperfecta	60%	44%	66%	49%	37%	40%
La hipótesis de expectativas racionales	32%	34%	33%	25%	25%	17%
Rigideces de precios	31%	22%	30%	25%	14%	27%
El objetivo de una firma capitalista es extraer valor excedente de sus trabajadores	27%	19%	-	-	-	-
El supuesto neoclásico de comportamiento racional	26%	27%	41%	40%	51%	51%
El precio es fijado con un margen sobre el costo	26%	21%	21%	16%	5%	9%
Un comportamiento económico acorde a las convenciones	12%	12%	22%	14%	9%	4%

**Fuente:** Elaboración a partir de datos propios, de Colander y Nopo (2011), y de Colander (2008, 2005, 1987).



**Tabla 21.**  
Opiniones Económicas: Comparaciones entre Países

	De acuerdo					
	Chile Total, 2013	Chile Postgrado, 2013	LA, 2006	Europa, 2005	EE.UU., 2002	EE.UU., 1985
La distribución del ingreso en los países desarrollados debería ser más igualitaria	63%	57%	45%	35%	32%	47%
El sistema de mercado tiende a discriminar en contra de la mujer	50%	38%	19%	25%	14%	24%
La política fiscal puede ser una herramienta efectiva en una política de estabilización	40%	44%	37%	21%	21%	35%
El fomento de la organización de los trabajadores incrementará la productividad del trabajo	36%	37%	-	-	-	13%
La inflación es primariamente un fenómeno monetario	35%	31%	30%	20%	34%	27%
El sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia las crisis	32%	29%	-	-	-	8%
En general, las tarifas y las cuotas de importación reducen el bienestar económico	20%	36%	47%	42%	51%	36%
Un salario mínimo incrementa el desempleo entre los trabajadores jóvenes y no calificados	18%	20%	27%	26%	33%	34%
Los controles de precios y salarios deberían ser utilizados para controlar la inflación	9%	8%	-	-	-	1%
El Banco Central debería mantener un crecimiento constante de la oferta monetaria	6%	5%	8%	9%	7%	9%

**Fuente:** Elaboración a partir de datos propios, de Colander y Ñopo (2011), y de Colander (2008, 2005, 1987).

En cuanto a la importancia atribuida a los supuestos, los estudiantes de postgrado chilenos no difieren en gran medida de sus pares europeos y norteamericanos, sobre todo en lo que respecta a la competencia imperfecta, las expectativas racionales, las rigideces de precios, y el comportamiento económico. En cuanto a las expectativas racionales, los estudiantes chilenos van en línea con la evolución del pensamiento en EE.UU., contrariamente a lo que pasa con las rigideces de precios, supuesto que en EE.UU. ha perdido importancia, pero que se mantiene como relevante en Europa y Chile. Los estudiantes chilenos sí se diferencian en atribuirle menor importancia al supuesto de comportamiento racional, y un mayor grado de importancia al *mark-up pricing*, sobre todo en relación a los estudiantes de EE.UU.

En cuanto a la opinión sobre aspectos de política económica, los estudiantes chilenos son similares al resto sobre todo en aspectos monetarios, manteniendo una visión similar respecto a la hipótesis

monetarista de las causas de la inflación, y a la regla del Banco Central en la emisión de dinero. En cuanto a las tarifas y cuotas de importación, y a la opinión sobre las consecuencias de un salario mínimo, los estudiantes de EE.UU. son los más reacios a estas políticas, seguidos por los estudiantes europeos, y finalmente por los estudiantes chilenos, quienes presentan opiniones menos desfavorables a estas políticas. Finalmente, los estudiantes chilenos se diferencian del resto de forma más notable en que creen más que es necesario mejorar la distribución del ingreso en los países desarrollados, creen más en la efectividad de la política fiscal, y piensan más que la mujer es discriminada en el mercado laboral.

