

Debates en el salón de clase: Una propuesta para la formación en competencias ciudadanas y pluralismo en economía.

David Francisco Becerra Medina y Luis Felipe Sandoval Sucerquia

Trabajo de Grado para Optar el título de Economista

Director

Luis Alejandro Palacio García

PhD en Economía

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Economía y Administración
Bucaramanga

2020

Dedicatoria

La universidad es un arduo camino que no recorreremos solos y en mi caso estuve acompañado de personas maravillosas. Mis padres Paulina Sucerquia y Jairo Sandoval que han formado al hombre que soy hoy, mi hermana Liliana Sandoval que ha sido el apoyo incondicional que nunca me ha faltado, mis sobrinos Cristian Rangel y Sebastián Rangel quienes son la motivación para seguir creciendo, avanzando y siendo un ejemplo para ellos. Alejandra Rodríguez, una persona especial que fue la guía que no me dejó desviarme del camino, la mujer que me acompañó durante casi todo mi paso por la universidad. Blanca Mantilla quien me dio el primer impulso para iniciar este camino. A todos ellos dedico este logro y todos los que vendrán gracias a esto, porque conseguir el éxito es más satisfactorio si tenemos con quien compartirlo.

Luis Felipe Sandoval Sucerquia

A mi madre, por el gran sacrificio realizado para sacar adelante a sus hijos y ser un baluarte familiar.

A mi padre, por alimentar mi curiosidad por el conocimiento y servir como voz de largo aliento en todas las dificultades enfrentadas.

A Gabriela, por ser una segunda madre y mi cómplice en todas las empresas que he emprendido.

A Hassan, por ser mi mayor motivación para construir un mundo mejor.

A Paola, por el amor brindado a través de los años y el apoyo incondicional brindado.

A Luis Hernando, por confiarme el tesoro más valioso en el mundo.

A mis más estimados profesores Jaqueline, Lola, Ernesto, Wilfred y Luis, cuya confianza y reconocimiento han forjado una voluntad férrea.

David Francisco Becerra Medina

Agradecimientos

Queremos agradecer a la Universidad Industrial de Santander, por el apoyo brindado alrededor de los años y por ser el lugar donde muchos hemos podido cumplir el sueño de formarnos como profesionales.

También queremos agradecer a los profesores Luis Alejandro Palacio García y Alexandra Cortés Aguilar, por la confianza y el respaldo para realizar nuestra pasantía de investigación en el Grupo EMAR, así como a todo el equipo de trabajo del proyecto de Filosofía Moral Experimental por sus valiosos aportes.

Queremos agradecer también al Centro de Estudios de Economía, por servir a lo largo de tantos años como segundo hogar, en el cual conocimos a muchas personas y formamos amistades entrañables.

Queremos también agradecer a la Sociedad de Debate UIS por constituirse como un espacio para la formación de los futuros líderes y lideresas del mundo, atendiendo siempre a los principios de libertad, igualdad y fraternidad.

Finalmente queremos agradecer a la dirección de Escuela y a Melisa Rueda por todo el apoyo brindado durante nuestra estancia en la Universidad.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	11
1. Objetivos	12
1.1 Objetivo General	12
1.2 Objetivos Específicos.....	12
2. Desarrollo.....	13
2.1 Marco Referencial.....	13
2.2 Método.....	23
2.3 Resultados.....	25
3. Conclusiones.....	34
Referencias Bibliográficas	37
Apéndices.....	43

Lista de Tablas

Tabla 1. Estructura temática del curso de debates recientes en teoría económica..... 32

Lista de Apéndices

Apéndice A. Ejemplo de foro, curso de Debates 2019-1	43
Apéndice B. Debate competitivo (3 vs 3). Protocolo	48
Apéndice C. Tipos de Moción	51
Apéndice D. Guía para jueces.....	53
Apéndice E. Guía para la preparación de casos	57
Apéndice F. Ejemplo de foro, curso de Debates 2020-1	58
Apéndice G. Protocolo Parlamento Británico.....	62

Glosario

Argumento: conjunto de ideas y premisas, con las cuales se busca convencer al interlocutor acerca de la veracidad de una idea, respaldadas por datos, razones o pruebas.

Cámara: es la pareja que conforma un equipo. Cada una de estas parejas trabaja de forma independiente incluso si son de la misma casa.

Casa de Gobierno: equipo que apoya la moción a debatir. Hace referencia al conjunto de cámaras alta y baja de Gobierno.

Casa de Oposición: equipo que va en contra de la moción. Hace referencia al conjunto de cámaras alta y baja de Oposición.

Discurso: exposición oral sobre un asunto determinado, presentada ante un público con el fin de convencerlo.

Engagement: se refiere al grado de participación o relevancia de una cámara en los puntos de choque que se presentan a lo largo del debate.

Métrica: categoría o temática en la que se encasilla uno o varios argumentos con el fin de facilitar la comparativa y el nivel de relevancia de los argumentos de una cámara u otra.

Moción: es la afirmación que define el tema a debatir.

Punto de choque: momento en el cual un argumento de una casa ataca y rebate de forma directa la línea argumentativa de la otra.

Refutación: presentación de argumentos y comentarios que van en contra o rebaten los argumentos dados por el oponente en el debate.

Resumen

Título: Debates en el salón de clase: Una propuesta para la formación en competencias ciudadanas y pluralismo en economía.**

Autor: David Francisco Becerra Medina, Luis Felipe Sandoval Sucerquia**

Palabras Clave: competencias ciudadanas, debate, pluralismo, fundamentos morales.

Descripción: El presente trabajo ilustra el proceso de diseño de un protocolo para la aplicación de debates en el aula de economía, con el fin de formar en competencias ciudadanas y de procurar la implementación de un modelo pedagógico pluralista en el currículo de economía. Dicho modelo fue desarrollado empleando una metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD) aplicada al campo de innovaciones educativas, donde se desarrolló un protocolo que fue testeado y mejorado a lo largo del año 2019 y el primer semestre del 2020 con estudiantes del curso de Debates recientes en Teoría Económica. Como resultado se obtuvo la construcción de un protocolo de debates formulado a partir del formato de Parlamento Británico, cuya dinámica gira en torno a la discusión de dilemas morales a la luz de la Teoría de los Fundamentos Morales, buscando el desarrollo y afianzamiento de competencias ciudadanas cognitivas como multiperspectivismo, valoración de argumentos y pensamiento sistémico, así como competencias emocionales. Estos resultados permitieron evidenciar el estrecho vínculo entre las competencias ciudadanas como núcleo integrador para el desarrollo de la mecánica de debate, el pluralismo en economía como un elemento necesario para la formación del economista y la estrategia pedagógica de debate como medio para propiciar un ambiente democrático de aula. Este trabajo fue desarrollado como pasantía de investigación dentro del proyecto de investigación “Filosofía Moral Experimental para la formación en competencias ciudadanas” con el apoyo del grupo de investigación EMAR.

* Trabajo de Grado en modalidad de pasantía de investigación.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Economía. Director: Luis Alejandro Palacio García, PhD en Economía.

Abstract

Title: Debates in the classroom: A proposal for training in citizen skills and pluralism in economics *

Author: David Francisco Becerra Medina, Luis Felipe Sandoval Sucerquia **

Key Words: citizen competences, debate, pluralism, moral foundations.

Description: This work illustrates the process of designing a protocol for the application of debates in the economics classroom, in order to train citizenship competencies and to seek the implementation of a pluralistic pedagogical model in the economics curriculum. This model was developed using a Design-Based Research (IBD) methodology applied to the field of educational innovations, where a protocol was developed that was tested and improved throughout 2019 and the first semester of 2020 with students from the Debate course. Recent in Economic Theory. As a result, the construction of a debate protocol formulated from the British Parliament format was obtained, whose dynamics revolves around the discussion of moral dilemmas in light of the Theory of Moral Foundations, seeking the development and strengthening of citizen competencies cognitive skills such as multiperspectivism, assessment of arguments and systemic thinking, as well as emotional competencies. These results made it possible to show the close link between citizen competencies as an integrating nucleus for the development of debate mechanics, pluralism in economics as a necessary element for the training of economists and the pedagogical debate strategy as a means to promote a democratic environment of classroom. This work was developed as a research internship within the research project "Experimental Moral Philosophy for training in civic competencies" with the support of the EMAR research group.

* Undergraduate work as a research internship.

** Faculty of Human Sciences . School of Economics . Director: Luis Alejandro Palacio García, PhD in Economics.

Introducción

La formación en ciudadanía se configura como uno de los grandes retos del siglo XXI, en la medida en que muchos de los cambios y transformaciones que requiere la sociedad necesitan que esta cambie en sí misma y que haya una reflexión importante sobre los consensos necesarios para solucionar problemas como la desigualdad, el cambio climático, la corrupción, la discriminación a grupos vulnerables, etc (Cortina, 1995). Ante esta panorámica el aprendizaje y difusión de las competencias ciudadanas se ha convertido en una agenda global de amplio interés (Pellegrino & Hilton, 2012), ya que se ha comprobado su importancia para la reforma de la educación tradicional, dado que implica no sólo la actualización en términos de lo que se está enseñando, sino también de la pedagogía necesaria para hacer efectivo el proceso, es decir, mediante dichas competencias no se busca únicamente un cambio en los contenidos, sino también en la forma en la que estos son impartidos (Scott, 2015). La situación de las facultades de economía en el mundo no dista de esta circunstancia, dado que viven una “primavera” en sus modelos educativos, atendiendo a las mismas razones expuestas previamente, y con mayor vigor ante las crisis vividas en los últimos 20 años. Aunque ha habido intentos por reformar los contenidos (The Core Team, 2018), la preocupación por los métodos de enseñanza también es latente (Peterson & McGoldrick, 2009).

Con el objetivo de formar en competencias ciudadanas, promover el pluralismo en la enseñanza de la economía y una innovación pedagógica más allá del “pizarrón y tiza”, este trabajo busca sistematizar, los aprendizajes conducentes a la elaboración de un protocolo para la aplicación de debates en el aula de economía. Este proyecto se enmarca como una pasantía de investigación en el marco del proyecto de investigación titulado “Filosofía Moral Experimental para la Formación en Competencias Ciudadanas, código VIE 2403.

1. Objetivos

1.1 Objetivo General

Diseñar un protocolo para la aplicación de debates como estrategia pedagógica en el aula de clase para los estudiantes de economía.

1.2 Objetivos Específicos

Relacionar de manera teórico-práctica las categorías de formación en competencias ciudadanas y pluralismo en economía.

Estructurar la estrategia pedagógica de dilemas morales a través de la metodología de debate competitivo para estudiantes de economía.

Relatar la experiencia de prueba del protocolo de debates haciendo énfasis en los cambios realizados tras la identificación de las fortalezas y falencias del modelo.

2. Desarrollo

2.1 Marco Referencial

Teoría de los Fundamentos Morales

La Teoría de los Fundamentos Morales surge a partir de la reflexión de Jonathan Haidt, con respecto a las teorías del desarrollo racionalista de la moral asociadas a Jean Piaget y Lawrence Kohlberg (Haidt, 2008, 2013), dichas teorías sugieren que el razonamiento moral se va desarrollando con el paso del tiempo desde la niñez y progresa a lo largo de 6 etapas. Esta teoría sitúa a la Justicia como un concepto central, a la cual considera como una de las actividades primarias a nivel cognitivo, hecho que influyó fuertemente los trabajos posteriores en psicología moral.

En otra arista se encuentran las teorías desarrolladas por Richard Shweder, que relacionan los juicios morales con el contexto cultural en que se encuentran, y formuló tres categorías relacionadas con los asuntos morales, denominadas como éticas de la autonomía, la comunidad y la divinidad (Bruce, 2013). Los trabajos de Shweder influenciaron fuertemente a Haidt, para estudiar la moralidad a partir de la intuición social, a partir de la cual se producen los juicios morales.

Con base en este razonamiento, Haidt & Joseph (2004) plantearon que los seres humanos poseen cuatro éticas intuitivas desarrolladas como parte del proceso de evolución humana buscando dar respuesta a los diferentes desafíos adaptativos, dichas etiquetas fueron denominadas sufrimiento, jerarquía, reciprocidad y pureza. Dichas éticas intuitivas fueron evolucionando hasta ser bautizadas como fundamentos morales, con la subsecuente ampliación de 4 a 6 categorías en trabajos posteriores (Iyer et al., 2012).

