

Desarrollo de habilidades comunicativas para la enseñanza de la economía: ejercicios
prácticos en argumentación para la formación ciudadana

Luis Felipe Valero Rincón - Santiago Arias Flórez

Trabajo de grado para optar por 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

2023

Dedicatoria

No son muchas las palabras por decir al momento de finalizar este recorrido, sino cada uno de los momentos vividos y las personas que hicieron parte de ellos durante el camino, lo que de verdad determina el significado del proceso. A mi padre, al cual le estaré eternamente agradecido por todos los consejos, conocimientos y apoyo, siendo los mejores regalos que me ha ofrecido, mi madre, por el esfuerzo y sacrificio realizado, lo que ha logrado forjar al individuo que soy hoy. A Valentina Cornejo, la mujer que me ha brindado su amor y lealtad incondicional, siendo parte fundamental de mi vida y acompañando el final de este viaje, por último; a Felipe Valero, un gran compañero para cumplir esta meta y aún más, un muy buen amigo que me dio la universidad. A cada uno de ellos les dedico este nuevo logro alcanzado y la felicidad que me genera el compartirlo.

Santiago Arias

A mi familia quienes con su paciencia y esfuerzo me han permitido tener el tiempo y los recursos para dedicarme exclusivamente a cumplir esta, mi mayor meta hasta el momento, gracias por acompañar incondicionalmente este camino a pesar de los obstáculos, y los fallos. Los quiero Isabel, Germán y Andrés. Gracias por todo.

A la familia Rincón Villabona, por también ser mi hogar, el apoyo que me han entregado a lo largo de mi vida ha sido indispensable para que hoy esté acá, sus consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas.

También quiero dedicar esta tesis a mis amistades, en especial a Natalia, Daniela, Manuela y María Fernanda, gracias por apoyarme cuando más lo necesito, por extender su mano en momentos difíciles, por el soporte en los retos más adversos, los consejos más sabios, por el amor brindado cada día, y por los cientos de recuerdos bonitos que me han dejado, las llevo en mi corazón y mis pensamientos.

Finalmente quiero dedicarle este triunfo a Santiago, quien me acompañó en este camino y quien es el mejor amigo que me ha dejado la universidad, fue un placer trabajar con él y conseguir esto juntos.

Felipe Valero

Agradecimientos

En conjunto queremos agradecer a la Universidad Industrial de Santander, por abrirnos sus puertas y brindarnos la oportunidad y el apoyo a lo largo de estos cinco años en los cuales se convirtió en un segundo hogar, de la cual estamos más que orgullosos de poder llamar nuestra *alma mater*.

A la escuela de economía, sus profesores y a Melissa, gracias por todas las enseñanzas que hoy nos hacen mejores como economistas, personas y ciudadanos, por todas las ocasiones en las que nos apoyaron individualmente y en conjunto durante este trabajo de grado.

Al grupo EMAR, por brindarnos el espacio, las herramientas y acercarnos a las personas correctas para poder hacer realidad nuestra pasantía de investigación.

Al profesor Luis Alejandro Palacio García, la confianza y el apoyo brindado durante todo el proceso de nuestra pasantía de investigación fueron fundamentales, siendo un gran mentor y director, y en especial gracias por la paciencia y por estar presente en cada etapa de este camino.

A David Becerra, por ser un excelente asesor durante este proceso, por aportarnos todos sus conocimientos y experiencia durante nuestro proceso y por habernos inspirado junto con Felipe Sandoval a investigar sobre Debate y Argumentación en economía, esto también es por y para ustedes.

Tabla de contenido

Introducción	10
1. Objetivos	17
1.1. Objetivo General	17
1.2. Objetivos Específicos.....	17
2. Desarrollo	18
2.1. Marco Teórico	18
2.1.1. Competencias Ciudadanas	18
2.1.2. Teoría de la Argumentación y debates.....	20
2.1.3. Debates y argumentación en economía.....	22
2.2. Metodología	24
2.3. Resultados	26
2.3.1. Aspectos preliminares del modelo de intervención: Semestres 2021-2, 2022-1....	26
2.3.2. Intervención para la formación en argumentación y debate. Semestre 2023-1	29
2.3.3. Evaluación intervención 2023-01	33
3. Conclusiones	38
Referencias bibliográficas	40

Lista de tablas

Tabla 1: Estructura temática de los foros digitales. 28

Lista de figuras

Figura 1: Modelo de fases: Investigación Basada en Diseño.	25
Figura 2: Resultados componente <i>Tesis</i>	34
Figura 3: Resultados componente <i>Argumentos</i>	34
Figura 4: Respuesta a: En la carrera de Economía ¿en alguna asignatura cursada previamente se realizó alguna actividad relacionada con la argumentación en temas económicos?	35
Figura 5: Modalidades de los ejercicios de argumentación realizados en cursos previos.....	36
Figura 6: Respuesta al ítem: “El conocimiento fue útil para la realización de las actividades”. 36	
Figura 7: Respuesta al ítem: “La rúbrica es completa (valora los aspectos más importantes del texto argumentativo)”	37
Figura 8: Respuesta al ítem: “Usted considera que es mejor argumentando después de esta actividad”	37

Resumen

Título: Desarrollo de habilidades comunicativas para la enseñanza de la economía: ejercicios prácticos en argumentación para la formación ciudadana.¹

Autores: Santiago Arias Flórez, Luis Felipe Valero Rincón.²

Palabras Clave: competencias ciudadanas, habilidades cognitivas, habilidades comunicativas, juegos de negociación

Descripción:

El Taller juegos de negociación busca, por medio de una intervención basada en juegos programados en ClassEX, implementar una experiencia significativa en estudiantes UIS alrededor de temas como la polaridad, identidad y valoración de las diferencias humanas o la construcción de la convivencia y la paz, esperando generar así una promoción de la empatía y la conducta prosocial en los estudiantes universitarios. Esta pasantía de investigación busca realizar aportes significativos a la formación de los economistas por medio de la propuesta de los ejercicios prácticos de argumentación, una herramienta que promueve la formación en competencias ciudadanas, con énfasis en las competencias comunicativas. En ese sentido incentivar, y así fomentar el desarrollo específico de habilidades necesarias para establecer diálogo constructivo. Lo anterior se plantea a través Por medio de una metodología de investigación basada en diseño (IBD), se espera encontrar la mejor estrategia pedagógica más idónea que potencie el desarrollo de habilidades comunicativas, y de esta manera, contribuir al actual cambio de paradigma en la enseñanza de la economía y pensar una educación en torno al Plan Nacional Decenal de Educación y al Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Industrial de Santander.

¹ Trabajo de Grado en modalidad de pasantía de investigación

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Economía. Director: Luis Alejandro Palacio García, PhD en Economía.

Abstract

Title: Development of communication skills for teaching economics: practical exercises in argumentation for citizenship education.³

Authors: Santiago Arias Flórez, Luis Felipe Valero Rincón.⁴

Keywords: citizenship competences, cognitive skills, communication skills, negotiation games.

Description:

The Negotiation Games Workshop seeks, through an intervention based on games programmed in ClassEX, to implement a significant experience in UIS students around issues such as polarity, identity and valuation of human differences or the construction of coexistence and peace, hoping to generate a promotion of empathy and prosocial behavior in university students. This research internship seeks to make significant contributions to the training of economists through the proposal of practical exercises of argumentation, a tool that promotes training in citizenship skills, with emphasis on communication skills. In this sense, to encourage, and thus promote the specific development of skills necessary to establish constructive dialogue. By means of a design-based research methodology (IBD), it is expected to find the best pedagogical strategy to enhance the development of communicative skills, and in this way, contribute to the current paradigm shift in the teaching of economics and think an education around the National Ten-Year Education Plan and the Institutional Development Plan of the Universidad Industrial de Santander.

³ Undergraduate work as a research internship.

⁴ Faculty of Human Sciences . School of Economics . Director: Luis Alejandro Palacio García, PhD in Economics.

Introducción

Existen diversos problemas para el desarrollo de una vida en sociedad, muchos ciudadanos carecen de competencias necesarias para hacerlo. La ausencia de educación cívica y ciudadana en el sistema educativo y en la sociedad en general es una de las causas principales de este fenómeno. Como resultado, se producen dinámicas no deseables como personas que no ejercen sus derechos y deberes ciudadanos derivando en dificultades para la toma de decisiones en conjunto, bajo ejercicio de participación política, intolerancia ante las diferencias y eligiendo alternativas poco eficientes o deseables para dar solución a ellas.

