


	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						 ISO 9001 SC 7384-1	 GP 205-1	 CERTIFIED MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1
	<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>								
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-06</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 1</b>		

Neiva, 14 de junio de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s): LUIS ALEJANDRO GONZÁLEZ CABRERA, con C.C. No. 1077852229, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS ADMINISTRADORES DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA Y LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS (REGIONAL SUR) presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.





- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Luis Alejandro González Cabrera

Firma:



	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 3</b>

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Pensamiento crítico en la formación de las y los administradores de empresas de la universidad Surcolombiana y La corporación universitaria minuto de dios (regional sur)

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
GONZÁLEZ CABRERA	LUIS ALEJANDRO

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
MALAGÓN PLATA	LUIS ALBERTO

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**FACULTAD:** EDUCACIÓN

**PROGRAMA O POSGRADO:** MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 224





**TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):**

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_\_\_ Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_  
Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros X

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento: Lector de pdf

**MATERIAL ANEXO:** N/A

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						  
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>2 de 3</b>

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Pensamiento crítico	Critical thinking	6. evaluación	evaluation
2. crítica epistemológica	epistemological criticism	7. currículo	curriculum
3. crítica social	social criticism	8. _____	_____
4. Administración de empresas	business administration	9. _____	_____
5. Didácticas	didactics	10. _____	_____

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

La presente investigación indaga sobre el lugar del pensamiento crítico como estrategia de formación en los programas curriculares de administración de empresas de la universidad Surcolombiana y La corporación Universitaria Minuto de Dios (regional sur). Para ello analiza la propuesta curricular de los programas en los documentos maestros y examina mediante entrevistas a la comunidad académica sobre las estrategias didácticas y de evaluación usadas dentro del programa. Finalmente, concluye que, si bien hay una disposición favorable hacia el pensamiento crítico, éste se entiende de manera restringida, pues sólo se le comprende y utiliza como una capacidad cognitiva para razonar mejor, sin que ello involucre necesariamente la crítica epistemológica y la crítica social, dando como resultado un programa dispuesto alrededor de estrategias de reproducción del conocimiento. No obstante, el trabajo reconoce la disposición por parte de sus actores para transformar el programa de administración de empresas en un programa dispuesto a discutir los problemas estructurales y desmarcarse de las prácticas hegemónicas presentes en dicha disciplina.

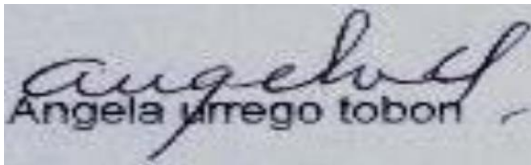
**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

This research investigates the place of critical thinking as a training strategy in the business administration curricula of the Surcolombiana University and the Minuto de Dios University

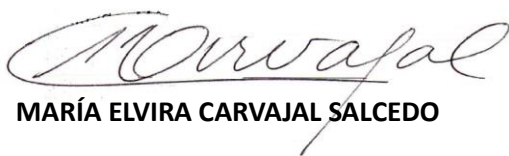
	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>3 de 3</b>

Corporation (southern region). To do this, it analyzes the curricular proposal of the programs in the master documents and examines the didactic and evaluation strategies used within the program through interviews with the academic community. It finally concludes that, although there is a favorable disposition towards critical thinking, it is understood in a restricted way since it is only understood and used as a cognitive ability to reason better without necessarily involving epistemological criticism and social criticism, giving as The result is a program arranged around knowledge reproduction strategies. However, the work recognizes the willingness on the part of its actors to transform the business administration program into a program willing to discuss structural problems and distance itself from the hegemonic practices present in said discipline.

**APROBACION DE LA TESIS**



Angela Yrrego Tobon



**MARÍA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO**

**PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS ADMINISTRADORES DE  
EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA Y LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA  
MINUTO DE DIOS (REGIONAL SUR)**

**PRESENTADO POR:**

**LUIS ALEJANDRO GONZÁLEZ CABRERA**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAestrÍA EN EDUCACIÓN, ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN  
UNIVERSITARIA**

**NEIVA-HUILA 2022**

**PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS ADMINISTRADORES DE  
EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA Y LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA  
MINUTO DE DIOS (REGIONAL SUR)**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y DIDÁCTICAS  
ALTERNATIVAS**

**PRESENTADO POR:**

**LUIS ALEJANDRO GONZÁLEZ CABRERA**

**PROYECTO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**ASESOR: DR. LUIS ALBERTO MALAGÓN PLATA**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN  
UNIVERSITARIA**

**NEIVA-HUILA 2022**

## DEDICATORIA

A la memoria y al legado de mi mamá Silvia Cabrera Díaz, y al recuerdo imperecedero de mi hermano Mario Daniel. Si el universo es cíclico, como lo postula Borges en su poema, cíclica será la increíble suerte que me permitió nacer de ti, mamá, y la increíble suerte, también, de haber crecido junto a ti, Mario.

Mamá, esto es por y para ti, Mario, este triunfo es de los dos.

## AGRADECIMIENTOS

Realizar el presente trabajo de grado constituyó un reto especial pues ha sido hecho en los años más difíciles de mi vida en donde la esperanza y la ilusión parecen no tener cabida. No obstante, realizar este trabajo no hubiese sido posible sin la ayuda y acompañamiento de grandes seres humanos a mi alrededor.

Doy gracias especiales a mi papá Luis Alberto, quien con su apoyo incondicional no me ha dejado desfallecer.

A María Alejandra por su compañía.

A mi hija Silvia a quien ver sonreír ha sido un privilegio enorme: Brillas más que incontables soles, y en ti derivan, como mar, todos mis amores.

Gracias también a mi asesor, el Dr. Alberto Malagón porque desde el primer instante sentí su apoyo y confianza, gracias profe por creer en esta tarea, por su constante ayuda y su certero consejo.

A mi amiga Kim, la mejor compañera de estudios del mundo.

A los hermanos que la vida me dio: María E. y Óscar.

A mis más queridos amigos y amiga: Carlos, Coste, David, Javier, Lina, Manuel, Mario, Mateo, Rolando y Wilman.

A todas las personas que participaron activamente en la realización de las entrevistas, sus reflexiones y comentarios dieron vida a este trabajo.

Y, por último, pero no menos importante, a mis estudiantes, que gran dicha poder conocerlos y aprender de ustedes.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	11
2. OBJETIVOS .....	17
2.1 Objetivo General .....	17
2.2 Objetivos Específicos.....	17
3. JUSTIFICACIÓN.....	18
4. ANTECEDENTES.....	23
4.1 Primer conjunto: Pensamiento crítico y la mirada positivista .....	24
4.2 Segundo conjunto: Pensamiento crítico y el lugar de este en la administración de empresas y la educación superior.....	28
5. MARCO TEÓRICO.....	39
5.1 La primera etapa de la escuela de Fráncfort: de la razón instrumental a la razón crítica .....	39
5.2 La crítica como emancipación .....	45
5.3 La crítica y su lugar en la pedagogía.....	47
5.4 La crítica como espacio de resistencia y transformación.....	50
6. MARCO CONCEPTUAL .....	54
6.1 Pensamiento crítico.....	54
6.1.1 El pensamiento crítico como habilidad cognitiva .....	54
6.1.2 El pensamiento crítico como crítica epistemológica.....	59
6.1.3 El pensamiento crítico y su rol en la crítica social.....	63
6.2 Currículo .....	66
6.2.1 Micro-currículo.....	71
6.3 Didáctica .....	72
6.4 Evaluación .....	75
7. METODOLOGÍA.....	79
7.1 Línea de investigación .....	79
7.2 Enfoque de Investigación .....	79
7.3 Población y muestra.....	81
7.4 Técnicas e instrumentos de investigación .....	82



7.4.1 Recolección de elementos para el análisis de currículo.....	83
7.4.2 Recolección de elementos para el análisis de Micro-currículo .....	84
7.4.3 Recolección de elementos para el análisis de evaluaciones .....	84
7.4.4 Recolección de elementos para el análisis de la propuesta didáctica .....	85
7.5 Procesamiento y análisis de la información.....	88
7.6 Diseño Metodológico .....	89
7.7 Cronograma de Actividades .....	90
7.8 Resultados/Productos esperados y potenciales beneficiarios:.....	91
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	93
8.1 Análisis curricular: vínculos y distancias con el pensamiento crítico.....	94
8.1.1 Rastros de pensamiento crítico en el documento maestro de Administración de empresas universidad SURCOLOMBIANA .....	95
8.1.2 Rastros de pensamiento crítico en los micro-currículos de las asignaturas que conforman el plan de estudio del programa curricular de administración de empresas UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA .....	107
8.1.3 Rastros de pensamiento crítico en el proyecto curricular de Administración de empresas de la corporación Universitaria Minuto de Dios .....	112
8.1.4 Rastros de pensamiento crítico en los micro-currículos de las asignaturas que conforman el plan de estudio del programa curricular de administración de empresas UNIMINUTO .....	125
8.2 Análisis y caracterización del concepto de pensamiento crítico por parte de los actores educativos .....	131
8.2.1 Percepciones sobre el concepto pensamiento crítico en la comunidad universitaria de la Universidad Surcolombiana.....	131
8.2.2 Percepciones sobre el concepto pensamiento crítico en la comunidad universitaria UNIMINUTO .....	138
8.2.3 Generalidades sobre la noción de pensamiento crítico en los actores educativos (Docentes, estudiantes y egresados) del programa de administración de empresas USCO y UNIMINUTO .....	144
8.3 Análisis sobre la didáctica: vínculos y distancias con el pensamiento crítico UNIMNUTO Y USCO.....	148
8.3.1 Análisis de la didáctica, vínculos y distancias con el pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas en UNIMINUTO.....	148
8.3.2 Análisis de la didáctica, vínculos y distancias con el pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas en la Universidad Surcolombiana.....	168
8.4 Análisis estrategias de evaluación: vínculos y distancias con el pensamiento crítico UNIMINUTO Y USCO.....	185

8.4.1 Análisis de las estrategias de evaluación presentes en el proceso de formación de administradores de empresas UNIMINUTO.....	185
8.4.2 Análisis de las estrategias de evaluación presentes en el proceso de formación de administradores de empresas USCO.....	191
9. CONCLUSIONES .....	200
10. RECOMENDACIONES .....	208
11. LISTA DE ANEXOS .....	213
12. REFERENCIAS.....	214

## Índice de tablas

Tabla 1. Primer conjunto de trabajos sobre pensamiento crítico.....	Pág. 28
Tabla 2. Segundo conjunto de trabajos sobre pensamiento crítico.....	Pág. 36
Tabla 3. Habilidades esenciales del pensamiento crítico según Facione.....	Pág. 57
Tabla 4. Muestra comunidad educativa USCO.....	Pág. 79
Tabla 5. Muestra comunidad educativa UNIMINUTO.....	Pág. 79
Tabla 6. Diseño metodológico.....	Pág. 90
Tabla 7. Cronograma de actividades.....	Pág. 91
Tabla 8. Generación de nuevo conocimiento.....	Pág. 91
Tabla 9. Fortalecimiento de la comunidad científica.....	Pág. 91
Tabla 10. Apropiación social del conocimiento.....	Pág. 92
Tabla 11. Impactos esperados.....	Pág. 92
Tabla 12. Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en docentes del programa de administración de empresas de la USCO.....	Pág. 133
Tabla 13. Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en estudiantes del programa de administración de empresas de la USCO.....	Pág. 135
Tabla 14. Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en egresados/as del programa de administración de empresas de la USCO.....	Pág. 137
Tabla 15. Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en docentes del programa de administración de empresas de UNIMINUTO .....	Pág. 139
Tabla 16. Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en estudiantes del programa de administración de empresas de UNIMINUTO .....	Pág. 141
Tabla 17. Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en egresados/as del programa de administración de empresas de UNIMINUTO .....	Pág. 142
Tabla 18. Percepción sobre las estrategias de evaluación y su relación con el pensamiento crítico en los actores educativos UNIMINUTO .....	Pág. 187
Tabla 19. Percepción sobre las estrategias de evaluación y su relación con el pensamiento crítico en los actores educativos USCO .....	Pág. 192

## RESUMEN

La presente investigación indaga sobre el lugar del pensamiento crítico como estrategia de formación en los programas curriculares de administración de empresas de la universidad Surcolombiana y La corporación Universitaria Minuto de Dios (regional sur). Para ello analiza la propuesta curricular de los programas en los documentos maestros y examina mediante entrevistas a la comunidad académica sobre las estrategias didácticas y de evaluación usadas dentro del programa. Finalmente, concluye que, si bien hay una disposición favorable hacia el pensamiento crítico, éste se entiende de manera restringida, pues sólo se le comprende y utiliza como una capacidad cognitiva para razonar mejor, sin que ello involucre necesariamente la crítica epistemológica y la crítica social, dando como resultado un programa dispuesto alrededor de estrategias de reproducción del conocimiento. No obstante, el trabajo reconoce la disposición por parte de sus actores para transformar el programa de administración de empresas en un programa dispuesto a discutir los problemas estructurales y desmarcarse de las prácticas hegemónicas presentes en dicha disciplina.

**Palabras Claves:** *Pensamiento crítico, crítica epistemológica, crítica social, administración de empresas, currículo, didácticas, evaluación*

## ABSTRACT

This research investigates the place of critical thinking as a training strategy in the business administration curricula of the Surcolombiana University and the Minuto de Dios University Corporation (southern region). To do this, it analyzes the curricular proposal of the programs in the master documents and examines the didactic and evaluation strategies used within the program through interviews with the academic community. It finally concludes that, although there is a favorable disposition towards critical thinking, it is understood in a restricted way since it is only understood and used as a cognitive ability to reason better without necessarily involving epistemological criticism and social criticism, giving as The result is a program arranged around knowledge reproduction strategies. However, the work recognizes the willingness on the part of its actors to transform the business administration program into a program willing to discuss structural problems and distance itself from the hegemonic practices present in said discipline.

**Keywords:** *Critical thinking, epistemological criticism, social criticism, business administration, curriculum, didactics, evaluation*

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación reconoce los inminentes retos del siglo XXI y la relevancia de la formación de los administradores de empresas para, desde este saber disciplinar, dar cara a dichos desafíos. Por ende, esta investigación se ha interesado por comprender la dinámica de formación de los administradores de empresas y la injerencia en esta del pensamiento crítico, teniendo como caso de análisis los programas curriculares de administración de empresas en dos instituciones de educación superior: La universidad Surcolombiana y La corporación Universitaria Minuto de Dios (regional sur).

Para la realización de la presente investigación se conceptuó el pensamiento crítico desde las teorías críticas y la pedagogía crítica, y a partir de ello se propuso conocer de qué forma aparecían elementos de pensamiento crítico como estrategia de formación en la propuesta curricular, didáctica y de evaluación que conforman los programas de administración de empresas estudiados.

De tal forma, se realizó un profundo análisis a los documentos maestros de los programas analizados, junto con algunos de los micro-currículos que constituyen su plan de estudio, además, se realizaron un total de treinta entrevistas a docentes, estudiantes y egresados de ambos programas para caracterizar la idea existente de pensamiento crítico en la comunidad académica y describir también las principales estrategias didácticas y de evaluación que se utilizan al interior del proceso de formación para advertir en ellos los vínculos y las distancias existentes con una formación que inserte el pensamiento crítico como estrategia formativa.

Los resultados obtenidos evidenciaron que, en términos generales, existe una restringida concepción de pensamiento crítico en la comunidad educativa estudiada en el sentido en que se entiende a éste solamente como una habilidad cognitiva para mejorar la capacidad de razonamiento, pero que no necesariamente involucra en él la capacidad de integrar la crítica epistemológica y social como elementos consustanciales del pensar críticamente.

De tal forma, los documentos maestros y los micro-currículos evidenciaron algunas buenas intenciones por mejorar las capacidades de análisis y reflexión en los profesionales, pero sin que eso necesariamente fortalezca la consolidación de profesionales para la transformación de la sociedad y la superación de las contradicciones propias de la disciplina.

A su vez, se hizo evidente el uso mayoritario de estrategias didácticas y de evaluación ancladas en lo tradicional y de reproducción del conocimiento. No obstante, se evidenció el reconocimiento y disposición por parte de la comunidad académica de reformar las prácticas pedagógicas y construir un programa de administración de empresas dispuesto para la superación de las prácticas educativas tradicionales y la consolidación de un pensamiento crítico potenciado, capaz de entregar herramientas de reflexión que sean capaces de integrar la crítica epistemológica y social como vehículos esenciales para la transformación. Sin lugar a dudas, el pensamiento crítico se abre camino.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

***¿Cómo se vive en una época de desconcierto cuando los relatos antiguos se han desmoronado y todavía no ha surgido un relato nuevo que los sustituya?” Yuval Harari***

La irrupción del siglo XXI trae consigo la condensación de una época cargada de profundas transformaciones y avizora el inicio de tiempos de grandes cambios para las sociedades que en ella habitan. Para personajes como Castell (2007) o Charpak y Omnes (2005) vivimos un “cambio de época” en la cual suceden profundas transformaciones en las maneras en que se reconstruyen las formas de relación tanto culturales como productivas.

La llamada revolución industrial 4.0 coloca al conocimiento y la información en un rol protagónico. Así, Drucker (1994) advertiría que el conocimiento es el recurso más significativo en tanto que ha asumido un protagonismo dentro de los procesos productivos, incluso por encima de los clásicos factores de producción (tierra, trabajo y capital).

A su vez, en el complejo entramado del siglo XXI se destacan problemáticas primordiales que definirán el futuro de la especie humana y, a su vez, el futuro de la vida tal como la conocemos. La crisis ambiental que se aúna a la crisis humanitaria nos colocan como sociedad frente a inmensos retos.

Teniendo de base estos elementos y problemáticas alrededor de la construcción de una sociedad del siglo XXI, han surgido durante los últimos años diferentes reflexiones y propuestas sobre el modelo de educación (en especial la que atañe a la educación superior) más indicado para la sociedad del siglo XXI teniendo en cuenta los actuales retos y realidades, no solamente en términos de los desafíos técnicos propios del saber profesional sino también los mecanismos mediante los cuales se construye y se interpreta el conocimiento.

Una de estas propuestas es conocida como las 4C<sup>1</sup> en la cual, Germaine, et al. (2016) señalan un conjunto de habilidades que deben ser privilegiadas a la luz de las necesidades de la educación del presente siglo, dichas habilidades son: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad.

De este conjunto de habilidades, el pensamiento crítico se ubica en un rol estratégico y esencial pues determina la relación directa del sujeto con el conocimiento y, a su vez, con la realidad pues el pensamiento crítico es fundamental a la vera de las profundas transformaciones y retos que trae el presente siglo pues ya lo advertían Paul & Elder (2005) al señalar que en muchas ocasiones el pensar puede estar cruzado por la arbitrariedad, los prejuicios, la falsa información y la carencia de verdaderos filtros para su análisis.

Considerando esto, los programas de formación profesional deben de integrar en su ejercicio formador todos los esfuerzos posibles para garantizar mecanismos

---

<sup>1</sup> Por sus siglas en inglés para: Critical thinking, Communication, collaboration, creativity



especializados en el ejercicio del pensamiento de quienes se forman como profesionales para que estos estén capacitados para pensar de la manera más sofisticada posible y marginalizar así los temores comunes que se ciernen sobre esta facultad humana tales como los sesgos, las falacias, la desinformación y demás.

En ese sentido, la formación de los futuros profesionales no puede ser ajena al desarrollo de dicha habilidad (pensamiento crítico) pues la Universidad, como Institución que responde a un proyecto histórico y social, debe garantizar la formación de ciudadanos que propendan por la superación de las problemáticas que atentan contra el bienestar general y que sus estudiantes promulguen a su vez la construcción de una mejor sociedad.

Es en ese espectro en que el pensamiento crítico se erige como una habilidad esencial que debe ser protagonista en el ejercicio formativo de los profesionales, pues les permitirá disponer de un andamiaje criterioso para reflexionar, no solo sobre los contenidos disciplinares y su utilidad teórica y pragmática, sino también les permitirá mejorar la capacidad de discernir y leer la realidad social a la cual pertenecen, posibilitando así condiciones para superar sus problemáticas y dar apertura a opciones de transformación de la misma.

Dentro del conjunto de programas académicos que se ofertan en la región hay uno particularmente que debe ser analizado, no solamente porque es uno de los más antiguos en el departamento o porque es uno de los principales formadores de profesionales, sino también porque es esencial para pensar el futuro tanto de la región como el país de cara a

los mencionados retos que enfrentamos en el presente siglo. Se trata del programa de Administración de empresas.

Dada la importancia de la administración de empresas en un contexto de una sociedad de organizaciones, la Universidad SURCOLOMBIANA (USCO) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) que ofertan el programa de Administración de empresas, consideran como elementos esenciales de su misión la formación de profesionales integrales capaces de atender a las necesidades de su región.

A su vez, dentro de los propósitos que se inscriben en su hacer, proponen un programa académico que desarrolle habilidades “para concebir y gestionar nuevos modelos organizacionales generadores de valor con sentido holístico y crítico del conocimiento” en el caso de la USCO y por parte de UNIMINUTO, se erige la misión de formar profesionales que respondan a las exigencias de los sectores económicos de la región.

Por lo tanto, ambos programas buscan la formación de profesionales capaces de atender las realidades que se dispone frente a ellos, magnificando así la pertinencia de profesionales capaces de responder ante las necesidades de la región. Dichos propósitos no pueden ser cumplidos al margen del fortalecimiento de las capacidades de pensamiento complejo y pensamiento crítico en sus estudiantes.

No obstante, autores como Aktouf (2000) (2018) y Sáenz (1998) advierten como el entendimiento de la administración ha sido ampliamente atravesado por las ideologías dominantes que marcan los postulados epistemológicos de la disciplina, en especial, la

ideología occidental norteamericana. La clara mediación de esta en la validación del conocimiento sobre administración podría interpretarse como una limitante para la construcción del pensamiento autónomo y el mejoramiento de las herramientas epistemológicas al interior de la disciplina, limitando así el carácter crítico de la administración e impulsando un bajo nivel de crítica, tanto epistemológica como social a la hora de enseñar y aprender la administración.

En torno a ello, Marín-Idárraga (2005) señala lo inconveniente que ha sido para la disciplina el ascenso de la ideología en términos de las posibilidades de desarrollar cuerpos teóricos que garanticen el abordaje de los problemas de esta disciplina más allá de la instrumentalización de la misma.

Estos hechos, sumados a las preocupaciones epistemológicas y a las realidades en términos de retos y problemáticas a superar en el presente siglo, señalan como esencial la discusión sobre cómo el pensamiento crítico se inserta o no en los procesos educativos llevados a cabo por estas dos universidades en la formación de administradores de empresas de cara a que puedan ser superados y realmente formar administradores que posibiliten ejercicios de transformación en la sociedad y cumplan con el sentido histórico y social de la Universidad como Institución.

La injerencia de elementos tales como el currículo, la didáctica y la evaluación nos permiten acercarnos a la forma mediante la cual la Institución educativa trata de intervenir en las y los sujetos en proceso de formación universitaria, por lo tanto, detectar como se filtran los elementos del pensamiento crítico a través de ellos, permitiría conocer

si realmente dentro del proyecto educativo de la institución, hay un interés manifiesto en la formación en pensamiento crítico.

Por consiguiente, es fundamental cuestionar si dentro del proceso de formación (es decir, dentro del currículo, la didáctica y la evaluación) de los profesionales en administración de empresas se propende o no al cultivo del pensamiento crítico. Para ello es necesario discutir, desde una perspectiva crítica, la pertinencia de dicho tipo de pensamiento en la formación misma de los administradores de empresas y como esta habilidad se viabiliza a través del ejercicio formativo.