Haidt (2019) clasifica los fundamentos morales acorde a 6 etiquetas:

Cuidado/Daño: Esta base pertenece a nuestra necesidad como mamíferos de cuidar a nuestros jóvenes y de formar lazos de apego con los demás. Evolucionó en respuesta al desafío adaptativo de cuidar a niños vulnerables. Nos hace sensibles a los signos de sufrimiento y necesidad. Nos hace despreciar la crueldad y querer cuidar a aquellos que sufren. Es la base de las virtudes de la bondad y el cuidado, está ligado a emociones como la protección y la compasión. Los liberales de izquierda típicamente obtienen el puntaje más alto en esta dimensión, los conservadores el segundo más alto y los libertarios el más bajo.

Equidad/Engaño: Este fundamento pertenece a nuestra capacidad de mantener relaciones de cooperación y beneficio mutuo. Evolucionó en respuesta al desafío adaptativo de cosechar las recompensas de la cooperación sin ser explotado. Nos hace sensibles a los signos de que otra persona sea probablemente un buen (o mal) socio para la colaboración y el altruismo recíproco. Nos hace querer rechazar o castigar a los tramposos. Es la base de las virtudes de honestidad, justicia y confiabilidad. Está ligado a emociones como la gratitud, la ira y la culpa. Los liberales de izquierda suelen tener una puntuación más alta en esta dimensión que los conservadores y libertarios.

Lealtad/Traición: Esta base se deriva de la larga historia de nuestra especie de vivir como tribus y clanes, lo que nos permite formar comunidades cohesivas. Evolucionó en respuesta al desafío adaptativo de formar y mantener coaliciones. Nos hace sensibles a las señales de que otra persona es (o no) un buen jugador en equipo. Nos hace confiar y recompensar a esas personas, y nos hace querer herir o incluso matar a quienes nos traicionan a nosotros o a nuestro grupo. Es la base de las virtudes del patriotismo, la valentía y el sacrificio propio en nombre del grupo. Está ligado a

emociones como el orgullo y el sentido de pertenencia. Los liberales de izquierda suelen tener una puntuación más alta en esta dimensión que los conservadores y libertarios.

Autoridad/Subversión: Este fundamento fue moldeado por la larga historia de vinculación de la humanidad en interacciones sociales jerárquicas. Evolucionó en respuesta al desafío adaptativo de establecer relaciones que nos benefician dentro de las jerarquías sociales. Nos hace sensibles a los signos de rango o estatus, y a las señales de que otras personas se están comportando adecuadamente (o no), de acuerdo a su posición. Es la base de las virtudes del respeto por la tradición y la deferencia a la autoridad legítima. Está ligado a emociones como el miedo, el respeto y el temor. Los conservadores suelen tener una puntuación más alta en esta dimensión que los liberales de izquierda y los libertarios.

Santidad/Degradación: Este fundamento pertenece a la necesidad de nuestra especie de evitar enfermedades y parásitos. Es la base del fenómeno de los tabúes culturales y alimenta el compromiso de vivir de manera que se abstenga de complacer los deseos sensoriales. Evolucionó inicialmente en respuesta al desafío adaptativo del dilema del omnívoro, y después al desafío más amplio de vivir en un mundo de patógenos y parásitos. Incluye el sistema inmunológico asociado al comportamiento, que se extiende a una amplia gama de objetos simbólicos y de amenazas. Permite a las personas conferir a objetos valores irracionales y extremos, tanto positivos como negativos, que son importantes para mantener a los grupos unidos. Está ligado a emociones como la santidad, la piedad y la repugnancia. Los conservadores suelen tener una puntuación más alta en esta dimensión que los liberales de izquierda y los libertarios.

Libertad/Opresión: Este fundamento está relacionado con la necesidad del individuo de ser su propio maestro y evitar las costumbres sociales dominantes impuestas por el grupo. Es la base de las virtudes de independencia y autonomía. Evolucionó inicialmente en respuesta al desafío de

vivir en pequeños grupos con individuos que, si tuvieran la oportunidad, dominaría, maltratarían y restringirían a otros. Está ligado a emociones como la autosuficiencia y el desafío. Por lo general, los libertarios obtienen la puntuación más alta en esta dimensión, los conservadores la segunda más alta y los liberales de izquierda la más baja.

Ahora bien, el estudio de los fundamentos morales también ha sido empleado para comprender las inclinaciones políticas de los individuos (Graham et al., 2009; Haidt, 2019), al tener cierto nivel de sensibilidad a los diferentes fundamentos, estos grupos se pueden identificar como matrices morales, y son clasificadas en tres grupos.

En el primer grupo se encuentran los liberales de izquierda, los individuos en este grupo buscan mantener la libertad individual mientras gravan el mercado para proporcionar beneficios sociales a los necesitados. Tienden a verse a sí mismos como buscando un equilibrio entre la libertad individual y la justicia social. Están a favor del multiculturalismo, el gobierno secular y la cooperación internacional. Si bien suelen ser escépticos respecto a la participación del Estado en los asuntos sociales, consideran que el Estado desempeña un papel legítimo en la lucha contra la discriminación y en la garantía de la igualdad de trato. Los liberales de izquierda típicamente tienen una moralidad basada en el cuidado y la equidad.

En el segundo grupo se encuentran los conservadores, los cuales buscan mantener el orden social y económico tradicional y defender la soberanía del estado. Tienden a verse a sí mismos como los defensores de lo que sus antepasados hubieran querido, favoreciendo leyes estrictas de inmigración, valores tradicionales y un ejército fuerte. Aunque típicamente ven un papel para el estado en asuntos de seguridad nacional y cultura, tienden a ser más escépticos de la participación del estado en la economía. Los conservadores típicamente tienen una moralidad equilibrada donde los seis fundamentos están representados en (aproximadamente) proporciones iguales.

Finalmente se encuentran los libertarios, cuya motivación principal es la defensa de la libertad como el bien político primario en todos los aspectos. Tienden a verse a sí mismos como defensores incondicionales de la libertad personal y económica y son profundamente escépticos de los planes y objetivos colectivos, enfatizando en cambio el principio de la asociación voluntaria y la capacidad del individuo para hacer sus propios juicios. Por lo general, ven menos papel para el estado que los individuos de los otros dos grupos, creyendo en cambio en el orden social espontáneo del mercado. Los libertarios suelen tener una moral basada en la libertad.

Las Competencias Ciudadanas

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006) se desprenden de una concepción de ciudadanía que asume la vida en sociedad como característica intrínseca de los seres humanos, en este sentido, desde que los seres humanos nacen empiezan a interactuar y a relacionarse entre sí, es decir, comienzan a entender el significado de “vivir en sociedad”, un proceso que continuará a lo largo de sus vidas y que es importante, en la medida en que las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para otorgar sentido a la existencia misma. Por ello cobra gran importancia desde las etapas más tempranas la mediación de conflictos, en el entendido que todos los seres humanos diferimos en la forma de ser y que tenemos intereses distintos a la hora de tomar una decisión (Haidt, 2019; Taylor, 1985).

Las competencias ciudadanas se definen como las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas necesarias para ejercer, defender y difundir los derechos, participar en la vida política y comprender de forma crítica la sociedad, sus instituciones y normas (ICFES, 2016). Con lo cual se busca promover el ejercicio de la ciudadanía y garantizar una coexistencia inclusiva dentro de los límites que establece la Constitución Política de Colombia. Como se mencionó

previamente, estas nociones se circunscriben a la aplicación de pruebas estandarizadas en todos los niveles de educación, ante lo cual, el ICFES evalúa únicamente las competencias cognitivas en su módulo de competencias ciudadanas, puesto que las comunicativas son evaluadas dentro de las pruebas de lectura y escritura y las competencias emocionales no se pueden evaluar por medio de una prueba de selección múltiple.

Las competencias cognitivas comprenden dos elementos: en primer lugar, el dominio de conceptos básicos de la Constitución Política de Colombia, debido a que la Carta Magna da las pautas para la convivencia social en el territorio nacional, además de fijar los aspectos centrales de la ética pública y política; en segundo lugar, se refieren a las habilidades necesarias para el estudio y solución de problemáticas sociales de forma constructiva y responsable. Dada esta distinción, Chaux et al., (2004) y el Ministerio de Educación Nacional (2006) clasifican las competencias cognitivas en 4 categorías:

- **Conocimientos:** Comprende todas las nociones acerca del estado social de derecho y sus particularidades en el caso colombiano, los derechos y deberes establecidos en la constitución, la organización del estado, funciones y alcances de las diferentes ramas y demás información pertinente para ejercer democracia, entre otros.
- **Valoración de argumentos:** Hace referencia a la capacidad de analizar y evaluar la pertinencia y solidez de discursos o enunciados relacionados con una problemática social. Se incluye la capacidad de identificar prejuicios, evaluar la coherencia de un discurso, así como la comprensión de sus intenciones, relacionar diferentes argumentos y evaluar la validez de generalizaciones.

- **Multiperspectivismo:** Trata de la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas. Comprende la capacidad de identificar a las partes que intervienen en una disputa, sus intereses en común y divergencias, sus ideologías y cosmovisiones, así como el impacto que podría tener para cada una la implementación de determinada solución.
- **Pensamiento sistémico:** Se refiere a la capacidad de reconstruir y comprender la realidad desde una perspectiva sistémica, identificando y construyendo relaciones entre dimensiones o aspectos presentes en los problemas sociales y sus alternativas de solución. Se incluyen la habilidad para determinar las causas de un conflicto, las dimensiones que comprende la problemática, cuáles aspectos se privilegian en determinada solución y los diferentes contextos presentes.

Pluralismo y Enseñanza de la Economía

“La muerte de la economía neo-clásica” se ha evidenciado en el abandono que hace actualmente la ortodoxia de muchos de los elementos principales que caracterizan a dicha corriente (Colander, 2000), como centrar su análisis en compensaciones marginales, enfoque ampliamente reemplazado por la teoría de juegos; el individualismo metodológico ha sido sustituido por otros marcos de referencia en campos como la economía de la complejidad o el neo-institucionalismo; la racionalidad perfecta ha sido desbancada por otras alternativas más plausibles, como la racionalidad limitada, la racionalidad empíricamente probada, o la racionalidad basada en normas. Colander señala que la nueva ortodoxia en economía se reconoce en su método, que es el modelamiento de los problemas de estudio, más no en un cuerpo teórico común.

En consonancia con el cambio que ha tenido la ortodoxia en la disciplina económica, también se han desarrollado múltiples enfoques alternativos, agrupados dentro de la categoría de “economía

heterodoxa”, en la medida en que no se ciñen al marco de referencia tradicional y el empleo de métodos diferentes (Colander et al., 2004), dentro de las escuelas que la conforman se encuentran algunas bastante conocidas como la marxista, la post-keynesiana o la austríaca. En este orden de ideas, es muy evidente la gran variedad de teorías y acercamientos que existen en la disciplina económica, pero la forma como se enseña en los cursos de pregrado no se corresponde con esta multiplicidad, dando prioridad todavía al *corpus* neoclásico.

Es necesario reafirmar la existencia del pluralismo en la economía, entendido como la consolidación de un programa de enseñanza que muestre la diversidad de enfoques presentes en la ciencia económica (K. McGoldrick, 2009), lo que implica la necesidad de un debate abierto y de fondo entre las diferentes corrientes o aproximaciones existentes, buscando la discusión de sus hipótesis y se confronten sus tesis sobre el funcionamiento de la sociedad en el mundo real (Stilwell, 2006). Sumado a esto, hay quienes consideran que además de la importancia del pluralismo para la formación de economistas realmente competentes, la forma de enseñar esta ciencia resulta escasa de innovación, pues se sigue tomando como método predominante la utilización de la clase magistral que solo va acompañada por tiza y tablero, sin tomar en cuenta la participación del estudiante.