“Los álgidos problemas que vive Colombia han ocasionado el deterioro de la conducta, llevando a los individuos a una escasa o nula participación en los escenarios que le competen, al empleo de estereotipos arraigados en sus culturas que dificultan el reconocimiento del otro, y a la poca tolerancia en las relaciones interpersonales, etc” (Zambrano, E. 2018).

En una sociedad democrática, el ciudadano es un actor fundamental en la construcción de una sociedad justa y equitativa, para ello es necesario que los ciudadanos participen activamente en la vida política, económica, social y cultural del país siendo fundamental que posean las competencias ciudadanas necesarias para ejercer sus derechos y deberes de manera efectiva y responsable.

Por lo tanto, es prudente abordar esta problemática mediante la promoción de la educación en competencias ciudadanas en la sociedad en general. Esto permitirá a los ciudadanos desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para convivir de manera efectiva en sociedad, fomentando la tolerancia, el respeto y la participación y responsable.

Chaux et al, (2004) señala en su diagnóstico de la enseñanza de ciudadanía en Colombia que muchas instituciones forman a sus estudiantes a través de “currículos ocultos”. Los currículos

ocultos son un escenario en el que no hay una manifestación explícita del proceso de enseñanza, sino que se aprende por medio de las experiencias cotidianas del aula de clase. Esto significa que, por ejemplo, si los estudiantes sienten que no se les toma en cuenta para tomar decisiones que les afectan, aprenderán que sus puntos de vista no son valorados en su entorno, que los mecanismos de discusión no son demasiado útiles para ellos y/o que la toma de decisiones no hace parte de sus competencias, por lo tanto, no deberían preocuparse de ellas.

El Ministerio de Educación Nacional atendiendo esta necesidad, desde el año 2003 ha estado comprometido con la evaluación y el desarrollo de las competencias ciudadanas en la educación básica y media, dando como resultado la creación de los estándares básicos de competencias ciudadanas. En general, los estándares básicos de una competencia son definidos por el ministerio como:

“El conjunto de criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país” (Ministerio de Educación Nacional, 2004)

Posteriormente en 2012, el MEN incluyó la evaluación de las competencias ciudadanas a estudiantes de educación superior por medio de las pruebas Saber Pro y Saber TyT.

Para Chaux et al. (2004) tampoco es suficiente la dedicación de cuatro horas semanales en una cátedra de formación ciudadana en la que se estudie la constitución política, ya que a pesar de que es necesario y útil realizar este estudio, para el autor es necesario la implementación de competencias integradoras, las cuales articulan el conocimiento general con las competencias comunicativas, cognitivas y emocionales, llevando así el aprendizaje de las competencias ciudadanas a cada una de las asignaturas.

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) pertenecientes a la agenda 2030 han sido implementados a nivel global con la misión de dar fin a la pobreza en todas sus formas, siendo el cuarto de estos construido con enfoque hacia la educación. Sus diferentes metas abarcan desde la finalización completo de los estudios básicos y medios para la totalidad de la población estudiantil, el aumento de la oferta y calidad del personal docente hasta la adquisición de los conocimientos necesarios para promover un desarrollo sostenible, una cultura de paz y ciudadanía mundial.

La enseñanza tradicional de la economía ha sido criticada por su enfoque predominantemente neoclásico, dentro de los textos con los que se enseña la economía en América Latina resalta la gran presencia de autores neoclásicos y que los métodos pedagógicos más utilizados son las clases magistrales basadas en tiza y tablero según afirman Lora, E., & Ñopo, H. (2009).

“En plena Guerra Fría era primordial consolidar la teoría neoclásica -fundamento de las políticas impulsadas por el gobierno americano y el FMI- como única corriente científica de la economía, deslegitimando, de paso, otros enfoques teóricos, particularmente la economía política de origen clásico y marxista” (Misas, 2004)

Las competencias cognitivas, descritas usualmente dentro del marco de competencias ciudadanas como la capacidad de realizar diversos procesos mentales esenciales en el ejercicio ciudadano, como ver la misma situación desde diversos puntos de vista, poder reflexionar y analizar críticamente las diferentes situaciones de la vida en sociedad. Las competencias comunicativas son esencialmente un conjunto de habilidades necesarias para establecer un diálogo efectivo con los demás actores con los que interactuamos a diario. Una enseñanza de la economía dominada por una perspectiva "científica", en la que solo hay una forma correcta de hacer las cosas, puede resultar un obstáculo para la enseñanza de competencias ciudadanas, especialmente las cognitivas y comunicativas. Para el desarrollo de estas últimas, es esencial fomentar la

existencia de diferencias y puntos de vista diversos, donde se expresen asertivamente las opiniones propias y se escuchen a las opiniones ajenas.

Hamburguer, A. (2013) sostiene que la economía heterodoxa tiene tres características principales:

- Rechazo hacia la concepción atomista individual, se prefiere una concepción del individuo socialmente inmerso.
- Énfasis en el tiempo como un proceso histórico irreversible.
- Razonamiento en términos de influencias mutuas entre individuos y estructuras sociales.

Así mismo clasifica las escuelas económicas que pertenecen al pensamiento económico heterodoxo, listando entre estas a los campos de estudio de economía ecológica, marxista, poskeynesiana, neuroeconomía, socioeconomía, economía de la complejidad, economía institucional, Posautismo (Economía crítica) y a la Escuela Austriaca, entre otras.

La existencia de una economía heterodoxa, que realiza diferentes aportes e interpretaciones de la realidad a la disciplina económica, sumado a la hegemonía ortodoxa en los planes de estudio y textos utilizados en las universidades genera diversos cuestionamientos ¿no es igual de válido estudiar y enseñar ambas corrientes? ¿por qué las asignaturas con base heterodoxa suelen quedar relegadas a electivas o seminarios? ¿Deberían incluirse asignaturas con base heterodoxa en los planes de estudio de economía como asignaturas obligatorias?

En términos de política pública también existen razones para pensar que la academia está en la búsqueda de formar profesionales que también sean ciudadanos conscientes de sus competencias, derechos y deberes frente a la sociedad. Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) pertenecientes a la agenda 2030 han sido implementados a nivel global con la misión de dar fin a la pobreza en todas sus formas, siendo el cuarto de estos construido con enfoque hacia la

educación. Sus diferentes metas abarcan desde la finalización completo de los estudios básicos y medios para la totalidad de la población estudiantil, el aumento de la oferta y calidad del personal docente hasta la adquisición de los conocimientos necesarios para promover un desarrollo sostenible, una cultura de paz y ciudadanía mundial.

A nivel nacional el plan decenal de educación es la hoja de ruta para la construcción de una mejor educación en Colombia, en su edición 2016-2026 el primero de los principios orientadores del plan es el de “aportar a la construcción de una cultura ciudadana y un desarrollo individual y colectivo que contribuyan a las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que requiere el país”. También quienes construyeron este plan decidieron organizar los objetivos en diez desafíos estratégicos, hay alusión al fomento de competencias ciudadanas al menos en cuatro de ellos:

En el tercer desafío: “El establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles” se aboga por considerar en los planes curriculares aspectos relacionados con el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas tales como la inclusión, el cuidado, el emprendimiento, el pensamiento crítico, etc.

En el cuarto desafío: “La construcción de una política pública para la formación de educadores” se considera que se debe garantizar una formación inicial, continua y avanzada de los educadores en materia de inclusión, derechos, uso pedagógico de las TIC y desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas.

En el quinto desafío: “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” sugiere fomentar el desarrollo de “habilidades del siglo XXI”, refiriéndose a competencias de comunicación, emprendimiento, liderazgo y competencias de ciudadanía, entre otras.

En el séptimo desafío: “construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” en varios de sus lineamientos estratégicos específicos menciona la necesidad de fortalecer mecanismos de fomento, gestión y evaluación, así como fortalecer los centros de memoria histórica como referentes de aprendizaje para las competencias ciudadanas.