En ese sentido, se pretende indagar si dentro del proceso de formación profesional de los administradores de empresas de la Universidad SURCOLOMBIANA y MINUTO DE DIOS regional Huila se promueve el desarrollo del pensamiento crítico a través de sus currículos, prácticas didácticas y los mecanismos de evaluación a las cuales son sometidos los futuros administradores de empresas con el fin de determinar –desde una perspectiva crítica- que rol cumple el pensamiento crítico en su formación.

### **Planteamiento de la pregunta o problema de investigación**

¿Los programas de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (regional sur) implementan en sus procesos de formación el pensamiento crítico?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

Identificar si en los programas curriculares de administración de empresas de la Universidad SURCOLOMBIANA y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Huila) se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico como estrategia de formación.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las características esenciales del pensamiento crítico.
- Diferenciar las percepciones sobre pensamiento crítico por parte de la comunidad universitaria (docentes, egresados y estudiantes).
- Analizar e interpretar los elementos de pensamiento crítico presente en los procesos curriculares, didácticos y evaluativos de los programas de administración de empresas de la Universidad SURCOLOMBIANA y de la corporación Universitaria Minuto de Dios (Huila)

### 3. JUSTIFICACIÓN

El interés por fortalecer y desarrollar las capacidades intelectuales relacionadas con el pensamiento crítico ha ocupado una buena parte del trabajo investigativo de las últimas décadas por parte de la academia, pues se reconoce en esta capacidad una serie de bondades que repercuten tanto en el orden individual como colectivo.

Siendo así, Martín y Barrientos (2009) recuerdan como, a pesar de que suele pensarse en el pensamiento crítico como un interés del campo educacional moderno, dicho paradigma ya estaba presente en los intereses de quienes se preocupan por las ciencias de la educación desde tiempo atrás.

Dicho interés de estudio responde al significativo rol que tiene el pensamiento crítico, no solamente para el desarrollo de destrezas intelectuales y técnicas, sino también para mejorar las condiciones mediante las cuales el individuo vive en sociedad.

De tal manera Falcione (2007) plantea a manera de pregunta retórica si no es más prudente invertir decididamente en una política pública de educación que fortalezca las habilidades intelectuales y de pensamiento crítico de la población como mecanismo para evitar a futuro las consecuencias de no hacerlo.

Esta intencionalidad de la educación de propender hacia el aporte del aprendizaje de ciudadanos con pensamiento crítico puede encontrarse en la descripción dada por Jaeger (1980) sobre la misión de la educación a cuál no es otra, sino la de:

Poner las emociones nobles e irracionales del alma en tal pie de armonía con la parte espiritual del hombre que, apoyándose en ella, lo verdaderamente humano, a pesar de ser tan débil, sea capaz de tener a raya lo infrahumano (1980, p, 760)

Como ya se mencionaba previamente, la actual época trae consigo la necesidad de profundizar en la reflexión de la educación universitaria, en tanto esta se convierte en uno de los mecanismos idóneos para el desarrollo de las sociedades, pues es fundamental para el desarrollo científico de la misma y la reflexión crítica constante. Dichos cambios implican preguntarse por el tipo de educación sobre la cual se forman los futuros profesionales.

Para el desarrollo de la presente investigación se ha escogido analizar el programa de administración de empresas atendiendo a que este constituye un punto interesante para la reflexión sobre la sociedad misma, pues en su interior se forman a profesionales que deberán gestionar las organizaciones empresariales, lo cual implica a su vez que la formación de estos profesionales tiene que ver directamente con la manera en que se entiende el quehacer empresarial como también la manera en que se produce y se consume en la sociedad.

Ahora bien, la administración de empresas estudia fenómenos sociales que tiene que ver directamente con varios de los mencionados problemas y retos del siglo XXI (sobre todo aquellos con las relaciones de producción y consumo). Por consiguiente, es muy probable que las prácticas que se validan en la administración terminan reproduciendo al sistema mismo, no en vano Aktouf (2001) señalaba a la administración de ser el brazo armado de la economía.

En esas condiciones, preocuparnos por la enseñanza de la administración de empresas es necesariamente discutir sobre el futuro de la disciplina de cara a los retos existentes en un mundo de organizaciones (Perrow, 1992), disciplina sobre la cual ya se ha señalado la necesidad de renovación y superación de la tradición (Aktouf, 2001)

Este último autor señala la imperante necesidad de superar el sesgo doctrinal existente en la educación universitaria de la administración de empresas, la cual toma como paradigma único la ideología “a la americana” que se sustenta sobre el predominio del capital por encima de todo lo demás factores productivos dejando las consecuencias de ello a una sociedad a la merced de una disciplina que funciona como replicadora de modelos económicos que no necesariamente contribuyan activamente a la reflexión y transformación de la sociedad en torno a ideales como la justicia social o el buen vivir (Aktouf, 2017)

El cambio de época que atravesamos constituye un reto en sí mismo para superar las formas acríticas de enseñar/aprender, las cuales fomentan, en la mayoría de los casos, un tipo de aprendizaje de orden memorístico y de conocimiento superficial que crean una barrera que limita su transferencia a la vida real (Zabala y Arnau, 2007).

De tal forma, la presente investigación propone conocer y discutir la forma mediante la cual se enseña la administración de empresas por parte de la Universidad SURCOLOMBIANA y MINUTO DE DIOS, si se prioriza o no el pensamiento crítico que requiere la sociedad del siglo que transcurre teniendo en cuenta la condición de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad del presente cambio de época.



Así pues, mediante el desarrollo de la presente investigación se podrán dar luces al análisis tanto de los elementos inmersos en la formación de los administradores de empresas como lo son las didácticas y las evaluaciones para conocer si estas proyectan la formación de profesionales de la organización capaces de responder activamente a un contexto que se manifiesta año tras años con profundas transformaciones que hacen cuestionar la manera en que producen las empresas y las dinámicas de gestión que estas implementan, aquí el pensamiento crítico juega un rol esencial, puesto que dota de condiciones al profesional para proyectarse en tales escenarios.

Es importante destacar que las reflexiones que se deriven en este trabajo sobre la formación en pensamiento crítico podrían servir de insumo en las discusiones curriculares sobre los programas de administración de empresas en La Universidad SURCOLOMBIANA y MINUTO de DIOS, puesto que entregará una radiografía sobre el estado actual de la formación de sus estudiantes con relación al desarrollo de las capacidades ligadas al pensamiento crítico.

Ahora bien, dado que el objeto de estudio de la administración de empresas es la acción ligada al ejercicio de la gestión de una serie de recursos con relación al cumplimiento de unos objetivos, el análisis del pensamiento crítico debe trascender de la comprensión de este como una competencia puramente instrumental ligada al mundo de la producción de bienes y servicios y transitar hacia una comprensión de ésta desde el pensamiento crítico como posibilidad de emancipación. Por tanto, el presente trabajo tiene como intención dar vitalidad a dicha discusión que permita comprender nuevos procesos de formación más allá de la competencia y el individualismo.

La lógica instrumental del siglo XX condicionó el tipo de organizaciones y formas de gestión de recursos que hoy en día tiene en vilo el futuro de la vida tal como lo conocemos, por lo tanto, la presente investigación aportará una lectura sobre la necesidad y la implicación de comprender el pensamiento crítico no como una habilidad para replicar el orden epistemológico de dicha lógica instrumental, sino que permitirá discutir sobre la necesidad de someter dicho orden epistemológico que valida el conocimiento en administración dentro de la perspectiva de los retos del presente siglo para así repensar las dinámicas y las intencionalidades que se ligan a la formación misma del administrador de empresas contemporáneo.

Es de subrayar que la reflexión que aquí se aportará permitirá fortalecer las discusiones académicas en torno al quehacer de la Universidad con relación a su contexto, puesto que al entender a esta como una Institución que responde a un proyecto histórico y social se hace oportuno comprender de qué manera esta reflexiona sobre las prácticas de formación para promover futuros profesionales, no sólo capaces de responder disciplinariamente por un conjunto de contenidos técnicos y teóricos, sino también de cómo estos se integran a un proyecto de transformación de la sociedad comprendiendo la profunda necesidad de cambio que existe actualmente.

#### 4. ANTECEDENTES

La emergencia en el estudio e implementación de modelos educativos que se sostengan sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico son claves para comprender cómo reacciona el aparato educativo a las necesidades de educativas existentes.

Con el ánimo de reunir de manera muy sucinta el desarrollo investigativo sobre pensamiento crítico en relación con procesos de formación universitaria ligados a la administración de empresas, se presenta a continuación una clasificación en dos grandes conjuntos de trabajos que permiten nutrir teórica y metodológicamente la presente investigación.

El primer conjunto está compuesto por trabajos sobre pensamiento crítico abordados desde una perspectiva positivista, en este conjunto se reúnen distintos estudios psicométricos sobre pensamiento crítico en el cual se destacan el uso de diferentes escalas y pruebas como el Test HCTAES propuesto por Halpern, el test de Escala motivacional de pensamiento crítico (EMPC), y test de Evaluación del Pensamiento CríticoW-GCTA de Watson-Glaser. Estas escalas permiten correlacionar diferentes variables cuantificables sobre pensamiento crítico en relación con variables dependientes como rendimiento académico y desarrollo de habilidades cognitivas.

Y el segundo conjunto presenta una serie de estudios realizados que tuvieron como núcleo el pensamiento crítico relacionado con la formación universitaria, incluyendo

algunos acercamientos con la formación de administradores de empresas. Este tipo de procesos investigativos relacionados con metodologías de revisión bibliográfica en donde se ponderan reflexiones sobre el lugar del pensamiento crítico en la educación y las aproximaciones posibles para comprenderlo y estudiarlo.

#### **4.1 Primer conjunto: Pensamiento crítico y la mirada positivista**

En términos prácticos y desde el campo de la psicometría, dos estudios reflexionaron sobre el rol del pensamiento crítico en procesos educativo, el primero de ellos fue la investigación realizada por Alquichire y Arrieta (2018) titulado “Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico” el cual les permitió determinar, en una muestra de estudiantes de primer semestre de licenciatura en biología y química de la Universidad del Atlántico, que los rendimientos académicos promedio se correspondían con niveles de pensamiento crítico promedio tras la utilización del test de Evaluación del Pensamiento CríticoW-GCTA de Watson-Glaser<sup>2</sup>.

A su vez, este estudio recomendó la importancia de que los docentes se perciban como investigadores y que, a partir del ejercicio de la investigación, se promovieran actividades tales como la lectura crítica, el pensamiento reflexivo, creativo y analítico como estrategia para mejorar la capacidad de pensamiento crítico de los y las estudiantes.

Un segundo estudio psicométrico fue realizado por Beltrán y Torres (2009) titulado “Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación

---

<sup>2</sup> La prueba Watson Glaser tiene como objetivo medir las habilidades y capacidades requeridas en el pensamiento crítico, que se define como: la capacidad para identificar y analizar problemas, así como la búsqueda y evaluación de información relevante para llegar a conclusiones lógicas y apropiadas.

media a través del test hCtaes”, esta prueba mide cinco habilidades que identifica como constitutivas del pensamiento crítico: Comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y resolución de problemas.

Los resultados obtenidos indicaron que no había una correlación entre desarrollo de habilidades propias de pensamiento crítico y rendimiento académico, lo cual sugiere la necesidad de revisar lo que se entiende por rendimiento académico y se señala la necesidad de potenciar las habilidades de pensamiento crítico para facilitar la comprensión de las temáticas de estudio y la capacidad de darle sentido a estas en la cotidianidad, para ello, los investigadores señalan que un mecanismo idóneo para ello es acercar la realidad cotidiana al aprendizaje pues se descubrió que en el campo de la solución de problemas hay una mayor motivación por parte de los y las estudiantes.

Este estudio deja entrever lo fundamental de entender el pensamiento crítico como una herramienta para pensar la realidad misma y no solamente como una estrategia instrumentalizada para fines puramente académicos.

Un tercer test es conocido como Escala motivacional de pensamiento crítico (EMPC), en este test se agrega una nueva variable que pretende comprender las disposiciones alrededor del uso del pensamiento crítico. Valenzuela y Carracedo (2007) consideran que la disposición en el pensamiento crítico está mediada por la motivación existente por el sujeto la cual se expresa a través de las expectativas y el valor que cada

individuo le da al uso del pensamiento crítico en determinado momento para solucionar algún problema o reflexionar sobre una realidad determinada.

Por otra parte, Franco, et. al. (2014) exploran como el pensamiento crítico es un recurso cognitivo que trasciende la idea de “solo llevar la contraria” y se instaura como un mecanismo para solucionar problemas y superar las crisis relacionadas a la información a la vera del siglo XXI (fake news, contradicciones, vacíos, ambigüedad, etc.)

En este sentido, y retomando el segundo test analizado aquí, dichos autores reflexionan sobre el lugar del pensamiento crítico en la educación superior y lo hacen analizando por medio del test Halpern Critical Thinking Assessment (Hctaes) que midió el grado de pensamiento crítico en estudiantes de diferentes grados de educación superior (pregrado, máster y doctorado) y áreas de estudio (ciencias sociales y humanas y ciencias y tecnologías).

Los resultados obtenidos por este estudio son interesantes: En primer lugar, reportaron que a mayor grado de educación (formal) mayores fueron los resultados en el test aplicado, no obstante, no lograron concluir si dicho resultado era producto de los requerimientos académicos cada vez mayores respecto al grado de estudio o si era producto de una mayor vocación académica por parte de los estudiantes de doctorado. Y, en segundo lugar, se observó que los estudiantes de ciencias sociales y afines reportaban mejores resultados que los estudiantes de ciencias exactas.

Los autores de esta investigación concluyen que el rol de la universidad es fundamental en el cultivo del pensamiento crítico pues, incluso, el desarrollo de esta

habilidades del pensamiento define la naturaleza misma de la universidad en el sentido en que modula y motiva a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades cognitivas que les permita hacerle cara a una sociedad en la cual las nuevas tecnologías permiten que, de manera incesante, los individuos sean expuestos a inmensas cantidades de información pensada para ser fácilmente consumida y reproducida, lo cual limita las posibilidades del individuo de construir conocimiento de manera autónoma y rigurosa.

Advierten, además, de la desconexión con la realidad que se da en un escenario de enseñanza en el cual no se priorice el pensamiento crítico y señalan que es necesario un énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad y que este no sea solamente visto como un subproducto de las exigencias académicas puesto que si bien este puede tener un impacto positivo en la capacidad de raciocinio no implica realmente una injerencia en la praxis pues puede llegar a suceder que los estudiantes tengan habilidades de pensamiento crítico pero que estas no sean utilizadas en su contexto cotidiano.

Para que esto no suceda, Franco, et. al. (2014) recomiendan una ruta metodológica en la enseñanza universitaria que vaya desde el cultivo de habilidades de pensamiento crítico ligadas a la reflexión sobre la realidad misma, para que, a partir de dicha reflexión se generen los resultados esperados en torno a mejorar la capacidad de decisión, refinar la forma de pensar y la conducta frente a la capacidad de dar sentido a la información recibida. Así pues, la función de la educación superior es el fomento de estas condiciones de pensamiento autónomo y crítico para dar cara a los retos actuales.

En la siguiente tabla (1) se resumen la información presentada en este primer conjunto de trabajos sobre pensamiento crítico:

AUTORES	AÑO	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE TEST	CONCLUSIONES
Alquichire y Arrieta	2018	Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico	Relacionar el rendimiento académico con el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de biología de la universidad del Atlántico	La prueba Watson Glaser tiene como objetivo medir las habilidades y capacidades requeridas en el pensamiento crítico, que se define como: la capacidad para identificar y analizar problemas, así como la búsqueda y evaluación de información relevante para llegar a conclusiones lógicas y apropiadas	Se comprobó que en a niveles promedio de pensamiento crítico se corresponde con niveles promedio de rendimiento académico. Además, sugirió que ejercicio didácticos como la lectura crítica y ejercicio de creatividad inciden en el pensamiento crítico
Beltrán y Torres	2009	Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test hCtaes	Caracterizar las habilidades de pensamiento crítico en estudiante de educación media	Test hCtaes: esta prueba mide cinco habilidades que identifica como constitutivas del pensamiento crítico: Comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y resolución de problemas.	No existe una correlación entre desarrollo de habilidades propias de pensamiento crítico y rendimiento académico. Los investigadores señalan que un mecanismo idóneo para mejorar la capacidad de pensamiento crítico es acercar la realidad cotidiana al aprendizaje pues se descubrió que en el campo de la solución de problemas hay una mayor motivación por parte de los y las estudiantes.
Franco, A. R., Almeida, L. S., & Saiz, C.	2014	Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior.	Medir el grado de pensamiento crítico en estudiantes de diferentes grados de educación superior		1) La Universidad como actor protagónico en el desarrollo del pensamiento crítico. 2) Insistir en La necesidad de vincular el desarrollo del pensamiento crítico mediante el acercamiento a La realidad
Valenzuela y Carracedo	2007	Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación	Explicar la escala motivacional de pensamiento crítico y su utilidad	Escala motivacional de pensamiento crítico (EMPC): se sustenta en una opción teórica que destaca la perspectiva de la motivación por sobre la perspectiva de las disposiciones. La motivación es entendida a partir del modelo Expectancy/value.	Se concluye que es fundamental la disposición en el pensamiento crítico está mediada por la motivación existente por el sujeto la cual se expresa a través de las expectativas y el valor que cada individuo le da al uso del pensamiento crítico.

Tabla 1. Primer conjunto de trabajos sobre pensamiento crítico

Fuente: Autor (2021)

#### 4.2 Segundo conjunto: Pensamiento crítico y el lugar de este en la administración de empresas y la educación superior.



Una dificultad propia para la comprensión del pensamiento crítico y su desarrollo es lo disperso que puede ser el sentido dado a este por diferentes individuos en un mismo espacio así que, sin lugar a dudas, hay una tarea esencial: conocer cómo se percibe este concepto.

Una interesante investigación sobre pensamiento crítico abordó dicho problema desde la perspectiva de docentes universitarios. La investigación fue llevada a cabo por Bezanilla et. al. (2018) y en esta se analizaron las perspectivas de 240 docentes universitario sobre este tema. Para ello se utilizó una metodología mixta la cual permitió conocer de qué manera dichos interpretaban el sentido de pensamiento crítico dentro de su ejercicio como docente.

En este proceso investigativo se evidenció que no hay una definición única a la hora de entender lo que es el pensamiento crítico por parte de los docentes consultados. La investigación pudo detectar tres grupos de ideas sobre las cuales se comprende el rol del pensamiento crítico. A saber: El pensamiento crítico como una disposición para analizar, organizar, razonar y argumentar, o el pensamiento crítico como un elemento clave a la hora de cuestionar, preguntarse y evaluar; o el pensamiento crítico como un mecanismo para tomar decisiones y posicionarse frente a la realidad mediante la actuación en ella de manera comprometida.

De esta distribución de sentidos es importante destacar algunos aspectos, la mayoría de los docentes se ubican en los dos primeros niveles lo cual podría indicar que hay una persistencia en percibir el pensamiento crítico como una capacidad cognitiva para

analizar y razonar (52,3% de los encuestados se ubican en este segmento) mientras que percibirlo como una posibilidad para posicionarse para tomar decisiones y comprometerse con la acción transformadora de la sociedad fue minoría (21,7% de los encuestados) (Bezanilla et. al., 2018. p. 103)

Estas consideraciones sobre pensamiento crítico podrían incidir en la manera misma de desarrollar metodologías para su implementación pues sucede que al mismo tiempo en que se admite la importancia de este puede suceder que su implementación pedagógica no se concrete en la práctica ni mucho menos como mecanismo activo de transformación de la realidad.

Así lo considera Madrid (2018) quien discute que, a pesar del reconocimiento de la importancia del pensamiento crítico, aún se conservan prácticas pedagógicas fundamentadas en métodos de reproductivos lo cual limita las posibilidades de desarrollar pensamiento crítico en un estudiantado que requiere la creación de nuevos sentidos sobre su realidad para poder transformarla.

Por ello, es esencial comprender que las prácticas pedagógicas y procesos evaluativos que se desarrollan son una declaración de intención con relación a la formación o no en pensamiento crítico.

Avanzando con ello, algunas herramientas pedagógicas aparecen como ideales para promover el pensamiento crítico, la lectura, por ejemplo, se presenta como un ejercicio muy útil para ello. Flores (2016) reflexiona sobre el rol de ésta como estratégica pedagógica que busca promover la curiosidad y la reflexión como mecanismos esenciales

para el desarrollo del pensamiento crítico pues reconoce que dicha habilidad es esencial pues permite a quien la posee realizar juicios de fondo sobre los argumentos que se le presentan y además interpretar su realidad y poder erigir de manera rigurosa razonamientos que le permitan decidir en qué creer o no.

Por su parte, Rojas-Rojas (2015) mediante un trabajo documental y problematización contextual, indica que el mundo híper-moderno ha desechado la crítica en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de estudiantes de los programas de contaduría pública y en vez de esta se ha motivado en ellos procesos de aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades de lectoescritura funcional. Dicha realidad podría ser considerado como una alerta sobre como distintas prácticas pedagógicas presentes en programas curriculares afines a la administración han sido sometidos al rigor de la razón instrumental.

En la reflexión titulada “lectoescritura y pensamiento crítico: Desafío de la educación contable” llevada a cabo por Rojas-Rojas (2015) se pondera la necesidad de implementar pedagogías que valoren de manera prioritaria las posibilidades dadas por la lectoescritura sostenida en el pensamiento crítico para así preparar estudiantes, no solamente capaces en términos técnicos (razón instrumental), sino también con capacidades para develar los mecanismos visibles y ocultos que legitiman determinado conocimiento que avasalla y domina a favor de quienes ostentan el poder.

A su vez, el autor sugiere que la escogencia de lecturas críticas permite establecer condiciones para superar las formas de colonización impuestas y acerca la realidad desde

la posibilidad de problematizarla y, la escritura crítica faculta al estudiante de la posibilidad de no solamente dar cuenta de lo aprendido sino de la posibilidad de cuestionar y pronunciarse frente aquello que merezca cuestionamiento. La lectoescritura crítica como estrategia didáctica podrían posibilitar la construcción de sujetos universitarios que comprendan la necesidad de transformación de la sociedad hacia el bien común.

Ahora bien, en relación con estudios llevados a cabo sobre pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas se debe indicar que no son lo común, no hay un repertorio amplio de estudios sobre la presencia de esta condición del pensamiento en la formación impartida a los administradores de empresas, no obstante, si hay un corpus de trabajos importante que miran de manera crítica a la administración de empresas que permite hacer un acercamiento indirecto a la formación misma de administradores.

Pues bien, un acercamiento al rol del pensamiento crítico en la administración de empresas fue analizado por Hernández, et. al. (2019) en el artículo titulado "El pensamiento crítico y sus beneficios en la Administración" en el cual realizan un análisis bibliográfico revisando diferentes acepciones sobre pensamiento crítico y como la formación universitaria basada en éste permite el desarrollo de habilidades esenciales que tienen una finalidad, casi exclusiva, para el actuar gerencial.

En este estudio, el pensamiento crítico es considerado una facultad especial del pensamiento que se articula mediante diferentes habilidades y sugieren que este modo de

ser gerencial ligado al pensamiento crítico debe ser cultivado de manera transversal en la formación de los administradores de empresas superando metodologías educativas tales como las que dependen de la memorización y más bien explorando metodologías que permitan incentivar y mejorar las capacidad de análisis, indagación, curiosidad y duda.

En este trabajo se reconoce al pensamiento crítico como una habilidad cognitiva para mejorar la praxis gerencial, pero sin discutir seriamente las implicaciones de ello. En esa misma línea, Jácome (2015) expresa en un artículo reflexivo titulado “Integrando el Pensamiento Crítico en la Dirección de Empresas” que tras la realización de una revisión bibliográfica puede concluir que el cultivo del pensamiento crítico dentro de las empresas permite mejorar la capacidad de los empleados y gerentes para que estos tengan mejores capacidades para resolver problemas y que, a partir de ello, generen beneficio de tipo económico para la organización.

