

# DEL PENSAMIENTO ÚNICO AL PENSAMIENTO CRÍTICO:

la mediación como  
herramienta de  
construcción de debates  
sobre las disparidades  
económicas mundiales

Óscar Eduardo Pérez Rodríguez<sup>25</sup>

Claudia Milena Pico Bonilla<sup>26</sup>

---

25. Docente investigador Programa de Economía, Universidad de La Salle. Correo electrónico: oeperez@unisalle.edu.co.

26. Docente investigadora Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Correo electrónico: cmpico@poligran.edu.co

## Introducción

El presente capítulo parte de los debates recientes sobre desarrollo económico de largo plazo y, en particular, sobre las disparidades económicas mundiales, y plantea que existe una tendencia al pensamiento único que se manifiesta en una alta concentración de los materiales de enseñanza centrados en la hipótesis neoinstitucionalista propuesta por Daron Acemoglu y James Robinson. Ante el reconocimiento de la necesidad de explorar múltiples explicaciones para las disparidades económicas, el escrito propone el abordaje del problema a partir de la aplicación de la pedagogía de la mediación para la formación de pensamiento crítico, y usa el debate como recurso didáctico para la creación de un conflicto cognitivo que aleje al estudiante de un discurso único frente a un problema de alta complejidad como el del desarrollo económico mundial.

Sobre esta base, el trabajo que se presenta a continuación corresponde a la sistematización de la experiencia de mediación con estudiantes del espacio académico de Historia Económica Mundial durante el segundo semestre de 2017. La experiencia que se muestra aquí discute, en primer lugar, las tendencias recientes en materia de enseñanza de la economía y las razones por las que se propone que la disciplina ha privilegiado la formación del pensamiento único. Posteriormente, el trabajo plantea el debate sobre las disparidades económicas mundiales, y para ello presenta las herramientas usadas en el ejercicio de mediación y discute las razones para su inclusión dentro de la propuesta de enseñanza.

En los capítulos posteriores se sistematiza la experiencia y se da cuenta de los principales resultados en términos de la evaluación de la estrategia didáctica usada, el debate y la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre el ejercicio. Por último, se concluye llamando la atención sobre la importancia de modificar las prácticas de enseñanza de la disciplina y de ampliar el espectro de los debates teóricos para favorecer el pluralismo<sup>27</sup> y ampliar la capacidad de los futuros economistas para responder a la diversidad de retos que comporta el entorno económico actual.

---

27. El pluralismo puede entenderse como un recurso en el que se comparan aproximaciones económicas diferentes, al tiempo que se reconocen sus similitudes y complementariedades al tiempo que se da cuenta de sus potenciales contradicciones. Ver: Leonhard Dobusch & Jakob Kapeller (2012) Heterodox United vs. Mainstream City? Sketching a Framework for Interested Pluralism in Economics, *Journal of Economic Issues*, 46(4), 1035-1058.

### El pensamiento único y la enseñanza de las disparidades en economía

Desde que se propuso el marco analítico de la economía neoclásica con los influyentes trabajos de Jevons (1904) y Menger (1996), a finales del siglo XIX, la diversidad de corrientes y de pensamiento que caracterizó a la economía, pasó a convertirse en la existencia de un único cuerpo teórico del que se derivó la economía contemporánea. La aproximación de la economía al método científico condujo a la estructuración de una disciplina con fundamentos matemáticos. Este cambio dio pie para que se planteara la existencia de una tendencia al pensamiento único en la disciplina.

En un trabajo previo se discutió que la formación en economía en décadas recientes se ha caracterizado por el uso de libros de texto como material de enseñanza (Pico & Pérez, 2018), y de una lógica de reproducción de cierto tipo de conocimiento que ha ido en detrimento del ejercicio de la profesión: el economista no necesariamente resuelve con sus prescripciones de política los problemas que afectan a un grupo social particular:

El componente más importante de la profesión opera en un contexto de no mercado en el que el ingreso no está asociado con las predicciones o con la provisión de prescripciones de política útiles. El flujo de ingresos de los economistas refleja arreglos institucionales. Los investigadores son juzgados por sus publicaciones en revistas académicas, lo que implica que escriben para otros economistas, sus pares. [...] La estructura institucional hace que la profesión sea un sistema cerrado en el que la relación de la investigación con los eventos del mundo exterior sea de importancia secundaria. Lo que importa a los economistas es cómo reaccionan los otros economistas a su trabajo en este sistema cerrado. (Colander, 2015, p. 233)