Tomando de ejemplo a la Universidad Industrial de Santander, esta institución asume la misión de “formar ciudadanos como profesionales integrales, éticos, con sentido e innovadores” con el fin de “buscar el fortalecimiento de una sociedad democrática, participativa, deliberativa y pluralista, con justicia y equidad social”. La universidad en su Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030 expresa que formar integralmente “implica reconocer a los sujetos de aprendizaje como sujetos multidimensionales, con motivaciones, necesidades y comportamientos sociales y estéticos, biológicos, afectivos y estéticos, cognitivos y tecnológicos” y resalta que recibir una formación integral potencia a los sujetos de aprendizaje las competencias para el razonamiento moral, su identidad y capacidad de interacción en contextos internacionales, propician la expresión de sus sensibilidad estética, orientan su participación ciudadana, y facilitan su desarrollo físico y mental, en armonía con el medio ambiente.

Toda esta situación plantea la necesidad de investigar cómo se puede mejorar la enseñanza de la economía para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas en los estudiantes. Es fundamental que estos aprendan a aplicar los conceptos y teorías económicas en situaciones reales y a desarrollar habilidades argumentativas que justifiquen las decisiones que son tomadas. Dado esto se plantean las siguientes incógnitas ¿Cómo se puede enseñar la economía de manera práctica para que los estudiantes puedan aplicar los conceptos y teorías aprendidos en la resolución de problemas del mundo real? ¿Cómo se puede fomentar el desarrollo de habilidades

argumentativas y comunicativas en los estudiantes para que puedan expresarse claramente y argumentar de manera efectiva? Estas son preguntas fundamentales que necesitan ser abordadas para mejorar la calidad de la enseñanza de la economía y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida real.

1. Objetivos

1.1. Objetivo General

Analizar la posibilidad de implementar ejercicios prácticos de argumentación en la enseñanza de la economía, de esta manera fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas en el marco de las competencias ciudadanas.

1.2. Objetivos Específicos

Realizar una búsqueda de literatura sobre las distintas estrategias argumentativas para fomentar las competencias comunicativas en estudiantes de economía.

Proponer una metodología práctica para el desarrollo de habilidades comunicativas, en el marco del taller juegos de negociación.

Documentar 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 Teórico

2.1.1. Competencias Ciudadanas

Las competencias ciudadanas pueden ser comprendidas como el conjunto de habilidades - cognitivas, emocionales y comunicativas- y conocimientos que permiten el ejercicio de sus derechos y el difundir sus deberes, así como la participación en la vida política, la resolución pacífica de conflictos y la valoración de diferencias, permitiendo la comprensión de manera crítica de la sociedad y las instituciones que la componen. Los estándares básicos de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006) tienen como premisa universal que asume la vida en sociedad como característica intrínseca de todos los seres humanos, asimismo está se componen de diversas competencias y conocimientos en búsqueda que la población pueda ejercer como agentes activos de manera constructiva en la sociedad buscando un desarrollo integral del individuo, dentro del marco del proyecto de investigación en el cual está apoyado está propuesta se analizan y desarrollan únicamente las competencias comunicativas y cognitivas.

Las competencias ciudadanas se clasifican en cuatro tipos, cada uno de estos conformado por capacidades y habilidades que son desarrolladas a lo largo proceso educativo, estas permiten el estudio y solución de las problemáticas sociales de manera integral y responsable:

Conocimientos: Comprende todo el concepto de lo que es la constitución política, entendiendo a Colombia como un estado social de derecho con sus particularidades, los derechos y deberes fundamentales tanto a nivel individual como colectivo, la organización del estado, sus funciones, el alcance de las ramas del poder y los diferentes mecanismos para ejercer la democracia.

Argumentación: Presenta como meta la facultad para analizar y evaluar con pertinencia y solidez discursos o enunciados en materia de problemática social, la capacidad de determinar

prejuicios, evaluar la coherencia de discursos, así como también la adecuada comprensión de las intenciones de este y las competencias para relacionar argumentos valorando su solidez.

Pensamiento sistémico: Implica que el individuo comprende que las diferentes problemáticas y sus posibles soluciones poseen diversas dimensiones o aspectos que son analizados desde una perspectiva sistémica y debe ser capaz de entablar la relación entre las partes, el impacto de las problemáticas, los aspectos privilegiados de una solución determinada y los contextos que están presentes.

Multiperspectivismo: Capacidad para analizar una problemática desde perspectivas varias, donde el individuo reconozca las partes involucradas con sus intereses y divergencias, así como el establecer y entender las relaciones presentes entre las perspectivas de los agentes y sus propuestas de solución.

2.1.1.1 Competencias ciudadanas y el modelo educativo

El modelo educativo por competencias ha sido empleado por el sistema de educación desde finales del siglo XX, con el objetivo de formar ciudadanos para la democracia desde las instituciones educativas. “La función del modelo educativo es encauzar en la sociedad el proceso de formación en una época determinada” (Álvarez & Henao, 2019). En 2002 gracias al decreto 0230 se implementa una evaluación por competencias guiadas y los estándares básicos de competencias, los cuales son desarrollados y vigilados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desarrollando un aprendizaje significativo de manera que se garantice la enseñanza de competencias específicas dentro de la formación ciudadana siendo esto uno de sus pilares fundamentales en la búsqueda de solventar problemáticas sociales. (Ruiz & Chau, 2005) muestra el desarrollo de las competencias ciudadanas a través de metodologías no específicas, pero con bases comunes implementadas por los educadores, por consiguiente, se busca que

indiferentemente del modelo que se desea implementar, toda estrategia o recurso pedagógico requiere una retroalimentación de manera crítica de sus alcances, implicaciones y posibilidades.

2.1.2. Teoría de la Argumentación y debates

Toulmin et al. (1984) señalan como la argumentación como uso del lenguaje surge cuando los sujetos deben justificar y proveer soporte para sus afirmaciones, este acto de razonamiento también incluye el componente de ser público y estar disponible para ser examinado y criticado. La argumentación aquí es definida como un proceso iterativo de planteamiento, revisión y defensa de proposiciones (Toulmin et al., 1984, pp 14). Reuniendo estos elementos, se concluye que la argumentación exhibe la capacidad de racionalización de los individuos, toda vez que pone a prueba la capacidad de reunir, comprender, plantear y sopesar información siguiendo un proceso lógico.

Ahora bien, la noción de argumento se entiende como “una secuencia de proposiciones y razones interconectadas, que juntas, establecen el contenido y fuerza de la posición que defiende un orador en particular (Toulmin et al., 1984, pp. 14)” Todos estos conceptos conducen a entender el debate como el espacio de confrontación de los argumentos, donde “predomina la libre elección de las razones más sólidas, las ideas mejor expuestas y los argumentos más consistentes” (Estrada, 2005).

2.1.2.1. Modelo de argumento

El modelo de argumentación empleado acá se nutre de la teoría pragma-dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (2004), para lo cual se plantean algunas estructuras de argumentos, las cuales se describen a continuación:

- *Argumentación única*: Esta compuesta por una estructura simple basada en un único argumento el cual posee dos y solo dos premisas, una de ellas normalmente expresada de manera

implícita y que solo cambia su estado si es necesaria para la discusión posterior y lograr una visión más completa del argumento.

- *Argumentación múltiple*: Consiste en la defensa de un único punto de vista de manera alternativa un argumento precediendo al anterior de manera sucesiva pero cada uno de ellos con la solidez y la independencia para defender el punto de vista presentado.

- *Argumentación coordinada*: Este tipo de argumentación se basa en una única defensa centrada en la combinación de argumentos usados en conjunto cada uno de ellos dependiente de los demás, ya sea por la debilidad que presentan a nivel individual o cuando el siguiente argumento previene objeciones contra el anterior.

- *Argumentación subordinada*: Tiene como característica que los argumentos sean dados como tal y la defensa del punto de vista es una cadena de razonamientos que se realiza paso a paso, en caso de que el primer argumento no tenga la solidez suficiente se añade uno nuevo y así de manera sucesiva hasta que el punto de vista sea concluyente.

La complejidad del discurso argumentativo siempre estará relacionada con el número de argumentos que sean requeridos y la relación entre los mismos, así como de las objeciones que sean presentadas a los mismos durante el debate. Ahora bien, cuando se quiere evaluar la argumentación en un discurso es necesario distinguir las diferentes falencias e inconsistencias que se pueden presentar, separando el complejo de la argumentación y evaluándolo de manera individual, así como el tipo de argumentación que se está empleando en el momento. Aquí se pueden encontrar dos tipos de inconsistencias en el discurso argumentativo.