Esta idea instrumental sobre la administración que prioriza el cultivo de las habilidades cognitiva relacionadas con procesos de toma de decisión se anidan en la idea del pensamiento crítico como ventaja competitiva y descartan, casi de tajo, el contacto directo con la realidad y la intención de transformarla.

El contacto con la realidad y la vocación transformadora es esencial para la configuración de procesos realmente críticos, no obstante, esto rara vez se cumple dentro del ejercicio pedagógico al interior de las “ciencias empresariales” como lo deja claro el trabajo desarrollado por Rico (2010) en el cual se hace un reconocimiento a las prácticas didácticas para la enseñanza de finanzas en el programa de administración de empresas se

concluyó que el 50% de los docentes coordina acciones con instituciones de la comunidad y solo el 33% de los docentes seleccionan proyectos para la comunidad. Adicional a ello solo el 33% de los docentes y directivos del Programa planifica actividades socio-culturales, el 50% ejecuta actos cívico-culturales (p. 141)

Desde otra perspectiva que señala un problema fundamental con relación a la enseñanza de la administración de empresas y el rol del pensamiento crítico en esta, es lo advertido por Le Mouel (1992) al señalar la existencia de una tendencia en la enseñanza hacia el cómo y no tanto en el por qué lo cual desfavorece las posibilidades de una verdadera práctica crítica en el pensamiento y en la acción del profesional en este campo.

Por su parte, Dávila (1991) señala la existencia de una crisis en los programas de administración de empresas en Colombia en donde se evidencia una aversión hacia la teoría y la preponderancia hacia la formación de profesionales prácticos, dando lugar así a la necesaria reflexión acerca de brindar un programa de formación en administración de empresas que supere el interés instrumental de las empresas.

Villegas (1996) indica que la Administración se ha enfrascado en la organización y el proceso administrativo de tal manera que ha dado lugar a una sobre-simplificación del ejercicio del administrador hacia una racionalidad instrumental que niega la posibilidad de que los sujetos que se forman en ella puedan participar de procesos de formación que les permitan interpretar y comprender de manera amplia los elementos relacionados a las interacciones de los individuos dentro de la estructura organizativa como también las dinámicas mismas de dichos procesos. En otras palabras, se puede señalar que se

evidencia la ausencia de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de la administración de empresas.

Calero et. al. (2017) sugieren la necesidad de incluir decididamente el pensamiento crítico en la enseñanza de la administración, pues tras una revisión documental sobre el lugar de la crítica en la administración, deducen que es necesario considerar la superación de la administración tradicional la cual surge en un marco histórico caracterizado por la razón instrumental al servicio del capitalismo. En el texto titulado “La administración y el pensamiento crítico” concluyen la necesidad de superar dicha instrumentalización del ser humano a partir del ejercicio crítico que resitúen el lugar del ideal del ser humano a la hora de abordar la reflexión sobre la administración de empresas.

Por último, es importante destacar la investigación realizada a nivel local sobre pensamiento crítico y su lugar en la educación superior, concretamente, en el programa de comunicación social. Esta es la experiencia investigativa más cercana a nivel local sobre este tema particular. En dicha investigación Charry (2014) se centró en cotejar las características de pensamiento crítico de una serie de autores referentes en pensamiento crítico versus lo manifestado en el proyecto formativo del programa en mención.

La investigación fue llevada a cabo mediante la metodología de relatos de vida (de egresados del programa) para poder sumergirse en la subjetividad de cada individuo y a partir de sus experiencias (tanto en términos de lo curricular como extracurricular) definir la relación del cultivo del pensamiento crítico y los objetivos de formación del programa.

Efectivamente se concluyó que dichos propósitos se concretan en la práctica de los egresados opuesto que los entrevistados resaltaron la importancia que tiene para ellos la formación para identificar problemas y diseñar propuestas para solucionarlos. También, reconocen la importancia de los espacios extracurriculares en la universidad como escenarios para el cultivo del pensamiento crítico mediante el contacto con demás sujetos y experiencias que evidencian la realidad social de manera directa (Charry, 2014).

Así, Charry (2014) considera que el pensamiento crítico puede ser fomentada cuando se conjuga la disposición del sujeto a desarrollarlo y las condiciones propias para ello (como las condiciones de formación necesaria: planta docente, proyecto educativo y espacios extracurriculares favorables al pensamiento crítico)

En la siguiente tabla (2) se resumen la información presentada en este segundo conjunto de trabajos sobre pensamiento crítico:

AUTORES	AÑO	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES
Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. & Campo, L.	2018	El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios.	Conocer cómo se interpreta el concepto de pensamiento crítico en docentes universitarios	Mixta	No hay una definición única a la hora de entender lo que es el pensamiento crítico por parte de los docentes consultados. Se detectaron tres grupos de ideas sobre las cuales se entiende el rol del pensamiento crítico: El pensamiento crítico como una disposición para analizar, organizar, razonar y argumentar. El pensamiento crítico como un elemento clave a la hora de cuestionar, preguntarse y evaluar. Y, el pensamiento crítico como un mecanismo para tomar decisiones y posicionarse frente a la realidad.
Madrid, H.	2018	Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de ciencias sociales en la educación básica secundaria	Analizar el rol del pensamiento crítico en las áreas de ciencias sociales de educación básica	Análisis documental	Necesidad de incorporar prácticas didácticas y evaluativas que permitan concretar el pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje



Flores	2016	La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior	Impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior	Análisis documental	Se reconoce los procesos de lecto-escritura críticos como es esenciales pues permite a quien los posee la realización de juicios de fondo sobre los argumentos que se le presentan y además interpretar su realidad y poder erigir de manera rigurosa razonamientos que le posibiliten decidir en qué creer o no.
Rojas-Rojas	2015	Lectoescritura y pensamiento crítico: Desafío de la educación contable	Analizar los procesos didácticos de lecto-escritura en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de contabilidad	Análisis documental y problematización contextual	Se deja en evidencia que la lectoescritura crítica como estrategia didáctica podrían posibilitar la construcción de sujetos universitarios que comprendan la necesidad de transformación de la sociedad hacia el bien común.
Hernández, I., Londoño-Cardozo, J., Silva, L. & Becerra, L.	2019	El pensamiento crítico y sus beneficios en la Administración	Analizar el rol del pensamiento crítico en la administración de empresas	Análisis documental	Concluyen que el pensamiento crítico puede manifestarse como un modo de ser gerente en las organizaciones. EL pensamiento crítico como valor de generación de ventajas competitivas.
Jácome	2015	Integrando el Pensamiento Crítico en la Dirección de Empresas	Comprender la importancia del pensamiento crítico en el ejercicio gerencial	Análisis documental	El cultivo del pensamiento crítico dentro de las empresas permite mejorar la capacidad de los empleados y gerentes para que estos tengan mejores capacidades para resolver problemas y que, a partir de ello, generen beneficio de tipo económico para la organización.
Rico, F.	2010	Las prácticas didácticas de las finanzas en un programa de administración de empresas	Conocer las prácticas didácticas de docentes del programa de administración financiera	Entrevistas	Solo el 50% de los docentes coordina acciones con instituciones de la comunidad y solo el 33% de los docentes seleccionan proyectos para la comunidad. Adicional a ello solo el 33% de los docentes y directivos del Programa planifica actividades socio-culturales, el 50% ejecuta actos cívico-culturales
Le Mouel	1992	Crítica de la eficacia: ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo	Interpretar la importancia dada a las formas de enseñar la administración de empresas	Análisis documental	Existe una tendencia importante en la enseñanza hacia el cómo y no tanto en el por qué lo cual desfavorece las posibilidades de una verdadera práctica crítica en el pensamiento y en la acción del profesional en este campo
Dávila	1991	Ensayos sobre la educación en administración en Colombia	Comprender las prioridades dadas a la hora de enseñar administración de empresas	Análisis documental	Se evidencia una aversión hacia la teoría y la preponderancia hacia la formación de profesionales prácticos,
Villegas, G.	1996	La crisis de la educación en administración	Interpretar las formas mediante las cuales se enseña la administración de empresas	Análisis documental	La Administración se ha enfrascado en la organización y el proceso administrativo de tal manera que ha dado lugar a una sobre-simplificación del ejercicio del administrador hacia una racionalidad instrumental
Calero, G., Guzmán, M. y Bayas, V.	2017	La administración y el pensamiento crítico	Analizar la enseñanza de la administración de empresas mediante el pensamiento crítico	Análisis documental	Es necesario considerar la superación de la administración tradicional la cual surge en un marco histórico caracterizado por la razón instrumental al servicio del capitalismo

Charry, F.	2014	El pensamiento crítico: Evaluación cualitativa de las experiencias significativas en la formación del pensamiento crítico en egresados del programa de comunicación social y periodismo, de la Universidad Surcolombiana	Evaluar las experiencias curriculares y extracurriculares significativas incidentes en la formación del pensamiento crítico en egresados del programa de comunicación social y periodismo de La Universidad Surcolombiana	Entrevistas/Relatos de vida	Los propósitos del programa se concretan en la práctica de los egresados opuesto que los entrevistados resaltaron la importancia que tiene para ellos la formación para identificar problemas y diseñar propuestas para solucionarlos. Los espacios extracurriculares son esenciales en la formación de pensamiento crítico.
------------	------	---	---	-----------------------------	--

Tabla 2. Segundo conjunto de trabajos sobre pensamiento crítico

Fuente: Autor (2021)

## 5. MARCO TEÓRICO

Para ubicar el sustrato teórico de la presente investigación se abordará en el presente capítulo (marco) una serie de reflexiones concernientes al andamiaje teórico sobre el sentido de la crítica y su lugar en la práctica educativa.

Para ello se abordará en un primer lugar a los autores clásicos de la escuela de Fráncfort, pasando inicialmente por las reflexiones de Adorno y Horkheimer sobre la ilustración y la razón instrumental en detrimento de la razón objetiva y las aportaciones de Habermas a la teoría del conocimiento para delimitar la esencia conceptual que liga a la crítica con la vocación de emancipación. Finalmente, se presentará un breve bosquejo de lo que se entiende por pedagogía crítica de Freire como un mecanismo para lograr dicha emancipación y como la crítica debería ser entendida como una posibilidad de transformación a partir de la contra-hegemonía del pensamiento, como lo pondera Estanislao Zuleta y la emergencia de las epistemologías del sur en de Sousa Santos.

### **5.1 La primera etapa de la escuela de Fráncfort: de la razón instrumental a la razón crítica**

La llegada de la ilustración trajo consigo la promesa de la mayoría de edad “la salida del hombre de su auto-culpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro” (Kant, 1989, p. 17) que nos permitiría alcanzar la plena autonomía como seres humanos.

No obstante, y tal como lo evidenció la crítica realizada por Adorno y Horkheimer (1998), la ilustración, no sólo no traería dicha mayoría de edad, sino que también

arrastraría con ella un conjunto de profundas calamidades tal como reza la aporía presente en su clásico texto: “el mito es ya ilustración, la ilustración recae en mitología”:

El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad. Los hombres pagan el acrecentamiento de su poder con la alienación de aquello sobre lo cual lo ejercen. La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Éste los conoce en la medida en que puede manipularlos. El hombre de la ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas. (p. 64)

Ya Horkheimer (1969) definía una delimitación entre razón objetiva y razón subjetiva (instrumental) al indicar a esta segunda como aquel tipo de razón que ordena los medios al fin en un pragmatismo en donde lo racional es lo útil y que por ende la razón debe encargarse de buscar los medios más eficientes para lograr lo que se desea: “En última instancia, la razón subjetiva resulta ser la capacidad de calcular probabilidades y de adecuar así los medios correctos a un fin dado” (p. 16)

Claramente este tipo de razón es contraria al primer tipo de razón mencionada, la razón objetiva, en tanto esta: “implica la convicción de que es posible descubrir una estructura del ser fundamental o universal y deducir de ella una concepción del designio humano.” (Horkheimer, 1969, p. 23)

La inclinación hacia una razón subjetiva en vez de una razón objetiva ya había iniciado desde tiempo atrás con la magia y el mito los cuales por medio de la representación y el lenguaje buscaban conocer, explicar y controlar a la naturaleza. La ilustración se entiende como el desencantamiento del mundo, lo cual logra con la ciencia

subsumiendo todo a una matriz de equivalencias que le permite controlar la naturaleza (Adorno y Horkheimer, 1998).

Sin embargo, el ser humano es parte de la naturaleza, por ende, la razón de la ilustración (la razón instrumental) que de manera eficaz controla a la naturaleza mediante esa relación de equivalencias que le permite clasificarla y sistematizarla para controlarla, también se aplica sobre el ser humano, especialmente, en términos del sistema económico.

La modernidad (época en la cual nace la administración como disciplina) trajo consigo consecuencias a la forma de entender y utilizar la razón, la cual puede ser entendida como capacidad de la mente humana para establecer relaciones entre ideas o conceptos y para formar juicios para librar al hombre del miedo del mito de la superstición, con la ciencia por delante trató de avasallar a la naturaleza y a su vez a los seres humanos. Y sin darse cuenta a tiempo, esa razón dejó la búsqueda de la verdad y quedó subsumida a los pies de la eficiencia y la productividad.

La racionalización del sistema de producción en el sistema económico realizada por el capitalismo ha conllevado a la racionalización de todo producto mediante la cual, todo es convertido en mercancía, incluso el trabajo humano. Esta mercantilización tiene como característica principal un valor de cambio que tiene como fin la generación de plusvalía.

Es así como en dialéctica de la ilustración, Adorno y Horkheimer (1998) presentan una formulación de la teoría crítica que permitirá explorar las consecuencias, teóricas y

prácticas, que se derivan del uso de la razón instrumental como vehículo para nuevas formas de dominación en la cual el ser humano queda sumiso a sí mismo.

La esencia de la Ilustración es la alternativa, cuya ineludibilidad es la del dominio.

Los hombres habían tenido siempre que elegir entre su sumisión a la naturaleza y la sumisión de ésta al sí mismo. Con la expansión de la economía mercantil

burguesa, el oscuro horizonte del mito es iluminado por el sol de la razón

calculadora, bajo cuyos gélidos rayos maduran las semillas de la nueva barbarie.

Bajo la coacción del dominio el trabajo humano ha conducido desde siempre lejos del mito, en cuyo círculo fatal volvió caer siempre de nuevo bajo el dominio.

(Adorno y Horkheimer, 1998, p. 85)

Una de las formas mediante las cuales la ilustración deviene en mito, se expresa claramente en lo que Marx (1979) llamaría el fetichismo de las mercancías que se hace evidente en la creencia que tiene la gente de que el valor de las cosas es inherente a ellas cuando en realidad este es producto de diversas relaciones sociales de producción. Es decir, las relaciones sociales son cosificadas.

Es sobre ello que se construiría una importante idea sobre el lugar de la crítica, pues esta se presenta como una oportunidad de superar la instrumentalización de la razón que trae consigo el dominio, no solo del ser humano sobre la naturaleza sino del ser humano sobre sí mismo.

Aquí Horkheimer (1937) presentaría la idea de crítica como un camino para el mejoramiento de la sociedad la cual se traduce en el fin de la explotación, de la opresión y de la injusticia.

Alcanzar esto requiere realmente un proceso de reflexión constante sobre los fines mismos (razón objetiva) del ser humano que conlleven a la emancipación y a la “idea de auto-determinación de la raza humana, esto es, la idea de un estado de cosas en el que las acciones del hombre no provienen de un mecanismo, sino de su propia decisión” (Horkheimer 1937, p. 229)

El ideal rector para Horkheimer (1937) en dicha ensoñación es el sujeto emancipado que es capaz, mediante la racionalidad, deseo de paz, libertad y felicidad (p. 222) que se conjugan con deseos de justicia, alcanzar consciencia como sujeto determinador de su propio modo de vida (Horkheimer, 1947, p. 233)

Es así como la teoría crítica tiene un interés por la emancipación del ser humano de las viejas verdades abogando por comprender al ser humano más allá de un individuo sujeto a los procesos de producción de clase presentes en la economía capitalista (Marcuse, 1937)

Es la reflexión tan importante para la teoría crítica que, Adorno (2009) señala que la reflexión está por encima de la acción en términos de las posibilidades de emancipación que esta genera en tanto que esta concentra sus esfuerzos en pensar los sentidos de la misma sin buscar inmediatamente ser convertida en algún tipo de accionismo inmediato

pues este último podría ser víctima de automatismos propios del sistema dominante y que, para efecto prácticos, se traduciría en un tipo de prohibición para pensar.

Y complementaría Horkheimer (2008) que la reflexión es el elemento central de un pensador crítico que es capaz de contribuir a la crítica como también de debatirla puesto que es en la reflexión que se posibilita ser un sujeto emancipado capaz de develar los elementos ocultos de los discursos e intencionalidades totalizantes que se presentan como únicos.

Horkheimer (1937) apuesta por un nuevo humanismo en el que el ser humano, con la razón crítica, disipe las apariencias de libertad, rechace la enajenación dominante, y denuncie la cosificación del hombre. Es función de la filosofía denunciar la razón instrumental y el poder tecnológico que ésta ha hecho posible, porque hacen del ser humano un nuevo menor de edad.

Es así como la teoría crítica propone una interesante discusión sobre el sentido y propósito del conocimiento mismo, entendiéndolo no como instrumento sino como mecanismo para la emancipación y la develación de los significados que impiden o aportan a dicho propósito, de tal forma, el pensamiento crítico se encuentra íntimamente relacionado con las formas mediante las cuales el sujeto interactúa con su realidad.

Borjas (2014) señala que, en efecto, “la teoría crítica propone una nueva manera de leer, analizar y comprender la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno (p. 38)



En este sentido, la razón crítica se opone a la razón instrumental en el sentido en que esta asume como prioritario el debate constante sobre la búsqueda de verdades capaces de orientar la vida mediante la autonomía y la libertad, lo contrario a la razón instrumental la cual pretende ser una herramienta de dominio y explotación sobre la naturaleza y las relaciones de los seres humanos, todas estas cruzadas por los mecanismos de normalización y de poder existentes en la sociedad occidental.

## **5.2 La crítica como emancipación**

Habermas, como uno de los principales exponentes de la “nueva” escuela de Frankfurt, recogería el andamiaje teórico propuesto por sus predecesores principalmente el de Horkheimer sobre la razón objetiva e instrumental. Para él, el positivismo, desde su monismo metodológico<sup>3</sup> limita las posibilidades de las ciencias sociales para captar las complejidades de las relaciones humanas, entronando el método por encima del sujeto (Boladera, 1996).

Y, en este sentido, Habermas (1963) señala lo inconveniente e incompatible que es una ciencia social con base en una epistemología empírico-analítica en tanto esta solo puede proporcionar un control técnico y por ende es insuficiente cuando el interés científico va más allá de la dominación. Es decir, para este autor, las ciencias sociales no pueden acercarse al objeto con la indiferencia característica en las ciencias naturales

---

<sup>3</sup> Concepción objetivista de las ciencias con base en el positivismo el cual se asume como ideal para la investigación tanto en ciencias naturales como sociales.

porque el universo de lo social está plagado de sentidos, símbolos y significados a los cuales no se puede acceder desde la “asepsia” de las ciencias positivistas.

Habermas (1982) acuñaría el término de intereses del conocimiento, para delimitar las dimensiones mediante las cuales se puede comprender a la sociedad en su desarrollo histórico, una dimensión técnica que relaciona al ser humano con la naturaleza y otra dimensión social que propende a comprender las relaciones entre los seres humanos. Así pues, estipularía que en la relación hombre-naturaleza prima un interés técnico mientras que la comprensión del ser humano como sujeto social prima un interés práctico originado del desarrollo de la hermenéutica.

Habermas finalmente propondría una tercera orientación denominada interés emancipatorio el cual es un tipo de interés primario, explicado por Laso (2004) de la siguiente manera:

Dicho interés es capaz de impulsar al hombre a liberarse de las condiciones opresivas tanto de la naturaleza externa como de la naturaleza interna, y que es, por tanto, la base de los intereses técnicos y prácticos. Está ligado a un tercer tipo de ciencias, las críticas, y se ubica por debajo de las ciencias naturales y sociales, es decir, que surge como una auto-reflexión de éstas. Así, vemos cómo el interés práctico y el interés técnico derivan del interés emancipatorio, en donde el conocimiento sólo encuentra su sentido cuando se le refiere al proceso emancipatorio de auto-constitución del género humano. (p. 446).

Sin lugar a dudas, la emancipación, desde esta concepción, es tema central del pensamiento crítico que se configura como el mecanismo mediante el cual las y los individuos pueden acceder a ejercicios de reflexión que les permita develar las dependencias, las alienaciones, los sentidos, significados y sentidos ocultos en los discursos y en el lenguaje que conlleva a la manipulación a través de la comunicación falseada para así proporcionar armas teóricas para romper con este conjunto de estructuras. Esto, se podría decir, constituye el corazón del interés emancipatorio o liberador (Vasco, 1990)

### **5.3 La crítica y su lugar en la pedagogía**

Estas construcciones sobre el concepto de crítica son comprendidas por Foucault (2018) como una forma de arte que coloca en juicio e interroga la fuerza que ejerce el poder sobre lo que se considera verdadero o no; desde esta postura, la crítica –y por extensión los mecanismos mediante los cuales esta se articula, como lo es el pensamiento- pretende ser una condición mediante la cual se develan los mecanismos de coerción que pueden aparecer como justificaciones racionales fundamentadas en el conocimiento mismo.

Los espacios educativos son, desde esta perspectiva, espacios en donde surten efecto los mecanismos de normalización proveniente del poder dominante y, por tanto, son espacios que deben ser analizados con relación al lugar que ocupa la crítica en ellos.

Así, es fundamental indicar el influjo teórico devenido de la teoría crítica en la teoría educativa a través de la pedagogía crítica. Esta, puede ser entendida como la

práctica educativa basada en el diálogo entre individuos que les permita a estos tomar plena conciencia de las condiciones de opresión existentes y, a partir de dicho reconocimiento, sean capaces de construir nuevas realidades sin presencia de dominación, desigualdad e injusticias (Morales, 2014, p. 10)

Algunos teóricos ubican a Freire como fundador de esta pedagogía, en su texto *El grito manso*, expone lo siguiente:

En función y en respuesta a nuestra propia condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia. Práctica que deberá basarse en la solidaridad. (p. 30)

De esto se puede asumir la vocación verdaderamente transformadora que se debe encarnar en el ejercicio de la pedagogía crítica como un mecanismo activo de praxis educativa mediante la cual los oprimidos alcancen la emancipación a través de la concientización que se logra al cuestionar la realidad social que hay a su alrededor. Pensar un ejercicio de pensamiento crítico implica, necesariamente, mantener el foco en dichos propósitos sobre los cuales la pedagogía crítica ejerce un importante rol.

En este sentido, para Freire (2002) (2015) –y teniendo en cuenta lo expresado previamente por Foucault- la crítica es parte de la pedagogía que se opone a la educación bancaria (o de normalización) en el sentido en que esta se propone como un mecanismo para deslegitimar las formas mediante las cuales el mercado construye un sustento lógico

que se opone o contradice el bienestar y favorecen los intereses del capital y la reproducción de las desigualdades.

Por lo tanto, para este autor, la crítica debe asumirse como una posibilidad transformadora de la sociedad que se articula a través de procesos pedagógicos en los cuales se cultiva la curiosidad epistemológica (Freire, 2015).

Este tipo de curiosidad es el motor que permite articular las subjetividades a una constante reflexión sobre la realidad misma y posibilita lo que se podría llamar una pedagogía de la pregunta, es decir, una pedagogía activa alrededor de la posibilidad de indagar por alternativas de creación de conocimiento y que al mismo tiempo permita cuestionar las crisis sociales que se extienden en el plano de la educación como las consecuencias que supone para la educación las dinámicas del mercado y de las políticas neoliberales (Freire y Faundez, 2018).