Una posible interpretación es que estas respuestas a preguntas de política económica tienen mucho que ver con el contexto económico chileno, diferente al norteamericano y al europeo. Pues, mientras que en Chile la mujer aún se encuentra en pleno proceso de inserción en el mercado de trabajo, en los países desarrollados esto ya se ha llevado a cabo. Lo mismo ocurre con la desigualdad en el ingreso, un tema que ha sido considerado como uno de los principales males en la sociedad chilena, a diferencia de los países desarrollados. En cuanto a la política fiscal también ocurre lo mismo, principalmente si se tiene en consideración que las crisis económicas más recientes en países desarrollados han involucrado fuertemente a las finanzas públicas.

## **6. Discusión y conclusión**

Este estudio arroja resultados sobre el pensamiento de los estudiantes de economía en Chile, y en un momento del tiempo. Refleja por tanto, las visiones económicas de estos estudiantes en un momento particular de la historia. Si consideramos que la ciencia económica está en permanente evolución, como bien lo muestran los estudios en historia del pensamiento económico (Sandmo, 2011), es posible inferir que las características del pensamiento de los estudiantes actuales son probablemente muy distintas a las que tenían los estudiantes de economía hace dos, cuatro, o seis décadas atrás. Del mismo modo se puede esperar que el pensamiento evolucione hacia el futuro. Por otro lado, no está claro cuáles son todos los factores que influyen en esta evolución, ni en qué proporción lo hace cada uno. Aunque un acercamiento que ha tenido relativamente alto consenso entre los escritores que se dedican a esta materia, según Roll (1964) es “la convicción de que la estructura económica de una época dada y los cambios que sufre son los factores que ejercen influencia más poderosa sobre las ideas económicas”. De esta manera, los resultados que aquí se presentan son en parte un reflejo de la estructura económica chilena y mundial, y de los cambios que en ella se están efectuando.

Del análisis de los resultados de una encuesta aplicada a una muestra amplia, aleatoria y representativa de estudiantes de economía de Chile, tanto de pregrado como de postgrado, es posible caracterizar en parte tanto a la formación de los estudiantes de economía del país, como a las escuelas que hoy enseñan la economía en Chile.

Por un lado, las preferencias políticas de los estudiantes de economía son la variable que más determina su pensamiento sobre algunos aspectos de la ciencia económica, apoyando la tesis de Myrdal (1954) en el sentido de que la ciencia económica sería necesariamente una ciencia normativa, y por tanto subjetiva. Este hecho tiene consecuencias tanto en la reflexión sobre el rol de los economistas en la opinión pública, como en la formación de los economistas, si se considera que hoy los planes de estudio en economía difícilmente consideran una formación que contribuya a que los estudiantes de economía se hagan una idea fundamentada de las preferencias políticas que mantienen. Si la opinión en teoría económica está fuertemente condicionada (no completamente determinada) por las preferencias políticas, es razonable que la formación de los economistas también considere estudios en otros campos que contribuyan a la obtención de criterios políticos sólidos.

Por otro lado, los estudiantes de economía de Chile presentan el mismo sesgo “conservador” atribuido en otros estudios a economistas, en relación a la población no-economista. Después de controlar por otras características como el ser estudiante (en genérico) o las preferencias políticas en un eje izquierda-derecha, entre otras, los estudiantes de economía presentan un sesgo estadísticamente significativo que se orienta a favorecer las soluciones de mercado y la propiedad privada, específicamente en cuanto a sus opiniones sobre política pública relacionada al modelo socioeconómico chileno. Esto tiene consecuencias en cuanto a la validez de las políticas públicas que nacerían en las propuestas de estos eventuales economistas, si es que se considera que la elección de tal o cual política pública es materia de decisión –en el actual régimen- del sistema político democrático, y no necesariamente de la tecnocracia económica. La presencia de este sesgo podría ser visto también como una invitación a la revisión de la formación de los jóvenes economistas, en un sentido similar al señalado por Núñez y otros (2009) para estudiantes de economía chilenos.