Inconsistencia lógica: Se presenta cuando los enunciados dados son contradictorios entre sí de modo que ninguno puede ser verdadero.

Inconsistencia pragmática: Cuando la argumentación tiene dos enunciados que a pesar de que carecen de inconsistencias lógicas llegan a ser contradictorios en el mundo real.

Existen tres requerimientos que debe poseer todo argumento para poder ser consistente: cada uno de los enunciados los cuales conforman el argumento debe ser aceptable, el razonamiento subyacente al argumento debe ser lo suficientemente válido y por último el esquema argumentativo que sea empleado debe ser apropiado y usado correctamente, dentro de estos esquemas existen tipos de relaciones entre el argumento y el punto de vista.

Relación sintomática: En esta un punto de vista es defendido al citar alguna característica o marca distintiva la cual hace parte de la conclusión de este, dicho de otro modo, si el argumento es presentado como característica de alguna situación o inherente de alguna personalidad estamos ante un esquema argumentativo basado en una relación sintomática.

Relación de analogía: Esta relación se da cuando un punto de vista es defendido demostrando algo mencionado en el mismo presenta similitudes con algún factor mencionado dentro de la argumentación

Relación causal: Cuando un punto de vista es defendido mediante una conexión causal entre el argumento y el punto de vista, si el primero presenta como causa del efecto el cual es mencionado en el punto de vista o como una acción con un cierto efecto se está hablando de una argumentación basada en una relación causal.

2.1.3. Debates y argumentación en economía

Como se señaló previamente, los debates constituyen el terreno donde se prueban los argumentos con mejor soporte y consistencia. En tal sentido, Van Eemeren et al. (2004) señalan que hay dos esferas de razonamiento: la demostración y la argumentación, la primera involucra probar postulados de forma lógico-matemática, y tiene como elemento distintivo que parte de su

proceso lógico implica el descubrimiento de “verdades”, por lo que es un razonamiento en el que no suelen caber las interacciones; en contraste, la argumentación se construye a partir de las interacciones con el fin de construir consensos respecto a consideraciones subjetivas.

En esta línea es de destacar el trabajo del profesor Fernando Estrada (2008), que evidencia como los problemas económicos pueden ser analizados siguiendo estructuras argumentativas que permitan dilucidar los puntos fuertes e inconsistencias dentro de una línea argumentativa, adaptando los postulados con el fin de producir argumentos robustos a diferentes críticas. Tal abordaje permite observar el contraste entre la investigación y ámbito de las políticas públicas en economía con sus procesos de enseñanza, donde se sitúa a la disciplina en torno a estudiar problemas sociales en clave de demostraciones, planteando modelos matemáticos con muchos supuestos acerca del comportamiento de los agentes, conducentes a un conjunto de conclusiones tomadas por verdaderas sin una discusión acerca de estos bloques previos.

2.1.3.1. Argumentación y la enseñanza en economía

Para Delors (1996) el desarrollo moral se considera uno de los cuatro ejes fundamentales de la educación, este componente a su vez está relacionado con habilidades como la empatía, la argumentación, la descentralización y coordinación de perspectivas, por otro lado, Van Eemeren define la argumentación como “una actividad verbal, social y racional que es producto no solo de un proceso racional de razonamiento sino también parte de un desarrollo comunicativo y posterior proceso interactivo” (2006). Se debe resaltar que la argumentación está planteada en términos de lo ético validando su proceso cognitivo el cual se vale de razonamientos lógicos y analíticos siendo esto demostrado como un enfoque pragmlingüístico, esto es clave para la vida en sociedad y a su vez el ejercicio de la ciudadanía.

Las ciencias sociales y en específico las ciencias económicas, se prestan para el estudio y desarrollo de competencias ciudadanas mediante la comprensión de problemas humanos desde una perspectiva interdisciplinaria y las maneras de aportar a su posible solución, desarrollando en conjunto habilidades básicas para la promoción de la acción ciudadana y orientando el aprendizaje a través de preguntas problematizadoras. A pesar de que la enseñanza de la economía en el siglo XXI responde a intereses de mercado y carece de ciertas características que permitan un pleno desarrollo del individuo en sus capacidades ciudadanas y democráticas, posibilita la exploración de nuevas metodologías mediante un pensamiento económico heterodoxo el cual se caracteriza por ser heterogéneo, pluralista y complejo. La economía heterodoxa se centra en comprender la reproducción de la sociedad (Vernengo, 2011), de esta manera se genera un proceso de enseñanza pluralista e integrador donde se forme a un economista responsable y de mente abierta.

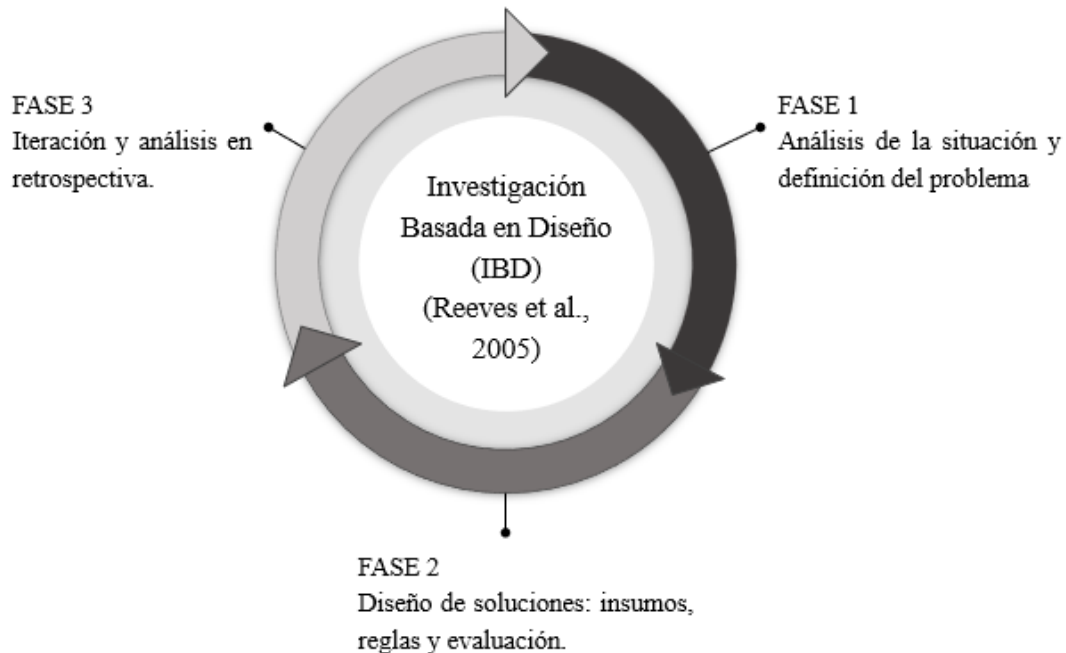
Las críticas hacia el modelo actual de enseñanza de la economía como un todo deben observarse como una oportunidad para que los economistas sigan trabajando para resolver los problemas reales con los que se enfrenta la humanidad (Nasar, 2012). Se requiere reafirmar la existencia del concepto de pluralismo en la economía de manera que se muestre la diversidad de enfoques presentes en la ciencia económica, generando que cada una de las corrientes queden inmersas en la discusión enfatizando el hecho de que la forma en cómo se enseña carece de una innovación y deja de lado la participación del estudiante, sin resolver cada uno de estos obstáculos no se puede decir que se están formando realmente economistas competentes.

2.2. Metodología

El desarrollo de la metodología tiene como base la estructura propuesta por Thomas C. Reeves de la investigación basada en diseño (IBD) (2005). En esta metodología se desarrollan e implementan diferentes estrategias didácticas, programas informáticos, materiales digitales y otros

tópicos igualmente importantes y necesarios, los cuales están orientados hacia la innovación del sistema educativo siendo una metodología flexible, la cual tiene como principal objetivo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas mediante la creación de diferentes herramientas. Las fases del modelo se pueden apreciar en la Figura 1 y son descritas más abajo.

Figura 1: Modelo de fases: Investigación Basada en Diseño.