Esta idea de la crítica como posibilitadora de la emancipación a través de la develación de los mecanismos de coerción utilizados por el poder y las clases dominantes toma especial fuerza al ser interpretada por Zuleta (2018) quien la entiende como la posibilidad de desaparecer lo obligatorio y hacer emerger lo excluido, la crítica es por tanto la superación del pensamiento dogmático.

Niño (2020) establece un interesante análisis sobre las reflexiones de Estanislao Zuleta sobre la crítica y el pensamiento crítico al mencionar que:

El pensamiento crítico, entonces, puede crear posibilidades-otras para distinguirse del pensamiento lógico, y a su vez logra establecer procesos dialógicos, dialécticos

y diferenciales frente al pensamiento científico. Al pensar el pensamiento crítico, de esta manera, puede darse una posibilidad de crítica en y hacia el mismo pensamiento crítico, una crítica al pensamiento y una crítica al acto de pensar, para que no se esterilice como una instrumentalización o asignatura o competencia que dispone de un conjunto de habilidades para formar ciudadanos competentes frente a los retos tecnológicos y del mercado (p. 200).

#### **5.4 La crítica como espacio de resistencia y transformación**

Desde esta perspectiva el pensamiento crítico es una forma de resistencia (Niño, 2019) pues las tensiones sobre el lugar de la crítica y del pensamiento crítico dentro del sistema educativo se concentran en torno a la postura que asumen las y los sujetos que en él participan pues, por un lado, la ortodoxia de la hegemonía los empuja a una “educación realizada para que los individuos no actúen, para que no sean sujetos de su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar” (Zuleta, 2016, p. 83) y por otro a aspirar poder superar dichas condiciones y vicios educativos tales como la memorización acrítica, la repetición del conocimiento, la domesticación de los sujetos y la consciencia capitalista.

Así pues, para Zuleta (2016) los espacios de educación deben ser dispuestos para posibilitar la formación crítica que permita hacer contrapeso al facilismo de un conocimiento que tiene parcialmente o nada que ver con el contexto, que es objetivistas de manera absoluta y que persigue los postulados del neoliberalismo.

Estas ideas sobre el carácter emancipatorio que debe tener la crítica y los mecanismos en los que se articula, como lo es el pensamiento, encuentra un respaldo fundamental en lo propuesto por De Sousa Santos (2010) en su texto “Descolonizar el saber, reinventar el poder” en el cual asume la necesidad de hacer frente al pensamiento dominante mediante la búsqueda de la superación de dos dificultades de la crítica de raíz occidental: Una con relación a asumirse dentro de los bordes del capitalismo y el colonialismo (el fin del capitalismo sin fin) y otra con romper con las relaciones que este impone.

En dicho texto, De Sousa Santos (2010) señala la pérdida de los sustantivos críticos y la relación fantasmal entre la teoría y la práctica como consecuencia de la crítica eurocéntrica y como la sociología de las ausencias y la sociología de la emergencia (epistemologías del sur) constituyen un espacio para re-pensar y re-formular una mirada crítica desde un tipo de epistemología contrapuesta a la dominante.

De Sousa Santos (2010) al exponer la sociología de las ausencias como aquella que muestra que lo que no existe es realmente algo producido activamente como ello que trae consigo: la mono-cultura del saber y del rigor científico, la mono-cultura del tiempo lineal, la mono-cultura de la naturaleza de las diferencias, la mono-cultura de la escala dominante y la mono-cultura del productivismo capitalista.

En este sentido, la práctica emancipadora de la crítica requiere necesariamente que se abran espacios en los cuales se reivindiquen las formas de pensar el mundo y sus

sistemas por mecanismos alternativos de pensamiento que superen los límites impuestos por la comprensión occidental.

Las ideas de las epistemologías del sur revitalizan la teoría crítica puesto que le da un horizonte más allá del dispuesto por occidente en tanto permite: En primer lugar, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la dada por occidente; en segundo lugar, entiende que la diversidad del mundo es infinita: diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar, diferentes formas de relación; y, finalmente, se compromete con que la gran diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general. Por eso, se deben buscar formas plurales de conocimiento (De Sousa Santos, 2010).

Esta concepción de la crítica como propuesta de transformación es viabilizada a través de las ecologías, a saber: La ecología de los saberes, la ecología de la temporalidad, la ecología del reconocimiento, la ecología de las transversalidades y la ecología de las productividades

Desde esta perspectiva la crítica es una propuesta para descolonizar el saber y por lo tanto no solamente tiene un carácter descriptivo o explicativo de las condiciones que imposibilitan la emancipación, sino que, decididamente, propende por la configuración de un marco de pensamiento que trascienda las posibilidades del saber occidental dominante.

El sentido y lugar del pensamiento crítico se explorará de manera detallada en el capítulo de marco referencial de la presente investigación, en este se aborda dicho



concepto desde tres perspectivas: como habilidad cognitiva, como crítica epistemológica y crítica social.

## 6. MARCO CONCEPTUAL

### 6.1 Pensamiento crítico

La naturaleza polisémica de este concepto se expresa en las múltiples definiciones y sentidos que se dan sobre pensamiento crítico que influyen directamente sobre la forma de cultivarlo y utilizarlo. Algunas lo ubican como una habilidad cognitiva, otras como una disposición (que depende de la motivación), mientras que otras comprenden la potencia transformadora de éste como mecanismo para reflexionar sobre las bases del conocimiento mismo, el individuo y la realidad social.

Para mayor claridad y orden conceptual, se presentarán a continuación, en tres momentos diferentes, algunas reflexiones sobre pensamiento crítico organizadas por grupos temáticos que permiten recoger un amplio espectro conceptual para finalmente concluir en una noción ecléctica que nos facilite reflexionar sobre el rol del pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas.

#### ***6.1.1 El pensamiento crítico como habilidad cognitiva***

Una primera acepción, ampliamente difundida sobre pensamiento crítico, tiene que ver con entender a este como una habilidad cognitiva que permite garantizar procesos de pensamiento tales como los descritos por Schellens et al., (2009) citando a Scriven y Paul, en los cuales se destaca la capacidad de: conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para creer y actuar.

Estas habilidades pueden ser descritas efectivamente como habilidades cognitivas en el sentido en que le permiten al sujeto establecer un tipo de relación con los fenómenos que componen su realidad para así poder construir conocimientos que puedan servir para solucionar problemas (Beltrán y Torres, 2009).

En esta corriente, autores como Akdere (2012) y Hawe (2003) consideran el pensamiento crítico como un proceso que permite orientar el pensamiento mediante el razonamiento y, por ende, se rige y se guía por las normas que dicta la lógica y a su vez es susceptible de ser mejorado como capacidad intelectual.

Harada (2009) respalda esta idea ligada al pensamiento crítico, pues define a este como un proceso cognitivo que le permite al sujeto evaluar, analizar, aceptar o rechazar determinado tipo de información a partir del ejercicio de la reflexión y el análisis sobre la información que reciba ya sea de contextos sociales o científicos.

Esta idea de pensamiento crítico posibilita considerarlo como un mecanismo adecuado para, como indica Thompson (2002), agenciar una autonomía intelectual pues permite al ser humano aprender a pensar y debatir de manera sofisticada, haciendo uso del buen juicio para analizar, comprender y contrastar los conceptos que se le presentan.

Siendo así, el pensamiento crítico dota de una capacidad especial al sujeto, para Dewey et al (1989) el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento reflexivo que supone estados de duda lo cual conlleva a construir individuos que discutan, debatan, argumenten, evalúen, expliquen e interpreten contextos.

Paul y Elder (2007) señalan al respecto entendiendo el pensar críticamente como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo [...] [que] presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento” (p. 7)

Por su parte, el informe APA Delphi (1990) lo define como un proceso de juicio intencional y auto-regulado mediante el cual se considera de manera razonada la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios.

En este sentido, podemos considerar el pensamiento crítico como la capacidad mental para pensar sobre determinado fenómeno haciendo uso de las operaciones mentales y sometiéndolas a rigurosos procesos de evaluación mediante el ejercicio de un buen juicio (Paul & Elder, 2003)

Retomando a Thomson (2002) el pensamiento crítico puede ser entendido como una manera mediante la cual el ser humano aprende a pensar mientras cuestiona y analiza los conceptos propios sobre un fenómeno en particular o, como señala Castro et al. (2016) el pensamiento crítico es una habilidad de razonamiento propio para discutir sobre evidencias y concepciones propias.

Facione (2007) define el pensamiento crítico como un juicio autorregulado el cual se sustenta en el análisis, interpretación y evaluación de una situación particular en aras de explicar la evidencia y criterio de los mismos juicios.

En el esfuerzo por reunir un conjunto de habilidades que se enmarquen como esenciales en el pensamiento crítico, Facione (1990) propone las siguientes:

interpretación, explicación, análisis, inferencia, evaluación y autorregulación, tal como se exponen en la tabla 3.

Habilidad esencial	Sub-habilidades	Descripción
<b>Interpretación</b>	Categorización, decodificación del significado y aclaración del sentido	Habilidad para comprender la relevancia de los significados
<b>Análisis</b>	Examinación de ideas, detección de argumentos y análisis argumental	Permite la identificación de relaciones de inferencia entre diferentes representaciones.
<b>Inferencia</b>	Conjetura de alternativas y capacidad para plantear conclusiones a partir de las observaciones existentes.	Habilidad para identificar los elementos necesarios para construir conclusiones, hipótesis, categorizar información.
<b>Evaluación</b>	Evaluación de reclamos y evaluación de argumentos	Habilidad para valorar los enunciados y representaciones
<b>Autorregulación</b>	Auto-examinación y auto-regulación	Habilidad para utilizar procesos de pensamiento crítico en sí mismo

Tabla 3. Habilidades esenciales del pensamiento crítico según Facione

Fuente: Elaborado por el autor a partir de la interpretación realizada por Hernández et. al (2019)

Esta categorización y definición sobre pensamiento crítico se asemeja a la propuesta por El Ministerio de Educación Nacional (2009) el cual define esta forma de pensamiento como una habilidad que se caracteriza por la capacidad de un individuo para la: comprensión, análisis, identificación de deficiencias en argumentos y su evaluación.

En esta línea, Ennis (1997) siendo uno de los padres de la investigación en pensamiento crítico, consideraría a este como la forma de pensar capaz para desarrollar unas habilidades esenciales tales como: analizar argumentos, desafiar, observar, juzgar, clarificar y centrarse en la cuestión.

Como se ha presentado hasta acá, un conjunto amplio de autores entiende el **pensamiento crítico como la disposición de una serie de habilidades que permiten realizar procesos rigurosos de pensamiento haciendo uso del buen juicio mediante**

**elementos como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autocorrección** (Olivares & Heredia, 2012)

Hasta este punto es claro el carácter intrapersonal del pensamiento crítico (Ossa y Díaz, 2017) como una forma de pensar y reflexionar en la cual se conjugan todo este conjunto de habilidades cognitivas mencionadas que pueden garantizar un uso concreto en términos del desarrollo de un pensamiento productivo susceptible a ser mejorado y medido.

No obstante, el mismo Ennis (1987) anotaría que **el pensamiento crítico tiene que ver con la acción de pensar razonada y reflexivamente para decidir en qué creer y qué hacer** lo cual implica que el pensamiento crítico necesariamente trasciende más allá del sujeto mismo y que depende a su vez de la capacidad de este para decidir en qué creer.

Es decir, el pensamiento crítico es intrapersonal (Ossa y Díaz, 2017) porque implica una serie de movimientos a través de la experiencia cognitiva del sujeto, de una inmanencia (Eribon, 2019), pero también implica una relación interindividual que no se puede ignorar porque es la que dota de validez y sentido a esa experiencia cognitiva.

Por lo tanto, el pensamiento crítico también implica la crítica epistemológica y la crítica social, Rodríguez (2018) lo plasma muy bien:

La noción de pensamiento crítico nos lleva a transitar **entre la razón, la intencionalidad y la conciencia** con el fin de alcanzar la regulación; así mismo, nos permite indagarnos por el conocimiento pues los juicios se formulan con base en los conocimientos sobre el objeto determinado, así como las evidencias y los criterios; a esta definición se le suma el método el cual, al parecer, es de

carácter lógico, con el fin de alcanzar los mejores juicios y conceptualizaciones al asumir y defender una postura crítica y propia. (p. 60)

Esta idea nos lleva a la segunda y tercera consideración sobre pensamiento crítico, en la cual se explorará el pensamiento crítico desde la perspectiva de crítica epistemológica y crítica social.

### ***6.1.2 El pensamiento crítico como crítica epistemológica***

Como bien nos recuerdan Ossa y Díaz (2017) el pensamiento crítico posibilita la búsqueda de las razones que constituyen el fundamento de una información para así evaluar la validez y la intencionalidad de esta. Así pues, se puede entender el pensamiento crítico como un mecanismo mediante el cual el sujeto se interesa y cuestiona por aquellos elementos que constituyen el fundamento sobre el cual se anidan y validan las ideas, acciones y juicios que recaen sobre una idea, tanto propia como de un tercero (Oyler y Romanelli, 2014).

Esta concepción de pensamiento crítico amplía el margen sobre la cual se le puede comprender, pues implica necesariamente entenderlo como una forma de pensar que coloque en juicio los elementos mismos que constituyen la validez de un conocimiento determinado.

Kant (2001) anotaba la necesidad de ubicar como objeto de estudio, no al conocimiento de los fenómenos sino, más bien, a las condiciones de validez de dicho conocimiento, es decir al proceso de la razón.

Con esto sobre la mesa, se puede señalar de manera enfática la diferencia entre las concepciones prekantianas y kantianas sobre el conocimiento y la forma de llegar a él tal como Fisher (2002) señalaría con claridad:

La filosofía prekantiana, sin pensar realmente en las condiciones del conocimiento, juzgaba sin recelo alguno la existencia de Dios, del mundo y de todas las cosas posibles; por eso era dogmática. En oposición a esta filosofía establece Kant la suya, que es crítica. La dogmática supone lo que debía ser investigado: la posibilidad de conocimiento; la crítica explica esta posibilidad. (p. 56)

De tal manera, con Kant se abriría un interesante capítulo en la historia de la filosofía en tanto que su crítica es epistemológica<sup>4</sup>, no está interesada en la discusión sobre el conocimiento mismo sino en la frontera del entendimiento. No se preocupa por el objeto en sí, sino por las condiciones en que la razón puede acercarse a él.

Sobre esto, se puede indicar que **pensar críticamente tiene también que ver con la capacidad, no solamente de razonar bien, sino también de someter de manera crítica el cómo pensamos, en otras palabras, pensar críticamente implica colocar en crisis las**

---

<sup>4</sup> En este punto, es vital delimitar lo que se entiende por epistemología. Esta puede ser entendida como una rama de la filosofía (o una forma de filosofía) que se interesa por la cuestión de la cuestión del conocimiento y las condiciones para que este pueda ser considerado verdadero, Barragán (1998) señalaba que el interés de ésta era mantener en búsqueda de las formas mediante las cuales se construye el conocimiento y se legitima. Por su parte, Hoyos (1980) manifestaba que la epistemología estaba interesada por el entendimiento del conocimiento desde la perspectiva de la validez de los juicios que lo sostiene, de sus alcances y sus fronteras.



**creencias, las ideologías y cosmovisiones que construyen nuestra forma de ver, sentir y relacionarnos con la realidad.**

Autores como Martín y Barrientos (2009) consideran que, en efecto, pensar críticamente implica “acceder a soluciones epistemológicas por sistemas alternos de pensamiento, es decir, por caminos de enriquecimiento cognitivo destinados a repensar las estructuras de toda racionalidad mecánica” (p. 22)

Esta idea se conjuga muy bien con lo que Eribon (2019) consideraba las condiciones esenciales para el pensamiento crítico: El principio del determinismo y el principio de la inmanencia. El primero indica la necesidad de entender el pensamiento crítico como una manera de examinar los determinismos históricos que llevan a validar o anular determinada forma de ver el mundo y el segundo lleva a entender el pensamiento crítico como una forma de pensamiento para reflexionar sobre los dogmas y las posibilidades de no ser sometidos por ellos para alcanzar transformaciones por medio de la interrogación crítica.

Así pues, pensar críticamente trasciende la racionalidad instrumental que pareciese configurarse al comprenderlo simplemente como una habilidad cognitiva para la solución de problemas de manera eficaz y, en cambio, reconoce en este también un mecanismo para la reflexión y el análisis de los fundamentos y criterios de validez que sustentan una afirmación determinada (Saiz y Rivas, 2011)

Teniendo en cuenta esto, podemos afirmar que el pensamiento crítico es una forma de crítica epistemológica que indaga sobre las condiciones de validez en que es

construido el conocimiento, pero esto desemboca también en la posibilidad de realizar una crítica social (que se analizará más adelante).

Un ejemplo tradicional, y claro de pensamiento crítico, tal como lo recuerda Morales (2014) es el trabajo de Marx con relación al cuestionamiento realizado a la ciencia económica de su época, en dicha crítica, Marx cuestionaba la validez de la razón económica de dicha época y, a su vez, construye una elaborada crítica social sobre las consecuencias sociales acarreadas por el capitalismo (desigualdad social, alienación, enajenación de la plusvalía del trabajador, explotación y dominio ideológico por parte de los pertenecientes a las clases dominantes de la sociedad)

A la luz de estos elementos, Rodríguez (2018) expone una interesante idea a la hora de develar la ontología (o naturaleza) del pensamiento crítico al proponer a este como un fenómeno biopragmático<sup>5</sup> constituido por tres elementos relacionados: Lenguaje, pensamiento y acción.

En este punto, no podemos considerar que el pensamiento crítico solamente tiene que ver con los que sucede de manera intrapersonal pues es evidente que las condiciones históricas y sociales juegan un rol fundamental a la hora de definir las creencias e intencionalidades y las formas en que se articulan.

---

<sup>5</sup> Este reconocimiento indica que un pensador crítico depende de procesos biológicos relacionados a eventos neurofisiológicos que posibilitan el pensamiento (racionalidad, juicio, intelecto, conciencia, intencionalidad, lenguaje y creencias) pero también su desarrollo depende de procesos sociales, como por ejemplo en el uso institucionalizado del lenguaje, el rol que juegan las experiencias y las formas de relacionarse con el mundo (praxis).

Cuando un pensador crítico realiza una acción “x”, inicia un proceso mental que involucra razón, intencionalidad, conciencia y creencias, procesos mentales que le exige deliberar, y en cada uno de esos procesos de nivel superior intervienen elementos como: lenguaje, pensamiento y una serie de conocimientos de los cuales el agente es consciente para lograr la acción. (Rodríguez, 2018, p. 70)

Por lo tanto, es fundamental considerar el rol que juegan los elementos de orden interindividual que permiten reconocer al pensamiento crítico como una construcción colectiva en la cual necesariamente debe intervenir la crítica social.

### ***6.1.3 El pensamiento crítico y su rol en la crítica social***

Hemos admitido que el ser humano es una entidad que tiene una estrecha relación con los procesos de lenguaje y pensamiento los cuales articulan y dan sentido a su acción, por ende, se puede sugerir al ser humano como una entidad anclada a un contexto y a una contingencia histórica que lo determina, tal como recuerda Eribon (2019) con el principio de determinismo histórico del pensamiento crítico.

**Es decir, si las creencias y las intencionalidades de un sujeto están reguladas por las contingencias históricas y sociales de éste, si admitimos que la construcción del individuo está fuertemente permeada por su relación con el mundo a través de elementos institucionalizados y colectivos como el lenguaje, no habría posibilidad de concebir el pensamiento crítico sin establecer la relación de este con dichas interacciones.**

Esta naturaleza bio-pragmática presente en el pensamiento crítico responde a la naturaleza bio-social del lenguaje, es decir, no podemos reconocer al individuo y la forma en que este piensa y se comunica sin incluir en dicho análisis los elementos sociales que influyen en él.

Derivado de ello, podemos señalar que el pensamiento crítico procede de una construcción colectiva en el sentido en que la experiencia de éste aparece a partir de las posibilidades diálogo que puede establecer un sujeto con otros individuos y su entorno.

Rodríguez (2018) señala la imposibilidad de alcanzar una crítica efectiva en la ausencia de la discusión, del planteamiento de argumentos y cuestionamientos sobre lo que otro sujeto ha expresado. Por lo tanto, la existencia del otro es sine qua non<sup>6</sup> para habilitar la existencia de pensamiento crítico.

El espacio por excelencia de existencia del otro es la sociedad misma que está determinada por las redes de relaciones que se trazan desde todas las formas institucionalizadas y no institucionalizadas y por ende se debe reconocer el espacio de la crítica social como un lugar esencial para el pensamiento crítico.

Volviendo sobre el trabajo de Marx comentado previamente, también se puede detectar que este incluye una crítica social más allá de la crítica epistemológica que hace a la economía de su tiempo pues su trabajo sirve para develar las relaciones de poder, los discursos, la alienación, la explotación del proletariado por parte de los dueños de los

---

<sup>6</sup> Locución latina que significa "condición sin la cual no"

medios de producción y las ideologías que subyacen como manifestación de una dominación de clase que limita las posibilidades de emancipación del individuo.

Esta idea de pensamiento crítico en la cual convergen tanto la crítica epistemológica como la crítica social sería considerada por Wacquant (2006) como la forma más fructífera de pensamiento crítico:

A mi juicio, el pensamiento crítico más fructífero es el que se sitúa en la confluencia de estas dos tradiciones y que, por tanto, une la crítica epistemológica y la crítica social, cuestionando de forma constante, activa y radical las formas establecidas de pensamiento y las formas establecidas de vida colectiva, el “sentido común” o la doxa (incluida la doxa de la tradición crítica), y las relaciones sociales y políticas tal como se establecen en un determinado momento en una sociedad dada. (p. 44)

**Es así como el ser crítico se valida a través de la capacidad de plantearse preguntas que incluso cuestionen los mecanismos de validez del conocimiento mismo y/o los elementos ideológicos constituyentes de una realidad social determinada, ya que el valor de verdad dependerá del marco epistemológico, ontológico e ideológico sobre el cual se valida un discurso, una práctica o una afirmación determinada. El ser crítico implica el cuestionamiento de dichos elementos.**

Considerando estos elementos es preciso indicar que para el presente trabajo se considerará pensamiento crítico tal como lo resume Morales (2014):

El pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada. (p. 8)

Es por lo tanto que la presente investigación tiene como interés profundizar en identificar la existencia o no de pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas mediante el ejercicio de examinar si los administradores son capaces de auto-regular su juicio, de ser consciente de este, de juzgar los mecanismos de poder históricos insertados en él, saber si las y los administradores son capaces de juzgar las contradicciones propias del discurso con el cual se enseña la administración.

Tres aspectos claves y esenciales se destacan de esta propuesta para revisar la injerencia de pensamiento crítico en los procesos de profesionalización de los administradores de empresas y permite ver el enfoque pedagógico que hay detrás del programa. Dichos aspectos a considerar son: currículo, didáctica y evaluación.

## **6.2 Currículo**

La definición de currículo ha variado con el tiempo puesto que, como todo concepto social, se construye y se reformula con cierta regularidad. Díaz-Villa (2008) advertía de dicha condición de inestabilidad en el concepto de currículo pues la semántica del mismo está determinada por las condiciones históricas y del contexto. Lo cual, advierte, si no es leído de manera crítica se puede incurrir en hacer uso de dichas

concepciones para definir procesos educativos. Esto podría ser grave ya que cabe la posibilidad de que realmente no atiendan a las exigencias de la realidad sino al cumplimiento de lo dispuesto por la ideología dominante.

Algunas definiciones clásicas de currículo lo ubican como la indicada por Beauchamp (1968) que lo entiende como un documento escrito que da lugar a un esquema de asignaturas para ser enseñadas en un proceso formativo, ubicando así la idea de la asignatura como núcleo esencial del currículo.

