



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rem.v10i5

ORIENTACIÓN Y EQUILIBRIO DE LA FORMACIÓN CUANTITATIVA EN LAS LICENCIATURAS EN ECONOMÍA EN MÉXICO

**ORIENTATION AND BALANCE OF QUANTITATIVE
TRAINING IN UNDERGRADUATE ECONOMICS PROGRAMS
IN MEXICO**

Lizbeth Yolanda Garrido Ramírez
Universidad Veracruzana, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26281

Orientación y Equilibrio de la Formación Cuantitativa en las Licenciaturas en Economía en México

Lizbeth Yolanda Garrido Ramírez¹

ligarrido@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0005-9005-4962>

Universidad Veracruzana, Facultad de Economía

México

RESUMEN

Como continuación de un estudio previo sobre la composición de la formación cuantitativa en las licenciaturas en Economía en México (Garrido Ramírez, en prensa), este trabajo examina la orientación y el equilibrio entre Matemáticas fundamentales (MAT) y Otras materias cuantitativas (OTC). Se analizaron las asignaturas cuantitativas obligatorias de 43 programas, clasificadas en cuatro categorías: MAT, Estadística y Probabilidad (EST), Econometría (ECO) y OTC. Dado que EST y ECO presentan menor variabilidad entre programas, el análisis se centró en MAT y OTC. Se definieron dos indicadores: la diferencia entre sus cantidades de asignaturas y el cociente de dicha diferencia respecto de su suma. Mediante correlaciones y promedios condicionales se examinó su relación con la carga cuantitativa total. Los resultados muestran un predominio general de MAT y una asociación negativa entre la carga cuantitativa y el desequilibrio proporcional: los programas con más asignaturas cuantitativas presentan, en promedio, una distribución más equilibrada entre MAT y OTC. En contraste, el desequilibrio absoluto permanece relativamente estable, con una ligera disminución en los programas de mayor carga. Así, el mayor equilibrio proporcional no implica necesariamente una reducción sustancial de las diferencias absolutas entre ambas categorías.

Palabras clave: educación económica, formación cuantitativa, orientación curricular, equilibrio relativo

¹ Autor principal.

Correspondencia: ligarrido@uv.mx

Orientation and Balance of Quantitative Training in Undergraduate Economics Programs in Mexico

ABSTRACT

As a continuation of a previous study on the composition of quantitative training in undergraduate Economics programs in Mexico (Garrido Ramírez, in press), this paper examines the orientation and balance between Fundamental Mathematics (MAT) and Other Quantitative Courses (OTC). Compulsory quantitative courses from 43 undergraduate programs were analyzed and classified into four categories: MAT, Statistics and Probability (EST), Econometrics (ECO), and OTC. Since EST and ECO exhibit less variability across programs, the analysis focused on MAT and OTC. Two indicators were defined: the difference between the numbers of courses in these categories and the ratio of this difference to their sum. Correlations and conditional averages were used to examine the relationship between these indicators and the overall quantitative course load. The results show a general predominance of MAT and a negative association between quantitative course load and proportional imbalance: programs with more quantitative courses tend to exhibit, on average, a more balanced distribution between MAT and OTC. In contrast, absolute imbalance remains relatively stable, with a slight decrease among programs with higher quantitative course loads. Thus, greater proportional balance does not necessarily imply a substantial reduction in the absolute differences between the two categories.

Keywords: economics education, quantitative training, curricular orientation, relative balance

*Artículo recibido 09 septiembre 2026
Aceptado para publicación: 15 octubre 2026*



INTRODUCCIÓN

La formación universitaria en Economía combina contenidos teóricos, sociales y cuantitativos. Las matemáticas, la estadística y la econometría proporcionan herramientas para formular modelos, analizar información y estudiar problemas económicos. Su presencia en los planes de estudio ha sido documentada en diferentes contextos nacionales e internacionales (Petkus, Perry y Johnson, 2014; Zanzzi et al., 2019; Marshall, Underwood y Hyde, 2024). Sin embargo, además de contar las asignaturas cuantitativas, resulta pertinente examinar cómo se distribuyen entre distintos tipos de formación.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) estudió los planes de 59 universidades y reconoció un componente curricular cuantitativo, aunque lo trató como una categoría agregada. Otros trabajos han analizado la organización de planes de Economía y sus transformaciones curriculares (Santoyo Manzanilla, 2018; Novelo Urdanivia y Ayala Ceja, 2022). A su vez, las comparaciones documentales de programas universitarios, tanto en Economía como en disciplinas del ámbito económico-administrativo, muestran la utilidad de clasificar los cursos y contrastar su distribución (Segantini et al., 2013; Kouloukoui et al., 2017; Zanzzi et al., 2019).