El caso de la enseñanza de las raíces históricas de la desigualdad no es la excepción, pues esta se concentra en libros de texto (para programas que se consideran referentes a nivel nacional en internacional), y en resultados de investigación recientes cuya base es la teoría neoinstitucionalista (ver Tabla 1) de Douglass North (1993) y de Daron Acemoglu (2009), de cuyo trabajo se deriva el realizado por Daron Acemoglu y James Robinson (2012), quienes proponen que el origen de las disparidades económicas mundiales se debe a la existencia de conjuntos de instituciones, reglas de juego inclusivas que crean círculos virtuosos y que conducen al desarrollo económico de largo plazo o de instituciones extractivas, que conducen a círculos viciosos que retrasan el desarrollo.

Tabla 1. Relación de tendencias de enseñanza del desarrollo de en el largo plazo

Centro de enseñanza	¿Qué se enseña?	¿Cómo se enseña?	¿Qué materiales se consultan?
Universidad de Los Andes	Hechos estilizados, teorías de crecimiento económico.	Clases magistrales, desarrollo de ejercicios, lecturas de materiales.	Libros de texto de Acemoglu (2009).
Universidad Nacional de Colombia	Teorías del desarrollo, problemas distributivos.	Análisis de resultados teóricos y empíricos, clases magistrales, talleres.	No registra.
Massachussets Institute of Technology	Teorías del desarrollo, problemas del subdesarrollo, construcción de capacidade's para la innovación.	Discusiones en clase y escritura de dos reportes relacionados con los contenidos del curso.	Libros de texto Acemoglu (2009), Douglass North (1993), artículos académicos.
London School of Economics	Teorías del desarrollo, análisis de instituciones económicas.	Clases magistrales, discusiones en clase, realización de investigaciones.	Barenjee y Dufo (2011). Libros de texto, Lucas (2000), artículos académicos.

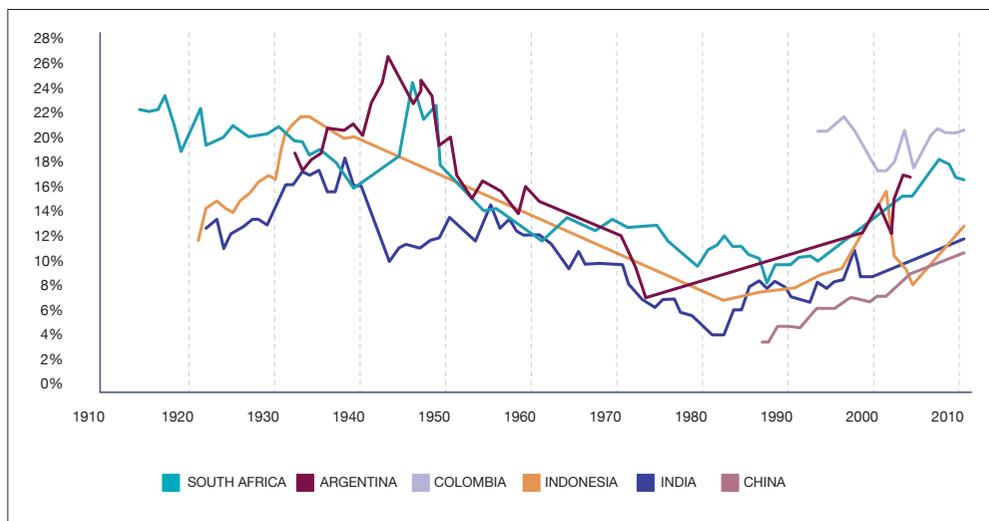
Fuente: páginas web de los centros educativos (2017).

Atribuir a las instituciones la explicación sobre el desarrollo de largo plazo resulta efectivo para explicar varios de los casos que presentan los autores a lo largo de su escrito, sin embargo, se centran en examinar los resultados que se derivan de la tipología de instituciones que construyen y, por tanto, son menos contundentes en la explicación sobre cómo surgieron, cómo se producen los cambios institucionales y en qué condiciones se pueden revertir las tendencias adversas de desarrollo.

Ahora bien, la pregunta es si con el uso casi exclusivo de investigaciones –como la referida anteriormente-, un estudiante de economía lograría proponer desde la teoría económica y desde la historia un conjunto de soluciones para las disparidades de largo plazo en las economías. En este trabajo se propone que partir únicamente de una versión de los cambios de largo plazo puede traducirse en la creación de un sistema cerrado, como el descrito por Colander, en el que se refuerce un sistema de creencias y se deje de lado la posibilidad de generación de conflicto cognitivo, cambio de perspectiva y la realización de propuestas de varios cursos de acción para la resolución de un problema.