En cuanto a la caracterización de las escuelas de economía en Chile, se puede señalar que los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile presentan una significativa tendencia favorable hacia la economía neoclásica, y negativa hacia la teoría keynesiana y la intervención del Estado en la economía, en relación a otras escuelas de economía chilenas. Podría hacerse esta manera

un símil con lo que representaba la Universidad de Chicago a mediados de los 80s. Los estudiantes de la Universidad de Chile (tanto de la Facultad de Economía y Negocios como del Magíster en Economía Aplicada de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas) presentan opiniones más críticas y escépticas en relación al estatus de ciencia objetiva de la ciencia económica. La Universidad Alberto Hurtado, la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad de Concepción presentan posiciones intermedias entre la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, aunque también con particularidades dependiendo de los temas tratados.

Los estudiantes de economía chilenos valoran más la teoría keynesiana, que la teoría neoclásica, a pesar de que conocen más la teoría neoclásica. A su vez, valoran más las teorías marxista y (neo)estructuralista, de lo que conocen de ellas. Al contrario, conocen más las teorías monetarista y de *public choice* de lo que las señalan como preferidas. Si se decidiera tomar en consideración la opinión de estos estudiantes para la formulación de los currículos en economía, valdría la pena una revisión de la profundidad con la que se enseña cada escuela de pensamiento, en el sentido de adaptarse en parte a la opinión de los estudiantes, como a la necesidad de una formación pluralista e integral.

En forma paralela a las escuelas de pensamiento económico más tradicionales, destaca también la mención de preferencias por otras corrientes que vienen a posicionarse como una novedad en el panorama económico chileno. De ellas resaltan la economía del comportamiento (*behavioral economics*), la economía (neo)institucionalista, y la economía sustentable o ecológica. Estas corrientes han venido desarrollándose a nivel mundial relativamente al margen de a lo que se le ha denominado la corriente principal (*mainstream*), pero que de a poco se han ido incorporando a ella, pudiendo incluso encontrarse dentro de una teoría neoclásica “moderna” que difiere de cómo esta era entendida décadas atrás.

Estos resultados, fundamentalmente los relativos a las escuelas de pensamiento económico, vienen acompañados de lo que se podría denominar un “movimiento global” que aboga por un cambio sustancial en la enseñanza de la economía. Este movimiento se acentúa a partir de la crisis *sub prime* y tiene expresión en diversas organizaciones “nuevo pensamiento económico”, compuestas por economistas, académicos y por estudiantes. En Chile ya se han empezado a expresar estos cambios, con cambios curriculares (particularmente en la Facultad de Economía y Negocios de la U. de Chile) y organizaciones estudiantiles que hacen eco de las transformaciones propuestas por otras organizaciones

a nivel mundial, perspectivándose este movimiento como un muy probable rumbo de la enseñanza económica para la próxima década.

En una comparación internacional con estudios realizados en la década del 2000, se puede señalar que los estudiantes chilenos de postgrado en economía mantienen diferencias importantes con los estudiantes de EE.UU. y Europa, a pesar de cierta similitud con algunas opiniones de ellos, especialmente con la de estudiantes europeos. Esto es relevante sobre todo en el sentido práctico que se le da al estudio de la economía, a la mayor importancia atribuida a un conocimiento amplio de la literatura económica, y al estudio de otras áreas del conocimiento, y a cómo se ven los temas de política económica. Este pensamiento está muy condicionado a su vez por el contexto económico nacional, en contraste con el de los países desarrollados. A pesar de esto, no es claro si estas diferencias se deben a los lugares de estudio, o a la diferente época en que se han hecho estos estudios.

Tomando en cuenta las características particulares de un país como Chile, y en consideración el alto condicionamiento de las preferencias políticas hacia las opiniones económicas, una idea interesante sería la planteada por Colander (2011) en el sentido de la necesidad de considerar el diseño de programas de postgrado con dos caminos separados en el entrenamiento económico: “una vía científica, que es esencialmente el camino ahora ofrecido por los programas globales de economía, y una vía de economía política, que es diseñada para preparar a los estudiantes para la investigación práctica y para la enseñanza a estudiantes”. A su vez, esta vía de economía política “involucraría entrenamiento en un espectro más amplio de la literatura económica, y un mejor conocimiento en las instituciones y en filosofía moral, comparado a lo que hoy se piensa en los programas de economía” (Colander & Ñopo, 2011, pág. 67).