Los estudios internacionales también registran diferencias entre instituciones en los requisitos de matemáticas, estadística y econometría. Petkus, Perry y Johnson (2014) examinaron los componentes centrales de programas estadounidenses de Economía, mientras que Marshall, Underwood y Hyde (2024) documentaron la diversidad de requisitos cuantitativos en esos programas. Estas investigaciones permiten situar la estructura cuantitativa como una dimensión de comparación curricular, sin presuponer que exista una única distribución adecuada para todas las licenciaturas.

El presente artículo da continuidad a un estudio descriptivo previo sobre 36 programas mexicanos de Licenciatura en Economía (Garrido Ramírez, en prensa), en el cual las asignaturas cuantitativas obligatorias se agruparon en Matemáticas (MAT), Estadística y Probabilidad (EST), Econometría (ECO) y Otras materias cuantitativas (OTC). Allí se observó una menor dispersión en EST y ECO, frente a una heterogeneidad más marcada en MAT y OTC. Este último resultado dejó abierta una



pregunta: si los programas que incorporan una cantidad distinta de asignaturas cuantitativas presentan también orientaciones diferentes entre la formación matemática fundamental y la cuantitativa especializada.

Para analizar las posibles orientaciones de la formación cuantitativa, no basta con identificar cuál de las categorías MAT u OTC presenta mayor número de asignaturas; también es necesario considerar la cantidad de materias que integran ambos componentes. Dado que las categorías EST y ECO presentan una variación relativamente pequeña entre programas, las diferencias en la carga cuantitativa total se relacionan principalmente con las variaciones en MAT y OTC. En consecuencia, una misma diferencia en el número de asignaturas entre estas dos categorías puede representar distintos grados de desequilibrio, dependiendo de la cantidad total de materias que las conforman. Por ello, además de considerar la diferencia $\text{MAT} - \text{OTC}$, se introduce un indicador proporcional definido por el cociente $(\text{MAT} - \text{OTC})/(\text{MAT} + \text{OTC})$, que permite comparar la orientación y el equilibrio curricular entre programas con distintas cargas cuantitativas.

En este contexto, el presente trabajo amplía la base del estudio anterior a 43 programas de Licenciatura en Economía en México, con el objetivo de analizar la relación entre la carga cuantitativa obligatoria y la orientación y el equilibrio entre MAT y OTC. Para ello, se examinan las diferencias absolutas y relativas entre ambas categorías, sus correlaciones y los promedios condicionales según la cantidad de asignaturas cuantitativas obligatorias. El propósito es identificar patrones en la organización de la formación cuantitativa y caracterizar las distintas orientaciones curriculares observadas, sin establecer jerarquías entre instituciones ni evaluar la calidad de su formación profesional.

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y diseño observacional, transversal y documental. Se seleccionaron intencionalmente 43 programas escolarizados de Licenciatura en Economía de universidades públicas y privadas de México, a partir de la disponibilidad de planes y mapas curriculares en sitios institucionales. La Tabla 1 presenta los programas incluidos. La base amplía la utilizada en el estudio precedente.



El criterio de selección de la muestra consideró, en primer lugar, universidades públicas estatales y federales que ofrecieran la Licenciatura en Economía escolarizada y cuyos planes de estudio o mapas curriculares actualizados estuvieran disponibles para consulta en sus páginas oficiales.

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, se excluyó el programa de la Unidad Xochimilco (UAM-X), debido a que presenta una estructura curricular modular distinta de la utilizada por los demás programas analizados, con una sola asignatura por trimestre, lo que impedía establecer una comparación directa mediante las variables definidas en este estudio.

Finalmente, se incorporó de manera intencional un grupo de universidades privadas con presencia y reconocimiento nacional que ofrecen la Licenciatura en Economía y disponen públicamente de información curricular suficiente para realizar el análisis.

La información se obtuvo de los planes y mapas curriculares oficiales en sus versiones disponibles al momento de la consulta. Solo se contabilizaron las asignaturas de cumplimiento obligatorio, incluidos los espacios de elección obligatoria cuyo conjunto de alternativas corresponde a matemáticas. No se incorporaron las asignaturas optativas de libre elección como requisitos universales del programa.