El referido cambio de perspectiva se considera relevante si se tiene en cuenta que el problema de las disparidades económicas ha ocupado la agenda de la disciplina por décadas, y a pesar de ello aún no se encuentran soluciones efectivas; es más, en décadas recientes el problema se ha agudizado y la preocupación mundial por los medios para resolver esta problemática se ha vuelto más apremiante como expone Piketty (2014) (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Desigualdad en el ingreso en países emergentes (1910-2010)



Fuente: Cassidy (2014).

## Propuesta de debate para la formación de pensamiento crítico en la discusión sobre desigualdad

Dado que se ha identificado que el conjunto de estrategias de enseñanza y de teorías en torno al problema de desigualdad se mantienen en estándares homogéneos y que el problema que están orientadas a resolver persiste, se propone la realización de un ejercicio de formación que incluye la discusión de diversas posturas, la mediación para el aprendizaje y la preparación de escritos estructurados de carácter académico en el que se someten a discusión resultados de investigación de diversa naturaleza.

Los criterios para la selección de la actividad responden a la aplicación de una estrategia de mediación que es descrita por Tébar (2009), como aparece en el recuadro 1:

### Recuadro 1. Procesos esenciales de la mediación

#### 1. Proceso de adaptación a los conocimientos del alumno:

- Estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno, autodescubrimiento, motivación.
- Niveles de complejidad y abstracción de los contenidos.
- Novedad en los contenidos. Códigos familiares.

#### 2. Proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Selección de objetivos, contenidos, actividades y estrategias.
- Autocontrol e impulsividad, planificación o ensayo y error.
- Triángulo de interacción: sujeto-mediador-objetivos.

**3. Procesos de asimilación-acomodación:**

- Equilibración- conflicto cognitivo- desequilibración.
- Adaptación- asimilación- equilibración.

**4. Proceso de provocación del conflicto cognitivo:**

- Presentar cuestiones y problemas nuevos, más elevados y desafiantes.
- Acompañar reacciones de rechazo, fatiga, abandono y éxito.

**5. Proceso de elevar nivel de abstracción y presentación mental:**

- Cuidar la comprensión e imágenes mentales de los contenidos.
- Eliminar progresivamente los elementos perceptivos: transformación, rapidez...

**6. Procesos de *insight*:**

- Elaborar principios y generalizaciones. Descontextualizar los contenidos y tareas.
- Ayudar a buscar nuevas aplicaciones. Transferir acción a situaciones nuevas.

**7. Proceso de automediación y modificabilidad (autonomía):**

- Aprendizaje de autocontrol, planificación y método de trabajo. Dar autonomía.
- Metacognición: atención a contenido, método y autoanálisis.

Fuente: Tébar (2009, pág. 219).

Siguiendo esta secuencia de hechos, se indagó en un instrumento de diagnóstico a qué atribuían los estudiantes las disparidades económicas a nivel mundial, primero desde lo concreto, hechos que expliquen las diferencias, y luego desde lo abstracto, categorías conceptuales que den cuenta de dichas diferencias. El ejercicio se realizó con el propósito de conocer los saberes previos de los estudiantes y construir sobre ellos, ya que se presume que podemos aprender solo a partir de lo que ya sabemos (Moreira, 2005).

Posteriormente se seleccionó como objetivo de formación el estudio sistemático de diversas posturas sobre el origen histórico de las disparidades a nivel mundial. La temática específica seleccionada respondió a la creciente necesidad de estudiantes de economía a nivel mundial por conocer las raíces de la desigualdad (Rethinking economics, 2018), y a la necesidad de facilitar un proceso de aprendizaje de la realidad histórica desde la comparación y el estudio sistemático de los textos.

Para definir el proceso de enseñanza-aprendizaje se partió de una pregunta central: ¿Cuál es el origen de las disparidades económicas entre las distintas regiones a nivel mundial? Dicha pregunta sería discutida por los grupos de estudiantes en un reporte de lectura en el que se debía informar sobre el objetivo, tesis, argumentos y hechos históricos usados por cada autor para la construcción de su respuesta<sup>28</sup>. Además del reporte se hizo la discusión usando el debate.

28. La escritura del reporte verbal obedece a la necesidad de reforzar el proceso de aprendizaje mediante la escritura (Cartwright & Stepanova, 2012).