Según Becker (2007) se esperaba que en las primeras décadas del siglo XXI el mayor énfasis en la docencia daría lugar a un cambio en la forma de enseñar economía y a un mayor interés de los estudiantes por la materia. En gran medida debido al trabajo realizado por Becker y Watts (1996), quedó en evidencia la poca innovación en los métodos de enseñanza, con los resultados de su investigación, mostró que el método dominante en economía a finales de los 90 era la clase magistral, y debido a la naturaleza cambiante y en constante evolución de la ciencia económica,

se hacía necesario un cambio a la par en la forma de enseñar, una condición que actualmente no se ha cumplido, generando inconformismos y descontento en la comunidad académica.

El contexto de las universidades latinoamericanas no es ajeno a esta situación, ya que según Lora y Ñopo (2009) los programas de economía en varios países de la región manifiestan gran insatisfacción por parte de sus estudiantes. Esta visión negativa que tienen los estudiantes sobre los métodos de enseñanza se deriva, precisamente, de la falta de innovación, la incapacidad para involucrar activamente a los estudiantes en las aulas y la falta de actualidad y relevancia en los contenidos. Esto no significa que el método tradicional de la clase magistral sea negativo en sí mismo, sino que este presume que el estudiante es receptor del conocimiento que le brinda el profesor o el libro de texto, mientras que en teorías modernas de aprendizaje, como el constructivismo, se tiene en cuenta que los estudiantes llevan sus propias ideas, y más allá de añadir pasivamente a estas ideas el material ofrecido por el profesor, reestructuran esa nueva información para que se acople dentro de sus nuevas estructuras cognitivas. De esta forma, los alumnos son protagonistas, pues están construyendo su propio conocimiento, más allá de simplemente “copiar” el conocimiento que se les otorga de forma magistral (Garfield, 1995; Kennedy, 1998)

El proceso de aprendizaje es más que solo memorizar, las competencias y habilidades se desarrollan cuando se practican, esto implica que debe reformarse el modo en que se enseña, y lleva a pensar que las técnicas didácticas como las lecciones magistrales, la toma de apuntes o la lectura del libro de texto deben dar paso a nuevas técnicas y métodos más acordes con los objetivos formativos que se quieren lograr, claramente sin dejarlas de lado (Prieto, 2014). Siguiendo con lo referente al aprendizaje y la enseñanza, existen teorías modernas que señalan que la interacción

social, la práctica y el uso del aula como un espacio para la deliberación impulsan el aprendizaje autónomo y profundo; incluso, se habla que el salón de clase debe ser un espacio donde se acaben las inequidades de la sociedad y permita desarrollar sentido crítico y la participación democrática (García, 2012).

El debate como herramienta pedagógica

En la búsqueda de métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje, se implementa una herramienta que incentiva la participación activa de los estudiantes y aborda los temas con una visión más cercana a la realidad, permitiendo el dialogo, la construcción de pensamiento crítico, la apropiación de lo aprendido y el aprendizaje autónomo. La estrategia de debate como herramienta de aprendizaje cobra relevancia en un contexto donde la universidad busca ir más allá que la mera transmisión de conocimiento, formando profesionales integrales, con habilidades y destrezas que si bien no son propias de su profesión resultan siendo necesarias para desempeñarla.

El debate resulta útil e interesante para el estudiante debido a que adquiere y desarrolla dos competencias fundamentales que favorecen el aprendizaje (Esteban García & Ortega Gutiérrez, 2017) teniendo en cuenta:

- I) Por un lado, implica estudiar técnicas de argumentación y retórica. De este modo la capacidad investigadora se desarrolla pues necesitan argumentos que sustenten sus puntos de vista. Además, previo al debate habrán estructurado su intervención de una mejor forma, lo cual redundará en una mejor expresión oral.
- II) Por otra parte, y de acuerdo con la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, permite improvisar, imaginar y tomar la iniciativa.

En el campo de la economía esta herramienta resulta útil para la promoción de las competencias ciudadanas en el marco de una enseñanza pluralista, debido a que los debates sobre las diferentes temáticas se pueden abordar desde varias perspectivas (Peterson & McGoldrick, 2009). Los debates en economía contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales, en la medida en que empodera a los estudiantes para mejorar sus habilidades en oratoria, además de situarlos en un entorno donde deben escuchar y comprender las posiciones del otro (Velasco et al., 2012).

Experiencias en el aula describen que los estudiantes se muestran muy interesados en la resolución de problemáticas sociales presentes en sus entornos (Provencher & Ramnarain, 2019), lo cual se ve rápidamente permeado por una insatisfacción respecto a las herramientas que provee la enseñanza de los métodos tradicionales, al considerarlas poco prácticas y con muchas abstracciones poco útiles (K. M. McGoldrick, 2009). Por esto, la experiencia del debate les permite profundizar aún más en determinadas temáticas de forma autónoma, proponer cursos de acción justificados por revisiones rigurosas de literatura académica, leyes y normativas, así como argumentación basada en principios éticos y morales (Mearman et al., 2011; Provencher & Ramnarain, 2019; Ramirez, 2017).

2.2 Método.

Sobre la metodología, el diseño se realizó partiendo de la estructura de Investigación Basada en Diseño – IBD- propuesta por Reeves et. al (2005). Esta metodología resultó idónea dado que trata de responder a problemas detectados en la realidad educativa recurriendo a teorías o modelos disponibles para proponer soluciones (Escudero-Nahón & Fabián, 2018). En este sentido, se

desarrollan, implementan y validan con frecuencia estrategias didácticas, planeaciones educativas, programas informáticos, materiales didácticos digitales, entre otras.

Este tipo de investigación orientada hacia la innovación educativa usualmente está relacionado con procesos de diseño mediante ciclos iterativos (Hoadley, 2002). De este modo, podemos entender la IBD como una metodología flexible que tiene como objetivo mejorar las prácticas pedagógicas mediante el diseño, desarrollo e implementación de una serie de herramientas. De acuerdo con lo anterior, se tuvieron en cuenta la estructuración de tres fases para el diseño y mejoramiento del protocolo para la aplicación de debates en el aula de clases de economía, lo cual incluyó mejoras en las estrategias didácticas y los materiales utilizados.

Fase 1. Análisis de la situación y definición del problema. Esta etapa correspondió a la revisión de la literatura para identificar los referentes teóricos para la formación de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios, enseñanza de la economía enfocada en pluralismo y la aplicación de metodologías de debate coherentes con estos objetivos. Para la revisión se plantearon ecuaciones de búsqueda en diferentes bases de datos, dentro del conjunto de recursos disponibles por parte de la UIS. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos por los investigadores previamente en la prueba piloto del Taller Juegos de Negociación, realizada en el marco del proyecto de investigación “Filosofía Moral Experimental para la Formación en Competencias Ciudadanas”.

Fase 2. Diseño de soluciones: materiales y estrategias didácticas. El objetivo de esta fase fue el diseño de nuevos materiales, ajuste de los existentes y mejoramiento de las estrategias en la clase de “Debates recientes en Teoría Económica” partiendo de la experiencia del Taller Juegos de Negociación, los materiales que componen el protocolo están clasificados en 3 grupos: insumos,

entendidos como los dilemas morales alrededor de los cuales los estudiantes debaten; reglas, correspondientes a la estructura formal del debate, con sus respectivos roles y tiempos de intervención; y finalmente la evaluación, consistente en los criterios de calificación del desempeño de los participantes, así como de la experiencia en términos generales.

Fase 3. Análisis en retrospectiva. El objetivo de esta fase fue determinar cómo los estudiantes percibieron que la estrategia aportaba al fortalecimiento de sus capacidades asociadas al proceso de formación de competencias ciudadanas, así como al reconocimiento de la importancia de una enseñanza pluralista de la economía que incluya aspectos éticos y morales.

2.3 Resultados.

El objetivo de esta sección es ilustrar el proceso de conformación de la estrategia pedagógica de aplicación de debates, siguiendo el diseño original de esta, así como la evaluación posterior a las 2 iteraciones del curso, a saber, los semestres 2019-1 y 2019-2. Posteriormente, se presentará el diseño final del protocolo, relacionando los insumos, reglas y proceso de evaluación del mismo.

Juegos de Negociación: Una visión en retrospectiva

Debates recientes 2019-1, diseño y mecánica del curso.

El proyecto de investigación “Filosofía Moral Experimental para la formación en competencias ciudadanas” se propuso evaluar la efectividad de los Juegos de Negociación para enseñar competencias ciudadanas a los estudiantes de primer semestre de la Universidad Industrial de Santander, tomando como base problemas de la teoría de la elección racional. Para tal fin, se procedió al diseño de un piloto, en el cual se combinaron 3 estrategias: i.) la discusión de dilemas morales en foros virtuales; ii.) la aplicación de simulaciones virtuales; y iii.) la realización de debates en el salón de clase. Dichos pilotos fueron ejecutados en octubre del año 2018 y entre

marzo y abril del año 2019, y dado que el inicio del semestre 2019-1, se retrasó hasta finales del mes de abril por cuenta del Paro Nacional Estudiantil del año 2018, dichos materiales fueron empleados y organizados para servir como insumos base al curso de “Debates Recientes en Teoría Económica”.

Dicho curso se estructuró alrededor de 12 unidades, combinando los elementos base del Taller Juegos de Negociación, con nuevos tópicos extraídos a partir del libro de Michael Sandel, “Lo que el dinero no puede comprar” (2013). Se conservó la dinámica de discusión de dilemas morales en foros virtuales, para la cual se organizaron seis dilemas morales con su respectiva moción para cada unidad temática, como se puede ver en el apéndice A.

En términos de la mecánica del curso, cada unidad era publicada semanalmente para los estudiantes a través de un grupo en la red social Facebook, denominado “Debates UIS 2019-1”, donde ellos debían marcar en cada moción su posición personal (a favor o en contra) y sustentarla por medio de un comentario; finalmente, se diligenciaba una encuesta donde debían escoger el mejor de los 6 dilemas. Posteriormente, los dos dilemas con más votos eran debatidos en las sesiones presenciales, para lo cual se empleaba un formato adaptado a partir del modelo *Karl Popper*, el cual emula una estructura de tesis-antítesis, organizando dos grupos de debatientes, uno a favor y otro en contra, y siguiendo una estructura como la presentada en el apéndice B.

Debates recientes 2019-1, reflexiones y ajustes.

La primera aplicación del curso de debates arrojó dos elementos centrales para trabajar: el primer aspecto, se refiere al banco de dilemas morales disponibles, y en un segundo momento, se encuentra el diseño de estrategias para mejorar la calidad de los debates en términos de calidad de la argumentación y entendimiento del formato. Ahora bien, el banco de dilemas morales representó un aspecto a mejorar por dos razones, a.) algunos dilemas recibieron retroalimentación negativa

por parte de los estudiantes en la encuesta, debido a que los resultados de las encuestas fueron casi unánimes (más del 80% se encontraba en la misma posición); b.) también se encontró que algunos dilemas eran malinterpretados por los estudiantes por la redacción y especialmente el planteamiento de la moción, lo cual dificultaba el proceso de preparación y desarrollo de los debates.

De igual forma, otro aspecto por mejorar fue el referente a la formulación de estrategias para mejorar la calidad de los debates en torno a dos elementos, primero, la construcción, defensa y refutación de argumentos, y segundo, el entendimiento y cumplimiento del formato. Durante la evaluación de las intervenciones en los debates emergieron cinco problemas: a.) la carencia de una estrategia clara para afrontar la etapa de preparación de los debates; b.) la falta de claridad en el cumplimiento de los roles y reglas del formato de debates; c.) débil argumentación lógica y, por ende, un mal desarrollo de las posiciones por parte de las casas; d.) empleo frecuente de falacias dentro de los discursos, lo cual condujo a discordias en algunos debates; y, e.) una evaluación levemente sustentada de parte de los jueces.

Debates recientes 2019-2, diseño y mecánica del curso.

En primer lugar se trabajaron las adecuaciones a la batería de dilemas morales, para la cual se adelantó un proceso de filtrado con base en lo planteado por Gómez Martínez et al. (2019), que establecen que los dilemas morales deben tener 3 atributos para su empleabilidad en el aula, en primer lugar, deben ser historias breves pero concisas; en segundo lugar, deben plantear escenarios creíbles para el estudiante; y finalmente, deben producir un auténtico conflicto moral. En términos de las mociones, y siguiendo los lineamientos del Manual de Adjudicación para Jueces y Debatientes del Campeonato Mundial Universitario de Debate en Español (CMUDE, p.21-23, 2019) respecto a la clasificación de las mociones (la cual puede ser consultada en el Apéndice C),

las mociones que acompañan a los dilemas se revisaron y corrigieron atendiendo la clasificación propuesta de mociones política, valorativas y de actor. Como resultado de este proceso se mantuvo la estructura de 12 Unidades con 6 dilemas cada uno, reemplazando o rediseñando los dilemas que no pasaron el filtro, este ejercicio continuó a lo largo del semestre 2019-2.