Fase 1. Análisis de la situación y definición del problema. Esta etapa corresponde con 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 las diferentes prácticas de argumentación coherentes con la formación en competencias ciudadanas. Para la revisión se plantean ecuaciones de búsqueda en diferentes bases de datos, dentro del conjunto de recursos disponibles por parte de la Universidad Industrial Santander. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos por los investigadores previamente en el marco del proyecto de investigación “Filosofía Moral Experimental”.

Fase 2. Diseño de soluciones: materiales y estrategias didácticas. El objetivo de esta fase es la selección, mediante los recursos bibliográficos encontrados, de cuál de estas prácticas argumentativas se postula como la idónea mediante su desarrollo, con el fin de profundizar el aprendizaje de habilidades comunicativas en el marco de las competencias ciudadanas. Posteriormente, se desarrollaron propuestas para la implementación de actividades que llevaran a la praxis dicha práctica argumentativa.

Fase 3. Implementación y validación.

Se realizó una prueba piloto con estudiantes de la Universidad Industrial de Santander en las aulas de las asignaturas de Microeconomía II y del Seminario de Teoría de Juegos, a los cuales se les aplicaron las actividades contempladas en la propuesta. Para evaluar los resultados de la intervención y obtener la retroalimentación por parte de los participantes se llevaron a cabo encuestas.

2.3. Resultados

2.3.1. Aspectos preliminares del modelo de intervención: Semestres 2021-2, 2022-1.

Dentro de la primera fase del proceso de investigación basada en diseño, se realizó un barrido en bases de datos a fin de identificar experiencias relevantes para el proceso de construcción de la intervención. Se buscaron trabajos que trataran de construir experiencias para el aprendizaje de competencias ciudadanas con enfoque en las habilidades de argumentación y de diálogo con pares.

La exploración documental permitió conocer las perspectivas teóricas y metodológicas con las que se han abordado las investigaciones respecto a la enseñanza de competencias ciudadanas, por ejemplo, en el caso de Zambrano (2016) se realizó un estudio de caso en estudiantes asistentes a la cátedra Formación Humanística y Ciudadanía que ofreció la Universidad de Magdalena. Este es un estudio cuantitativo donde se midió los resultados de los estudiantes en la aplicación de una

prueba de competencias ciudadanas tras recibir prácticas pedagógicas constructivas y lúdicas para el desarrollo de estas competencias. El estudio concluye que la implementación de estas prácticas pedagógicas resulta más eficaz que las prácticas pedagógicas expositivas (clases magistrales) incluso en un contexto adverso ya que contaba con una limitante temporal, debido a la necesidad de que el curso cumpliera con el micro currículo de el plan de estudios de la carrera.

También se tiene el trabajo de Rapanta et. al. (2020) donde los autores se preguntan acerca de la adaptabilidad en diferentes contextos (países y niveles académicos) de una propuesta curricular innovadora basada en diseño para la educación en ciudadanía, dicha propuesta consistía en una combinación de sensibilización cultural, diálogo y argumentación, la cual los autores lograron concluir que cumplía con el objetivo de una educación para la ciudadanía eficaz y transformadora.

Dichas exploraciones fueron contrastadas con resultados previos del proyecto de investigación “Taller Juegos de Negociación” del grupo EMAR, donde las intervenciones realizadas con estudiantes se enfocaron mayormente en la promoción de la participación de estudiantes en ejercicios de debate y expresión oral. Los resultados mostraban que, si bien los ejercicios fueron bien valorados por los estudiantes e impactaban aspectos como la confianza de los estudiantes, también se requería profundizar especialmente en medidas para mejorar la calidad de la argumentación esbozada en los debates, por lo que el énfasis de la intervención se centró en la construcción y contraste de argumentos en algunas de las actividades propuestas a lo largo de los cursos (Nuñez et al., 2021).

La estrategia desarrollada en los juegos de negociación emplea tres momentos de acercamiento a los estudiantes, con la participación en foros virtuales, simulaciones de juegos interactivos y el debate en el salón de clase (Nuñez et al., 2021). Dado el enfoque sobre la argumentación, se analizó con mayor detalle el apartado de los foros virtuales, los cuáles son brevemente descritos en la tabla

1, donde los estudiantes debían dirimir un conflicto con relación a una problemática social sobre la que se debía tomar una decisión, planteando para ello un argumento a favor y otro en contra, los cuáles al ser sopesados, revelarían la opinión del estudiante.

Tabla 1: Estructura temática de los foros digitales.

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?

En esta fase del trabajo se evidencian dos resultados relevantes para la construcción de la intervención. Los estudiantes de los cursos donde se llevó a cabo dicho ejercicio mostraban una comprensión de los conceptos, normatividad e implicaciones relativas a cada una de las problemáticas abordadas, evidenciadas en la construcción de sus posturas a favor y en contra. Sin embargo, se pudieron observar dificultades a la hora de contrastar sus posiciones y especialmente de definir de forma argumentada cuáles de las razones ofrecidas tenían mejores razonamientos.

A partir de dichas observaciones se construyeron algunas categorías que deberían orientar la intervención aplicada a los estudiantes:

1. Énfasis en pensamiento sistémico, donde la construcción del argumento sea robusta en términos de la secuencia lógica que tienen los razonamientos para mostrar como una decisión A produce un efecto B. Como se mencionaba en el apartado del marco teórico, un punto que aporta a la consistencia de los argumentos es la demostración correcta y organizada de efectos causales.
2. Enlazamiento de los argumentos y un marco de argumentación comparada, para lo cual se debían proponer actividades formativas que podían servirse de lúdicas como el debate para mostrar de forma práctica el proceso de contrastación de argumentos, especialmente recurriendo al planteamiento de contra fácticos.
3. Ejercicio integrativo de los argumentos, donde ya no se le pidiera al estudiante participar en el foro realizando un comentario a favor, uno en contra y uno de síntesis, sino consolidar la actividad en torno a la elaboración de un texto argumentativo, en el que se realizaran dichas actividades de forma unificada y con una rúbrica de evaluación.

2.3.2. Intervención para la formación en argumentación y debate. Semestre 2023-1

La academia no debe ser un espacio único para el aprendizaje de los conocimientos pertinentes a la formación como profesional en el área de estudio, sino también uno en el cual se inmiscuya el desarrollo de competencias comunicativas, tanto de manera oral como escrita. Todo esto con la finalidad no solo del éxito en su proceso académico sino también en la formación para la vida en sociedad y en específico las comunidades discursivas en sus áreas de conocimiento.

Según De la Peña & Núñez (2018) existen dificultades varias para el estudiantado a la hora de realizar los diferentes procesos argumentativos, esta problemática reside en la poca familiaridad de los estudiantes con las diferentes etapas del proceso de escritura, en concreto lo referido al ajuste a las diferentes tipologías textuales, para el caso en específico, los textos argumentativos.

Las diferentes prácticas para para solventar dicho asunto radican en los procesos caracterizados por el uso de rubricas, las cuales pretenden sistematizar los factores más relevantes al momento de valorar la actividad escrita de una manera homogénea y objetiva. Con estas ideas en mente, el piloto implementado en clases siguió la siguiente estructura.

2.3.2.1. Clases

Se diseñaron y prepararon actividades de formulación de argumentos para los estudiantes, en tal sentido, la idea de esta formación consistió en: a.) Introducir los conceptos básicos del modelo argumentativo (propuesto en el marco teórico de este trabajo); b.) Hacer ejercicios especializados en argumentación comparativa, en específico lo referido a refutaciones, contra fácticos y blindaje de argumentos; y c.) Servir como preparación para el modelo de debate Karl Popper y los aspectos procedimentales de la realización de los textos argumentativos.

2.3.2.2. Debates

Una vez pasados por esta formación y clarificados los conceptos, los estudiantes afrontaban un ejercicio de discusión de dilemas morales y posteriormente un debate. El objetivo de este ejercicio era afianzar en los estudiantes la idea de estructura argumentativa de planteamiento, revisión, refutación. Para tal fin se realizaron debates en el salón de clases siguiendo el formato Karl Popper, el cual simula un juicio penal con dos equipos (afirmativo y negativo) compuestos cada uno por tres estudiantes para un total de seis voluntarios, los cuales se alternaban para debatir el dilema moral de la semana⁵.