Los textos seleccionados para la lectura grupal fueron: Una teoría de la historia económica (Hicks, 1974), La ética protestante y el espíritu del capitalismo (Weber, 2011), El nacimiento del mundo occidental (North & Thomas, 1980), ¿Por qué fracasan los países? (Acemoglu & Robinson, 2012), y Dependencia y desarrollo en América Latina (Cardoso & Faletto, 2007). Estas representan el argumento economicista, cultural, institucionalista y marxista respectivamente.

La familiaridad que cada grupo ganó con su texto asignado fue la base para la realización del proceso de asimilación-acomodación. Para garantizar que el estudiante estuviese familiarizado con el material asignado, se solicitó la realización de una breve exposición del texto leído en el que se llamara la atención sobre la tesis central y sobre los hechos históricos más relevantes para dar soporte al punto de vista que defiende el autor o autores. En esta etapa fue importante el ejercicio de aprendizaje mediado, ya que, mediante la indagación, cada participante fue encontrando los elementos clave del discurso del autor seleccionado y fue identificando las fortalezas y debilidades del argumento, de cara a la discusión posterior de posturas teóricas.

En el ciclo de provocación del conflicto cognitivo se planteó a cada grupo que asumiendo el rol de defensor del autor o autores asignados formulara una pregunta a otro grupo en el que desde su postura teórica se cuestionara el argumento del otro autor. El grupo cuestionado debía, a su vez, defender su posición usando la teoría y la historia como herramientas.

Por último, se planteó al grupo la realización de un ejercicio de síntesis para la identificación, desde la historia, de las raíces de las disparidades mundiales mediante la integración de posturas teóricas y la discusión de las causas de desigualdad que aqueja a regiones como América latina. El ejercicio se culminó con la realización de una reflexión metacognitiva como instrumento de autoanálisis.

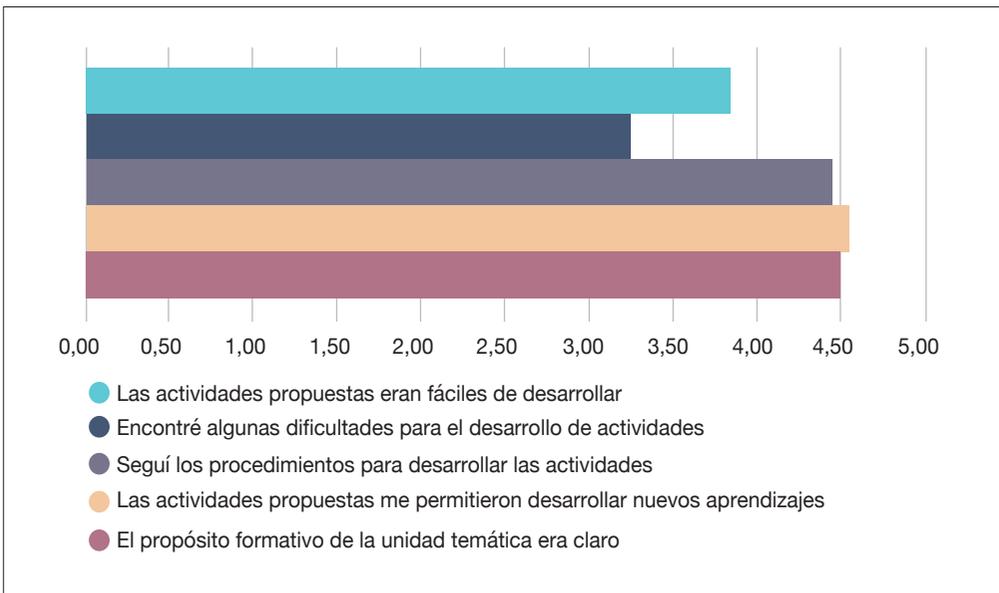
## **Resultados de la experiencia**

En el ejercicio de diagnóstico en el que participaron 53 estudiantes del espacio académico de Historia Económica Mundial de segundo semestre en el programa curricular de Economía; se identificó que los estudiantes relacionan la existencia de disparidades económicas mundiales con aspectos culturales como el nivel de cooperación entre individuos, aspectos políticos como la participación democrática y aspectos productivos como la especialización en materia comercial. De forma transversal, muchos atribuyen las disparidades a la presencia de corrupción.