Las soluciones para el mejoramiento de la calidad de los debates se adecuaron y ejecutaron en torno a 3 acciones concretas: en primer lugar, se eliminó el rol de juez dentro del debate, pasando a emplear una rúbrica diseñada en el Taller Juegos de Negociación, accesible a través del aplicativo OTree, en aras de aportar un componente de gamificación para la experiencia, y en la cual votaban todos los estudiantes (participantes y no participantes) para asignar una nota a las casas debatientes, a pesar de esto, todos los debates se evaluaron independientemente siguiendo la guía de jueces presentada en el apéndice D, esto con el fin de otorgar una retroalimentación más personalizada a cada debatiente.

En segundo lugar, se vinculó a un profesor experto en argumentación para orientar sesiones formativas en estructuras argumentativas y falacias a los estudiantes, añadiendo también material de estudio y recursos pedagógicos (presentaciones, infografías y vídeos) para reforzar dichos contenidos. En tercer lugar, se prepararon y dictaron dos conferencias a los estudiantes, en la primera se impartieron indicaciones respecto a las reglas y roles del formato de debate (consignados en el apéndice B), y la segunda se orientó a la aplicación de estrategias para preparar casos acordes al tipo de moción, cuyo formato se encuentra en el Apéndice E.

Debates recientes 2019-2, reflexiones y ajustes.

El desarrollo y culminación del semestre se vio fuertemente perjudicado debido a la interrupción significativa de las actividades académicas por cuenta del Paro Nacional Estudiantil de finales del año 2019, lo cual repercutió en términos de la consistencia de las actividades, y

obligó a cambiar las actividades ante los ajustes en el calendario académico y los criterios de evaluación. La guía original del curso (12 unidades con 6 dilemas) se desarrolló con normalidad durante los primeros 6 foros, al cabo de las cuales la suspensión de actividades académicas fue total.

Durante este receso se dio la participación en el VIII Torneo Nacional de Debates en la ciudad de Cali, el cual sirvió como intercambio académico para actualizar los conocimientos en términos de formatos competitivos de debate, planteando un nuevo formato (Parlamento Británico), así como conceptos importantes para el desarrollo del debate (métricas, engagement) además de aportar a la consolidación del proyecto de la Sociedad de Debates UIS. Este receso también permitió la revisión del marco referencial del proyecto, incorporando la “Teoría de los Fundamentos Morales” de Jonathan Haidt (2019).

Una vez se retomaron las actividades académicas, y dadas las restricciones de tiempos y evaluación, la estructura del curso se modificó, y se centró alrededor de 3 tareas: primeramente, las clases profundizaron en la Teoría de los Fundamentos Morales, donde los estudiantes presentaron el cuestionario de Fundamentos Morales desarrollado por Graham et al. (2011), reflexionaron sobre la matriz moral y orientación ideológica resultantes y elaboraron textos argumentativos sobre las situaciones presentadas en el test, que fueron re-escritas como mociones, en los cuales ampliaban y agregaban elementos a los casos de estudio, a la vez que formulaban argumentos a favor y en contra. Posteriormente, un nuevo conjunto de dilemas morales revisados y corregidos se les mostró a los estudiantes, alrededor de los cuales se les pidió participar en un foro virtual, con la misma estructura que los foros anteriores.

Finalmente, en las últimas sesiones del semestre se hizo un cambio en el formato de debates, pasando de emplear el formato *Karl Popper* a emplear una variación del formato de Parlamento

Británico. Es necesario recalcar que se aplicaron una serie de modificaciones en pro de mejorar la calidad de los debates, la pertinencia de la herramienta para la enseñanza, el tipo de población para quien va dirigido, la participación de los estudiantes en su totalidad y la calidad de los contenidos que se pretende enseñar usando este protocolo. Como aspectos generales modificados se pueden enumerar los siguientes:

1. Tiempo de las intervenciones: Se ajusta el tiempo total del discurso de cada orador de 7 (Formato original) a solo 4 minutos, con el fin de dar mayor fluidez al debate y dejar una duración que no represente un reto con demasiada dificultad para cumplir. De igual manera, se incentiva al estudiante a ser más breve y concreto al momento de exponer sus argumentos, evitando caer en silencios irrelevantes para el debate, divagación o falacias de distracción para cumplir el tiempo. El tiempo total puede ser modificado para futuras aplicaciones en diferentes asignaturas o áreas del conocimiento, de acuerdo a las capacidades de los estudiantes o el nivel de exigencia.

2. Limitación de las métricas: Contrario al formato original y para efectos de cumplir con los objetivos de la materia, las métricas fueron limitadas a los 6 fundamentos morales como una forma de encaminar los debates a los contenidos de la materia y además brindar la facilidad al estudiante de tener unas categorías definidas en las cuales encaminar sus argumentos. Estas métricas pueden variar de acuerdo a los temas, la materia, la carrera o el área de conocimiento.

3. Tiempo de preparación: A diferencia del formato de Parlamento Británico donde solo se permiten 15 minutos antes del debate, el tiempo de preparación es más extenso, otorgando al estudiante una semana para preparar su intervención y los argumentos con los cuales defenderá su postura. De esta forma se busca brindar un debate de calidad con

oradores informados sobre la moción y el caso en particular, generar el auto-aprendizaje en los estudiantes y la apropiación del conocimiento adquirido durante este periodo de preparación.

Debates recientes 2020-1, diseño y mecánica del curso.

Las condiciones anormales del semestre 2019-2 propiciaron la transición de los Juegos de Negociación a una nueva etapa, en la cual se descartaron algunas unidades temáticas (pasaron de 12 a 8) y se conservaron aquellas que estaban relacionadas directamente con una simulación; por su parte los dilemas que las acompañaban también se redujeron (de 6 a 5) además de pasar por un proceso de rediseño, en el cual se presentaron como 3 personajes con situación dilemáticas pero interconectadas, también se introduce un caso de estudio aplicado a la temática de la unidad, y finalmente una breve explicación del modelamiento teórico de la simulación, la tabla 1 muestra la estructura final de las unidades temáticas de los foros y el apéndice F muestra un ejemplo de los foros virtuales.

De forma similar a los foros, los debates también evidenciaron muchos cambios, en principio, el mayor cambio es la adopción del modelo de Parlamento Británico, y que permite la incorporación de más personas, además de simular un órgano legislativo con mayorías de coalición, donde los partidos persiguen objetivos similares con motivaciones diferentes (Johnson, 2013, p. 116). El cambio de formato también exigió una renovación de la rúbrica de evaluación de los debates, ponderando las calificaciones de los debatientes en torno a tres criterios: conocimientos y trabajo en equipo, discurso y argumentación y discusión y refutaciones. Todos estos elementos se presentan con mayor profundidad en el apéndice G, correspondiente a la versión final del protocolo de debates.

Tabla 1. Estructura temática del curso de Debates Recientes en Teoría Económica.

Nombre	Conceptos clave	Dilema moral
1. Mercados prohibidos	Regulación y disuasión	¿Las universidades deben permitir el porte y consumo de drogas?
2. Garrote y Zanahoria	Normas sociales y mecanismo de cumplimiento	¿La policía debe sancionar al que utilice el espacio público con fines comerciales?
3. Inversión	Coordinación y reputación	¿El gobierno debe garantizar una educación superior gratuita y de calidad?
4. Confianza	Identidad de grupo y cooperación	¿Al difundir un rumor debemos ser responsables de sus consecuencias?
5. Conflicto	Negociación y jugadas estratégicas	¿La naturaleza debe ser reconocida como sujeto de derechos?
6. Señales	Interpretación y manipulación de la información	¿Las universidades deben implementar una política de equidad de género?
7. Buscadores de rentas	Competencia y pérdidas de eficiencia	¿El gobierno debe delimitar el Páramo de Santurbán para garantizar su protección?
8. Paradoja del votante	Voto pivote y abstención	¿Las iglesias deben llevar una contabilidad y pagar impuestos?

Discusión

A la luz de los resultados de esta experiencia, se resaltan tres hallazgos en torno a la relación entre competencias ciudadanas, pluralismo en economía y el debate como estrategia pedagógica. Como primer hallazgo es clave resaltar que se encontró una relación concreta entre la estrategia del debate y la formación en competencias ciudadanas, interés del cual parte el proyecto de investigación en el que se suscribe esta pasantía de investigación. El formato de parlamento británico plantea dos retos al debatiente, 1.) cumplir con la carga probatoria, entendida como la posición a sustentar dentro del debate, para lo cual se debe contar con una preparación rigurosa de argumentos, identificando como estos constituyen la mejor solución a la problemática que se está discutiendo, lo cual está relacionado con los estándares propuestos para el desarrollo del pensamiento sistémico. 2.) Realizar un engagement efectivo, es decir, la capacidad que tienen los

equipos de chocar sus argumentos con los de los otros equipos, y que, de dicho choque, pueda surgir una ponderación que defina los argumentos más sólidos, ejercicio que paralelamente, denota la capacidad de reconocer y evaluar las posiciones de otros, es decir, la toma de perspectiva de los debatientes.

En segunda instancia, también se evidenció un nexo estrecho entre la práctica del debate y la promoción de una agenda pluralista de enseñanza dentro de la economía en dos campos concretos: contenidos y prácticas pedagógicas. Respecto a los contenidos, es importante mencionar que el modelo de debates per se no mejora este aspecto, puesto que el razonamiento utilitarista ortodoxo predomina a la hora de afrontar los debates, no obstante, los estudiantes advirtieron dos limitaciones en este, el estudio de las relaciones de poder y el reconocimiento de motivaciones no utilitaristas en algunos dilemas, las cuales sortearon recurriendo a modelos de análisis de otras corrientes de pensamiento dentro de la economía, como la economía feminista o el enfoque de capacidades, así como otras disciplinas como la sociología, ciencias políticas y la psicología.

En lo referente a las prácticas pedagógicas, cabe señalar que la metodología del curso tiene dos objetivos, a saber, el empoderamiento del estudiante, permitiéndole protagonizar su proceso de aprendizaje, y el establecimiento de un ambiente democrático de aula, que garantice la participación segura e igualitaria de todos. Estos objetivos empatizan con la idea de deconstruir la enseñanza basada en “tiza y pizarrón”, pero sin prescindir totalmente de ella, es por eso que el diseño final del curso de “Debates recientes en Teoría Económica” cuenta con sesiones para la aplicación de debates, pero también con espacios de orientación en temas como argumentación y debate competitivo, para garantizar un proceso íntegro de aprendizaje.

El tercer hallazgo destacable se ubica en el vínculo entre las competencias ciudadanas y el pluralismo en economía. Puesto que, para lograr que la formación de los estudiantes considere la

exposición de las diferentes formas de abordar los problemas en economía, así como del reconocimiento de la importancia de la transdisciplinariedad, exige que el estudiante pueda reconocer múltiples perspectivas, valorar las posiciones presentadas desde estas, e identificar las implicaciones prácticas de dichas heurísticas en ámbitos como las políticas públicas.

Finalmente, es de remarcar que el objetivo de este ejercicio giró en torno a un proceso endógeno de construcción de un protocolo para la aplicación de una estrategia pedagógica en concreto, no obstante, existen mejoras por realizar, primeramente, la evaluación del impacto que tiene el curso sobre la formación en competencias ciudadanas empleando instrumentos psicométricos o una sistematización de la experiencia; en segundo lugar, replicar la estrategia pedagógica en ciclos reducidos en asignaturas clave en el currículo de economía, como microeconomía, macroeconomía o econometría; y en tercer lugar, expandir el ejercicio a otras áreas del conocimiento.