Tabla 1. Programas de Licenciatura en Economía incluidos en la muestra. Elaboración propia.

Código	Universidad	Siglas	Código	Universidad	Siglas
p001	Universidad Autónoma de Baja California	UABC	p022	Instituto Politécnico Nacional	IPN
p002	Universidad Autónoma de Baja California Sur	UABCS	p023	Universidad Autónoma Metropolitana	UAM-I
p003	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	UACJ	p024	Universidad Autónoma Metropolitana	UAM-A
p004	Universidad de Sonora	UNISON	p025	Universidad Autónoma Chapingo	UACH
p005	Universidad Autónoma de Sinaloa	UAS	p026	Centro de Investigación y Docencia Económica	CIDE
p006	Universidad Autónoma de Coahuila	UAdeC	p027	Colegio de México	COLMEX
p007	Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL	p028	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP



p008	Universidad Autónoma de Nayarit	UAN
p009	Universidad de Guadalajara	UDG
p010	Universidad de Colima	UdeC
p011	Universidad Autónoma de Aguascalientes	UAA
p012	Universidad de Guanajuato	UG
p013	Universidad Autónoma de Zacatecas	UAZ
p014	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	UASLP
p015	Universidad Autónoma del Estado de México	UAEMex
p016	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	UAEH
p017	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	UAEM
p018	Universidad Autónoma de Guerrero	UAGro
p019	Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM-C
p020	Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM-Ar
p021	Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM-Ac
p029	Universidad Veracruzana	UV
p030	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	UMSNH
p031	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	UABJO
p032	Universidad del Mar	UMAR
p033	Universidad Autónoma de Chiapas	UNACH
p034	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UJAT
p035	Universidad Autónoma de Campeche	UACAM
p036	Universidad Autónoma de Yucatán	UADY
p037	Instituto Tecnológico Autónomo de México	ITAM
p038	Universidad Iberoamericana	IBERO
p039	Universidad Panamericana	
p040	Universidad de Monterrey	UDEM
p041	Tecnológico de Monterrey	ITESM
p042	Universidad Anáhuac	RUA
p043	Universidad de las Américas Puebla	UDLAP

La unidad de análisis estuvo constituida por cada programa de Licenciatura en Economía. Para cada uno se identificaron las asignaturas pertenecientes a la categoría **Materias cuantitativas**, definida de la siguiente manera:



Materia cuantitativa: asignatura cuyo contenido central implica el uso sistemático de herramientas matemáticas, estadísticas, probabilísticas, econométricas o de modelación cuantitativa para el análisis de problemas económicos.

Las materias cuantitativas se clasificaron en cuatro categorías: **MAT**, **EST**, **ECO** y **OTC**, definidas a continuación.

Matemáticas (MAT): asignaturas de formación matemática fundamental o general, como álgebra, cálculo, análisis matemático y ecuaciones diferenciales.

Estadística y probabilidad (EST): asignaturas centradas en probabilidad, estadística descriptiva o inferencial, muestreo y métodos estadísticos.

Econometría (ECO): asignaturas dedicadas al uso de métodos estadísticos y matemáticos para la estimación y análisis de relaciones económicas.

Otras cuantitativas (OTC): asignaturas cuantitativas especializadas que no pertenecen directamente a los tres grupos anteriores, como teoría de juegos, investigación de operaciones, economía matemática, optimización o matemáticas financieras.

Para cada plan de estudios se definieron las siguientes variables:

Q: número total de asignaturas cuantitativas obligatorias del programa, equivalente

$$Q = MAT + EST + ECO + OTC.$$

D: diferencia entre el número de asignaturas **MAT** y **OTC**.

$$D = MAT - OTC$$

S: suma de asignaturas **MAT** y **OTC**.

$$S = MAT + OTC$$

R: diferencia relativa entre **MAT** y **OTC** respecto del tamaño de ese bloque.

$$R = \frac{D}{S} = \frac{MAT - OTC}{MAT + OTC}$$

La orientación se clasificó según el signo de R: predominio de MAT ($R > 0$), igualdad entre MAT y OTC ($R = 0$) o predominio de OTC ($R < 0$). Los valores $|D|$ y $|R|$ expresan la magnitud del



desequilibrio absoluto y relativo, respectivamente. En los 43 programas S es positivo, por lo que R está definido en todos los casos.