El día del debate, los estudiantes presentaron un informe de lectura del libro asignado, informe que fue evaluado tanto en fondo como en forma y en el que se valoró la capacidad del grupo para leer un texto sistemáticamente y extraer información relevante del mismo. Se encontró que el 72% de los estudiantes tienen habilidades para identificar elementos clave de la estructura argumentativa del texto. De ahí que se usara el ejercicio de mediación para garantizar que la totalidad de los estudiantes se apropiaran del contenido y argumentos contenidos en el texto a discutir.

Los resultados de la aplicación de la estrategia para la formación de pensamiento crítico muestran que los estudiantes lograron desarrollar nuevos aprendizajes con el ejercicio de discusión propuesto y que lograron identificar claramente los propósitos de la actividad, si bien el ejercicio resultó ser complejo para algunos de ellos, en general se reconoce que la estrategia contribuyó a reforzar el aprendizaje de los estudiantes (ver gráfico 2).

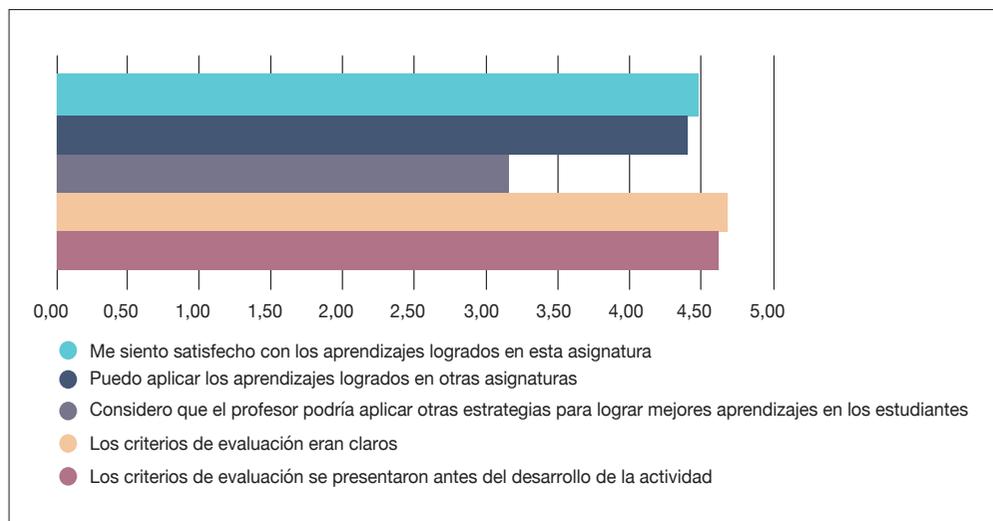
**Gráfico 2. Evaluación de los estudiantes de la estrategia de mediación y formación de pensamiento crítico (N=53)**



*Fuente: cálculos propios con base en instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes (2017).*

Por otra parte, en relación con la evaluación de la actividad y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se encontró que los estudiantes valoran con una alta calificación la aplicación de los saberes aprendidos y se muestran satisfechos con la definición de criterios claros de evaluación de la actividad (ver gráfico 3).

Gráfico 3. Evaluación de los estudiantes del aprendizaje y de las estrategias de evaluación (N=53)



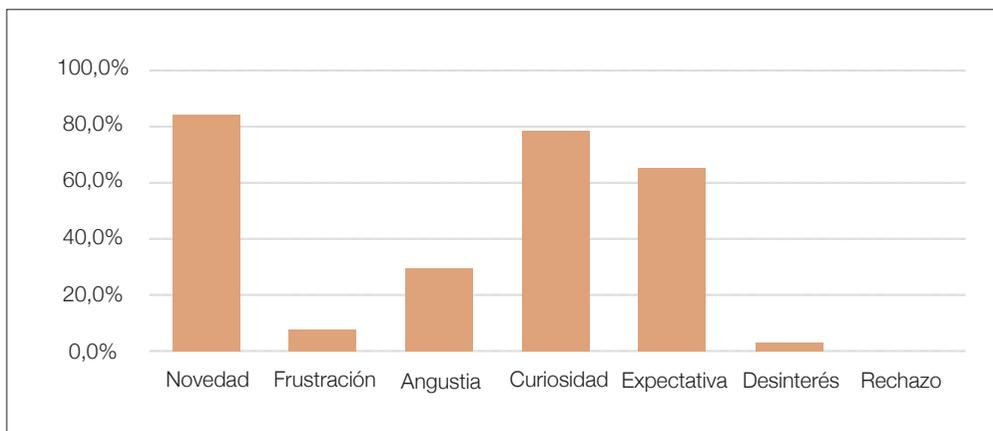
Fuente: cálculos propios con base en instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes (2017).