3. Conclusiones

El espíritu de este trabajo se resume en el diseño de una estrategia pedagógica que, por medio del debate refuerce el aprendizaje de conceptos propios de la enseñanza tradicional de la economía, así como incentivar la exploración de enfoques alternativos dentro de la disciplina. Igualmente, ofrecer herramientas para la construcción de ambientes democráticos y deliberativos que promuevan las competencias ciudadanas.

Para dar cumplimiento a este objetivo se plantearon tres metas en concreto, en un primer momento, se buscó relacionar de manera teórico-práctica las categorías de formación en competencias ciudadanas y pluralismo en economía, ante lo cual los resultados señalan que el desarrollo de una agenda que propenda por la construcción de un currículo pluralista requiere de la apropiación y promoción de competencias ciudadanas tales como la valoración de argumentos,

multiperspectivismo y pensamiento sistémico, así como de la generación de ambientes de aula seguros y participativos.

En un segundo momento, se encuentra la estructuración de la estrategia de dilemas morales a través de la metodología de debate competitivo, este proceso conllevó la consecución de tres actividades: la selección y reformulación de la batería disponible de dilemas morales; la consolidación del formato de parlamento británico; y finalmente, la estructuración y diseño de una rúbrica de evaluación. Todos estos elementos organizados y registrados en el protocolo para la aplicación de debates disponible en el apéndice G, y los dilemas morales organizados y presentados en el Aula Virtual del curso de “Seminario de Debates Recientes en Teoría Económica”.

La tercera meta propuesta incluyó la organización y presentación de la experiencia de prueba y corrección del protocolo a lo largo del año 2019 y su versión definitiva para el primer semestre del año 2020, remarcando las mejoras y aprendizajes realizados. En este sentido, se presentaron las mejoras efectuadas a los materiales del curso, y las estrategias para el mejoramiento de la calidad de los debates realizadas a lo largo del semestre 2019-1; posteriormente se enunciaron y desarrollaron los cambios realizados durante el semestre 2019-2 para mejorar el formato y la inclusión de una nueva teoría para abordar los juicios morales; como último elemento se introdujeron los ajustes finales y elementos constituyentes del curso para el semestre 2020-1.

Como conclusión final se evidencia la importancia de desarrollar ejercicios en pro de la mejora de las prácticas pedagógicas para estudiantes universitarios, enfatizando la necesidad de apostar por metodologías flexibles que prioricen el desarrollo de innovaciones en la enseñanza, por medio del otorgamiento de roles más protagónicos a los estudiantes, situándolos no únicamente como

receptores de información, sino también como creadores de conocimiento y agentes transformadores de su realidad.

Referencias Bibliográficas

- Becker, W. (2007). Enseñar economía en el siglo XXI. *Revista Asturiana de Economía*, 38(38), 7–21. <http://www.aeaweb.org>
- Becker, W. E., & Watts, M. (1996). Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics. In *American Economic Review*. <https://doi.org/10.2307/2118168>
- Bruce, J. R. (2013). Uniting Theories of Morality, Religion, and Social Interaction: Grid-Group Cultural Theory, the “Big Three” Ethics, and Moral Foundations Theory. *Psychology & Society*.
- Chaux, E., Velásquez, A. M., & Lleras, J. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al Aula*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.7440/2004.01>
- CMUDE. (2019). *Manual para Jueces y Debatientes*. 1–60. https://drive.google.com/file/d/1z2XHRNGZL8d9uZg3Z_PBw8nkExDSTuxn/view?fbclid=IwAR1rnWXICKSWG_0Ytyn-lb7LDSqycbrixBgwhPLV2tROXuQdnFmGQ-fZxQw
- Colander, D. (2000). The Death of Neoclassical Economics. *Journal of the History of Economic Thought*, 22(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/10427710050025330>
- Colander, D., Holt, R. P. F., & Rosser, J. B. (2004). The changing face of mainstream economics. In *Review of Political Economy* (Vol. 16, Issue 4, pp. 485–499). Middlebury College, Department of Economics. <https://doi.org/10.1080/0953825042000256702>
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie701199>
- Escudero-Nahón, A., & Fabián, O. (2018). Diseño de un Sistema de Información a través de la

- Investigación Basada en Diseño para mejorar el rendimiento académico. *Congreso Internacional Educativo Interdisciplinario 2018. Afrontar Los Retos de La Educación En El Siglo XXI-2.*, 206–216.
https://www.researchgate.net/publication/323839689_Disenio_de_un_Sistema_de_Informacion_a_traves_de_la_Investigacion_Basada_en_Disenio_para_mejorar_el_rendimiento_academico
- Esteban García, L., & Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *Jornadas de Innovación e Investigación Docente, 2017, Págs. 48-56*, 48–56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114555&info=resumen&idioma=SPA>
- García, D. (2012). En economía, el aprendizaje y la enseñanza activa e incluyente fomenta el bienestar. *Lecturas En Economía*, 76, 5–11.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-25962012000100001
- Garfield, J. (1995). How Students Learn Statistics. *International Statistical Review / Revue Internationale de Statistique*. <https://doi.org/10.2307/1403775>
- Gómez Martínez, M. T., Barragán Santos, F. E., Arias Rey, A. D., & Rodríguez Suárez, R. I. (2019). Selección de dilemas morales para debatir en el aula. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 19(19), 37–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6946581>
- Graham, J., Haidt, J., & Nosek, B. A. (2009). Liberals and Conservatives Rely on Different Sets of Moral Foundations. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0015141>
- Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S., & Ditto, P. H. (2011). Mapping the Moral Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 366–385.

<https://doi.org/10.1037/a0021847>

Haidt, J. (2008). Morality. *Perspectives on Psychological Science*. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00063.x>

Haidt, J. (2013). Moral psychology for the twenty-first century. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2013.817327>

Haidt, J. (2019). *La mente de los justos?: Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. Grupo Planeta.

Haidt, J., & Joseph, C. (2004). Intuitive ethics: How innately prepared intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus*, 133(4), 55–65. <https://doi.org/10.1162/0011526042365555>

Hoadley, C. P. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. *Engineering Education*.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). *Módulo de competencias ciudadanas: Saber Pro*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_

Iyer, R., Koleva, S., Graham, J., Ditto, P., & Haidt, J. (2012). Understanding libertarian morality: The psychological dispositions of self-identified libertarians. *PLoS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042366>

Johnson, S. L. (2013). *Ganar debates Una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial Universitario de Debate*. International Debate Education Association.

Kennedy, P. E. (1998). Teaching Undergraduate Econometrics: A Suggestion for Fundamental Change. *American Economic Review*, 88(2), 487–491. <https://doi.org/10.2307/116972>

- Lora, E., & Ñopo, H. (2009). La Formación De Los Economistas En América Latina. *Revista de Análisis Económico*, 24(2), 65–93. <https://doi.org/10.4067/s0718-88702009000200003>
- McGoldrick, K. (2009). The Handbook of Pluralist Economics Education. *International Review of Economics Education*. [https://doi.org/10.1016/s1477-3880\(15\)30065-7](https://doi.org/10.1016/s1477-3880(15)30065-7)
- McGoldrick, K. M. (2009). Promoting a pluralist agenda in undergraduate economics education. In *Economic Pluralism*. <https://doi.org/10.4324/9780203871812>
- Mearman, A., Wakeley, T., Shoib, G., & Webber, D. (2011). Does Pluralism in Economics Education Make Better Educated, Happier Students? A Qualitative Analysis. *International Review of Economics Education*, 10(2), 50–62. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30029-3](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30029-3)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. *Revolución Educativa*, 3, 1–184. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13398
- Peterson, J., & McGoldrick, K. (2009). Pluralism and Economic Education: A Learning Theory Approach. *International Review of Economics Education*. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30067-0](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30067-0)
- Prieto, A. (2014). La pirámide del aprendizaje. *La Pirámide Del Aprendizaje*.
- Provencher, A. J., & Ramnarain, S. (2019). Class Debates in Intermediate Microeconomics: Social Economics and Pluralist Perspectives. *Forum for Social Economics*, 48(4), 354–372.

<https://doi.org/10.1080/07360932.2018.1447494>

Ramirez, R. R. (2017). Teaching ethics through court judgments in Finance, Accounting, Economics and Business. In *Etikk i Praksis* (Vol. 11, Issue 1, pp. 61–87). Akademika Forlag. <https://doi.org/10.5324/eip.v11i1.1938>

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/BF02961476>

Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: Los límites morales del mercado*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

Scott, C. L. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?; Education, research and foresight: working papers; Vol.:14; 2015*.

Stilwell, F. (2006). Four reasons for pluralism in the teaching of economics. *Australasian Journal of Economics Education*, 3(1–2), 42–55.

Taylor, C. (1985). *Philosophical Papers: Volume 1, Human Agency and Language*. Cambridge University Press. https://books.google.com.co/books/about/Philosophical_Papers_Volume_1_Human_Agen.html?id=eyaygppXlnsC&redir_esc=y

The Core Team. (2018). *The Economy*. Oxford University Press. <https://core-econ.org/the-economy/book/text/0-3-contents.html>

Velasco, M. S., Sánchez Martínez, M. T., & Ferrero, N. R. (2012). Developing generic competences in the european higher education area: A proposal for teaching the principles of

economics. *European Journal of Education*, 47(3), 462–476. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01525.x>

Apéndices

Apéndice A. Ejemplo de foro, curso de Debates 2019-1

Foro 1. Mercados Prohibidos.

Regulación y disuasión.

F1. Moción 1. Comprar y vender drogas ilícitas es una conducta racional.

El problema del narcotráfico nos ha afectado a todos, a tal punto que es imposible estudiar la historia reciente de nuestro país sin abordar este tema. Para entender esta problemática desde la academia, recuerdo que realizamos un trabajo de grado sobre el narcomenudeo en Bucaramanga. La idea era identificar y entender las motivaciones racionales que llevan a las personas a comprar o vender drogas ilícitas. Lo más interesante es que a partir de entrevistar a personas que están en este mercado, pasamos de su punto de vista individual a describir la estructura de los contratos y las formas organizacionales.

Sin desconocer sus complejidades, considero que el tráfico ilegal de sustancias adictivas debe abordarse como un problema de salud pública, buscando minimizar el daño. Por el contrario, el enfoque que se ha usado es el de orden público, criminalizando a las personas, haciendo que sea más terrible el remedio que la enfermedad. En los grandes medios de comunicación vemos el problema desde el punto de vista de los políticos, la policía y los grandes capos. Pero es muy importante empezar a ver el problema desde el punto de vista de las comunidades.

F1. Moción 2. Las novelas nos muestran cómo es la vida de un joven sicario.

Las características personales para ejercer la profesión de sicario que nos vendía en décadas pasadas la televisión eran bien definidas. Se trataba de seres elegantes, anónimos, con mil rostros y contratos millonarios, quienes cumplían el encargo con inmensa sofisticación y desaparecían

discretamente de la escena. En buena medida, todos habíamos asumido esta imagen como verdadera cuando la muerte comenzó a ser negocio lucrativo en Colombia. Nos hablaban de “el de la moto” y nos representábamos inmediatamente una especie de Rambos criollos, máquinas frías e insensibles de la muerte.

Además, el hecho de que la mayoría de asesinos por contrato fuesen de Medellín confirmaba la tesis que a esa ciudad la había consumido el afán de lucro impuesto por el narcotráfico. Así, las organizaciones de la muerte se ubicaron como apéndices funcionales de los llamados carteles de la droga. Pero cuando los sicarios y sus allegados empezaron a hablar, las cosas cambiaron. Como por encanto aparecieron las exculpaciones y la madeja se enredó. Constatamos que las condiciones de pobreza determinaban las formas de buscarse el sustento. Que bandas completas podían ser contratadas por cualquier parroquiano a la vuelta de la esquina. Y que los profesionales de la muerte eran apenas niños, portadores de unos valores que la sociedad difícilmente comprendía.

F1. Moción 3. Es trampa buscar ayuda en Internet para presentar los trabajos de la universidad.

Los profesores nos enseñan que copiar es una conducta terrible, es una falta muy grave y debe sancionarse con mano dura. Pero, a decir verdad: ¿Quién no ha hecho copia al menos una vez? ¿Quién no ha usado toda su creatividad para desarrollar elaboradas técnicas de extensión de memoria en una evaluación? ¿Quién no ha recurrido a sitios de internet en busca de inspiración para un ensayo?