El análisis utilizó estadísticos descriptivos, correlaciones de Pearson. Las esperanzas condicionales se entienden como promedios empíricos de los programas observados. Se agruparon los valores de Q en tres intervalos: carga baja (6–8 asignaturas), intermedia (9–12) y alta (13 o más). No se realizaron pruebas de hipótesis ni inferencias a otras poblaciones.

RESULTADOS

La Tabla 2 resume los estadísticos descriptivos de las variables. Los indicadores $|D|$ y $|R|$ corresponden a los valores absolutos de D y R, y la desviación estándar se calculó con el criterio muestral.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la carga, composición y orientación cuantitativa en los 43 programas.

	Promedio	Mediana	Máximo	Mínimo	Desv. est.
Q	10.512	10.000	19.000	6.000	2.729
MAT	3.349	3.000	6.000	0.000	1.361
EST	2.093	2.000	4.000	1.000	0.570
ECO	2.628	3.000	4.000	1.000	0.655
OTC	2.442	2.000	10.000	0.000	1.906
S	5.791	5.000	15.000	2.000	2.366
D	0.907	2.000	4.000	-5.000	2.318
 D 	2.070	2.000	5.000	0.000	1.352
R	0.197	0.250	1.000	-1.000	0.467
 R 	0.406	0.333	1.000	0.000	0.298

Elaboración propia.

La formación cuantitativa comprende, en promedio, 10.512 asignaturas obligatorias por programa. Las categorías EST y ECO muestran desviaciones estándar de 0.570 y 0.655, inferiores a las de MAT (1.361) y OTC (1.906). Este contraste mantiene el patrón observado en el estudio previo (Garrido Ramírez, en prensa), y justifica concentrar la comparación curricular en los componentes MAT y OTC.

La Tabla 3 muestra las correlaciones de Pearson entre la carga cuantitativa Q y las cuatro categorías de asignaturas.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre Q, MAT, EST, ECO y OTC.

Pearson	Q	MAT	EST	ECO	OTC
Q	1.000	0.663	0.443	0.402	0.688
MAT	0.663	1.000	0.295	0.363	0.022
EST	0.443	0.295	1.000	0.286	0.027
ECO	0.402	0.363	0.286	1.000	-0.113
OTC	0.688	0.022	0.027	-0.113	1.000

Elaboración propia.

MAT y OTC presentan una correlación prácticamente nula ($r = 0.022$), por lo que no se observa una relación lineal general de sustitución entre ambas categorías. Esto no respalda la existencia de dos trayectorias curriculares claramente contrapuestas, una con alta presencia de MAT y baja de OTC, y otra con la distribución inversa. Sin embargo, los programas pueden presentar distintas orientaciones curriculares sin que exista una relación de sustitución general entre ambas categorías.

Por su parte, Q presenta correlaciones positivas con MAT (0.663) y OTC (0.688), mientras que presenta correlaciones menores con EST y ECO, lo cual está en concordancia con la baja desviación estándar de estas últimas. Como Q es la suma de las cuatro categorías, estas asociaciones deben leerse teniendo presente esa dependencia aritmética,

La orientación curricular se define por el signo de D, o equivalentemente de R. Se distinguen programas con predominio de matemáticas fundamentales, programas con igual número de asignaturas MAT y OTC y programas con predominio de otras materias cuantitativas. Las frecuencias obtenidas para los 43 programas se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución general de la orientación MAT–OTC

Predominio	MAT	Equilibrio	OTC
Frecuencia	26	7	10
Porcentaje	60.5%	16.3%	23.3%

Elaboración propia.



En 26 programas (60.5%) predominan las asignaturas MAT, en 10 (23.3%) predominan las OTC y en 7 (16.3%) ambas categorías tienen igual número de asignaturas. El predominio de MAT es, por tanto, la situación más frecuente, aunque la diversidad de orientaciones descarta que exista una composición única en los programas observados.

Para comparar la orientación con la dimensión del componente cuantitativo se definieron tres niveles de carga según Q, indicados en la Tabla 5. Esta clasificación agrupa diez programas de carga baja, veinticuatro de carga intermedia y nueve de carga alta.

Tabla 5. Intervalos de carga cuantitativa obligatoria

Carga cuantitativa	Q
Baja	6 a 8
Intermedia	9 a 12
Alta	13 o más

Elaboración propia.