Del mismo modo, consideran que la estrategia usada contribuye a mejorar su aprendizaje y, de acuerdo con los resultados obtenidos, mejora en 30%<sup>29</sup> el desempeño de los estudiantes en el espacio académico, lo anterior debido al uso de conocimientos previos como recurso para el aprendizaje, la mediación para garantizar la apropiación de contenidos y el uso de la realidad histórica como herramienta para facilitar la comprensión de elementos abstractos propios de la teoría económica.

Por último, en relación con el componente actitudinal, conviene señalar que la actividad produjo emociones positivas como novedad, curiosidad y expectativa para la mayoría de los participantes, en una proporción cercana al 30% se produjeron emociones de angustia y en cerca de 10%, frustración (ver gráfico 4). Lo anterior se explica porque en algunos casos se dificultó la identificación de las ideas centrales de los autores, hecho que implicó sentimientos de frustración para los estudiantes que se resolvieron con preguntas orientadoras que facilitaran que cada estudiante encontrara la respuesta a los interrogantes planteados.

29. Comparación entre los resultados de evaluación en esta estrategia respecto a un examen de conocimientos estándar con preguntas cerradas y abiertas sobre hechos y teorías de avance económico mundial.

**Gráfico 4. Evaluación de actitudes frente a la estrategia de formación de pensamiento crítico y aplicación de estrategias de aprendizaje mediado**



Fuente: cálculos propios con base en instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes (2017).

## Conclusiones

Las demandas por una ampliación de los materiales y estrategias de enseñanza de la economía son apremiantes si se quieren producir cambios significativos en el bienestar general de la sociedad. En este capítulo se presentó la sistematización de una experiencia de aprendizaje mediado que usó la formación de pensamiento crítico como meta, el debate de las disparidades económicas mundiales como objeto de análisis y el debate como herramienta didáctica.

La experiencia aplicada en el espacio de historia económica mundial a 53 estudiantes muestra que este tipo de ejercicios generan mucha expectativa y son valorados positivamente por los estudiantes en los procesos de formación.

La generación de conflicto cognitivo y la construcción de conocimiento sobre los saberes previos se probaron valiosos en el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Igualmente, fueron importantes como recurso para el desarrollo de procesos de pensamiento en los que el paso de lo concreto a lo abstracto se garantiza con una estrategia de aprendizaje mediado.

Este ejercicio sirve de base para que la economía avance en la discusión de debates de importancia mundial usando el pensamiento crítico, con el fin de que se cuente con diversidad de soluciones a un problema y que, por tanto, ante la ineffectividad de acciones propias de las recomendaciones de la comunidad académica, esta misma comunidad esté en capacidad de proponer rutas alternativas.

## Bibliografía

- Acemoglu, D. (2009). *Introduction to modern economic growth*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Acemoglu, D., & Robinson, J. (2012). *¿Por qué fracasan los países?* México D.F.: Crítica.
- Cardoso, H., & Faletto, E. (2007). *Dependencia y desarrollo en América Latina: ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cartwright, E., & Stepanova, A. (2012). What do students learn from a classroom experiment: Not much unless they write a report on it. *The Journal of Economic Education*, 48-57. <https://doi.org/10.1080/00220485.2012.636710>
- Cassidy, J. (2014). Piketty's inequality story in six charts. *The New Yorker*.
- Colander, D. (2015). Why economics textbooks should, but don't, and won't, change. *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention*, 12(2), 229-235. <https://doi.org/10.4337/ejeep.2015.02.08>
- Hicks, J. (1974). *Una teoría de la historia económica*. Madrid: Aguilar.
- Jevons, W. (1904). *Nociones de economía política*. Estados Unidos: Appleton.
- Menger, C. (1996). *Principios de economía política*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Boletín de estudios e investigación*(6), 83-102.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- North, D., & Thomas, R. (1980). *El nacimiento del mundo occidental: una nueva historia económica (900-1700)*. México: Siglo XXI Editores.
- Pico, C., & Pérez, Ó. (2018). Mediación como estrategia para el desarrollo de procesos cognitivos en el aprendizaje de la economía del largo plazo. *Sin publicar*, 1-16.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Rethinking Economics. (2018). *Rethinking economics*. Obtenido de <http://www.rethink-economics.org/about/>

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.