Si la evolución de las ciencias económicas en Chile sigue un patrón similar al de EE.UU. entre 1985 y 2005, podría ser probable que las diferencias encontradas den paso una tendencia a la homogenización entre las escuelas en los años venideros, con una simultánea mayor heterogeneidad de contenidos en cada una de ellas. Esto es razonable en cuanto los académicos que enseñan en las universidades chilenas son a su vez formados en las mejores universidades del mundo, las cuales han mostrado a sí mismo un proceso de convergencia global (Colander, 2008). Sin embargo, permanece como una incógnita hacia dónde tenderá esta homogenización entre las escuelas chilenas, y cuáles serían los factores que determinarían este punto de convergencia.

Finalmente, los resultados pueden ser relevante para la creación y reformulación de los currículos en ciencias económicas, pudiendo extraerse recomendaciones prácticas y pudiendo señalarse preguntas

abiertas para estos procesos que como ya dijimos, han estado empezando a tomar fuerza en el mundo a raíz del cuestionamiento a la profesión que dejó ver la crisis *sub prime*. Lo primero es mencionar que los estudiantes de los últimos años de estudio, junto a los estudiantes de postgrado, sí poseen una opinión que es consistente en varios temas económicos, y que pueden ser fuente de información relevante para un proceso de (re)formación de los currículos en economía. Por ejemplo, un aspecto destacable es que los estudiantes atribuyen más importancia al estudio de la sociología, la ciencia política y la historia, en comparación al estudio de las matemáticas. No hay duda en que el estudio de las matemáticas es relevante para el estado actual de la profesión. Sin embargo, cabría preguntarse si no son igualmente relevantes estas otras áreas consideradas por los estudiantes como aún más importantes, y que hoy se encuentran, o fuera del currículo de economía, o muy disminuidos (Espinoza, Machicado, & Makhoulf, 2009).

En Chile y en otros países de América Latina (Brunner, 2008) el plan Bolonia acerca del currículo por competencias ha empezado a aplicarse. Bajo este contexto, la definición de las competencias relevantes sirve como una especie de guía para la conformación de los planes de estudio, y las ciencias económicas no son la excepción. La vinculación con el ámbito laboral de los economistas debiera tomar nota de algunos resultados aquí expuestos. Uno de ellos es la disparidad de pensamiento entre los economistas y los no-economistas. Un estudiante que termine la universidad pensando en que el mundo funciona como la teoría o más básica predice, es menos funcional para el trabajo que realizan los economistas. Representa un riesgo que los estudiantes de economía se alejen demasiado de las creencias de la población no-economista, en una sociedad que funciona en base a una democracia representativa. La desacreditación que la profesión económica ha sufrido frente a la ciudadanía en los últimos años es consecuencia de aquello. Una competencia relevante por tanto debería ser un correcto acercamiento a la realidad nacional, en toda su complejidad, más que en la explicación teórica del funcionamiento de los mercados. Por otro lado, si la capacidad de defender una buena política económica se considera una competencia relevante, por transitividad se haría necesaria la capacidad para defender una buena posición “política”, en el entendido y como se ha mostrado, que la economía es en gran medida un argumento político, como también ha señalado recientemente Chang (2011).

Finalmente, valdría la pena considerar que la formación de pregrado y de postgrado en las ciencias económicas sí debe ser diferentes, y pensada también de diferente forma. La atribución de importancia al estudio en otras disciplinas refleja estas diferencias. Mientras la formación económica en pregrado debiera contener la enseñanza de una amplia gama de escuelas de pensamiento, de enfoques económicos

y de ciencias sociales que complementen la economía, la educación de postgrado debiera ser más específica. A su vez, valdría la pena pensar como señala Colander en una formación de postgrado en “ciencia económica”, y otra en “economía política”. Existen más y mayores desafíos que eventualmente tendrán que ser abordados, tanto en términos de análisis e investigación, como en términos de ejecución y reformulación. Sin embargo, muchas aristas podrían desprenderse de los resultados aquí mostrados, y que pudieran ser importantes para la reflexión profunda sobre el estado actual de la enseñanza de la economía en Chile.