Un día encontré esta frase de William Thomson que resume muy bien el asunto. “¿Por qué se debe citar? ¿A quién debe citar? Debe citar para agradecer, para dar crédito y para guiar.” Es decir, el problema no es copiar las ideas de los demás, eso lo hacemos todo el tiempo, lo complejo es cuando pensamos en hacer trampa, incluso al costo de perder lo más importante, aprender en una

asignatura. En otras palabras, invertimos valiosos recursos en saltar las reglas, en lugar de destinarlos a estudiar los temas propuestos.

El profesor Ariely lleva este problema a otro nivel. Por si no estamos familiarizados con ellas, las fábricas de trabajos académicos son empresas cuya única finalidad es producir trabajos para estudiantes de secundaria y universitarios (a cambio de cierta suma de dinero, claro). Afirman que los trabajos pretenden ayudar al alumno a escribir el suyo propio, desde luego, pero con nombres como eCheat.com, el objetivo real es bastante claro. A propósito, en un momento dado el eslogan de eCheat.com era: “No es engañar, sino colaborar.

F1. Moción 4. Los narcos aprendieron que el dinero puede persuadir más que las balas.

No hablan como mafiosos, no se visten como mafiosos, no se comportan como mafiosos, pero sí son mafiosos. No visten marcas de ropa europea ni conducen coches de alta gama. Pueden ser vecinos de un docente de universidad privada o de un viceministro del gobierno en un barrio de clase media alta. Es la nueva generación de narcos colombianos que no tiene nada que ver con el estereotipo que encarnó como nadie Pablo Escobar, quien murió hace casi 25 años. Son gente mucho más formada que la que fundó el negocio hace más de cuatro décadas, capaz de moverse con solvencia entre las clases altas y pasar debajo del radar de las fuerzas antidroga mundiales con asombrosa habilidad.

Los “éxitos” en lucha antidroga alcanzados en Colombia en la primera década de este siglo, a la par del empoderamiento de las organizaciones mexicanas que se apropiaron del mercado estadounidense, llegaron a hacer creer que el narcotráfico finalmente estaba por ser derrotado. Sin embargo, este diagnóstico optimista fue apenas un espejismo. Los narcotraficantes colombianos han aprendido que la violencia es contraproducente para el negocio. La nueva generación de

traficantes ha aprendido que el anonimato es la mejor protección y que la plata es muchísimo más efectiva que el plomo.

F1. Moción 5. Se debe sancionar al que utilice el espacio público con fines comerciales.

Recientemente se conoció el caso de un bogotano, llamado Stiven Claros, quien fue amonestado con un comparendo por comprarle una empanada a un vendedor ambulante. Dicha multa le fue impuesta, según fue notificado, por violar el Código de Policía. El joven salió de su trabajo en el sector de La Castellana, en el norte de Bogotá, allí se dirigió hacia un puesto ambulante de empanadas donde tiene la costumbre de comprar junto a sus compañeros de trabajo. Claros asegura que, de manera sorpresiva, fue abordado por siete agentes de policía, quienes estuvieron todo el tiempo observando sus movimientos y prestos a multarlo. Posteriormente el ciudadano recibió una sanción de \$800.000 pesos.

Los policías alegaron que el joven estaba infringiendo el artículo 140 del Código de Policía, numeral 6 al “promover o facilitar el uso u ocupación del espacio público en violación de las normas vigentes”. Los policías aseguran que le advirtieron a Steven y a sus compañeros de la posible infracción que estaba a punto de cometer antes de que el muchacho le metiera mordisco a la empanada. “Es totalmente falso”, respondía Steven en una entrevista, visiblemente contrariado, “nosotros pasamos, los policías nos miraron y no nos dijeron nada”. Luego del mordisco llegaron los policías, le pidieron los papeles y le dijeron que le iban a hacer un comparendo de tipo 4 de medida correctiva por promover el uso del espacio público.

F1. Moción 6. Cultivar Cannabis medicinal es una alternativa de desarrollo social.

Por más de 30 años, el padre Carlos Eduardo Osorio, en su rol como líder religioso, recomendó a sus feligreses no beber licor ni fumar sustancias como cigarrillo o marihuana. Hoy, con sus convicciones intactas y siendo gobernador del Quindío, le da la bendición a un cultivo de cannabis

medicinal. “Cuando me presentaron este proyecto me sonó al revés: ¿un cura dándole la bendición a un plantío de marihuana? ¿Y me lo propone un ateo?”, cuenta el sacerdote y gobernador con tono burlesco, al recordar cuando Alberto Montoya, gerente general de Plantas Medicinales de Colombia (Plantmedco), le propuso edificar sus instalaciones en el departamento que representa.

La reacción de este mandatario no es diferente al repudio que por años diversas organizaciones, entre ellas la Dirección Nacional de Estupefacientes, buscaron provocar en los colombianos con respecto a la marihuana. El lema de su campaña fue “No cultives la mata que mata”, que se hizo popular mediante un comercial de televisión que mostraba la hoja de esta planta con una mirada villana y colmillos de vampiro ensangrentados. De allí que empresas como Plantmedco y Clever Leaves, entre otras de la emergente industria del uso científico y medicinal de esta planta, se refieran a ella como cannabis y no marihuana, un pequeño esfuerzo para evitar que en el imaginario social se confunda a la “mata que mata” con la mata que, según dicen, alivia.

Apéndice B. Debate competitivo (3 vs 3). Protocolo

El debate competitivo es el mecanismo para generar un intercambio de argumentos dentro de un sistema de reglas definidas. El propósito formativo es crear un ambiente democrático para la reflexión crítica, tanto individual como grupal. La discusión está enmarcada en un dilema moral sobre un tema específico, presentado a través de una moción, la cual siempre será expuesta en forma de afirmación.

Para participar de un debate competitivo, es necesario tener en cuenta las siguientes reglas:

Se presentarán 6 mociones a los participantes del curso, que serán publicadas electrónicamente antes de realizar la sesión de debate presencial. Se seleccionarán 2 mociones de acuerdo con un mecanismo de votación para reflejar las preferencias de los participantes.

Una vez escogidas las 2 mociones para debatir, se permitirá al público asistente socializar en grupos de 2 o 3 personas su opinión y argumentos a favor o en contra de las mociones escogidas. Esta socialización se realizará en el aula en un periodo de aproximadamente 10 minutos.

Posteriormente se seleccionarán 10 asistentes que voluntariamente deseen participar en el debate. Los roles de estos voluntarios serán los siguientes:

- 6 voluntarios asumirán el rol de oradores y conformarán dos equipos, a favor de la moción y en contra. El rol de cada orador será el de presentar un discurso que busque convencer a los jurados, al público y al equipo contrario sobre su postura.
- 3 voluntarios asumirán el rol de jueces. Serán los encargados de definir el equipo ganador del debate. Para cumplir con tal fin, los tres deben evaluar el cumplimiento de las reglas y el grado de convencimiento alcanzado a través de los argumentos presentados.
- Un voluntario asumirá el rol de moderador. Encargado de llevar el tiempo, de dar paso a cada nueva fase, y de hacer cumplir las reglas de juego.

Una vez definidos los voluntarios que participarán, al azar se definirá el equipo que estará a favor y el equipo que estará en contra de la moción. Cada equipo tendrá 5 minutos para estructurar sus argumentos y ordenar la información relevante.

Primero se otorgará la palabra al equipo a favor y luego al equipo en contra, en turnos intercalados; para un total de 6 intervenciones. Cada orador tendrá un rol particular, por lo que es fundamental que se organicen en el tiempo previo al inicio del debate. A continuación, se explica en detalle el rol y el orden de las intervenciones:

- **Primer orador a favor:** Debe plantear las ideas generales sobre las cuales se sustentará todo el debate. Es importante que defina a su conveniencia los conceptos clave.
- **Primer orador en contra:** Deberá plantear ideas de choque que contraríen lo expuesto por el primer orador afirmativo.
- **Segundo orador a favor:** Deberá exponer y elaborar los argumentos que sustenten la tesis propuesta por el primer orador de su casa. En la medida de lo posible, es conveniente que el orador sustente con fuentes documentales o ejemplos ilustrativos, e igualmente, defenderse de las ideas formuladas por el primer orador de la casa en contra.
- **Segundo orador en contra:** Debe refutar las ideas propuestas por el segundo orador de la casa contraria, pero sin desviarse de lo propuesto por parte del primer orador de su equipo. Igualmente, podrá ilustrar con ejemplos o fuentes documentales sus argumentos. Es importante tener en cuenta que los segundos oradores no podrán introducir nuevos argumentos al debate, sino que deberán, dado lo propuesto por los primeros oradores, desarrollar, refutar o sustentar esas ideas.

- **Tercer orador de cada casa:** Deberán concluir el debate. Para ello deben recoger las ideas y argumentos que mejor les sirva para defender su posición y evidenciar que su casa merece ganar. Estos oradores no podrán aportar nuevos argumentos ni ideas.

Cada orador tendrá máximo tres minutos para su intervención, distribuidos de la siguiente manera:

- **Primer minuto (Protegido):** El orador hablará y desarrollará sus ideas sin interrupciones del otro equipo y sin ninguna ayuda del suyo.
- **Segundo minuto (Tensión):** El equipo en contra podrá robar la palabra al orador si este se queda callado por más de 3 segundos.
- **Tercer minuto (Equipo):** El orador recupera la palabra o continúa con su discurso. En este minuto podrá cederle la palabra a otro participante de su mismo equipo para que complemente la intervención.

El moderador anunciará el fin de cada minuto dando una palmada, y anunciará el final de la intervención del orador dando dos palmadas al finalizar el minuto tres. Al finalizar las 3 intervenciones de cada casa, los jueces tendrán 5 minutos para deliberar a su consideración quien debe ganar el debate.

Cada jurado, en lo posible, deberá exponer las razones por las cuales considera que debe ganar uno u otro equipo, y emitirá un voto a favor de alguno. No es válido el voto en blanco para los jurados, por lo que se garantiza que existirá un ganador del debate.

Apéndice C. Tipos de Moción

Las mociones pueden tener formas diferentes, a menudo insinuadas por las palabras utilizadas al iniciar la moción y esto puede afectar a las cargas de la prueba que enfrentan los oradores. Algunos aspectos generales de cada tipo de moción se describen a continuación:

Mociones políticas

Este tipo de moción casi siempre implica que se promulgue algún tipo de política o curso de acción concreto sobre el que se busca convencer de que debería implementarse. Estas mociones se refieren a si se debería hacer X cosa, por lo cual la Casa de Gobierno debe argumentar que deberían hacerlo mientras la Casa de Oposición argumenta que no debería hacerse. Es necesario recalcar, que los debates con este tipo de moción no tratan de si esa política la implementarían en el mundo real o si se está implementando actualmente. Por lo tanto, no es apropiado decir “el gobierno nunca haría eso” o “los políticos nunca aprobarían esa ley”. Para estas mociones, la Casa de Oposición puede defender el statu quo o proponer una contramedida. Estas mociones pueden emplear palabras como: “Esta casa haría...” o “Esta casa prohibiría...”.

Mociones valorativas

Estas mociones son debates de juicios de valor, por lo que requieren que los equipos argumenten si es verdadera o falsa, si apoyan de alguna manera o no a una persona, institución, causa, idea o declaración hecha en la moción. De igual forma, si prefieren un mundo sobre el otro o si lamentan una situación. En estos casos, el debate debe centrarse en argumentos que justifiquen el por qué validan, apoyan, prefieren o lamentan la situación o problema que nos presenta la moción. No debe confundirse con las mociones de actor pues las valorativas no implican asumir el rol de alguien más, sino, desde la perspectiva de un observador neutral cuál sería su posición y los argumentos

que lo sustentan. Estas mociones suelen iniciar con palabras como: “Esta casa cree que...”. “Esta casa apoya...”, “Esta casa prefiere un mundo en el que...”, “Esta casa lamenta...”.