2.3.2.3. Textos argumentativos

Finalmente, se les pidió a los estudiantes realizar un ejercicio de textos argumentativos. El aporte principal en este apartado es la creación de una rúbrica para la calificación de estos. Una

⁵ Las reglas y materiales del formato Karl Popper se detallan en el sitio web del Grupo EMAR, disponible en: <https://racionalidadltda.wordpress.com/2023/06/13/debate-competitivo-protocolo-3x3/>

rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente.

Para lograr la redacción de un buen texto argumentativo hay elementos que deben ser tenidos en cuenta: su correcta estructuración de manera que haya solidez de principio a fin, la razonabilidad y claridad de cada uno de los argumentos así como de los puntos de vista empleados (no necesariamente siendo presentados explícitamente), el mejor uso del lenguaje buscando ser tan claro y conciso como sea posible, si alguno de estos factores no está presente en el escrito se debe realizar una revisión y posteriormente la reescritura del texto. Así como es importante que los estudiantes y futuros economistas puedan producir textos argumentativos de calidad, también lo es que haya una manera de juzgar los mismo dentro de las asignaturas que asuman la tarea de evaluar estas habilidades. Por este motivo se hace necesaria la existencia de una regla con la que medir los distintos aspectos que componen al texto argumentativo de manera cuantificable y objetiva.

La rúbrica de calificación escogida para este proyecto posee las siguientes características a destacar:

Publicidad: La herramienta de calificación será de conocimiento de todos los estudiantes en todo momento.

Simplicidad: La herramienta de calificación, sus ítems y los niveles de satisfacción de cada ítem serán presentados de la manera más simplificada

Asertividad: La rúbrica estará orientada a calificar usando los conocimientos transmitidos en clase.

No excluyente: la métrica utilizada estará orientada a calificar la calidad del contenido, no el contenido en sí mismo, por lo que diversas posturas serán tan válidas como bien argumentadas estén.

Especificidad: La rúbrica estará dividida en varios ítems de evaluación, donde cada uno será evaluado de manera separada para juntos formar la nota general.

Claridad: El estudiante podrá identificar y entender en qué aspectos cumplió satisfactoriamente y en cuáles no, para poder fortalecerlos.

Anticipación: El estudiante tendrá la oportunidad de valorar su trabajo antes de ser entregado e incluso de discutir la calificación.

Reducción de la subjetividad: la claridad de los criterios e ítems a evaluar evitan que haya afectación de un factor subjetivo al momento de calificar.

Medición: al cuantificar los criterios por medio de la rúbrica, a mediano/largo plazo con la repetición de estas actividades, se podrá medir el progreso en el aprendizaje.

Gracias a las anteriores características, la rúbrica adquiere una mayor legitimidad, debido a que tanto evaluador como los estudiantes tienen completo conocimiento de lo que se evalúa y lo que por consiguiente se debe realizar para satisfacer los criterios de calificación. Esto también le da utilidad como herramienta para la correcta planificación de un texto argumentativo, así como para la posterior retroalimentación del documento, o incluso solicitar al docente una revisión objetiva en caso de considerar exista una injusticia, fomentando así la disputa respetuosa entre alumnos y maestros.

La rúbrica de evaluación consiste entonces, en la evaluación de 7 elementos que en conjunto permitían la calificación del texto:

Título: El cual debe ser manifestar una idea concisa de la temática del texto, así como resultar estimulante al lector.

Introducción: Inclusión de un apartado inicial donde se esboce el objetivo principal del texto, las partes de este, así como un breve resumen de la tesis y líneas argumentativas.

Tesis: Presencia de una idea central que da unidad y cohesión al texto, esta debe ir relacionada con el objetivo principal del texto y ser sustentada con los argumentos ofrecidos en el mismo.

Argumentos: Construcción secuencial de proposiciones que permiten dar validez a la tesis central del texto. En tal sentido se valora positivamente la construcción clara de mecanismos para sustentar la tesis, así como la consideración de posibles refutaciones a las mismas.

Conclusión: El texto presenta una síntesis clara de las ideas que soportan la tesis, considera las posibles refutaciones y cierra dejando explícitas las ideas que sobreviven al debate.

Ortografía/léxico: Apropiación de lenguaje técnico, escritura coherente y respecto por normas ortográficas.

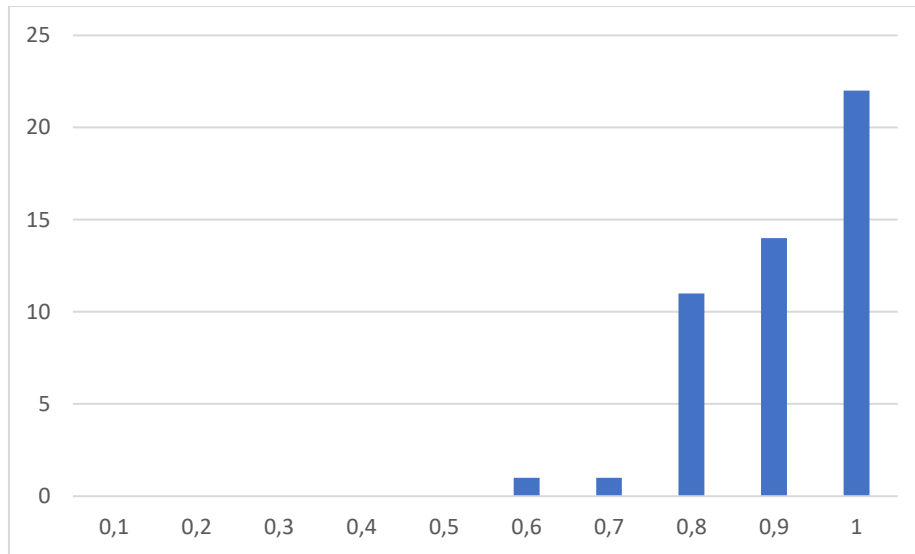
Fuentes: Dentro de los argumentos se valora positivamente la inclusión de fuentes que permitan comprobar la validez de premisas o datos referenciados.

2.3.3. Evaluación intervención 2023-01

Se evaluaron en total los textos de 49 estudiantes de los cursos de Teoría de Juegos y Microeconomía II, el proceso contó con la supervisión y apoyo del docente a cargo de las asignaturas. Los resultados muestran un desempeño positivo por parte de los estudiantes, especialmente en las categorías de “Tesis” y de “Argumentos”. Los resultados de la intervención

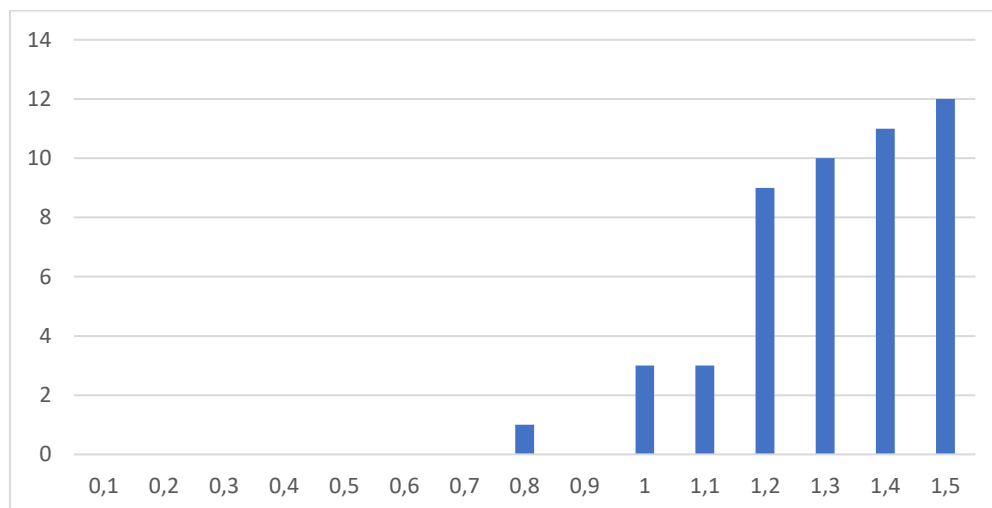
fueron contrastados a su vez con la realización de encuestas a los estudiantes acerca de sus percepciones sobre la calidad y efectos de la intervención.

Figura 2: Resultados componente *Tesis*.