La Tabla 6 cruza los niveles de carga cuantitativa con las tres orientaciones curriculares.

Tabla 6. Orientación curricular por nivel de carga cuantitativa

	MAT	Equilibrio	OTC	% de programas
Baja	7 (70.0%)	2 (20.0%)	1 (10.0%)	100%
Intermedia	15 (62.5%)	2 (8.3%)	7 (29.2%)	100%
Alta	4 (44.4%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)	100%
Programas totales	26	7	10	

Elaboración propia.

La proporción de programas con predominio MAT pasa de 70.0% en la carga baja a 62.5% en la intermedia y 44.4% en la alta. El equilibrio exacto representa 20.0%, 8.3% y 33.3%, respectivamente, mientras que programas con predominio de OTC representan el 10% 29.2% y 22.2%.

De lo anterior se sigue que para programas con pocas materias cuantitativas disponibles, el currículo se carga hacia MAT, mientras que programas con una Q intermedia o alta la situación tiende a ser más heterogénea.



Finalmente, la Tabla 7 presenta los promedios condicionales empíricos de R , $|R|$ y $|D|$ para cada nivel de carga cuantitativa.

Tabla 7. Promedios condicionales de los indicadores por nivel de carga

Nivel de carga	$E(R)$	$E(R)$	$E(D)$	$E(S)$
Baja	0.410	0.610	2.100	3.700
Intermedia	0.147	0.403	2.167	5.417
Alta	0.091	0.190	1.778	9.111

Elaboración propia

El desequilibrio relativo medio $E(|R|)$ es 0.610 entre los programas de carga baja, 0.403 entre los de carga intermedia y 0.190 entre los de carga alta. Así, los grupos con mayor carga cuantitativa presentan, en promedio, una distribución proporcional más cercana entre MAT y OTC. Por otro lado, $E(R)$ disminuye de 0.410 a 0.091, pero conserva valores positivos en los tres niveles, compatibles con un predominio promedio de MAT.

La diferencia absoluta ofrece un contraste relevante: $E(|D|)$ toma valores de 2.100, 2.167 y 1.778 asignaturas en los tres grupos, respectivamente. Manteniéndose en términos empíricos casi constante, lo cual sugiere en promedio un fenómeno de compensación, en el sentido de que a mayor número de materias cuantitativas, se agregan por igual MAT y OTC.

Finalmente, el tamaño medio del bloque S pasa de 3.700 a 5.417 y 9.111 asignaturas. En consecuencia, el menor valor relativo de $|R|$ coincide con un aumento del tamaño de MAT + OTC mucho más marcado que cualquier cambio en $|D|$.

DISCUSIÓN

Aunque existe un predominio general de las matemáticas fundamentales (MAT), los programas presentan distintas orientaciones curriculares, algunos con mayor presencia de MAT y otros con mayor presencia de Otras materias cuantitativas (OTC). Sin embargo, la correlación prácticamente nula entre ambas categorías indica que no existe una relación lineal general de



sustitución, por lo que no se identifican claramente dos modelos opuestos de formación cuantitativa.

Al considerar la cantidad total de asignaturas cuantitativas obligatorias, se observa que los programas con menor carga presentan con mayor frecuencia una orientación hacia MAT, mientras que aquellos con mayor carga muestran una distribución más diversa y proporcionalmente equilibrada. Esto sugiere que los programas con mayor carga cuantitativa incorporan tanto fundamentos matemáticos como herramientas cuantitativas especializadas, en lugar de concentrar su formación principalmente en una de estas categorías.

Un resultado interesante es que, a pesar de las diferencias en la carga cuantitativa de los programas, la diferencia absoluta promedio entre MAT y OTC permanece relativamente constante, alrededor de dos asignaturas. Esto sugiere un fenómeno de compensación: conforme aumenta la carga cuantitativa, ambos componentes crecen sin que se amplíe considerablemente la diferencia entre ellos. En consecuencia, los programas con mayor carga presentan un mayor equilibrio proporcional, lo que sugiere que la formación matemática fundamental y la cuantitativa especializada no constituyen necesariamente alternativas excluyentes, sino componentes que se desarrollan conjuntamente. Esta regularidad permite identificar una pauta común en la organización de la enseñanza cuantitativa de los economistas, a pesar de las diferencias entre programas.