## Bibliografía

- Alston, R. M., Kearl, J., & Vaughan, M. B. (1992). Is There a Consensus Among Economists in the 1990's? *The American Economic Review*, 82(2), 203-09.
- AméricaEconomía Intelligence. (2013). Ránking de universidades 2013. *América Economía*, 36-64.
- Bauman, Y., & Rose, E. (2011). Selection or indoctrination: Why do economics students donate less. *Journal of Economic Behavior and Organization*(79), 318-327.
- Blendon, R., Benson, J., Brodie, M., Morin, R., Altman, D., Gitterman, D., . . . James, M. (1997). Bridging the gap between the public's and economists' views of the economy. *Journal of Economic Perspectives*, 11, 105-118.
- Block, W., & Walker, M. (1988, Junio). Entropy in the Canadian Economics Profession: Sampling Consensus on the Major Issues. *Canadian Public Policy*, 14(2), 137-150.
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*(número extraordinario), 119-145.
- Caminal, R., & Rodríguez, D. (2003). La opinión de los economistas académicos en España, ¿consenso o segmentación? *Moneda y crédito*(217), 257-303.
- Caplan, B. (2002, Abril). Systematically Biased Beliefs About Economics: Robust Evidence of Judgemental Anomalies From the Survey of Americans and Economists on the Economy. *The Economic Journal*, 112(479), 433-458.
- CEPAL. (1998). *Cincuenta años de pensamiento en la CEPAL: textos seleccionados*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Colander, D. (1994). Vision, Judgment, and Disagreement Among Economists. *Journal of Economic Methodology*, 1(1), 43-56.
- Colander, D. (2005). The Making of an Economist Redux. *Journal of Economic Perspectives*, 19(1), 175-198.
- Colander, D. (2007). *The Making of an Economist, Redux*. New Jersey: Princeton University Press.
- Colander, D. (2008). The Making of a Global European Economist. *KYKLOS*, 61, 215-236.
- Colander, D., & Klammer, A. (1987). The Making of an Economist. *Economic Perspectives*, 1(2), 95-111.
- Colander, D., & Ñopo, H. (2011). Educating Latin American Economists. *International Review of Economics Education*, 10(1), 54-69.
- Chang, H.-J. (2011). *23 Things They Don't Tell You About Capitalism*. Bloomsbury Publishing.
- Chumacero, R. (2006). De Vuelta a Clases. *Estudios Públicos*(103), 277-306.