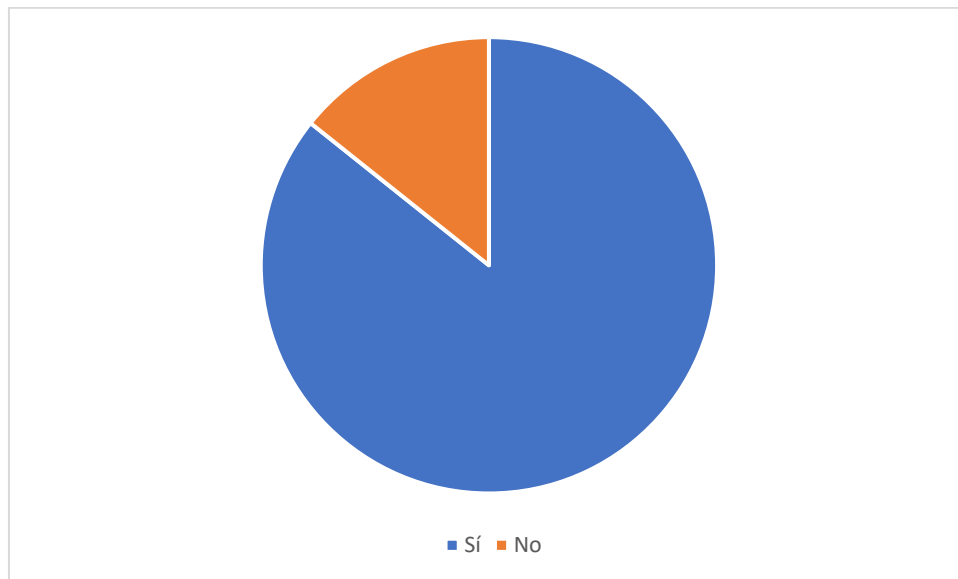
El 75% de los estudiantes puntuó 0,9 o 1,0 en este apartado, evidenciando la claridad conceptual en torno a la construcción de una posición respecto al dilema moral planteado, así como una hoja de ruta clara para la elaboración de argumentos.

Figura 3: Resultados componente *Argumentos*.

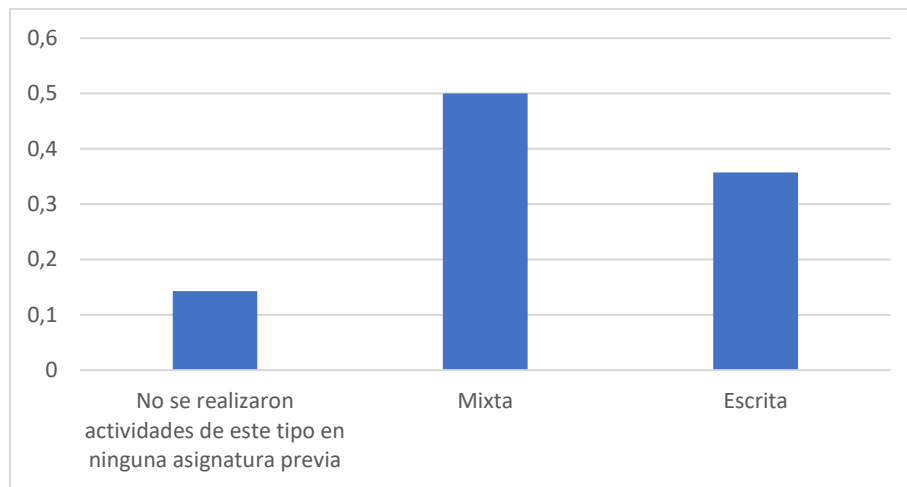


En el componente argumentos las calificaciones presentan también un buen desempeño. En este apartado los textos elaborados por los estudiantes evidenciaron tres elementos: en primer lugar, se presentan argumentos a favor y en contra de la tesis a defender, permitiendo un contraste de ideas en el texto; en segundo lugar, los argumentos presentados mostraron un alto grado de cohesión y la construcción de un hilo conductor que facilitara la secuencia lógica de las ideas; en tercero, los textos permiten observar el planteamiento de ideas causales, donde a través de los dos elementos anteriores se explica de forma concreta los posibles efectos y desenlaces de las posturas asumidas alrededor del dilema moral.

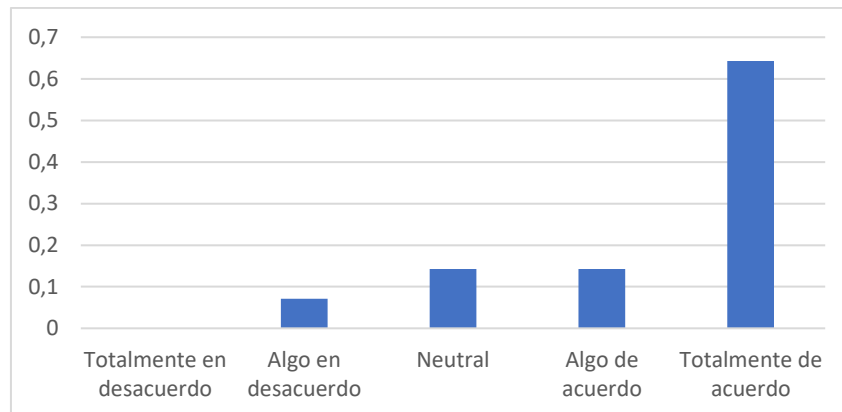
Figura 4: Respuesta a: En la carrera de Economía ¿en alguna asignatura cursada previamente se realizó alguna actividad relacionada con la argumentación en temas económicos?



El 86% de los estudiantes reportaron haber realizado algún ejercicio previo relacionado con la argumentación en temas económicos. La figura 5 muestra también que el 50% de los estudiantes reportó haber realizado estos ejercicios de forma mixta, es decir, que involucrara argumentación oral y escrita, en tanto que el 35% señaló únicamente haber desempeñado el ejercicio de la segunda manera.

Figura 5: Modalidades de los ejercicios de argumentación realizados en cursos previos.

A su vez también se les preguntó a los estudiantes sobre la idoneidad de la rúbrica empleada para evaluarlos en la actividad de los textos argumentativos, los resultados muestran que el 85% consideró que la rúbrica valoraba completamente los aspectos más relevantes de los textos argumentativos que se elaboraron.

Figura 6: Respuesta al ítem: “El conocimiento fue útil para la realización de las actividades”.

Finalmente, también se cuestionó a los participantes sobre si consideraban que después de pasar por la intervención habían mejorado sus habilidades argumentando, ante lo cual un 64% mostró un alto de grado de aprobación por esta afirmación. En este sentido es de resaltar que algunos estudiantes manifestaron también no gustar de este tipo de actividades en las asignaturas, toda vez

que no consideraban tener buenas capacidades, o criterios claros para la evaluación de las mismas, lo cual podía conducir a problemas a la hora de recibir retroalimentación, la cual había sido en algunos casos, muy negativa de parte de los(as) docentes que previamente habían orientado dichas actividades.

Figura 7: Respuesta al ítem: “La rúbrica es completa (valora los aspectos más importantes del texto argumentativo)”.