Zanazzi et al. (2019), al comparar planes de estudio de Economía de distintas universidades, identificaron componentes curriculares comunes y diferencias en la orientación y especialización de los programas. Nuestros resultados son compatibles con esta diversidad, pero permiten precisar que, en los 43 programas mexicanos analizados, no se observa una sustitución general entre las matemáticas fundamentales y las materias cuantitativas especializadas. Por el contrario, al aumentar la carga cuantitativa, ambas categorías adquieren mayor presencia y su distribución proporcional tiende a equilibrarse.

Finalmente, el estudio se limitó al análisis de 43 programas de Licenciatura en Economía, sin profundizar en los contenidos específicos de las asignaturas. Por tanto, los resultados describen



regularidades en la organización de los planes de estudio, pero no permiten identificar las razones institucionales que explican estas diferencias ni evaluar sus efectos sobre la formación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El análisis de los 43 programas de Licenciatura en Economía permitió identificar diferentes orientaciones en la formación cuantitativa obligatoria, con un predominio general de las matemáticas fundamentales (MAT) sobre las otras materias cuantitativas (OTC). Sin embargo, no se observó una relación general de sustitución entre ambas categorías, lo que sugiere que los programas no se organizan necesariamente bajo dos modelos opuestos de formación.

Se encontró que los programas con menor carga cuantitativa presentan orientaciones proporcionalmente más marcadas, mientras que aquellos con mayor carga muestran una distribución más equilibrada entre MAT y OTC. A pesar de estas diferencias, el desequilibrio absoluto promedio permanece relativamente estable, alrededor de dos asignaturas, lo que permite identificar un fenómeno de compensación entre ambos componentes conforme aumenta la carga cuantitativa.

En conjunto, los resultados sugieren que la formación matemática fundamental y la formación cuantitativa especializada pueden desarrollarse de manera complementaria dentro de los planes de estudio. Esta regularidad aporta elementos para comprender las distintas formas de organizar la enseñanza cuantitativa de los economistas, sin establecer que una orientación curricular sea necesariamente superior a otra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Garrido Ramírez, L. Y. (en prensa). Formación cuantitativa en las licenciaturas en Economía en México: peso y composición curricular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Kouloukoui, D., Silva, A. C. R. da, Gabriel, J. R. B., & Andrade, J. O. G. (2017). Currículo mundial e ensino de contabilidade: Estudo comparativo da matriz curricular de Ciências



Contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e francesas. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 15(1), 62–83.

<https://doi.org/10.19094/contextus.v15i1.876>

Marshall, E. C., Underwood, A., & Hyde, A. (2024). Requirements of the undergraduate economics major: An update and comparison. *The Journal of Economic Education*, 55(3), 320–327. <https://doi.org/10.1080/00220485.2024.2346662>

Novelo Urdanivia, F., & Ayala Ceja, H. (2022). Reflexiones sobre el diseño curricular de licenciatura de economía. *Economía UNAM*, 19(56), 155–173.

<https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2022.56.728>

Petkus, M., Perry, J. J., & Johnson, B. K. (2014). Core requirements for the economics major. *The Journal of Economic Education*, 45(1), 56–62.

<https://doi.org/10.1080/00220485.2014.859961>

Santoyo Manzanilla, D. de J. (2018). Planes de estudio de la Facultad de Economía de la UADY (1998 y 2011). *Perspectivas Docentes*, 28(65). <https://doi.org/10.19136/pd.a28n65.2652>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Análisis estadístico de la Licenciatura en Economía: Setenta años de historia*. Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Profesiones, Comisión Técnica Consultiva de Economía.

https://www.uabjo.mx/media/1/2019/09/AN%C3%81LISIS_ESTAD%C3%8DSTICO_DE_LA_LICENCIATURA_EN_ECONOM%C3%8DA_FINAL.pdf

Segantini, G. T., Melo, C. L. L. de, Lucena, E. R. F. C. V., & Silva, J. D. G. da. (2013). Uma análise crítica entre os currículos dos cursos de Ciências Contábeis nos países do Mercosul e o proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 1(1), 85–98. <https://doi.org/10.18405/recfin20130106>

Zanzzì, F., Bernabé, L., Fernández, J., & Marquez-Pinoargote, C. (2019). The best universities of the world and ours: A comparison of the economics major curricula. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(2), 82–99. <https://doi.org/10.1177/2047173419869202>