Otra manera de entender el concepto de currículo, es la propuesta por Bernstein (1995) quien señala que el currículo puede ser entendido como un proceso de selección, organización y distribución del conocimiento para que sea alcanzado en quienes se desarrolla dicho currículo.

Desde esta definición se puede evidenciar que el currículo puede ser considerado como una propuesta concreta de formación, la posibilidad de estudiarlo y comprender los intereses de formación puede marcar una interesante línea para ver en ellos la intencionalidad ideológica que hay en un programa académico. Luego entonces es posible, a partir del análisis de los currículos, comprender la intencionalidad existente en cuanto a la promoción del pensamiento crítico o no.

En esa misma línea, Bernal (2002) indica que “los fines curriculares se funden con los fines de la educación tan esencialmente que dan unidad, validez y sentido a los sistemas educativos” (p. 98) en ese sentido, es el currículo el que permite unir los objetivos, sentidos y esencia de lo que son los propósitos existentes en la educación.

Estudiar el currículo es una forma de mirar profundamente cuales son los elementos rectores en un proyecto educativo en particular.

Así pues, un currículo puede demostrar la vocación existente por parte del programa académico pues la misma propuesta curricular en términos de sus contenidos y orientaciones marca un horizonte, la valoración de que contenidos incluir y cuáles no rompen con la idea de neutralidad valorativa pues el currículo en sí mismo en una propuesta política sobre lo que se desea para un programa académico.

De tal manera, los currículos que se sustentan en la transmisión tradicional del conocimiento pueden evidenciar una ruptura con la posibilidad de consolidar una propuesta que problematice la realidad y que haga de la crítica y la necesidad de transformación un vehículo sobre el cual apalancar un conjunto de determinados conocimientos hacia una formación en pensamiento crítico.

A esta crítica sobre el currículo, se unen voces como las de Gimeno (1998) que advierte como el positivismo hace presencia en la conformación de los currículos priorizando la racionalidad incluso por encima de la importancia del sujeto y del ser humano, privilegiando los discursos de la clase dominante y la perpetuación de las formas de poder mientras que desestiman las necesidades, capacidades e intereses de los propios sujetos que participan en la acción educativa.

Y a ello, Morín (2005) indicaría como el desarrollo del conocimiento en el último siglo ha conducido a una híper-especialización que dispersa y desune al conocimiento de



los contextos, globalidades y complejidades y, a su vez, crean fronteras entre las ciencias y las humanidades trayendo consecuencias negativas en las cuales:

Las realidades globales, complejas, se han quebrado, lo humano se ha dislocado [...] en estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes, así como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (deja de sentirse el vínculo con sus conciudadanos). (Morin, 2001, pp. 49)

Ahora bien, en cuanto al currículo de programas de administración de empresas, Marín-Idárraga (2013), citando los estudios realizados sobre currículos en administración de empresas por La Unión Temporal PROCAD (2004) y Salinas y Zapata (2009) manifiesta que:

En lo curricular, se ratifica un apego al patrón clásico del modelo del proceso administrativo, las áreas funcionales, el conjunto de disciplinas auxiliares y los cursos o espacios de integración al final de la carrera, lo que indica una marcada orientación profesionalizante en detrimento del saber necesario que le permita al administrador conocer y entender el entorno económico, político y social en que lleva a cabo su actividad (p. 468)

Ya señalaba Monroy (1996) al indicar que el currículo debería integrar tres dimensiones formativas concretas: dimensión profesional, dimensión humano social y una

dimensión de autodesarrollo. La primera tiene que ver con el dominio del conjunto de conocimientos, técnicas y demás propias del ejercicio disciplinar, la segunda dimensión reúne en un espacio tanto el conjunto de fundamentos de las disciplinas sociales en torno a la formación administrativa y, por último, se señala la necesidad de espacios pensados alrededor de la formación desde la subjetividad del individuo.

Así pues, Marín-Idárraga (2013) concluye que alrededor de la educación en administración de empresas en cuanto a la construcción de sus currículos, hay una clara tendencia hacia una formación muy técnica, advirtiendo que, visto desde una perspectiva crítico-reflexivo, aparece la necesidad de programas capaces de articular lo técnico con lo teórico y lo ético.

Ahora bien, teniendo esto en cuenta, es importante considerar cuáles son los elementos de un currículo o como están conformados estos. Díaz Barriga (1984) señala que un currículo requiere: el diagnóstico de las necesidades, determinación del perfil y objetivos, decisión sobre la estructura curricular, elaboración de programas y evaluación del plan de estudio (p. 13).

En este sentido, Román (2015) señala que estos elementos constituyentes del currículo permiten abordar cuestiones tales como: **“cómo se ha de entender la educación, para qué se ha de educar, qué es importante aprender, cómo se ha de aprender y que papel deben jugar los diferentes actores dentro del sistema educacional”** (p. 53). Y gracias a las respuestas que se pueden hallar a dichas preguntas, se permite conocer la intencionalidad y sentido de la educación misma.

Comprendiendo esto, se vuelve apremiante conocer el currículo en administración de empresas (de la Universidad Surcolombiana y Uniminuto) más allá del contenido de sus planes de estudio sino también sobre propuestas de formación ¿discurren hacia lo eminentemente técnico y de transmisión del conocimiento tradicional de la administración o proponen veredas de discusión alrededor del propósito de transformación social y crítica epistemológica?

Entendiendo el currículo de esta manera, se puede indagar sobre como este permite integrar o no contexto y los referentes éticos y morales que debe tener un administrador, así como su capacidad en cuanto el uso y articulación del lenguaje permite ver si realmente el currículo hace una apuesta efectiva hacia el pensamiento crítico o no.

Adicionalmente, hay otra herramienta importante para ser analizada dentro de la configuración del proyecto curricular y son los micro-currículos que permiten revisar elementos del currículo de manera mucho más concreta.

### **6.2.1 Micro-currículo**

Ahora bien, es común encontrar que la forma en que se presentan las asignaturas sea a través de los micro-currículos, los cuales cumplen un rol fundamental a la hora de dar las indicaciones “últimas” sobre el desarrollo de una asignatura en particular. Así pues, los micro-currículos se convierten en un interesante objeto de estudio para conocer de manera más detalla las intencionalidades existentes y la forma en que se organiza y distribuye el conocimiento dentro de un programa de formación. En este caso, es

importante precisar que el micro-currículo es definido como lo proponen Olaya, et al (1999)

El micro-currículo es el nivel estructural más definido y concreto del diseño curricular. Cuando se ha trabajado un currículo centrado en núcleos problemáticos, como una estructura curricular intermedia, al micro-currículo le corresponden los problemas específicos que conforman un núcleo o un subnúcleo problemático. Estos problemas específicos pueden surgir de condensar los contenidos esenciales en componentes integradores con un carácter indagador (p. 128)

En ese sentido, y en términos prácticos, Gallego (2011) menciona que los micro-currículos deben “contener una justificación, definición de las competencias a evaluar, el contenido conceptual o temático en donde se enmarquen los cronogramas, las unidades temáticas, los contenidos mínimos, los logros de las unidades y temas” (p. 256) agregando la necesidad de que se especifique las estrategias en términos metodológicos, las actividades que propenderán hacia el aprendizaje, los medios a utilizar y la forma de evaluar.

### **6.3 Didáctica**

Ahora bien, el ejercicio del docente se manifiesta, entre otras cosas, a través de su didáctica. Esta, es entendida, de manera general, como la ciencia de la enseñanza (Contreras Domingo, 1994). No obstante, autores como Carvajal (1990) agregan al concepto de didáctica la idea de ciencia de la educación que tiene como fin la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de llevar a cabo un proyecto

intelectual en quien se está educando, por ello, al referirse a didáctica, se hace mención también al interés de esta por el saber y la formación dentro de determinado contexto mediante el desarrollo de dispositivos teóricos y prácticos.

Es importante precisar el rol que cumple la didáctica al identificar, no solamente los elementos directos que intervienen dentro del proceso de aprendizaje sino también el rol fundamental del contexto. Por ello De la Torre (1993) entendía la Didáctica como una disciplina que tenía como eje central la formación en contextos que han sido organizados de manera intencional para garantizar la efectividad de los procesos de enseñanza.

Por otra parte, Sacristán (1989) indicaba dos elementos esenciales de la didáctica uno normativo y otro prescriptivo. Para Abreu et. al (2017) “el primero de los componentes se encarga de establecer las normas bajo las cuales se desarrolla la enseñanza y el segundo de los estándares terminológicos necesarios, para la comprensión y aplicación de la teoría didáctica” (2017, p. 87)

Así pues, la noción de didáctica se convierte en un campo de estudio interesante para comprender los mecanismos y los diversos dispositivos utilizados por los docentes para apalancar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, revisarlos y estudiarlos puede entregar una comprensión clara sobre las prioridades que se dan al interior de dicho proceso.

Por lo tanto, se entenderá en el presente ejercicio de investigación la didáctica como las diversas prácticas y reflexiones realizadas por los y las docentes en cuanto a su intervención directa en los procesos de enseñanza en los cuales participan. Desde dicha

perspectiva, es factible analizar la injerencia o no de didácticas pensadas alrededor del pensamiento crítico o no.

En términos concretos relacionados al ejercicio de la enseñanza de la administración, Aktouf (2018) indicaba que la enseñanza de la administración está abiertamente inclinada a favorecer una ideología dominante interesada en el mantenimiento del status quo y no pensada alrededor de la transformación y, por ello, los mecanismos utilizados privilegiaban modelos pedagógicos y didácticos dentro de la lógica de la reproducción con el fin de darle continuidad mediante la formación de estudiantes que tenderán a reproducir los mismos modelos, los mismos modos de pensar.

Agregando a esta descripción sobre la realidad de la formación de los administradores, Aktouf (2018) indicaba la existencia de tres componentes que mediaban la didáctica mediante la cual se enseñaba la administración: una de ellas es la definición que se ha construido de la administración con una central predominancia del factor capital, la segunda es sobre cómo se privilegia los aspectos cualitativos en la formación de administradores y, finalmente, la falta de cultura general la cual ha sido desterrada de la formación en gestión.

Por lo tanto, la didáctica es una excelente ventana para conocer cómo se permea o no la formación en pensamiento crítico teniendo en cuenta el horizonte bio-pragmático del mismo y la existencia de una crítica epistemológica y crítica social insertadas o no en el ejercicio de la enseñanza en administración de empresas.

## 6.4 Evaluación

Finalmente, con respecto a esta dimensión de la educación, es fundamental comprender la injerencia que tiene dentro de los procesos formativos más allá de su mal considerado rol de mecanismo de control de calidad de los procesos educativos.

Un primer acercamiento al concepto de evaluación desde una perspectiva meramente técnico y entendida como un mecanismo de constatación de saberes, Colomer (1974) la describe como un mecanismo para constatar en términos binarios (aprobado o reprobado) un progreso determinado dentro de un plan específico. A esto le podemos llamar evaluación sumatoria.

Desde otra perspectiva, desde una idea de la evaluación formativa, y dando un vuelco radical al anterior concepto presentado, Borjas (2014) teniendo en cuenta el enorme legado de Freire y tomando además como referentes a Posner y House, indica que la evaluación debe ser, ante todo, humanizadora y emancipadora. La evaluación se entiende como:

una reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora, encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, así como también las limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones educativas e ideales de formación. (p. 37)

Es por ello que, la evaluación no puede ser reducida a un precepto técnico que participa al final de un proceso educativo, sino que en cambio debe constituirse como un

espacio formativo en sí mismo en el cual la reflexión abra caminos hacia la comprensión. Por lo tanto, desde esta perspectiva se coloca como prioridad la formación tanto del individuo consigo mismo como con su relación con la realidad y no la valoración numérica referida a un estándar definido de calidad.

En este punto es importante precisar dos escenarios de evaluación interesantes que se dan y que se tendrán en cuenta para el desarrollo del presente trabajo: La evaluación curricular y la evaluación de los aprendizajes. Estos dos ítems tienen una relación importante siempre y cuando se considere el currículo como todo un proyecto de formación en el sentido en que, un currículo crítico promocionará las evaluaciones de tipo humanizantes y no puramente instrumentales y, desde esta perspectiva, se inserta necesariamente la pertinencia del pensamiento crítico tal como ha sido definido anteriormente.

La evaluación curricular es definida por Díaz-Villa (2015) como el campo en el cual “se controlan, seleccionan y establecen los procedimientos que tienen por función informar, valorar o emitir juicios –independientemente de las consecuencias– sobre los objetos que componen lo que se denomina currículo” (p. 24)

No obstante, desde una perspectiva crítica, la evaluación curricular no puede ser comprendida simplemente como un conjunto de ítems a ser revisados para calcular la efectividad en su cumplimiento, por ello, es importante recordar lo que Halsey et al. (1997) indicaban sobre el rol de la evaluación curricular al entenderlo como un medio para entender el rol social e histórico que protagoniza la educación en la construcción de una



sociedad más justa y equitativa. Por ello, la evaluación curricular vista desde esta perspectiva debe trascender el patrón instrumental de análisis y anidar en una reflexión profunda desde cómo el currículo permite y acepta el reconocimiento de las desigualdades existentes como problemas esenciales para lograr la justa distribución de oportunidades.

Ahora bien, en relación con la evaluación de aprendizajes, Borja (2014) es concluyente al señalar que, desde una perspectiva crítica:

La evaluación debe ser en sí misma crítica para ser evaluación, pero no crítica en el sentido de desmontar un conocimiento, sino de mostrar cómo avanzar en este, de exponer cómo convertir ese conocimiento en algo personal, significativo y que se traduzca en un quehacer social que contribuya efectivamente a mejorar la vida. (p. 43)

Y por ello, la evaluación debe ser parte del proceso de aprendizaje, que los indicadores y las notas no sean protagonistas del ejercicio, sino que permitan colocar de frente a los sujetos las problemáticas de estudio y que estos puedan demostrar cambios en su manera de abordarlas producto del efecto que ha generado el conocimiento en ellos.

Así pues, la idea de una evaluación en la cual converja el pensamiento crítico desde la perspectiva aquí expuesta debe ser garante de entender el sentido del conocimiento como mediador para transformar al sujeto y colocarlo frente a la reflexión necesaria que lo lleve a procesos de autorregulación que coloque su manera de entender la realidad

dentro de una urgencia de transformación. La evaluación ante todo como mecanismo de reflexión que da sentido al conocimiento y no como un instrumento de medición.

## **7. METODOLOGÍA**

### **7.1 Línea de investigación**

Se propone el presente proyecto de investigación dentro de la línea “Educación y Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas” puesto que plantean una discusión de fondo sobre el proceso de formación mismo de los administradores de empresas con referentes que invitan a cuestionar la concepción misma de dicho proceso y abre los canales de del debate para construir un mejor ejercicio pedagógico alrededor de los futuros profesionales encargados de darle vida a las organizaciones de la región.

### **7.2 Enfoque de Investigación**

La presente investigación se desarrollará desde una perspectiva cualitativa, la cual pretende, de acuerdo con Sampieri (2014) en:

“comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Sampieri, 2014, p. 358).

Pero es importante anotar que la presente investigación se sustentará teniendo un enfoque crítico para comprender el fenómeno de formación de administradores de empresas en la Universidad Surcolombiana y en la sede regional Huila de La corporación

Universitaria Minuto de dios, por ende, se entenderá por enfoque crítico aquel tipo de enfoque investigativo que sustenta sus bases epistemológicas sobre la ciencia crítica:

Debido a que la Ciencia Crítica (CC) está interesada en la libertad humana, su énfasis en la investigación empírica es el de develar las bases del poder, la coerción y la dominación. En esta forma, la CC busca ayudar a liberar a los individuos y a los grupos de las creencias e ideas erróneas, a guiarlos para que reconozcan sus intereses verdaderos y a empoderarlos para transformar su propio mundo. La estructura lógica de la CC no es objetivante. (Cebotarev, 2003, p. 30)

Y dado que el propósito de la presente investigación es conocer si existe fomento del pensamiento crítico en la formación de profesionales en las instituciones previamente referidas, es esencial demarcar que el espacio explicativo que esta tendrá será exclusivamente para comprender el fenómeno en estas instituciones sin generalizar sobre otros fenómenos similares, tal como lo recuerda Sampieri (2014):

“Los resultados de este tipo de estudios no intentan generalizarse a poblaciones más amplias, sino que se dirigen a la comprensión de vivencias en un entorno específico, cuyos datos emergentes contribuyen a entender el fenómeno” (p. 364).

Derivado de ello, es fundamental comprender que los esfuerzos de la investigación cualitativa se centran por comprender como funcionan las partes que conforman un todo (Pérez, 1994) y por tal razón es fundamental conocer los elementos que hacen parte del fenómeno a ser estudiado.

### 7.3 Población y muestra

Teniendo estos elementos como los rectores metodológicos del trabajo investigativo se hace oportuno precisar la población a ser estudiada como parte del fenómeno en cuestión, de tal manera, se estudiará concretamente el caso de la formación de los profesionales en administración de empresas en su relación directa con los procesos formativos orientados por los docentes en las diversas asignaturas que conforman la malla curricular del programa.

Para realizar la selección de los sujetos (Docentes, egresados y estudiantes) que serán parte del estudio, se llevará a cabo un muestreo intencionado el cual es entendido como un muestreo contrario al muestreo probabilístico en el cual se selecciona casos con abundante información para realizar estudios detallados para entender algo sobre ese caso sin desear generalizar (Patton, 1990)

Este tipo de muestreo se utiliza para aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de pequeños modelos, y, por ende, se buscan “informadores claves” sobre el fenómeno que se esté estudiando. Por ende, este tipo de muestreo consiste en que con pocos casos estudiados en profundidad se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema estudiado (McMillan y Shumacher, 2005, p. 407)

En consecuencia, se seleccionará para la presente investigación el muestreo intencionado de tipo muestreo comprensible en el cual “cada participante, grupo, situación, acontecimiento u otra información relevante se examina “(McMillan y Shumacher, 2005, p. 407)

De tal manera, en la USCO se seleccionarán 5 docentes (de 18 aproximadamente que hay adscritos al programa), 5 estudiantes y 5 egresados y para el caso de La corporación Universitaria UNIMINUTO, se seleccionarán 5 docentes (de los 7 que hay adscritos al programa), 5 estudiantes y 5 egresados.

A continuación, la tabla 4 y 5 presenta a las y los actores educativos que serán entrevistados, la primera con relación a la comunidad educativa de la Universidad Surcolombiana y la segunda con relación a la comunidad educativa del programa de administración de empresas de La corporación Universitaria Minuto de Dios.

Docentes	Estudiantes	Egresados
Hernando Gil	Martín Bernal Muñoz	Rolando Centeno
Nidia González	William Perdomo	Daniel Ordoñez
Ricardo Vargas	Yessenia Urquina	Camilo Valderrama
Juan Manuel Andrade <sup>7</sup>	Jean-franco Ferro Triana	Jenny Garcés
William Sánchez	Oscar Londoño	Carlos Cardozo

Tabla 4. Muestra comunidad educativa USCO  
Fuente: Autor (2022)

Docentes	Estudiantes	Egresados
Wilman Cortés	Daniel Cuellar	Víctor Buendía
Jhon Edison García	Leonel Vargas	Diego Barrera
Juan Manuel Andrade	Elisabeth Vargas	Maira Buendía
Nancy Cristina Gutiérrez	Julián Moncayo	Goretty Triana
Deyanid Hernández	Yomali Quintero	Alejandra Fonseca

Tabla 5. Muestra comunidad educativa UNIMINUTO  
Fuente: Autor (2022)

#### 7.4 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la realización de la presente investigación se llevarán a cabo dos estrategias en términos de técnicas e instrumentos de investigación con el fin de alcanzar los objetivos

---

<sup>7</sup> Docente en ambas instituciones.

propuestos.

Para ello se cuentan con dos tipos de ejercicios, uno no interactivo que se utilizará para analizar el currículo (análisis de documentos) y otro interactivo que consta de entrevistas (a profundidad) para interactuar con docentes, egresados y estudiantes.

#### **7.4.1 Recolección de elementos para el análisis de currículo**

Comprendiendo la definición y discusiones dadas sobre el concepto de currículo en el capítulo de marco conceptual de la presente investigación, se propone que el análisis del currículo para comprender la existencia o no de elementos que promuevan la formación en pensamiento crítico se realizará un análisis detallado de los proyectos curriculares de ambos programas (Administración de empresas de la USCO y UNIMINUTO).

Para lograr la realización de dicho análisis, se propone examinar al detalle los elementos expuestos por Román (2015) sintetizando los elementos del currículo expuestos por Díaz Barriga (1984). Dichos elementos, a modo de pregunta, son:

**¿Cómo los currículos de administración de empresas de la USCO y UNIMINUTO entienden la educación? ¿Cómo interpretan el sentido, significado y rol del pensamiento crítico en la educación?**

**¿Cuáles son la finalidad y los objetivos de la propuesta educativa presentes en los currículos de administración de empresas la educación propuesta? ¿El pensamiento crítico se propone como un fin o como un medio dentro de las propuestas curriculares estudiadas?**

**¿Qué es importante aprender y cómo se ha de aprender según los proyectos curriculares de los programas de administración de empresas de las Universidades SURCOLOMBIANA y UNIMINUTO? ¿Qué rol desempeña el pensamiento crítico en dichos procesos según los proyectos curriculares analizados?**

**¿Se integra las realidades del entorno de manera crítica y activa a la formación de administradores de empresas?**

**¿Cómo interpreta y qué papel juegan los actores que intervienen (docentes y estudiantes) dentro del proceso de formación propuesto en los proyectos curriculares? ¿Cómo se interpreta el rol del pensamiento crítico en la práctica docente y estudiantil?**

#### ***7.4.2 Recolección de elementos para el análisis de Micro-currículo***

Las asignaturas seleccionadas son, para el caso del programa de administración de empresas de la universidad Surcolombiana: fundamentos de administración, procesos administrativos, desarrollo organizacional y sociología. Y, para el caso del programa de administración de empresas de UNIMINUTO: Planeación y organización – Dirección y control (Componente profesional), desarrollo empresarial colombiano (Componente profesional complementario) e introducción a la administración.

#### ***7.4.3 Recolección de elementos para el análisis de evaluaciones***

Comprendiendo los elementos analizados en el capítulo de marco conceptual sobre evaluación, se hace preciso examinar, mediante algunas preguntas y ejemplos, los elementos esenciales que se pueden destacar de un proceso de evaluación. Se tomarán de



base los procesos evaluativos consultados durante las entrevistas y se realizará un análisis de lo que en ellos se encuentre alrededor de los siguientes elementos:

**¿Cuáles son las principales estrategias de evaluación utilizadas? ¿Se logran identificar elementos de pensamiento crítico en ella?**

**¿Cuál o cuáles son las finalidades perseguidas por la evaluación? ¿Se propone la evaluación como un medio o un fin en sí mismo?**

**¿Cuál es el rol del docente y del estudiante en el proceso evaluativo?**

**¿Se estimula el pensamiento crítico como herramienta cognitiva, crítica epistemológica o social?**

**¿Se incluye el entorno y la realidad social como elementos esenciales de las evaluaciones?**

A partir de las respuestas, se podrá establecer el grado de injerencia del pensamiento crítico en dichos procesos.

#### ***7.4.4 Recolección de elementos para el análisis de la propuesta didáctica***

Tras haber precisado el concepto de pensamiento crítico desde una perspectiva teórica y metodológica en el presente trabajo, es necesario ahondar en como los docentes y estudiantes de los programas de administración de empresas interpretan y dan sentido a este concepto para así comprender si en efecto hay una vocación por parte de la formación universitaria que reciben hacia dicha forma de pensamiento y lograr develar los discursos e ideologías que hay tras ello.