Mociones de actor

Las mociones de este tipo invitan a realizar un examen más detallado de la perspectiva del actor sobre lo que debería hacer. Por lo tanto, para desarrollar los argumentos los equipos deben considerar cuáles son los conocimientos, valores e intereses de dicho actor, y explicar por qué la moción es beneficiosa o no para él. A diferencia de las valorativas este tipo de mociones no se refiere a si la acción es, necesariamente, la mejor para el mundo solo para el actor mencionado. Para este debate la Casa de Gobierno debe explicar cuáles son los intereses del actor y por qué la moción satisface esos intereses, mientras la Casa de Oposición puede aceptar esos intereses y argumentar que el curso de acción propuesto no los satisface o pueden argumentar que los intereses del actor son diferentes a los planteados por Gobierno. Estas mociones usan particularmente las siguientes palabras: “Esta casa siendo (A), haría...”.

Apéndice D. Guía para jueces

Un aspecto fundamental al momento de juzgar un debate es la toma de apuntes e interpretación de ellos por parte del juez, pues de allí desprende la evaluación y posteriormente, la retroalimentación del debate para los debatientes. Con el fin de facilitar la toma de apuntes y la organización de estos se presenta el siguiente formato que contiene los aspectos relevantes que necesita un juez a nivel competitivo para evaluar un debate.

Inicialmente el primer cuadro denominado “Moción” permite tener presente la moción a debatir en cualquier momento del debate, esto le ayuda al juez a identificar la carga de la prueba o la pertinencia de los argumentos dados por los oradores teniendo en cuenta lo que exige la moción.

Posteriormente el formato se divide en las cuatro cámaras participantes y en los roles de cada cámara, permitiendo identificar al orador poniendo el nombre de cada uno frente al rol que desempeñará en el debate. Además, cumpliendo con la política de equidad presente en todos los torneos, se añade la casilla de pronombre de género preferido por el orador, para que sea consignado por el juez y saber de qué forma referirse a cada uno de los oradores.

Las casillas de los primeros oradores de cada casa están divididas de tal forma en que el juez pueda registrar cada uno de los aspectos que deben tener en cuenta los oradores que desempeñan estos roles. Por el lado del Primer Ministro se destina una casilla para registrar las definiciones que este traiga al debate, también un cuadro para registrar el contexto o statu quo en el que se enmarcará el debate, de igual forma, un cuadro destinado para registrar los argumentos y las métricas correspondientes en las que se encaminarán esos argumentos. Por otro lado, el Líder de Oposición tiene un cuadro destinado para registrar las refutaciones que haga a los argumentos enunciados por el Primer Ministro, una casilla para cuestionamientos que se refiere a posibles observaciones o

cambios que este considere pertinente hacer a las definiciones y/o statu quo, por último, el cuadro destinado para registrar los argumentos y las métricas que sustentan la posición de su cámara.

Seguidamente, se destinan dos cuadros para el segundo orador de cada casa, Viceministro y Vice Líder de Oposición. Cada cuadro está destinado para registrar los elementos que deben traer cada Vice al debate. Por una parte, la casilla para registrar todas las refutaciones que cada uno haga a los argumentos y/o caso en general de la otra casa, por otra parte, una casilla para enumerar los nuevos argumentos que traiga cada uno o para apuntar las premisas con las que buscan desarrollar los argumentos enunciados por el primer orador de su casa.

Para el caso de las cámaras bajas y en especial para los Extensionistas de cada casa, se destinan dos casillas principales para cada uno, una de ellas para el registro de las refutaciones y cuestionamientos a toda la línea argumentativa desarrollada desde las cámaras altas de la casa contraria, la otra casilla para plantear los nuevos argumentos y/o métricas que busquen introducir al debate. Además, se agrega una pequeña casilla para seleccionar si el Extensionista de cada cámara dio un giro al debate o extendió los argumentos de su cámara alta.

Finalmente, para los Látigos de cada casa se destinan 3 casillas para apuntar cada uno de los aspectos que deben desarrollar como parte de su rol, primero se destina una casilla para el registro de todas las refutaciones que realice el Látigo a todo el caso de la casa contrario, una más, para registrar los puntos de choque identificados con las diferentes cámaras y una casilla final para exponer la relevancia de los argumentos de su cámara y de esta forma diferenciarse de su cámara alta.

Como aspecto general para todas las cámaras, se destina una casilla para señalar los puntos de información otorgados por cada orador, la cámara a la que lo otorgo y el contenido de ese punto. De igual forma, cada cámara cuenta con una casilla de “Puesto” donde se pondrá su posición en el

debate del 1er al 4to lugar. Por tanto, este formato permite dejar registro de las posiciones de las cámaras y un breve resumen con los aspectos más importantes del debate, un apoyo importante para dar una retroalimentación efectiva.

Formato de Evaluación

MOCIÓN					
CAMARA ALTA DE GOBIERNO		Puesto: (1ro al 4to)	CAMARA ALTA DE OPOSICION		Puesto: (1ro al 4to)
Primer Ministro: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in	Lider: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in
Definiciones:	Metricas y argumentos:		Refutaciones	Metricas y argumentos	
Status Quo			Cuestionamientos		
Puntos de información:			Puntos de infromación		
Vice Ministro: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in	Vice Lider: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in
Refutaciones	Argumentos		Refutaciones	Argumentos	
Puntos de información			Puntos de infromación		
CAMARA BAJA DE GOBIERNO		Puesto: (1ro al 4to)	CAMARA BAJA DE OPOSICION		Puesto: (1ro al 4to)
Extencionista: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in	Extencionista: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in
Giro: _____	Extensión: _____		Giro: _____	Extensión: _____	
Refutaciones y cuestionamientos	Metricas y argumentos		Refutaciones y cuestionamientos	Metricas y argumentos	
Puntos de información			Puntos de información		
Látigo: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in	Látigo: (Nombre del orador)		Pronombre: (Él, ella, in
Refutaciones	Puntos de choque		Refutaciones	Puntos de choque	
	Relevancia			Relevancia	
Puntos de información			Puntos de información		

Apéndice E. Guía para la preparación de casos

Tipo de moción	Tema	Problema	Valores	Actores	Carga de la prueba	Definiciones	Métricas	Salvedades
Identificar si es una moción política, valorativa o de actor.	El tema sobre el cual trata la moción.	El asunto que está generando el conflicto.	Los valores relacionados con la moción.	Partes involucradas en el conflicto.	¿Qué se debe demostrar?	Conceptos que necesitan ser definidos para el debate.	Categorías o áreas en las que se enmarcan los argumentos.	Aclaraciones o excepciones acerca del debate.
Con el fin de estructurar argumentos de forma correcta de acuerdo con lo que nos pide el tipo de moción.	Se identifica el tema general de la moción para buscar argumentos acordes y de relevancia según cual sea.	Al identificar el problema permite buscar soluciones apropiadas, las cuales serán desarrolladas como argumentos.	Tener una noción sobre los valores que influyen en la moción dan la base moral desde la que parte cada argumento.	Esto permite entender los afectados directos de los argumentos que vamos a proponer, por lo que es un factor importante al estructurarlos.	Este resulta siendo el factor más importante al desarrollar los argumentos, pues todos ellos deben ir encaminados a demostrar lo que nos obliga la carga de la prueba.	Las definiciones en el debate permiten sentar las bases conceptuales sobre las cuales se va a desarrollar el debate y aclarar posibles ambigüedades	Ayuda a reconocer los diferentes campos desde los que se pueden desarrollar argumentos para defender la postura en el debate.	Permite dejar claro aquellos aspectos que no aplican para el debate o que necesitan ser definidos para evitar que se desvíe el debate.

Apéndice F. Ejemplo de foro, curso de Debates 2020-1

Caso 1: ¿Las universidades deben permitir el porte y consumo de drogas?

El flagelo del narcotráfico y la amenaza de la drogadicción en los niños y adolescentes han dado pie para que desde algunos sectores políticos se promuevan la represión y la prohibición como la única salida a este problema, así la evidencia muestre que existen enfoques más efectivos para atacar el fenómeno. Siguiendo esa narrativa, uno de los primeros actos de gobierno del presidente Iván Duque fue la emisión del decreto que prohibía el porte de la dosis mínima. Sin embargo, la Corte Constitucional lo dejó sin piso y el tema quedó en el limbo. En este sentido, la regulación de sustancias ilícitas tiene poco apoyo popular, en gran parte debido a que la prohibición como régimen estricto ha sido efectiva en difundir mentiras y mitos sobre las drogas.

A propósito de este debate, fue aprobada en el Senado la iniciativa de Rodrigo Lara que prohíbe el consumo de drogas y bebidas alcohólicas en parques, instituciones educativas, y espacios de recreación y deporte. Según ha explicado el congresista se trata de una medida para lograr que los espacios donde hay niños y adolescentes se conviertan en territorios libres de drogas, sin que por eso se desconozca lo que ha dicho la Corte. Esta ley pretende dar un vuelco total a la política de drogas en el país, pasando de la prohibición que vivimos hoy, a un enfoque basado en la salud pública, el desarrollo y los derechos humanos. Y sorprende, porque existen pocos temas que sean más hostiles a la opinión pública colombiana como el de las drogas ilícitas, con el costo electoral que le puede representar a los congresistas defender lo que para muchos es indefendible, o percibido como una apología del delito.

1.1: ¿Juan debe dedicarse a sus estudios y olvidar la vida sociocultural?

Juan es un joven que a sus 18 años inicia la carrera de medicina. Sus condiciones económicas son precarias, pero nunca le ha faltado nada gracias a los esfuerzos de sus padres. Toda su vida

han demostrado que están dispuestos a grandes sacrificios con tal de brindarle una excelente educación. Esta realidad le ha forjado un sentido profundo de individualidad, pues siente que se debe a sí mismo y a su familia, quienes son los únicos que lo han acompañado a cumplir sus sueños. Su madre siempre le inculcó que ir a estudiar a la universidad significa concentrarse en adquirir conocimiento, y así poder alcanzar un mejor futuro en términos económicos y sociales.

Sin embargo, encontró en la universidad una realidad muy diferente. La comunidad es más amplia y diversa de lo que imaginaba, ofreciéndole una cantidad inagotable de actividades culturales, políticas y sociales. Especialmente le ha llamado la atención una estudiante de cuarto semestre que es muy linda, y como la vida es tan extraña, la conoció porque pasaba por los salones invitando a marchar por el páramo de Santurbán. La verdad es que toda su vida ha sido el mejor de su clase y sabe que no debe distraerse porque le preocupa mucho tener un promedio de notas excelente. Su plan era dedicarse únicamente a sobresalir en las clases para ser el mejor profesional, todo un orgullo para su familia.

1.2: ¿Camila debe aceptar el trabajo que le ofrece su amiga?

Camila es esa joven que no le importa ausentarse de clase y sentarse toda la tarde en el bosque o en el burladero. No se pierde las sesiones de cuenteros o de teatro, y últimamente ha decidido participar y ser activista en el frente amplio por la educación. Sin embargo, la situación económica en su casa la tiene desesperada. Siente mucha angustia al ver que su padre se quedó sin empleo. Además, su mamá, que siempre ha estado al frente del hogar, de unos años para acá tiene todo descuidado por la depresión que le causó la muerte de su hijo mayor. Todo este ambiente ha llevado a que en casa se la pasen discutiendo por cualquier cosa, y ya no entiende qué puede hacer para salir de este martirio.

La universidad complica la situación. Al iniciar cuarto semestre ha llegado a las asignaturas más complejas de su carrera, y es difícil encontrar un equilibrio entre seguir participando en las actividades que le encantan y en realidad le motivan, al tiempo que debe estudiar para no quedar PFU. Un día su mejor amiga le ofrece la oportunidad de ingresar a una banda de narcomenudeo, donde solo se debe encargarse de trasladar las sustancias psicoactivas, siguiendo al pie de la letra las instrucciones que le den. La ruta es llevar la droga desde una casa en el centro hasta el jíbaro de la universidad, entregarla y listo, 25 mil pesos en la mano. Al día mínimo son 4 viajes, y cada viaje en moto puede demorar máximo 15 minutos.

1.3: ¿Víctor debe dejar de vender drogas para dedicarse a una actividad legal?

Víctor vivió con su madre, tres hermanos y su padrastro en unas condiciones muy precarias. El olor nauseabundo del botadero de basuras era la constante en su barrio, al igual que estar merodeando entre chatarra y barro. Esos son sin duda los recuerdos de su niñez que nunca se van a borrar. Creció ayudando a su madre en la plaza de mercado, en donde pasaba de todo, de todo lo ilícito, por supuesto. A los 14 años ya sumaba tiempo de consumir y vender drogas en medio de la aglomeración. Fue allí donde comenzó a analizar cada movimiento, como en cámara lenta, escuchaba el resonar de las monedas y el roce de los billetes mal habidos. Eso le gustaba.