- Espinoza, L., Machicado, C. G., & Makhoul, K. (2009). *La Enseñanza de Economía en Bolivia y Chile*. Documento de trabajo #673, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Frank, R. H., Gilovich, T., & Regan, D. T. (1993). Does Studying Economics Inhibit Cooperation? *Journal of Economic Perspectives*, 10(1), 159-171.
- Frey, B. S., Humbert, S., & Schneider, F. (2009, Octubre). What is Economics? Attitudes and Views of German Economists. *Institute for Empirical Research in Economics Working Paper Series*(451).
- Frey, B., Pommerehne, W., & Gygi, B. (1993). Economics Indoctrination or Selection? Some Empirical Results. *Journal of Economic Education*(24), 271-281.
- Friedman, M. (1953). The methodology of positive economics. In M. Friedman, *Essays in Positive Economics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedman, M., & Paden, D. W. (1984). A Monetarist View. *The Journal of Economic Education*, 14(4), 44-55.
- Gordon, R., & Dahl, G. B. (2013, Mayo). Views Among Economists: Professional Consensus or Point-Counterpoint. *American Economic Review: Papers and Proceedings*, 103(3), 629-635.
- Hamilton, R. F., & Hargens, L. L. (1993). The Politics of the Professors: Self-Identifications, 1969-1984. *Social Forces*(71), 603-627.
- Haucap, J., & Just, T. (2003). *Not Guilty? Another Look at the Nature and Nurture of Economic Students*. Hamburg: Helmut Schmidt University.
- ICSO-UDP. (2013, Septiembre). *Base de Datos Encuesta UDP Septiembre 2013*. Retrieved from <http://www.encuesta.udp.cl/descargas/enc2013-2/bb-dd-sept-2013.rar>
- Jacob, R., Christandl, F., & Fetchenhauer, D. (2011). Economic experts or laypeople? How teachers and journalists judge. *Journal of Economic Psychology*(32), 662-671.
- Kahnemann, D., Knetsch, J., & Thaler, R. (1986). Fairness as a Constraint on Profit Seeking: Entitlements in the Market. *American Economic Review*(76), 728-741.
- Kirchgaessner, G. (2005, Febrero). (Why) Are Economists Different? *European Journal of Political Economy*, 21(3), 543-562.
- Klamer, A. (1983). *Conversations with Economists*. Totowa, NJ: Allanheld and Rowman.
- Lora, E., & Ñopo, H. (2009, Diciembre). The Training of Economists in Latin America. *Revista de Análisis Económico*, 24(2), 65-93.
- Marshall, J., & Morandé, F. (1989). Propuestas Económicas de los Economistas. In M. A. Garretón (Ed.), *Propuestas Políticas y Demandas Sociales* (Vol. II, pp. 109-121). Santiago de Chile: FLACSO.

- Marwell, G., & Ames, R. (1981). Economists Free Ride, Does Anyone Else? Experiments on the Provision of Public Goods, IV. *Journal of Public Economics*(15), 295-310.
- Mayer, T. (2001). The Role of Ideology in Disagreements Among Economists. A Quantitative Analysis. *Journal of Economic Methodology*, 8(2), 253-273.
- Montecinos, V. (2009). Economics: The Chilean Story. In V. Montecinos, & J. Markoff (Eds.), *Economists in the Americas* (pp. 145-195). Edward Elgar Publishing.
- Morandé, F. (1986). *Consensos y disensos entre economistas*. Documento de trabajo 15, Universidad de Santiago, Departamento de Economía, Santiago.
- Myrdal, G. (1954). *The Political Element in the Development of Economic Thought*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Núñez, J., & Hermann, J. (2005, Marzo/Abril). Economistas de Alto Nivel en Chile: ¿Quiénes son? *Economía y Administración*(149), 12-19.
- Núñez, J., Miranda, L., & Scavia, J. (2009). El Impacto de Estudiar Economía Sobre la Cooperación Social: Evidencia Experimental de Estudiantes Chilenos. *El Trimestre Económico*, 76(3), 695-720.
- Pinto, A., & Sunkel, O. (1966). Latin American Economists in the United States. *Economic Development and Cultural Change*, 15(1), 79-86.
- Ricketts, M., & Shoesmith, E. (1992, Mayo). British Economic Opinion: Positive Science or Normative Judgement? *The American Economic Review*, 82(2), 210-215.
- Roll, E. (1964). *Historia de las Doctrinas Económicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Samuelson, P. (1966). What economists know. In J. Stiglitz, *The Collected Scientific Papers of Paul A. Samuelson* (Vol. 2). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Sandmo, A. (2011). *Economics Evolving: A History of Economic Thought*. New Jersey: Princeton University Press.
- Selten, R., & Ockenfels, A. (1998). An Experimental Solidarity Game. *Journal of Economic Behavior and Organisation*(34), 517-539.
- Silva, P. (2009). *In the Name of Reason: Technocrats and Politics in Chile*. The Pennsylvania State University Press.
- Solimano, A. (2012). *Chile and the Neoliberal Trap. The Post-Pinochet Era*. New York: Cambridge University Press.
- Stigler, G. (1959). The Politics of Political Economists. *Quarterly Journal of Economics*(73), 522-532.