Para ello, se propone la realización de una serie de entrevistas abiertas y a profundidad que permitan conocer a fondo dichas construcciones conceptuales sobre

pensamiento crítico. McMillan y Shumacher (2005) definen esta técnica como un mecanismo que permite realizar “preguntas con respuestas abiertas para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos más importantes de sus vidas (p. 458).

Siguiendo a estos autores, se propone la realización de entrevistas a profundidad siguiendo la estrategia de entrevista guiada, en la cual, “los temas se eligen antes; pero, el investigador decide el orden y la expresión de las preguntas durante la entrevista. Se basa en la charla y en las circunstancias” (McMillan y Shumacher, 2005, p. 458)

Así pues, tanto con los docentes y estudiantes, se podrá realizar una entrevista siguiendo las indicaciones de Sampiere (2014) el cual entiende que estas:

se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (p, 403).

El orden estructural para estas entrevistas está pensado alrededor de 3 momentos, los cuales se planifican de la siguiente forma:

**Primer momento:** Presentación del entrevistador y planteamiento de los objetivos de la entrevista.

**Segundo momento:** Desarrollo de la conversación entre el entrevistador y entrevistado sobre los temas centrales de la entrevista agrupados en el siguiente orden: Concepción sobre pensamiento crítico, rol e importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria y, en especial, en el programa de administración de empresas,

discusión sobre los conocimientos propios del entrevistado sobre los elementos esenciales del pensamiento crítico dispuestos por el entrevistador, exposición de experiencias con relación al pensamiento crítico tanto en el ejercicio didáctico como evaluativo, preguntas sobre qué tipo de sentimientos despierta la manera en que se realiza el desarrollo didáctico y evaluativo, opiniones sobre el futuro del pensamiento crítico en el programa de administración de empresas, discusión sobre elementos inmersos en el currículo, didáctica y formas de evaluar.

Es decir, estos elementos que se consultarán con los entrevistados permitirá alcanzar los objetivos de la presente investigación con relación a conocer cómo los actores entienden el concepto de pensamiento crítico, cómo lo ven presente en los procesos didácticos y evaluativos y permitirá también contrastar los diferentes elementos del pensamiento crítico, visto desde la perspectiva de las teorías críticas y pedagogía crítica, con la realidad en torno a la didáctica y evaluación utilizadas en la formación de administradores de empresas.

**Tercer momento:** Cierre y conclusión de la entrevista.

### **Criterios de selección de entrevistados**

Teniendo en cuenta lo previamente mencionado sobre el muestreo intencionado, se presenta a continuación el perfil:

#### **Perfil del docente:**

- Haber dictado una o más asignaturas del componente profesional en el caso de UNIMINUTO o en el componente específico del programa en el caso de la USCO en los últimos 5 años.

- Haber aceptado la grabación de la entrevista.

**Perfil estudiante:**

- Haber asistido a una o más asignaturas del componente profesional en el caso de UNIMINUTO o en el componente específico del programa en el caso de la USCO en los últimos 5 años.
- Haber aceptado la grabación de la entrevista.

**Perfil egresado**

- Haber asistido una o más asignaturas del componente profesional en el caso de UNIMINUTO o en el componente específico del programa en el caso de la USCO.
- Haber aceptado la grabación de la entrevista.
- Estar graduado como administrador de empresas

**Herramientas y plataforma para la realización de la entrevista**

La entrevista se realizará a través de la plataforma digital meet o zoom dependiendo la pertinencia de cada caso siempre y cuando esta no pueda ser realizada de manera presencial.

Se utilizará, en caso de que sea presencial el celular del entrevistador, y, en caso de que sea virtual se utilizará la herramienta de grabación de la plataforma seleccionada.

**7.5 Procesamiento y análisis de la información**

Para la realización del procesamiento y análisis de la información se realizará en 3 momentos que se describen a continuación:

Primero se realizará el análisis de los documentos curriculares, micro-curriculares

(plan maestro) y de las evaluaciones, para ello, se presentará el análisis realizado a cada uno de dichos documentos a partir de las respuestas encontradas a las preguntas propuestas para su respectivo análisis.

En un segundo momento se tabularán las entrevistas (anexos 12 y 13) y en ellas se buscarán los elementos esenciales que permitan definir como los actores involucrados interpretan y definen dicho concepto. Adicionalmente a ello, las entrevistas permitirán caracterizar el pensamiento crítico en las comunidades académicas estudiadas y permitirá conocer las principales estrategias didácticas y de evaluación utilizadas en la formación de los administradores de empresas y, a partir de ello, conocer las distancias y vínculos con la formación en pensamiento crítico.

Finalmente, y a partir de los hallazgos realizados, se derivarán las conclusiones que permitan aclarar si hay presencia de pensamiento crítico como estrategia de formación en los programas de administración de empresas analizados y las implicaciones que esto tiene.

### 7.6 Diseño Metodológico

En la tabla 6 se encuentra a detalle la información concerniente al diseño metodológico a ser llevado a cabo en la presente investigación.

OBJETIVO ESPECÍFICO	TÉCNICA	SEMANAS
Identificar las características esenciales del pensamiento crítico.	Revisión bibliográfica (análisis de documentos)	4
Diferenciar las percepciones sobre pensamiento crítico por parte de la comunidad universitaria (docentes, egresados y estudiantes).	Revisión bibliográfica y entrevista a profundidad	3





formación de los administradores de empresas en la comunidad académica			curricular

**Tabla 11. Impactos esperados**



## 8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para la presentación de los resultados de investigación se propone el siguiente orden lógico: Primero presentar las reflexiones derivadas del análisis de los documentos maestros (con énfasis en los ítems justificación y contenidos curriculares) y micro-curriculos siguiendo las orientaciones propuestas en el capítulo anterior con relación a los temas de interés que permiten indagar los elementos claves de dichos documentos. Desde esta perspectiva se podrá evidenciar como los programas curriculares comprenden la idea de pensamiento crítico y su forma (o no) de integrarlo como estrategia de formación para los administradores de empresas.

En segundo lugar, se presentará la caracterización de las percepciones y reflexiones realizadas por los/as actores educativos (docentes, estudiantes y egresados/as) con relación a los sentidos y significados que dan sobre lo que ellos y ellas identifican como pensamiento crítico. A su vez, se explorará de manera detallada las ideas que estos actores tienen con respecto a las dinámicas llevadas a cabo durante los procesos didácticos y evaluativos.

En tercer y, último lugar, se presentarán las conclusiones haciendo una reflexión sobre los elementos detectados en los puntos anteriores y como estos pueden constituir serias pistas para deducir la vigencia o no de un proyecto de formación pensado alrededor del pensamiento crítico tal como se ha conceptualizado en el presente trabajo<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Recordemos que se considera pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de

### **8.1 Análisis curricular: vínculos y distancias con el pensamiento crítico**

Para la realización de este punto se irán presentando los descubrimientos y análisis realizados a los documentos maestros, en primer lugar, se presentará el correspondiente al programa de Administración de empresas de la Universidad Surcolombiana y posterior a ello el del programa académico de La Corporación Universitaria Minuto de Dios.

El orden que se utilizará para presentar los elementos buscados en el plan maestro es el siguiente:

En primer lugar, se explorará cómo el documento maestro, como canalizador del proyecto curricular, entiende el sentido, significado y rol del pensamiento crítico y como desde ello se establece una idea sobre el concepto de educación y el propósito de esta dentro de dicho proyecto curricular.

Finalmente, se examinará al detalle la propuesta educativa de cara a los contenidos micro-curriculares de algunas asignaturas en las cuales se forman a los futuros administradores de empresas, revisando qué se busca enseñar, qué es importante aprender y si el pensamiento crítico aparece como una estrategia para ello y como se entienden a los actores educativos dentro de dicho proyecto curricular.

---

comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada. (Morales, 2014, p. 8)

### **8.1.1 Rastrros de pensamiento crítico en el documento maestro de Administración de empresas universidad SURCOLOMBIANA**

Como punto de partida para el análisis del programa de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana, se examinarán los elementos que constituyen la propuesta pedagógica insertada en los contenidos curriculares dentro del plan maestro del programa para buscar elementos que indiquen una vocación hacia el pensamiento crítico. Así pues, estos lineamientos pedagógicos han sido fundamentados a partir de los lineamientos expuestos en el Proyecto Educativo Universitario (P.E.U.) enmarcados en el acuerdo 010 del 2016 (Anexo 1) en el cual se destaca:

- Una educación que prioriza la formación humana y para ello integra procesos de formación en ciencias, saberes ancestrales y el buen vivir con el fin de formar una ciudadanía crítica y responsable, capaz de asumir el cuidado mutuo.
- Se prioriza la interacción dialógica entre los actores educativos. Pedagogía inter-estructurante en donde los espacios universitarios sean espacios de participación libre, deliberativa y sin dogmas. Praxis de una ética cívica.
- Superación de la visión-dimensión de formación eminentemente técnica por parte de los docentes y estudiantes para que en dicha formación se fomente la dimensión ética y afectiva, por tanto, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben valorar todas las dimensiones humanas.
- Se fomenta procesos curriculares que integren el pensamiento complejo propuesto por Morín.
- Se aboga por una construcción curricular basada en núcleos temáticos y problemáticos como lo sugiere López (2001).

- Se propone una estructura curricular con dos grandes componentes: uno básico y otro complementario. El primero tiene que ver con una formación crítica y teórico-práctica de cada disciplina y el segundo pretende garantizar el acceso a otros saberes para fortalecer la formación integral.
- Se sugiere asumir el aprendizaje como un proceso socio-constructivo e interactivo entre profesores y estudiantes, con procesos de evaluación plural. Se aconseja, además, que dicho aprendizaje convenga entre estrategias didácticas virtuales y procesos de autoaprendizaje.
- Se aconseja integrar a la formación epistemologías no solo occidentales, sino también aquellas que permitan ampliar las posibilidades de relación con el mundo y el conocimiento de manera diversa.

Ciertamente, estos lineamientos pedagógicos son una idealización realizada por la Universidad Surcolombiana como la base sobre la cual se deberían construir los proyectos curriculares y sobre la cual edificar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje dentro de su institución.

Evidentemente, dicha idealización comprende elementos de pensamiento crítico muy valioso en la medida en que reconoce la variedad de sistemas epistemológicos, la necesidad de transformar la sociedad y la disposición por parte de los actores educativos para que estos superen las estructuras tradicionales de educación y que se permitan nuevas relaciones entre ellos y el conocimiento más allá de estos como simples contenidos.

Ahora bien, comprendiendo dicha disposición desde los lineamientos pedagógicos, es importante analizar de fondo cuál es la conceptualización sobre pensamiento crítico presente en el documento maestro, especialmente, en lo referido a la justificación y los contenidos curriculares.

Llama la atención que, en un primer acercamiento, se registra la ausencia del término “pensamiento crítico” en todo el documento y, en cambio, se hace alusión al término de pensamiento administrativo en reiterados pasajes del texto, entendiendo a este último de la siguiente forma: pensamiento administrativo como la disposición mental que gana un sujeto<sup>9</sup> al pensar y ejecutar el saber administrativo de acuerdo al conjunto de razonamientos que permiten integrar dichos conocimientos que convergen en la práctica administrativa, reconociendo que la administración es una disciplina que requiere el concurso de los saberes de otras ciencias<sup>10</sup>.

Adicionalmente, la propuesta curricular presente en el documento maestro defiende la libertad de pensamiento que se dispone para el programa de administración de empresas, la cual está en concordancia con los fundamentos del Proyecto educativo institucional, no obstante, se hace la salvedad que dicha libertad de pensamiento debe ser dispuesta para solucionar eficientemente los problemas de la región ciñéndose a las reglas de la profesión<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> En este caso el o la estudiante formada en administración de empresas de acuerdo con la propuesta teórica del presente programa curricular.

<sup>10</sup> En esta propuesta curricular se defiende la idea de la administración como una “meta-ciencia” en el sentido en que su cuerpo teórico depende del concurso de otras ciencias y disciplinas. Ver numeral 3.1 fundamentación teórica del programa en el capítulo 3 del documento maestro.

<sup>11</sup> Ver enunciado 2,3 del capítulo justificación del documento maestro.

Referente al adjetivo crítico, el documento maestro analizado lo presenta, en su propuesta teórica, como un elemento perteneciente a la dimensión epistemológica sobre la cual se funda el programa. No obstante, pareciera que la idea de la crítica dentro del documento es más un enunciado que permite entender el proceso de formación de los administradores como un mecanismo de profesionalización pensado sobre todo alrededor de la técnica y la práctica administrativa, desplazando el verdadero sentido de la crítica como una disposición para cuestionar los fundamentos sobre los cuales se sostiene la disciplina y otorgándole así un rol más bien simbólico que real al adjetivo “crítico”.

En ese sentido, la crítica aparece como un complemento de la dimensión epistemológica<sup>12</sup> del programa analizado, el cual toma la propuesta presentada por René Bedard (2003) quien interpreta la crítica como el mecanismo epistemológico que permite determinar los límites y la validez del conocimiento que se genera desde la disciplina de la administración. Aquí se entiende la crítica como un proceso que permite validar la armonía entre el carácter praxeológico, axiológico y ontológico de la administración, mas no se entiende la crítica desde una función generadora de tensiones al interior de la disciplina.

---

<sup>12</sup> El documento maestro presenta en el capítulo 3 y, específicamente en el enunciado 3.1, que la fundamentación teórica del programa pende de las cuatro dimensiones filosóficas propuestas por René Bedard (2003) en las cuales se incluye la dimensión Praxeológica (actuar, conducir, crear, producir, fabricar materiales, herramientas, obras, resultados y habilidades), epistemológica (validación, proceso crítico, metodología y teoría del conocimiento para buscar la verdad), axiológica (legitimación, valores personales, sociales y culturales), y ontológica (paradigmas fundadores, disposiciones adquiridas, manera de habitar lo real, orientarse en medio de las cosas y encontrar una salida en la búsqueda de sí)

Es decir, puede haber un proceso crítico (epistemológico) que valide la armonía entre la práctica (praxeología) y los condicionantes axiológicos sin necesariamente señalar las fisuras en él. Por ejemplo, si un gerente debe tomar una decisión que afecte los intereses de sus trabajadores (salarios justos, estabilidad, reconocimiento, etc.) para garantizar la eficiencia de la organización, la crítica –desde la perspectiva presentada en el documento maestro- podría funcionar como el proceso que permite señalar que la decisión del gerente es la correcta pues se fundamenta en la base teórica del entendimiento del ser humano como un homo-economicus y por ende, habría armonía en aquel conocimiento administrativo aplicado por el gerente para satisfacer los intereses de la empresa aun en detrimento de los intereses del otro.

No obstante, la propuesta teórica reconoce que el programa de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana se estructura a partir de un enfoque sistémico en el cual se integran saberes y paradigmas divergentes.

Por otro lado, cuando se revisan los propósitos formativos consignados en el numeral 3.2 del documento maestro analizado, se señala como propósito el desarrollo de habilidades para la concepción y gestión de modelos organizacionales generadores de valor con sentido holístico y crítico del conocimiento.

En este último enunciado, el lugar de la crítica es particular, a pesar de ser uno de los propósitos formativos, la crítica queda amarrada a la necesidad de generar valor, es decir, se entiende la crítica no como un proceso para develar lo que en apariencias no se ve, sino que se entiende la crítica simplemente como una capacidad generadora y

justificadora de creación de valor a partir de la gestión eficiente de modelos organizacionales.

Por último, y con relación a la presencia del adjetivo “crítico” en el documento maestro analizado, se presenta que esta hace parte de los propósitos de la universidad y de la facultad, las cuales insisten en que el programa fomente el desarrollo del análisis crítico y constructivo sobre los problemas regionales con el fin de determinar las soluciones adecuadas, justas y equitativas, según el modelo de desarrollo regional y nacional.

Pero aquí se vuelve a caer en los mismos problemas ya señalados. Aquí se desplaza el concepto de crítica a un lugar en el cual es subsidiario a un modelo determinado de razonamiento que de entrada determina las condiciones sobre las cuales se genera la validez de un conocimiento en particular. En este caso, el análisis crítico que se fomenta es aquel que encuentra su validez en las disposiciones determinadas por un modelo de desarrollo (ya sea regional o nacional), entendiendo este último como algo incuestionable (lo cual rompe con la concepción de crítica sobre la cual se realiza la presente investigación).

Como se ha visto hasta este punto, ya se puede tener una idea sobre cómo se considera la crítica dentro del proyecto curricular, en resumen, el sentido, significado y rol del pensamiento crítico presente hasta aquí es: **Un mecanismo sofisticado de pensamiento que permite dar armonía y carácter de validez a los enunciados que sustentan la práctica administrativa siempre y cuando estos tengan un carácter lógico y**



**se ciñan a un corpus teleológico legitimado por un órgano de poder (por ejemplo, un plan de desarrollo, una doctrina, un modelo organizacional determinado, etc.)**

Esta idea conceptual que se le da al pensamiento de carácter crítico, que no es explícita en el documento maestro, pero que presenta las características previamente mencionadas, no se corresponden con la conceptualización de pensamiento crítico propuesta por el presente trabajo de investigación, puesto que:

- Un carácter esencial del pensamiento crítico es la integración de la crítica epistemológica, si bien se considera el proceso crítico como parte del andamiaje epistémico del programa, se le considera como un mecanismo útil para validar comportamientos que estén en armonía con la práctica administrativa, pero visto desde la perspectiva propuesta en el presente trabajo, la labor de la crítica es ante todo la de colocar en crisis constantemente dichas “armonías”.
- Un carácter esencial del pensamiento crítico es la integración de la crítica social, pero cuando se menciona que esta debe ser usada para alcanzar soluciones eficientes de acuerdo con un modelo determinado (ya sea de gestión organizacional o plan de desarrollo) se establece un marco que solo permitirá una serie de soluciones que se valorarán por la condición de eficiencia dentro de ese mismo marco. Si se considera, por ejemplo, que ese marco está determinado por la idea del homo economicus, las soluciones eficientes pueden ir en contra de los intereses sociales como, por ejemplo, lo presentó Marx en su clásica obra “el capital”.
- Acuñaado a esto último, al colocar el lugar de la crítica al marco determinado por un modelo de desarrollo necesariamente se está limitando la potencia de la crítica, pues

se ignora que, a través de esta, se pueda develar lo que no es aparente. Por ejemplo, cuando se estima como propósito formativo el análisis crítico, pero acto seguido se le encaja en la idea de este dentro de un modelo de gestión o plan de desarrollo, se limita a lo que estos determinen como lo que es correcto y eficiente, dejando por fuera la capacidad de disrupción del pensamiento crítico tal como se presenta en esta investigación. Es decir, se entiende la crítica (el pensamiento crítico) solo como la capacidad de razonar bien dentro de unos marcos epistemológicos determinados, restando toda la potencia transformadora que tiene la crítica para señalar las fisuras epistémicas.

Dejando de lado la conceptualización del pensamiento crítico presente en el documento maestro, se presentará a continuación la manera en que se asume el contexto dentro del proceso de formación de los administradores de empresas de la universidad Surcolombiana.

Ciertamente, este (el contexto), se vincula a través del documento como un elemento importante del proceso curricular del programa de administración de empresas. Las menciones a la necesidad de introducir el contexto a la formación se hacen evidente en varios apartes que incluye: la justificación del programa y los contenidos curriculares (en especial en lo que tiene que ver con la fundamentación teórica del programa, los propósitos de formación y el plan de estudios).

En primera medida, el contexto aparece explícitamente en el documento maestro analizado al ser presentado como parte integral de la justificación que sostiene la propuesta curricular. Aquí, se proyecta el contexto como un espacio cargado de

necesidades y problemáticas que demandan solución, pero es particular el abordaje realizado, pues muestran el contexto a partir de tres premisas: **Una, el contexto como espacio en el cual los individuos demandan de manera “eficiente” una oferta de formación profesional en administración de empresas, dos, el contexto visto desde la óptica institucional, tres, el contexto como surtidor de casos de estudio.**

Con relación al contexto como demanda, la justificación presentada en el plan maestro profundiza en las series estadísticas que demuestra que durante los últimos años se han mantenido vigente la demanda del programa en sus sedes, así pues, se presenta dicha contingencia como una razón para la existencia del programa, pero no se profundiza en absoluto y de manera crítica en las necesidades de esa demanda más allá de sus deseos de ingresar a una carrera profesional en administración. Es decir, el contexto (y sus individuos) vistos desde una perspectiva de mercado.

Adicional a ello, el marco referencial del contexto aparece a partir del diagnóstico y el análisis realizado por los planes de desarrollo tanto el institucional (el de la Universidad Surcolombiana) como el nacional, departamental y municipal y, desde ellos, la propuesta del plan maestro busca generar un tipo de coherencia entre lo que estos proponen y lo que propone el programa lo cual, a la hora de entenderlo desde una perspectiva crítica, limita radicalmente las posibilidades de esta pues se asume el contexto desde una perspectiva institucionalizada que no siempre, necesariamente, se corresponde a la realidad.

El uso del contexto desde esta perspectiva limita las posibilidades de entenderlo desde un prisma más amplio en el cual se superen las visiones normalizadoras y se proponga la posibilidad de una mirada que permita colocar en tensión dicho contexto para que, a partir de ello, se pueda comprender las dinámicas que no son evidentes o que son activamente “no producidas” (recordando a De Sousa). Limitar la lectura del contexto a lo que se presenta dentro de la formalidad legal de los planes de desarrollo e institucionales, condena las posibilidades de un programa que inserte de manera decidida un pensamiento crítico que se sostenga desde la crítica social capaz de poner en tensión lo evidenciado y no evidenciado en dichos documentos.

Finalmente, la última premisa sobre el rol del contexto en la propuesta curricular de administración de empresas de La Universidad SURCOLOMBIANA tiene que ver con la utilización de este como surtidor de casos de estudio y, además, como configurador de los propósitos de formación.

Referente a ello, como propósito presentado en el numeral 3,2 (ver anexo 2) se señala que el administrador de empresas deberá estar calificado para tomar decisiones que permitan crear, sostener y gestionar valor en las organizaciones manteniendo, un sentido ético que “contribuya al desarrollo sostenible de la región en un contexto global.”

Ciertamente, al analizar dicha intención se puede evidenciar que aun cuando la premisa es noble, oculta radicalmente las posibilidades de la crítica porque asume dos condiciones: la primera tiene que ver con la idea del desarrollo sostenible como un paradigma para continuar garantizando el desarrollo del capitalismo sin entrar a

cuestionar las relaciones de poder existentes dentro de la idea misma del desarrollo sostenible y la segunda premisa tiene que ver con que el contexto se asume como algo dado y no algo que ha sido activamente construido por intereses que posiblemente no responden a los intereses colectivos y que puede ser cambiado.

Por último, el contexto aparece como componente esencial del plan de estudio dentro de lo que se denomina electiva de contexto, las cuales están conformadas por 6 asignaturas de libre elección por parte del estudiantado que en total suma 12 créditos del total de los créditos del programa. Aquí, la idea de contexto aparece como un conjunto de asignaturas de otros programas que pueden enriquecer la mirada del estudiante del programa de administración de empresas.

El documento maestro en su capítulo 3 titulado “contenidos curriculares” presenta tanto el plan de estudio como los elementos relacionados a la fundamentación teórica, los propósitos formativos del programa y la organización de las actividades académicas. De dicho análisis se evidencian los siguientes elementos con respecto a una posible relación con el pensamiento crítico:

- Existencia de una fundamentación teórica basada en la tradición administrativa norteamericana, o, lo que Aktouf (2018) llama administración a la americana la cual sustenta sus bases sobre los preceptos fundacionales del capitalismo norteamericano y europeo de comienzos del siglo XX.
- Alto contenido de corte positivista en el plan de estudio en el cual se destaca las asignaturas de corte cuantitativo. Se hace evidente, por ejemplo, en el

componente denominado área de formación básica la distribución de 12 créditos para matemáticas y estadística y 10 para ciencias sociales.