La primera vez que robó fue a los diez años. Vio pagando unas monedas en una tienda, entonces las cogió y se las guardó en el bolsillo. La oportunidad hace al ladrón, dice sin remordimientos. Siempre mira fijamente cuando habla, como si quisiera infundir miedo. De ahí para adelante la acción se le volvió costumbre, y se robaba hasta lo que llevaban sus compañeros en las maletas. En la actualidad Víctor tiene 27 años y ha encontrado una forma muy rentable y tranquila de ganarse la vida, coordinar las acciones de microtráfico en las universidades. Básicamente, busca estudiantes de los primeros semestres para que poco a poco hagan parte de la organización. Sabe

que los primíparos son fáciles de convencer si están en un ambiente relajado, inocentemente, les regala una prueba del producto para convertirlos en clientes. Además, identifica con cuidado a los estudiantes que le van a transportar la droga, es importante que no levanten sospechas.

Apéndice G. Protocolo Parlamento Británico

Con el fin de aportar en la implementación de herramientas innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de la economía, se ha diseñado todo un protocolo de debate académico denominado **“Debate Competitivo”**, tomando como base el formato de parlamento británico, el cual se divide en dos casas: gobierno y oposición (A favor o en contra de la moción respectivamente), quienes a su vez se separan en dos cámaras: cámara alta y cámara baja de cada casa, buscando generar argumentos a favor o en contra pero teniendo en cuenta diferentes perspectivas que incluso apoyan la misma posición.

PARTICIPANTES

Para cada Debate Competitivo se propone 1 caso el cual representa un dilema moral que será debatido en la sesión de clase, se escogen 9 estudiantes para desempeñar los siguientes roles:

Oradores (8 estudiantes): son los encargados de defender o atacar la moción a debatir, para ello se agrupan en parejas de forma aleatoria con el fin de que cada una de ellas tome posición en una de las 4 cámaras (Alta de Gobierno, Baja de Gobierno, Alta de Oposición y Baja de Oposición), la cámara correspondiente se define de forma aleatoria y dependiendo de esta desempeñan un rol dentro del debate que será explicado posteriormente. La función principal de los oradores es presentar discursos claros y contundentes buscando convencer al público evaluador y a los demás debatientes sobre su postura.

Moderador (1 estudiante): se encarga de llevar el tiempo, da paso a cada intervención y hace cumplir los tiempos reglamentarios. Además, anuncia los minutos protegidos, marcando con una palmada la finalización del 1er minuto y el inicio del último minuto, de igual forma comunica el final de cada intervención con dos palmadas.

Público evaluador (Estudiantes restantes): son los espectadores y evaluadores del debate, por lo que toman apuntes sobre la participación de cada orador, evaluando su desempeño, conocimientos, trabajo en equipo, argumentación, refutaciones y cualquier otro factor que se vea involucrado durante su discurso. Finalmente, generan una calificación para cada una de las casas y otra para el debate en general, un aspecto que se explicará con más detalle más adelante.

Desarrollo del debate

Para iniciar el debate se confirma la moción a debatir y los participantes, una vez hecho esto, se procede a sortear la posición de cada pareja en alguna de las cámaras, esto se hace de forma aleatoria definiendo la posición con respecto a la moción hasta unos minutos antes de iniciar con los discursos. Posteriormente, los oradores obtienen 15 minutos de preparación final para ordenar de forma apropiada cada una de sus intervenciones, ajustar las posiciones y los roles de acuerdo a la cámara correspondiente.

Finalizados los 15 minutos de preparación se da inicio al debate con la primera intervención de la Cámara Alta de Gobierno, a cargo del Primer Ministro o Primer Orador de la casa de Gobierno, seguido de la primera intervención de la Cámara Alta de Oposición con el discurso del Líder o Primer Orador de la casa de Oposición, de esta forma se irá alternando entre un orador de Gobierno y uno de Oposición, siguiendo con las cámaras altas y finalizando con las cámaras bajas de cada casa. A continuación, se presenta un esquema detallado que relaciona las casas y los roles de cada orador en el respectivo orden de las intervenciones

CASA DE GOBIERNO	Orden	CASA DE OPOSICIÓN	
Cámara Alta de Gobierno (CAG)		Cámara Alta de Oposición (CAO)	
<p>1. Primer Ministro. Plantea las ideas generales sobre las cuales se sustenta el debate, define los conceptos clave, explica el contexto (status quo) y expone la postura de su casa enunciando los argumentos que sostienen la tesis a defender.</p> <p>3. Vice-ministro Refuta de forma pertinente los argumentos de la oposición, extiende y refuerza los argumentos enunciados por el Primer Ministro y cierra el caso de su cámara resaltando los argumentos fuertes y relevantes que aportaron al debate.</p>	<p style="text-align: center;">➔</p> <p style="text-align: center;">➔</p> <p style="text-align: center;">➔</p>	<p>2. Líder Acepta o redefine de mejor manera los conceptos propuestos por el Primer Ministro, cuestiona y refuta el planteamiento propuesto y formula los argumentos que fundamentan toda la tesis de la oposición.</p> <p>4. Vice-líder Hace las refutaciones necesarias a toda la línea argumentativa traída por CAG, desarrolla de forma más profunda los argumentos que apoyan la tesis propuesta por el Líder de Oposición y recalca la relevancia de sus argumentos sobre los propuestos por la casa de Gobierno.</p>	<p>C Á M A R A S A L T A S</p>
Cámara Baja de Gobierno (CBG)		Cámara Baja de Oposición (CBO)	
<p>5. Extensionista Inicialmente ataca toda la base argumental de CAO, luego da un nuevo aire al debate exponiendo nuevos argumentos y/o explicando de mejor manera lo propuesto por CAG, aprovecha los vacíos de las cámaras altas y cuestiona la tesis de su cámara alta en caso de ser necesario para plantear una nueva tesis.</p> <p>7. Látigo Debe refutar la(s) tesis propuestas en la casa de oposición, hacer un resumen general del debate resaltando los puntos de choque o engagement entre las casas y resaltando las razones, argumentos e ideas por las cuales su casa gana el debate, además de los aspectos en los que se diferencian de su cámara alta.</p>	<p style="text-align: center;">➔</p> <p style="text-align: center;">➔</p> <p style="text-align: center;">➔</p>	<p>6. Extensionista Debe impugnar los planteamientos traídos tanto de la CAG como la nueva carga argumental que trae el extensionista de la CBG, darle un nuevo giro al debate trayendo nuevos argumentos o aprovechando los vacíos de su cámara alta para defender la tesis propuesta en su casa, ya sea desde cámara alta o planteando una nueva.</p> <p>8. Látigo Refuta la(s) tesis de gobierno e igualmente hace un resumen general del debate, resaltando puntos de choque y señalando las razones por las cuales su casa gana el debate, cierra este resaltando los argumentos y razones por las cuales logran diferenciarse de su cámara alta y brindar un mejor debate.</p>	<p>C Á M A R A S B A J A S</p>

ASPECTOS GENERALES

En la búsqueda de brindar el mejor debate posible y justo para ambas casas, hay algunos aspectos a tener en cuenta para el desarrollo efectivo de la actividad, los cuales son los puntos de información y los tiempos del discurso para cada orador.

Puntos de información: Un punto de información es un reclamo formal que realiza un miembro de la casa contraria al orador que está realizando su intervención en ese momento. Estos deben tener la forma de un comentario corto y/o pregunta concisa que no debe tardar más de 15 segundos. Además, el orador que está realizando su discurso puede retomar la palabra en cualquier momento si considera que el punto de información está claro o es irrelevante para el debate. Se espera que cada casa acepte al menos un punto de información.

El uso de estos puntos es muy importante en los debates pues permite generar mayor engagement o confrontación entre cámaras, refutar los nuevos argumentos, mantener la relevancia de las dos primeras cámaras durante el debate o introducir los argumentos de forma temprana por parte de las cámaras bajas.

Tiempos del discurso: Cada orador tendrá máximo cuatro minutos para realizar su intervención, distribuidos de la siguiente manera:

Minutos protegidos (0:00 a 1:00 - 3:00 a 4:00): El primer y último minuto de cada intervención se consideran minutos protegidos, esto significa que durante estos el orador habla y desarrolla sus ideas sin que ningún miembro de la otra casa pueda pedir un punto de información.

Minutos de tensión (1:01 a 2:59): El segundo y tercer minuto del discurso son considerados minutos de tensión. Durante estos las dos cámaras de la casa contraria pueden pedir la palabra para realizar puntos de información.

EVALUACIÓN

Una vez terminado el debate inicia la fase de evaluación por medio de la cual se determina la cámara ganadora y las posiciones de las demás. Para ello, todo el público evaluador debe calificar las intervenciones de las cuatro cámaras, indicando en una escala de 1 a 5 la puntuación para cada una en cada indicador. El puntaje va desde 1 (Insuficiente) a 5 (Excelente), posteriormente se calcula el promedio de las puntuaciones en los tres criterios de evaluación que se describen a continuación:

1. Conocimientos y trabajo en equipo

En este indicador se evalúa el dominio del tema, la utilización de información relevante previamente consultada y la coherencia entre los discursos de los dos oradores de cada casa.

Insuficiente (1): Falta de conocimiento del tema tratado, pues se evidencia que no fue consultada información relevante. Cada orador presenta argumentos de forma aislada, sin tener en cuenta lo dicho por su compañero y sin una estrategia de equipo clara.

Excelente (5): Preparan una argumentación sólida, justificando las ideas presentadas con información pertinente previamente consultada. Además, se evidencia una preparación y organización para complementarse como equipo.

2. Discurso y argumentación

Este indicador tiene en cuenta la calidad del discurso, la claridad de la intervención, la seguridad y oratoria de los participantes, y la utilización de las métricas establecidas. Además, la relevancia de los argumentos y el cumplimiento del rol determinado.

Insuficiente (1): Carece de coherencia y fluidez en la presentación de las ideas y los argumentos. Presenta fallos y contradicciones en su argumentación. No encamina los argumentos dentro de ninguna métrica. Muestra inseguridad en su discurso.

Excelente (5): Cada orador elabora un discurso claro y coherente con el rol que debe desempeñar. Presenta los argumentos de forma ordenada y contundente, teniendo en cuenta las métricas establecidas. Refleja seguridad y convencimiento en su discurso.

3. Discusión y refutaciones

Para este indicador se tienen en cuenta los puntos de información otorgados, el choque directo con los argumentos de otras cámaras, la efectividad de las refutaciones realizadas y la pertinencia de los puntos realizados.

Insuficiente (1): No concede puntos de información. No escucha los argumentos de otras cámaras o los ignora por completo. No realiza refutaciones en su discurso.

Excelente (5): Refuta de manera efectiva los argumentos de otras cámaras. Genera puntos de choque entre los argumentos expuestos por su cámara y otras cámaras. Otorga puntos de información y los responde de forma efectiva.

Finalmente, se realiza una evaluación general del debate, donde se indica de igual forma en una escala de 1 a 5 la evaluación del debate en su conjunto, teniendo en cuenta todas las cámaras. Se calcula el promedio de las puntuaciones basado en cuatro criterios de evaluación descritos a continuación:

1. Cumplimiento de las reglas y el formato de debate: se evalúa el cumplimiento de los roles, las reglas y el formato, teniendo en cuenta el respeto por los tiempos, el orden de las intervenciones y el debate respetuoso entre oradores.

2. Análisis del contexto y discusión a profundidad del tema: se propicia dar el mejor debate posible, con argumentos profundos y una discusión enriquecedora para todos los participantes.
3. Reflexión de las dimensiones éticas aplicadas al dilema: se procura el uso de los fundamentos morales como métricas para los argumentos con el fin de enseñar los contenidos del componente de competencias ciudadanas.
4. Reflexión sobre ventajas y limitaciones del razonamiento utilitarista: se busca el desarrollo de diferentes tipos de razonamiento, saliendo un poco de la ortodoxia para explorar otros razonamientos.