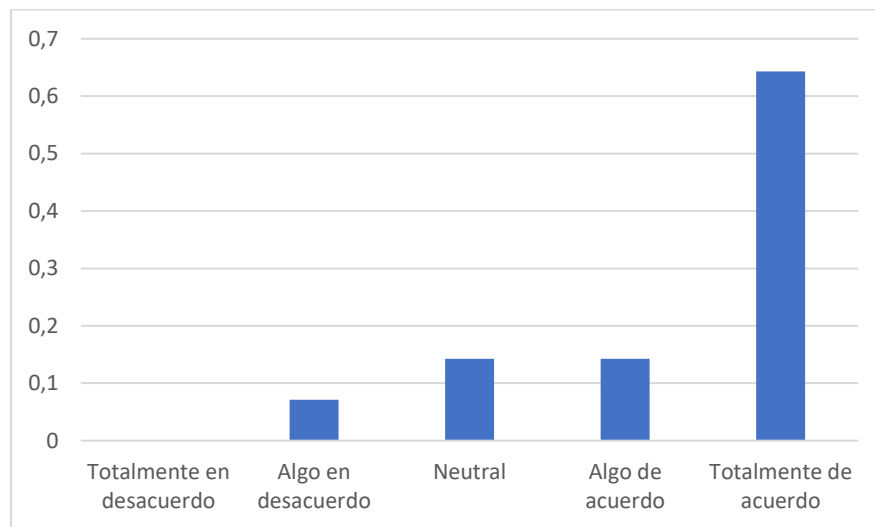
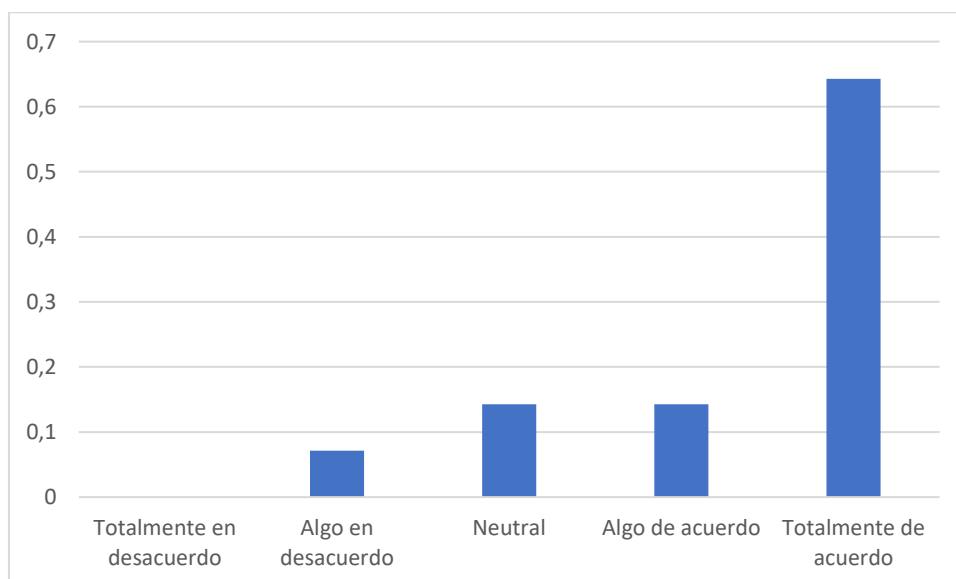


Figura 8: Respuesta al ítem: “Usted considera que es mejor argumentando después de esta actividad”.



3. Conclusiones

El espíritu de este trabajo se resume en el diseño de una estrategia pedagógica que, por medio de la formación en argumentación y 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.

En un primer momento, la revisión de antecedentes y sobre todo de referentes teóricos permitió la consolidación de un modelo teórico que concatena el aprendizaje de la teoría de la argumentación con el aprendizaje de modelos económicos, toda vez que estos son sujetos a un tratamiento dialéctico que cuestione sus principios fundacionales como los supuestos, y los ponga a dialogar con otras perspectivas dentro de la disciplina.

En un segundo momento, se encuentra la estructuración de la estrategia de argumentación y debate a través de textos escritos, este proceso conllevó la consecución de tres actividades: la realización de clases formativas sobre teoría de la argumentación y conceptos de debate y producción de textos; la realización de ejercicios de debate para afianzar los ejercicios de comparación de argumentos; y finalmente, la estructuración y diseño de una rúbrica de evaluación de textos argumentativos.

Como último, se evidencian los resultados y posibles impactos de la intervención, mostrando como los estudiantes tuvieron un desempeño positivo en la realización de los textos argumentativos, así como mostrando sus percepciones en torno a la realización previa de este tipo de actividades y los aprendizajes obtenidos en la misma. Los resultados invitan a seguir realizando este tipo de ejercicios, pero considerando aspectos pedagógicos que motiven a los estudiantes a escribir y debatir de forma respetuosa sus posturas.

Como conclusión se evidencia la necesidad de desarrollar ejercicios de argumentación que vinculen diferentes dimensiones (oralidad, escritura, etc), ya que estos permiten a los estudiantes desarrollar un conjunto más amplio de herramientas para comunicar sus ideas .

Referencias bibliográficas

- Aguiló, J. (2013). Cuatro modos de debatir. DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho, 36. pp. 211-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615580>
- Aristizábal, M. (2006). La categoría saber pedagógico: una estrategia metodológica para estudiar la relación Pedagogía, Currículo y Didáctica. Popayán: *Revista Itinerantes*. N°. 4. pp. 43-48.
- Benito, M. (2009). Debates en torno a la enseñanza de las ciencias. *Perfiles educativos*, 31(123), 27-43. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100003
- Chaux, E., et al. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Ediciones Uniandes.
- Chaux, E & Ruiz Silva, A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Ascofade.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO a la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, compendio.
- Devrièsère, V. (2020). La controversia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 23 (1), 49-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.408751>
- Domínguez, J. (2015) La enseñanza de la Economía en la Universidad: el reto de su revisión. *Revista eXtoikos* No 16, 61-67.

Eemeren, V. F & Grootendorst, R. (2006). *Analysis, Evaluation, Presentation*. Lawrence Erlbaum Associates, inc

Estrada Gallego, Fernando. (2005). DIALÉCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN ECONÓMICA. *Revista de Economía Institucional*, 7(12), 113-135. Retrieved October 09, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962005000100006&lng=en&tlng=es.

Estrada Gallego, F., (2008). Esquemas de argumentación en economía. *Revista Opera*, (8), 149-174.

González D. A- & Gómez J. F. (2020). *Boletín I pruebas saber competencias genéricas* [Archivo PDF]. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/infografia_v20_julio.pdf

Hamburger, A. (2013) Pensamiento Económico Heterodoxo: un nuevo enfoque de los problemas económicos y sociales de América Latina. *Revista Gestión y Sociedad*, No. 2, Article 6. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1180&context=gs>

ISIPE (2014). Llamamiento internacional de estudiantes de Economía a favor de una enseñanza pluralista. *Revista de Economía Institucional*, 16(30), 339-341. www.redalyc.org/revista.oa?id=419

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía 6. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. [Archivo PDF].

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Lora, E., & Ñopo, H. (2009). La formación de los economistas en América Latina. *Revista de análisis económico*, 24(2), 65-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702009000200003>

Iordanou, K., & Rapanta, C. (2021). “Argue with me”: a method for developing argument skills. *Frontiers in Psychology*, 12, 631203. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203>

Misas, G. (2004). El campo de la economía y la formación de los economistas. *Cuadernos de economía*, 23(40), 205-229. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/9120>

Montaña, M & López, A. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), e13316. <https://doi.org/10.19053/22158391.13316>.

Montoya, J. I. (2008). Segundo avance de investigación-El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (24).

<http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/138> Nasar, S. (2012). *La Gran Búsqueda*. Editorial Debate.

Ortega, J. F., et al. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507129480>

Ossa, M. & Henao, F. (2019). Formación en Competencias Ciudadanas y Cultura Política. *Revista de Educación y Pensamiento*, 26, 25-38.

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva. *Revista signos*, 33(47), 151-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>

Ramírez, M. (2017). Las críticas a la enseñanza de la economía y la formación de economistas integrales para la sociedad. *Revista intercambio*. (1), 54-64. <https://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/images/Revista-Intercambio/Numero1/4Criticas.pdf>

Rapanta, C, et al. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32(3), 475-494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>

Reeves, T. C, et al. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16, 96-115. <https://doi.org/10.1007/bf02961476>

Restrepo, N. & Gutiérrez, J. (2019). La argumentación como proceso analógico: una propuesta para formar en competencias ciudadanas comunicativas en el aula de clase, a través de la literatura y el cine de ciencia ficción [Tesis de Maestría] Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10898/1/RestrepoBerrioNicole_GutierrezCa%C3%B1asJuan_ArgumentacionProcesoAnalogico_2019_TG.pdf

Teubal, M. & Fidel, C. (2017). *Enfoques heterodoxos en el pensamiento económico. La carrera de Economía de la Universidad Nacional del Sur*. Universidad Nacional de Quilmes.

Universidad Industrial de Santander (2019). *Plan de Desarrollo institucional 2019-2030*. [Archivo PDF]. https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2023/01/PLAN-DE-DESARROLLO-INSTITUCIONAL-2019_2030.pdf

Vásquez, D. & Viveros, M. (2021). Habilidades retóricas y argumentativas presentes en los derechos de petición interpuestos por los estudiantes en una institución universitaria en Antioquia, Colombia. *Lengua y Habla*, (25), 295-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223772>

Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>