- De dicha distribución llama la atención que las asignaturas de ciencias sociales son: legislación laboral, legislación comercial, legislación y tributaria y constitución política. Asignaturas esenciales para la comprensión del aparato legal del país, pero limitadas para incidir en la capacidad de comprender la disciplina administrativa desde una perspectiva de ciencia social, lo cual puede limitar las posibilidades de desarrollar capacidades de crítica social que es fundamental en el fomento del pensamiento crítico.
- En la propuesta teórica del programa se insiste en el carácter multidisciplinar de la administración de empresas en el sentido de que, para entender su objeto de estudio, el acercamiento a este debe realizarse a partir de diferentes disciplinas. No obstante, el plan de estudio dedica amplios esfuerzos en términos de utilización de créditos para la formación de habilidades cuantitativas. Asignaturas de un corte epistemológico diferente se limitan a 2 créditos para sociología de la organización, 3 créditos para política económica colombiana, 1 crédito para ética y 1 crédito para medio ambiente.
- Otro elemento de enorme trascendencia evidente en el plan de estudio es la ausencia de asignaturas de corte epistemológico por fuera de las fronteras del positivismo, el cual, impera en las áreas de formación básica, profesional y socio-humanística.

### **8.1.2 Rastros de pensamiento crítico en los micro-currículos de las asignaturas que conforman el plan de estudio del programa curricular de administración de empresas UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

A continuación, se presenta un análisis detallado de los diseños micro-curriculares de las siguientes asignaturas: fundamentos de administración, procesos administrativos, desarrollo organizacional y sociología.

El orden que se dará para abordar el análisis será el siguiente: Un breve comentario sobre el uso del término pensamiento crítico en los syllabus analizados y luego se revisarán algunos de los aspectos contenidos en estos en el siguiente orden (que es el mismo presentado por cada uno de los syllabus): Misión y visión institucional, Introducción, Justificación, Competencias: del saber, del hacer, del ser, Estrategia de aprendizaje y Evaluación del aprendizaje por unidades temáticas.

En primer lugar, se destaca el hecho que de los cuatro micro-currículos (mc) analizados, sólo el de fundamentos de administración y procesos administrativos, hacen una mención directa al término pensamiento crítico. Mientras que el syllabus de desarrollo organizacional hace alusión al ser crítico como cualidad de la persona.

A su vez, los 4 syllabus presentan con insistencia otros conceptos ligados al pensamiento, como pensamiento complejo como parte de la misión institucional y el pensamiento administrativo como la capacidad de pensar a partir de la capacidad de aplicar a este tipo de pensamiento el andamiaje teórico que define el saber administrativo.

Pareciera ser evidente cierta intencionalidad de ubicar el pensamiento desde una perspectiva instrumental en la cual esta cobra sentido en su capacidad, no de reflexión en sí mismo, sino más bien, en su capacidad para abordar problemas de orden administrativo a partir de la aplicación de preceptos doctrinales que componen la teoría administrativa. Esto puede desembocar a una formación pensada alrededor de los cómo y no de los por qué. Es decir, en vez de una pedagogía de la pregunta, una pedagogía de la respuesta.

Dicha condición del pensamiento se vio también de manera manifiesta en el documento maestro analizado y pareciera que existe una tendencia hacia esta idea del pensamiento como mecanismo de la razón instrumental por encima de la razón objetiva en los términos conceptuales planteados por Horkheimer.

Si esto efectivamente se refrenda en las prácticas didácticas y evaluativas, podría estar configurándose un tipo de formación que propende hacia un lugar opuesto a la pedagogía crítica, en tanto limita la reflexión de fondo y se piensa lo crítico como una habilidad puramente cognitiva, posiblemente subsidiaria a los mecanismos ideológicos y de poder que dan lugar y asidero a la teoría tradicional dentro de la disciplina administrativa.

Ahora bien, el aparato teleológico presente en cada uno de los syllabus es muy dicente sobre la intencionalidad de esto. En primer lugar, se presenta tanto la misión y visión de La Universidad SURCOLOMBIANA en la cual se percibe una clara tendencia hacia la formación de profesionales integrales con un amplio sentido crítico y comprometidos con la transformación de la sociedad de acuerdo a los cánones y principios fundacionales



de La USCO, tales como la ética cívica, el pensamiento complejo, la preservación y defensa del medio ambiente, etc.

En segundo lugar, aparece la misión y visión para el programa de administración de empresas. La misión destaca la formación de profesionales integrales para crear, sostener y gestionar valor en las organizaciones mediante el ejercicio de la disciplina con las consideraciones éticas y que contribuya el desarrollo sostenible. De esta misión deviene la visión del programa en el cual se considera que este como un programa reconocido comprometido con la búsqueda del conocimiento.

Aquí se percibe un programa con una clara orientación técnica en la cual la gestión del valor se convierte en el centro de la formación de los administradores. No se perciben elementos de pensamiento crítico reales en dicha teleología.

En las introducciones y justificaciones presentadas por los micro-currículos analizados se percibe una idealización de la formación y se acepta la naturaleza sinérgica de las organizaciones con su medio, por tanto, se establece un tipo de relación directa entre ellos dos en los cuales tácitamente se reconoce que afectar a uno implica afectar al otro, esta es una puerta interesante para comprender el rol del pensamiento crítico como crítica social en tanto el ejercicio administrativo tiene que ver con las condiciones sociales e históricas de la sociedad.

No obstante, la justificación dada por el syllabus de desarrollo organizacional apela a unos criterios ideológicos propios de la administración a la americana como por ejemplo asumir al ser humano como recurso, asumir el desarrollo del mundo a partir de la

competencia y de la búsqueda de la eficiencia organizacional, lo cual puede ser limitante en el sentido de no considerar que dichas aseveraciones están sostenidas sobre una ideología dominante que ha traído consecuencias negativas para el grueso de la sociedad mundial.

Pero esa apreciación controvierte con la propuesta en los syllabus de sociología organizacional y fundamentos de la administración, pues estos aceptan la necesidad de buscar caminos que dignifiquen al ser humano dentro de dichas organizaciones y convergen en admitir la necesidad de apalancar transformaciones, a partir de la reflexión sobre las dinámicas propias de la disciplina administrativa, para la sociedad comprendiendo a esta en su momento histórico y la necesidad de buscar soluciones para las problemáticas presente en ellas.

En términos de las competencias (saber, hacer y ser) que se buscan desarrollar y como estas se cruzan o no con estrategias de fomento de pensamiento crítico, se pueden derivar los siguientes elementos a partir del análisis de estas:

- Fuerte presencia de conocimiento técnico en las competencias del saber.
- No se asume con profundidad una reflexión crítica sobre las condiciones de posibilidad que sostiene el conocimiento propio de la disciplina. Es decir, no se reconoce tácitamente la necesidad de construir condiciones para que se pueda reflexionar sobre la validez epistemológica de los postulados que constituyen el saber administrativo. Con excepción del syllabus de sociología organizacional.
- Se reconoce el rol del ser humano dentro de las organizaciones y como estas

impactan el entorno.

- No se profundiza en la reflexión sobre las condiciones ideológicas presentes en las asignaturas.
- Se propone que el hacer del administrador sea coherente con el andamiaje teórico sobre el cual se sostiene la disciplina.
- Se proyecta un administrador capaz de actuar éticamente, pero sin discutir lo que implica actuar éticamente en un sistema en el cual imperan condicionamientos de comportamiento a favor de la competencia como fin último para el crecimiento.
- Se sugiere un estudiante capaz de confrontar ideas.

Ahora bien, con relación a las estrategias de enseñanza y de evaluación, se destacan los siguientes elementos a partir del análisis de los 4 micro-currículos analizados:

- Estrategias de aprendizaje tradicionales donde se destaca el trabajo en el aula y el trabajo individual con la realización de trabajos escritos y lecturas.
- Procesos de evaluación comunes con una importante injerencia de controles de lectura.
- La evaluación individual representa el porcentaje más alto de la nota final, con excepción de la asignatura sociología de la organización.
- Poco trabajo colaborativo y poca presencia de este en los porcentajes de la nota final.
- Evaluación centrada en una pedagogía de la respuesta y no de la pregunta (pendiente a ser refrendado en el análisis posterior sobre evaluación)
- Control de aprendizaje a partir de métodos cuantitativos.

### ***8.1.3 Rastros de pensamiento crítico en el proyecto curricular de Administración de empresas de la corporación Universitaria Minuto de Dios***

Al igual que se realizó el análisis del documento maestro anterior, se presentará un análisis de los lineamientos pedagógicos, propósitos educativos de la propuesta curricular y fundamentos teóricos del programa de administración de empresas de UNIMINUTO, luego, se revisará directamente la presencia de los términos concernientes a pensamiento crítico y cuál abordaje tienen estos, posteriormente se analizará el rol del contexto y los actores en el proceso formativo y finalmente se analizará el plan de estudio.

Así pues, y como punto de partida, cabe indicar que el programa de administración de empresas de UNIMINUTO se acoge, como es evidente, a los postulados teleológicos de esta, teniendo así una idealización de lo que se supone debe ser el telón de fondo en la formación de los profesionales de dicha institución.

En ese sentido, cabe resaltar que los principios que orientan la formación del profesional UNIMINUTO parten de la base de ponderar en ella, no sólo un tipo de formación académica, sino también, principios orientados por el humanismo cristiano, proponiendo una formación que se sostenga sobre una disposición ética y de excelencia que lleve a la consolidación de un espíritu de servicio y que desde la praxeología se construya una identidad cultural e institucional.

Esos principios formativos conllevan a tres propósitos concretos: Educación de calidad y pertinente, formación de seres humanos comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible y con la búsqueda de una sociedad fraterna y en paz.

Adicionalmente, el documento maestro del programa de administración de empresas UNIMINUTO manifiesta que forma administradores competentes y competitivos capaces de responder a las exigencias profesionales de los sectores económicos, con un perfil profesional en el cual se destaca por tener un pensamiento sistémico y estratégico para ser líder y tener responsabilidad social, compromiso ético y actitud de servicio. Este perfil profesional se ajusta al perfil ocupacional propuesto en el cual se señala que el administrador de empresas UNIMINUTO está capacitado para crear empresa, ocupar cargo en áreas funcionales. Todo esto sostenido en el modelo educativo UNIMINUTO en el cual converge el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales.

Acá, en efecto, se ve una idealización sobre cuáles deberían ser los lineamientos que guían la formación de administradores de empresas y en donde se hace evidente la teleología fundacional de La Corporación Minuto de Dios, dueña de la corporación universitaria Minuto de Dios, en dicha idealización se destacan elementos que bien podrían considerarse significativos para la construcción de un pensamiento crítico en sus estudiantes pero que no se concreta de manera evidente.

Se hace necesario algunas reflexiones sobre ello. Lo primero con relación a los propósitos y principios de formación, si bien se encuentran elementos que demuestran una intención de formación que vaya más allá de lo disciplinar, no obstante, ese “más allá” es complementado por unos propósitos y principios que llevados a la práctica pueden desplazar elementos esenciales del pensamiento crítico.

Concretamente, al hablar de elementos como sostenibilidad, actitud ética, espíritu de servicio, excelencia, humanismo cristiano se puede presentar un desplazamiento de los sentidos de estos términos, pues éstos mismos son volátiles si no se concreta un marco interpretativo correcto. Por ejemplo, señalar la sostenibilidad como principio podría ser una trampa porque es precisamente la etiqueta de lo “sostenible” lo que ayuda, en muchas ocasiones, a vender con mayor facilidad las formas de relación de poder detrás del sistema capitalista, la sostenibilidad se convierte en una bandera que se ve muy bien pero que si no se presta para ser examinada en términos de dichas relaciones de poder y propósitos tras esta podría convertirse en otro mecanismo para seguir replicando las formas oprobiosas propias del sistema capitalista.

Lo mismo pasa con el término “actitud ética”, la cual podría interpretarse como una disposición propia de los individuos a obrar correctamente pero que, si no se discuten cuáles son las formas de poder y los condicionantes culturales que determinan lo que está bien, podría suceder que determinado tipo de comportamiento sea culturalmente ético pero que en la práctica no sea el correcto para el conjunto de la sociedad. Por ejemplo, en una sociedad capitalista la acumulación es un imperativo casi de orden categórico, así pues, obrar en razón de ello es asumir una actitud ética pero que, a la hora de analizar dicho tipo de actuación, podría estar erosionando las posibilidades reales de vivir verdaderamente en una sociedad en paz y fraterna como lo sueña el sentido teleológico institucional de UNIMINUTO.

En segundo lugar, aparece una grieta enorme con relación a los perfiles propuestos, tanto para el perfil profesional como ocupacional. En el primero se señala la

formación de un profesional para responder a las exigencias profesionales de los sectores económicos, es decir, se forma para responder a una demanda del mercado laboral constituida por lo que exigen los sectores económicos, lo cual podría no estar en concordancia con una formación para que sea capaz de pensar críticamente. Y, en el segundo de los casos, el perfil ocupacional es ubicado de forma absolutamente tradicional, ubicando al administrador de empresas como un sujeto para crear empresa, sin discutir el sentido detrás y la forma y fondo de lo que implica crear una empresa o las prácticas que se promoverán en ella o para ocupar cargos en áreas funcionales sin debatir las implicaciones de esto dentro de las organizaciones altamente jerarquizadas de manera tradicional.

Estas preocupaciones analíticas se concretan en la ausencia del término pensamiento crítico en todo el documento. En cambio, la idea de pensamiento es acompañada en todo el documento por algunos adjetivos como “administrativo” “sistémico” “estratégico” y “prospectivo”.

Todas estas formas de pensamiento pareciesen decantarse por una forma de pensar que priorizara el raciocinio y el buen juicio como mecanismos últimos para leer, interpretar y relacionarse con la realidad. Ciertamente, se podría entender estas ideas de pensamiento como una forma restringida de pensamiento crítico (pero no suplementario de este), puesto que conjuga únicamente los elementos propios del pensamiento crítico como habilidad cognitiva, pero no se comprometen enteramente con una postura de pensamiento crítico ecléctica en el cual se introduzca en él la crítica epistemológica y social.

Aquí pareciera que el pensamiento como forma de relación del sujeto con la realidad está mediado por la razón ilustrada o, en términos de la escuela de Frankfurt, la razón instrumental en la medida en que se percibe que la formación en el pensamiento del administrador está, en esencia, erigida para la búsqueda de lo eficiente y productivo sin ir decididamente a un tipo de pensamiento que se detenga a revisar y evaluar los elementos de orden epistémico y las consecuencias sociales que ello puede conllevar. Parecería ser que la empresa (la maximización de sus beneficios) es el fin último del tipo de pensamiento promovido en el documento maestro del programa analizado.

Si bien está atenuado con elementos importantes como la responsabilidad social, la sostenibilidad, la actitud ética y de servicio, no deja de ser un espacio de pensamiento restringido a las formas dominantes de entender esos conceptos mismo, tal como se mencionaba en párrafos anteriores. ¿Por qué no hablar decididamente de pensamiento crítico?

Antes de avanzar con el análisis de la fundamentación teórica, vale analizar las orientaciones pedagógicas y didácticas existentes que se proyectan desde el documento maestro como los elementos centrales sobre los cuales sostener el proyecto formativo del programa de administración de empresas.

En primer lugar, el ítem 3.5.9 del capítulo contenidos curriculares del documento maestro analizado presenta una descripción general del proyecto pedagógico y didáctico que debe ser encarnado por los diferentes actores del proceso de aprendizaje-enseñanza del programa curricular. Éste, se fundamenta en el enfoque praxeológico que se propone



como la reflexión constante, desde la teoría sobre la acción y se constituye como un discurso reflexivo y crítico sobre la práctica tanto profesional como social y se presenta como una forma de pedagogía que propende por una educación integral. Este modelo se fundamenta en: ver (etapa informativa/socialización)-juzgar (etapa reflexiva/deliberativa)-actuar (etapa ejecutiva/construcción colectiva)-devolución creativa (devolver creativamente/socialización grupal)-Evaluación-Autoafirmación del conocimiento.

La fundamentación de este modelo idealiza un proceso pedagógico que permita al estudiante, desde la teoría, reflexionar activamente sobre su práctica, lo cual podría ser una interesante pista que da muestra de rastros de una estrategia de formación que incluye el pensamiento crítico.

No obstante, hay dos consideraciones al respecto: La primera con relación a si dicha forma de pensamiento tiene que ver solamente con el proceso cognitivo o si tiene que ver con un proceso de reflexión en términos epistemológicos y sociales y, el segundo, tiene que ver con la forma de llevar este a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se discutió previamente, la reflexión sobre la práctica está determinada no solamente por los contenidos teóricos que la alumbran, sino también sobre los elementos ideológicos y poder inmersos en los mecanismos mediante los cuales se determina la teoría misma para leer dicha realidad y guiar la reflexión de la práctica. No es suficiente admitir la constante reflexión sobre la práctica si no se pondera que tanto se admite la presencia de determinado tipo de ideología en el proceso de reflexión y crítica

Sobre como este modelo se baja al proceso de enseñanza-aprendizaje, el documento maestro dispone de algunas descripciones sobre ello. En primer lugar, ubica al docente como un tutor, lo cual implica que su rol tiene que ver más con un acompañamiento y como inspirador a partir de la pasión por el saber. Este juega un rol importante en las tutorías que se realizan una vez a la semana y en la gestión de los medios informáticos relacionados con las aulas virtuales.

Las aulas virtuales son un espacio digital en el cual el tutor dispone un ambiente de aprendizaje en el cual se interactúa con la temática a ser desarrollada como también con los medios para facilitar dicho proceso.

Estas aulas virtuales pueden ser construidas por los docentes de acuerdo al microcurrículo de la asignatura dada o puede tomar un aula virtual pre-hecha por el programa, la cual, se supone, incluye lo que el programa considera apropiado para la formación en ella. No obstante, esta segunda opción puede constituir una clara violación a la soberanía y libertad de cátedra del docente, reduciéndolo a simplemente un mensajero entre lo dispuesto por el programa y el estudiante, limitando su campo de acción a un mecanismo preestablecido en términos de didáctica y evaluación.

En ese sentido, el lugar del docente puede estar desvirtuado hasta tal punto que se limite su capacidad para proponer las discusiones y reflexiones propias que conlleven al ejercicio del pensamiento crítico en la misma práctica docente. Dichas aulas virtuales pueden configurar automatismos perjudiciales para la libertad de pensamiento y criterio y

conjugan en su haber una puesta en escena de un tipo de educación más cercano a lo bancario y lejano a lo liberador.

Finalmente, con relación a las orientaciones pedagógicas y evaluativas, el documento maestro hace mención sobre las estrategias de evaluación, las cuales se fundamentan en 4 estrategias dependientes del tipo de aprendizaje puesto en marcha: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo y método de casos. Estos elementos que serán analizados al detalle en las entrevistas a docentes, estudiantes y egresados.

Ahora bien, dejando de lado las orientaciones dadas por el proyecto pedagógico y didáctico, vale la pena analizar los elementos de la fundamentación teórica del programa, los cuales construyen la base sobre la cual se construye el conocimiento y las formas de darle sentido a este en el contexto de la formación disciplinar de los administradores.

Dicha fundamentación es mencionada directamente en el ítem de contenidos curriculares, haciendo evidente que, en líneas generales, la fundamentación teórica para el programa de administración de empresas analizado es abiertamente de orden occidental o, con mayor precisión y evocando a Aktouf (2008) de una administración a la americana la cual signa sus reflexiones y metodologías en los preceptos fundacionales del capitalismo norteamericano de comienzos del siglo pasado.

Esta realidad es común en los programas de administración de empresas y escuelas de negocio, lo cual marca una tradición que continúa la ortodoxia de la lógica instrumental del capitalismo y la ideología sobre la cual este se apalanca.

En un apartado (página 34 del documento maestro analizado) se hace evidente lo expuesto anteriormente, pues se dice textualmente que “la administración se piensa como una actividad que se realiza en el seno de las organizaciones, cuyo objetivo consiste en obtener resultado por medio del recurso humano”. Esta conceptualización de la administración de empresas entiende lo humano como un recurso, el cual tiene sentido si y solo si cuando éste aporta al logro de resultado.

Adicional a ello, la misma fundamentación teórica presenta a la administración como la práctica profesional y el saber disciplinar que debe ir conformando una epistemología propia a partir de la cual sea posible enfrentar los retos que imponga el mercado y sus características.

Queda claro entonces que el programa se fundamenta teóricamente a partir de doctrinas que se fundamenta en la necesidad de responder a las demandas del mercado, no de transformación social, sino de responder a lo dispuesto por el mercado, lo cual limita las posibilidades de pensamiento crítico como mecanismo de reflexión, crítica social y emancipación.

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia del contexto en la configuración de los sujetos (estudiantes) y de este (el contexto mismo) como espacio de acción, se presentará a continuación la manera en que se asume el contexto dentro del proceso de formación de los administradores de empresas de UNIMINUTO.

En primer lugar, la justificación presentada por el documento maestro presenta un primer acercamiento a este muy similar al previamente revisado en el análisis del documento maestro (el de la Universidad Surcolombiana).

Se concibe como elemento justificador de la oferta curricular unas condiciones propias del contexto visto desde una perspectiva de mercado, tales como el crecimiento de la demanda efectiva durante los últimos años (incremento de matrículas) y el crecimiento de la oferta laboral relacionada con los sectores económicos que requieren profesionales en áreas propias de la disciplina de la administración.

A su vez, y de manera muy específica, la justificación del programa curricular establece una relación estrecha con los planes de desarrollo, no solamente como el marco en el cual se crea el programa, sino como el parámetro mediante el cual se analizan las posibilidades de acción de los profesionales lo cual puede convertirse en una limitante de la acción crítica pues se presentan a estos planes como el marco único sobre el cual se debe operar.

Por su parte, contexto aparece también referenciado como un espacio sobre el cual aplicar los aprendizajes del componente minuto de Dios referente a la responsabilidad social, la cual es comprometida como la actitud necesaria de todo profesional de la administración frente a su realidad en la cual este, a través de acciones directas, debe retribuir un poco de lo que esta le da en términos de beneficios. No obstante, el espacio de la responsabilidad social pareciera ser un espacio restringido de acción y más bien como una forma de legitimar ciertos tipos de prácticas propias de las

disciplinas administrativas, sin que necesariamente sean acciones para transformar el contexto y develar las relaciones de poder en él insertadas y que no permiten las verdaderas transformaciones necesarias.

No obstante, y es importante agregar una intencionalidad presente en la configuración del proyecto curricular analizado y es la disposición con relación a las prácticas profesionales que deben surtir los estudiantes de administración de empresas como pre-requisito para graduarse, en esta, aparece el concepto de praxeología como un referente teórico esencial del accionar del estudiante UNIMINUTO.

En ese sentido, se propone que durante las prácticas profesionales, el estudiante no solamente cumpla con los requerimientos propios del puesto de trabajo ocupado, sino que, a partir de su saber, de las vivencias diarias y de la reflexión que nace de la praxis este sea capaz de proponer soluciones a problemáticas o deficiencias propias de su lugar dentro de la organización en la cual esté desarrollando sus prácticas profesionales y que, a partir de estas, sea capaz de generar una propuesta de mejora que busque solventar dichas deficiencias y dejar así una huella de transformación a su paso.

Sin embargo, a pesar de ser una forma de generar un proceso de reflexión, este no necesariamente debe implicar una transformación verdadera en el conjunto del tejido social, pues, en el fondo, podría terminar contribuyendo a una profundización de las acciones empresariales en el contexto las cuales no son necesariamente positivas para este.

Finalmente, y con relación a la malla curricular, se destacan a continuación DOS puntos. El primero con relación a la actualización curricular y el segundo referente a la estructura y los contenidos curriculares.

En el primero, se evidencia una actualización realizada recientemente a los contenidos curriculares en la cual se aborda la actualización del pensum académico, esencialmente, moviendo el orden de algunas asignaturas de la línea de financiera y de mercados para mejorar la comprensión de esta temática y otra, trayendo la asignatura de formulación y evaluación de proyectos a dos semestres previos para que los estudiantes puedan tomar dicha clase antes de presentar las pruebas SABER-PRO.

Claramente dichas las decisiones se toman se hace motivada respondiendo a una dinámica de organización de la malla curricular producto de mejorar la síntesis en dos áreas esenciales como lo es la financiera y de mercados y respondiendo a las disposiciones de los tiempos de una prueba estandarizada como lo es la SABER-PRO.

No se detectan que dichos cambios respondan a una reflexión profunda sobre el conocimiento dentro del pensum y más bien, independientemente de que sean decisiones correctas o no, por un asunto externo. Por ende, los cambios en dicha actualización de la malla curricular no reportan rastros de inclusión de pensamiento crítico.

Por otra parte, y con relación directa a la actualización curricular, se actualizaron algunos libros que hacen parte del “paquete” de bibliografía que entregan cada semestre a sus estudiantes. Dicha actualización fue, en general, una actualización en edición de los libros previamente escogidos de grandes casas editoriales.

El segundo punto de lo referido al p nsum, se refiere a la estructura y los contenidos curriculares del programa analizado, el cual, cuenta con cuatro componentes esenciales (en paréntesis se agrega el porcentaje de créditos que tiene cada componente): componente básico profesional (22%), componente minuto de Dios (14%), componente profesional (52%) y Componente Profesional Complementario (12%).

Al revisar al detalle cada uno de los componentes, se puede evidenciar algunos elementos para la reflexión sobre la presencia de elementos de pensamiento crítico:

- Alta presencia de asignaturas de corte positivista. Lo cual conlleva naturalmente a,
- Poca injerencia de ciencias sociales en el contenido curricular.
- El componente minuto de Dios conjuga el andamiaje misional de UNIMINUTO con relación a los principios y propósitos de una formación basada en el humanismo cristiano y la responsabilidad social. Ciertamente es un componente pensado para agregar un espacio de reflexión, no obstante, pareciera no comprometerse con una profunda crítica a los elementos epistemológicos de los demás componentes formativos.
- Dada la modalidad del programa de administración de empresas, la cual es distancia tradicional, supone que hay una especial carga de horas necesarias de trabajo autónomo de parte de cada estudiante por crédito académico visto, lo cual se traduce en una re-significación del lugar del estudiante con relación a su aprendizaje.
- Se propone como criterio curricular la integralidad como estrategia central del programa curricular y por ende se cuenta con una estrategia llamada



internacionalización como modalidad de grado en la cual los estudiantes que opten por estas se desplacen a realizar algún curso o seminario en otra institución de educación superior nacional e internacional con el fin de compartir sus criterios y saberes y así retroalimentarse. Este punto denota una intencionalidad de ampliar los espacios en los cuales las y los estudiantes puedan compartir sus saberes, pero no es claro al evidenciar una perspectiva de enriquecerse críticamente a partir de dichos espacios.

- Los componentes de flexibilidad e interdisciplinar presente en el currículo tiene que ver más con garantizar facilidades para que el estudiante se profesionalice, mas no que amplíe sus capacidades de interpretación de la realidad mediante la posibilidad de compartir saberes de otras disciplinas.
- El programa cuenta con un componente transdisciplinar en el cual se evidencia una intencionalidad con relación a que las y los estudiantes comprendan su disciplina a partir de prácticas de responsabilidad social que conlleven un ejercicio praxeológico que haga evidente la necesidad de transformar los contextos.

#### ***8.1.4 Rastros de pensamiento crítico en los micro-currículos de las asignaturas que conforman el plan de estudio del programa curricular de administración de empresas UNIMINUTO***

A continuación, se presenta un análisis detallado de los diseños micro-curriculares de las siguientes asignaturas: Planeación y organización – Dirección y control (Componente profesional), desarrollo empresarial colombiano (Componente profesional complementario) e introducción a la administración.

Nuevamente, se evidencia ausencia de la expresión pensamiento crítico en las cuatro guías analizadas. En cambio, estas presentan otro tipo de expresiones tales como pensamiento sistémico, pensamiento complejo o pensamiento administrativo. Dichas expresiones refieren ciertamente a un tipo de pensamiento sofisticado, en el caso de los dos primeros, que apela a la capacidad de razonamiento y buen juicio del individuo y su capacidad para valorar múltiples ideas y argumentos, y el último término refiere nuevamente a cierta capacidad de pensamiento que permita conjurar el andamiaje teórico propio de la disciplina de la administración.

Si bien son términos que implican un ejercicio cognitivo amplio, estos, a la hora de ser juzgados desde la perspectiva propuesta para pensamiento crítico, en este trabajo se convierten en una versión restringida de las posibilidades de este como mecanismo para, no solamente razonar bien, sino también para descubrir los elementos (o premisas a priori) que dan validez epistémica a dicho tipo de razonamiento.

Además, presentan una idea restringida de la capacidad de pensamiento crítico como mecanismo para juzgar la realidad y develar de ella los mecanismos de poder e ideológico que constituyen el telar de fondo sobre el cual se ordena el mundo.

Por ende, dichas expresiones limitan de entrada el considerar que en efecto el pensamiento crítico hace parte fundamental de la estrategia de formación presente desde los micro-currículos de administración de empresas, al menos en términos de la planeación y visión que estos contienen.

Continuando con la reflexión sobre estos micro-currículos es importante considerar los elementos contenidos en los apartados de objetivos, competencias (cognitivas, praxeológicas y actitudinales), metodología del curso, estrategias de aprendizaje y evaluación. Para ello, se presentan a continuación, en orden al contenido anteriormente referido, algunas pistas que pudiesen indicar presencia o ausencia de elementos relacionados con la forma en que aparece el pensamiento crítico en ellos.

Con relación a los objetivos presentados por cada micro-currículo, se evidencia que estos ante todo se centran en garantizar que el estudiante sea capaz de interiorizar una serie de contenidos teóricos y que, a partir de estos, sea capaz de explicar los fenómenos propios de la disciplina administrativa. Por ende, se puede suponer que el centro gravitatorio sobre el cual se centran dicho micro-currículo es el de construir un sujeto con conocimiento básico, pero sin que necesariamente este sea capaz de juzgar los elementos sobre los cuales este se construye en términos epistemológicos o las consecuencias sociales de este.

Los presentes micro-currículos analizados que hacen parte de la propuesta curricular de formación de administradores de empresas de UNIMINUTO consideran tres competencias como esenciales: cognitivas (saber), praxeológicas (hacer) y actitudinales (ser). De dicha propuesta se destacan los siguientes elementos:

- Las competencias cognitivas se destacan por una clara vocación por el saber técnico-administrativo.
- No se evidencian competencias cognitivas disruptivas que sean capaces de colocar

en tensión los saberes disciplinares clásicos de la administración.

- Se destacan las competencias praxeológicas como un espacio para alimentar la reflexión y a partir de esta garantizar que los estudiantes sean capaces de construir argumentos sólidos. Se hace presencia una idea de pensamiento crítico ligado a la capacidad de buen juicio.
- Las competencias praxeológicas presentadas se concentran en consolidar una visión del administrador como un ser capaz de compenetrarse con la realidad empresarial, pero no tanto con que este asuma la responsabilidad de lo que implica que muchas veces los fines empresariales no estén alineados con la búsqueda del bienestar general.
- No se evidencian expresiones de competencias que propendan a construir sujetos para la transformación.
- No se hacen evidentes competencias en las cuales se forme en un pensamiento crítico que implique la detección de las señales ideológicas y de poder presentes en los contenidos disciplinares de la administración.
- Las competencias praxeológicas del micro-curriculum de planeación y organización propone que el estudiante sea alguien que: 1°. Entiende el funcionamiento del sistema administrativo en condiciones normales y genera estrategias para mantenerse en el mercado. Y, 2° Acopla las políticas empresariales a las políticas gubernamentales para construir estrategias empresariales. Aquí se asumen dos cosas, en la primera se asume el mercado como máximo juez de las capacidades disciplinares de la administración, lo cual limita los alcances de la teoría crítica y el

segundo asume un marco de comportamiento institucionalizado en el cual pareciera que no se contempla estar por fuera de él. Es decir, no puede haber crítica más allá de los determinantes gubernamentales para construir estrategias empresariales.

- Las competencias praxeológicas presentadas en el micro-curriculum de introducción a la administración presentan una contradicción que se hace evidente solo si se mira desde una perspectiva crítica que esta asignatura no asume y no se compromete con ella abiertamente, puesto que, a pesar de señalar que busca que las y los estudiantes sean autónomos, con capacidad crítica y de auto-crítica, inmediatamente después asumen que también debe tener una mirada objetiva de la realidad. Aceptar el pensamiento crítico como la capacidad de conjugar la crítica epistemológica y social implica asumir la inexistencia de neutralidades, pues estas se requieren como elemento sine qua non para construir el andamiaje teórico de la disciplina como ciencia social.

- Las competencias actitudinales asumen cierta asepsia teórica y práctica con relación a la disciplina administrativa. Por ejemplo, una competencia de este nivel en el micro-curriculum de desarrollo empresarial colombiano se propone a que el o la estudiante sea capaz de tomar “una posición crítica, neutral y objetiva frente al desarrollo empresarial colombiano”.

Ahora bien, en relación con la metodología del curso y las estrategias de aprendizaje y evaluación en los micro-curriculos analizados, se puede señalar lo siguiente:

- Se apela a estrategias de aprendizaje basado en problema (en el caso de las

asignaturas de introducción a la administración y desarrollo empresarial

colombiano). En el cual el estudiante sea capaz de construir reflexiones sobre determinada temática haciendo un examen a una problemática traída a clase.

- Dada la metodología de formación existente en UNIMINUTO (distancia tradicional) el espacio virtual se convierte en un espacio fundamental para el despliegue de las estrategias de aprendizaje y evaluación. Esto dota de autonomía al estudiante, quien es el dueño de sus tiempos de interacción virtual, pero limita drásticamente el tiempo de interacción con el docente.
- Las aulas virtuales son un recurso digital mediante el cual se puede dinamizar los contenidos de los micro-currículos, no obstante, en los últimos años, el diseño de dichas aulas ha dejado de ser un fuero del docente y, en cambio, este se ha convertido simplemente en un mediador entre el contenido dispuesto previamente por el programa que es quien diseña dichas aulas y sus contenidos. ¿Cómo incentivar el espíritu crítico mediante la limitación de la libertad de cátedra del docente?
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje mayormente tratadas en los micro-currículos analizados recurren al uso de estrategias tales como la construcción de ensayo, las mesas redondas y participación de foros virtuales. Estas herramientas, bastante tradicionales, no garantizan per ser una estrategia de formación que involucre pensamiento crítico.
- Se aspira a un proceso de hetero-evaluación en la cual el estudiante pueda realizar una apreciación sobre sus propios logros con respecto a los aprendizajes

adquiridos en clase.

- En términos de rúbricas de evaluación, se da mayor preponderancia a la presentación de parciales que al trabajo autónomo e individual que se realiza entre semana.
- Uso de pruebas mediante links virtuales, pero haciendo uso de estrategias de evaluación de selección múltiple o falso o verdadero lo cual limita las posibilidades de discusión.

## **8.2 Análisis y caracterización del concepto de pensamiento crítico por parte de los actores educativos**

A continuación, se presentará los resultados y análisis de las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y egresados que tiene que ver con la caracterización de la percepción existente en ellos sobre pensamiento crítico.

Inicialmente se presentará la caracterización concerniente a la comunidad educativa del programa de administración de empresas de la universidad Surcolombiana, después las percepciones caracterizadas de los actores educativos de La Corporación Universitaria Minuto de Dios y finalmente se entregará una serie de reflexiones a manera de generalidades sobre la caracterización realizada en ambas instituciones.

### ***8.2.1 Percepciones sobre el concepto pensamiento crítico en la comunidad universitaria de la Universidad Surcolombiana***

Las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y egresados de la Universidad Surcolombiana del programa curricular de administración de empresas permitió caracterizar lo que ellos y ellas consideran que es pensamiento crítico, a partir de ello, se

puede construir una imagen de referencia sobre el concepto mismo de pensamiento crítico y su relevancia dentro de la formación de los administradores de empresas.

A continuación, se presentarán en las siguientes tablas la información concerniente a dicha caracterización en la cual se presenta por separado lo manifestado por los tres tipos de actores entrevistados (docentes, estudiantes y egresados) y un breve análisis de cada uno de ellos. Se iniciará por los docentes, luego estudiantes y finalmente egresadas y egresados.

DOCENTES	PERCEPCIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO
<b>Juan Manuel Andrade</b>	Es un tipo de criterio que permite leer la realidad y superar la lectura dominante de dicha realidad. Y se construye a partir de la autonomía personal y la búsqueda de fuentes de información que permitan comprender dicha realidad mediante la superación de las opiniones dominantes y del común.
<b>Hernando Gil</b>	Es la capacidad para aplicar formas lógicas de pensar que permitan deducir e inducir conocimiento y ubicarlo en contexto. Además, pensar críticamente empieza por el hecho de considerar la no existencia de verdades absolutas y así dicha, forma de pensamiento, permite al sujeto asumir posturas frente a su realidad y en la búsqueda de las causas de los problemas.
<b>Ricardo Vargas</b>	Es la capacidad del ser humano para analizar y evaluar una información sobre un tema específico y eso ayuda a esclarecer y le permite acercarse a la verdad.
<b>Nidia González</b>	Es una de las competencias que considero fundamental en cualquier proceso de formación, en cualquier nivel y sobre todo en la universitaria. Porque el pc lo lleva a uno a ser más argumentativo, propositivo. Es una capacidad para juzgar, verificar proceso, no quedarnos callados frente a las situaciones.
<b>William Sánchez</b>	Es la capacidad que vamos adquiriendo en la medida que vamos conociendo una temática y podamos obtener las bases, los fundamentos para decidir si esa afirmación, eso es pensamiento, concepción, es buena, verdadero o no, el pc me genera a mis criterios para determinar si algo es cierto o no, poder estar seguro de lo que estoy escuchado, percibiendo o desarrollando en un contexto.



Tabla. 12 Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en docentes de la USCO  
Fuente: Autor (2022)

Se hace evidente que para los docentes de la Universidad Surcolombiana, el pensamiento crítico se relaciona, ante todo, con una capacidad mediante la cual se mejora el nivel de análisis y reflexión de las y los individuos. A su vez, se asume el pensamiento crítico como una forma de entender la realidad desde un ejercicio de análisis lo más profundo posible mediante el cual se logre describir los elementos que lo constituyen.

Este sentido se entiende el pensamiento crítico como una expresión de autonomía en cada sujeto, la cual le permite mejorar sus capacidades y los filtros de este frente a la realidad para así discernir y no permitir convencerse de la existencia de verdades absolutas.

Ciertamente, la mirada de una buena parte de los docentes entrevistados deja entrever que entienden el pensamiento crítico más allá de ser simplemente una habilidad cognitiva a la orden del buen juicio, sino que lo comprenden como una posibilidad del sujeto para poder juzgar los elementos epistémicos y las contingencias históricas y sociales que conlleva la lectura de una realidad específica y establecen que desde el pensamiento crítico puede iniciarse procesos de transformación.

Es decir, el pensamiento crítico como un ejercicio, no de reproducción del conocimiento, sino de apropiación y transformación, no solo para que se dé dentro de los salones de clase, sino también para ejercer influencia en la realidad misma.

A pesar de ello, sigue siendo evidente la concepción del pensamiento crítico como una forma de “bien pensar” o de “buen juicio” sin que necesariamente involucre la reflexión y la colocación en tensión de aquellos sustentos epistémicos que validan dicha forma de pensar o emitir juicios. Esta manera de entender el pensamiento crítico se hace más presente en docentes que dictan asignaturas de orden cuantitativa.

Ahora bien, con relación a la noción de pensamiento crítico en los estudiantes del programa de administración de empresas, la siguiente tabla (13) presenta dicha caracterización.

ESTUDIANTE	PERCEPCIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO
<b>Yessenia Urquina</b>	Es una forma de pensamiento que permite analizar, evaluar y mejorar la capacidad de tomar decisiones. Aplicado a la administración, el pensamiento crítico hace parte esencial de un líder dentro de las organizaciones.
<b>William Perdomo</b>	El pensar críticamente es no quedarse con una definición sobre algo sino buscar más a fondo.
<b>Martín Bernal</b>	Es dudar de las afirmaciones que normalmente se plantean. Es ir más allá y preguntarse a uno mismo qué está pasando. Es no quedarse con lo que nos dan y tener profundidad.
<b>Geanfranco Ferro</b>	Es tener dudas sobre lo que nos dicen. Es tener dudas sobre la información y hacer reflexión sobre las opiniones y construir conclusiones de manera centrada.
<b>Óscar Londoño</b>	Es una capacidad de una persona cualquiera para poder analizar a fondo y no comer entero, mejor dicho, es como una forma para que uno pueda pensar más profundo las cosas y ser capaz de poder tener un propio criterio.

Tabla. 13 Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en estudiantes de administración de empresas USCO  
Fuente: Autor (2022)

La tabla anterior muestra que, en términos generales, hay una disposición por parte del estudiantado a entender el pensamiento crítico como una capacidad para que

los individuos sean capaces de generar dudas y, mediante estas, construir su criterio y su visión de la realidad.

Sigue existiendo una prevalencia de entender el pensamiento crítico, esencialmente, como una forma de mejorar “los filtros” mediante los cuales se lee la realidad y por ende como se actúa en ella, pero es interesante que para los estudiantes de la Universidad Surcolombiana el pensamiento crítico se relacione con la capacidad de duda la cual es muy necesaria a la hora de que los individuos se asuman de forma autónoma.

A partir de esta idea de la duda como elemento del pensamiento crítico, puede observarse una tendencia a considerar a esta habilidad como un impulso que conlleva hacia la investigación y el esclarecimiento, en ello se vislumbra una potencia para construir una pedagogía de la pregunta que permita a los estudiantes juzgar los fenómenos de su disciplina, no desde los automatismos intelectuales propios de ella, sino desde las contradicciones que emergen de dichos fenómenos.

No obstante, y a pesar del interesante lugar de la duda en la caracterización de pensamiento crítico de los estudiantes de la USCO, no se denota necesariamente la relación de pensamiento crítico con una disposición hacia la transformación de la realidad, como tampoco se entiende a este, de forma directa, como un proceso mediante el cual el sujeto es consciente de los elementos epistemológicos y las contingencias sociales e históricas de determinada forma de ver el mundo, es decir, no se asume el pensamiento

crítico como un aglutinador de la crítica epistemológica y social sino simplemente como una forma refinada de analizar y reflexionar.

Esto último puede indicar que, si bien el pensamiento crítico es entendido como una forma del sujeto para reflexionar y dudar y a partir de ello investigar a fondo un tema en específico, dicho proceso puede ignorar que el sujeto sea consciente que dicha reflexión se hace desde determinado tipo de paradigma o ideologías y que eso sesga y limita la acción de la duda, pues la duda no saldrá del marco de referencia dado por la ideología o paradigma desde el cual se ve la realidad. Sigue siendo presente en esta manera de entender el pensamiento crítico una idea restringida de este con leves destellos de crítica epistémica.

Finalmente, la siguiente tabla (14) presenta la caracterización realizada sobre pensamiento crítico presente en las y los egresados del programa de administración de empresas de la universidad Surcolombiana.

EGRESADO/A	PERCEPCIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO
<b>Juan Camilo Valderrama</b>	Es un punto de partida desde el cual se evalúa para saber si las cosas son o no son. Es lo que nos permite saber si nuestras posiciones están bien o mal. Es ser capaces, en educación, de criticar las formas de enseñar y cuestionar el valor de utilidad de lo que nos enseñan. Pensar críticamente me lleva a replantearme las cosas y los asuntos de fondo con argumentos.
<b>Jenny Rojas Garcés</b>	El pensamiento crítico es la capacidad para analizar cada situación y nos permite tener interrogantes y cuestionarnos para así ver cómo se pueden resolver los problemas y tener alternativas para dichas soluciones. Pensar críticamente es ir más allá y hacer un mejor análisis.

<b>Carlos Alberto Cardozo</b>	La concepción crítica nos ayuda a discernir sobre la información que obtenemos y nos ayuda a verla de manera objetiva. Pensar críticamente es tener suficientes argumentos para el disenso y es un estado de disposición para analizar y construir conocimiento.
<b>Joan Daniel Ordoñez</b>	Es la capacidad que se adquiere con el paso del tiempo para evaluar la información que se recibe y poder responder a ella con objetividad. Es una habilidad que se adquiere y que ayuda a razonar mejor y ser imparciales.
<b>Rolando Centeno</b>	Es la necesidad, capacidad, que tienen los seres humanos de analizar problemáticas del mundo de la realidad y que esa problemática le permita tener un juicio valorativo propio. El pc está asociado a la posibilidad de entender la realidad y de valorar también.

Tabla. 14 Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en egresados/as de La Universidad Surcolombiana  
Fuente: Autor (2022)

Se evidencia, de parte de las y los egresados, una tendencia hacia caracterizar el pensamiento crítico como una forma de pensamiento mediante el cual se mejora la capacidad para leer la realidad y razonar, aquí se hace evidente el considerar al pensamiento crítico como un rasgo característico de alguien que tenga buenas capacidades de razonamiento.

Adicionalmente el pensamiento crítico es caracterizado como una especie objetivación del criterio del individuo en el sentido en que se asume que pensar críticamente es un ejercicio de una alta asepsia epistemológica y que pensar “objetivamente” nos acerca a una forma refinada de pensamiento. No obstante, es evidente que tal asepsia no es posible de generarse pues, como seres sociales, nuestra forma de ver el mundo estará sujeta a los marcos de referencia o paradigmas que hemos construido, consientes o inconscientemente.

A pesar de ello, se valora como elemento importante e interesante de esta caracterización realizada por los egresados sobre pensamiento crítico, el hecho de considerar la necesidad de poder auscultar más allá de las apariencias, lo cual puede indicar una cierta predisposición hacia el desarrollo de un pensamiento crítico que involucre elementos de crítica epistemológica y social.

### ***8.2.2 Percepciones sobre el concepto pensamiento crítico en la comunidad universitaria UNIMINUTO***

Las entrevistas realizadas permitieron explorar las diferentes definiciones existentes en la comunidad educativa de la administración de empresas de UNIMINUTO, dichas entrevistas permitieron conocer, no sólo las definiciones del concepto, sino también los significantes y las bases conceptuales de dicha idea de pensamiento crítico.

A partir de dichas definiciones y contingencias conceptuales se logró construir un marco de referencia sobre el cual luego se pudo explorar el lugar del pensamiento crítico en el proceso de formación de los administradores de empresas.

A continuación, se presentan las principales definiciones dadas y las interpretaciones sobre pensamiento crítico. Así, la tabla 15 muestra el consolidado de percepciones de los docentes de UNIMINUTO entrevistados, la tabla 16 muestra las percepciones de los estudiantes UNIMINUTO entrevistados y la tabla 17 muestra las percepciones de los egresados UNIMINUTO entrevistados.

DOCENTES	PERCEPCIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO
<b>Wilman Cortés</b>	Es la claridad conceptual para discernir la realidad y construir otros conceptos a partir de conocimientos propios y así lograr, desde la experiencia y el uso de conceptos claves, discutir y contrastar la realidad.
<b>John García</b>	El pensamiento crítico es la reflexión de lo que conocemos y no y que nos permite, mediante el diagnóstico, empoderarnos para transformar nuestra realidad.
<b>Juan Manuel Andrade</b>	Es un tipo de criterio que permite leer la realidad y superar la lectura dominante de dicha realidad. Y se construye a partir de la autonomía personal y la búsqueda de fuentes de información que permitan comprender dicha realidad mediante la superación de las opiniones dominantes y del común.
<b>Nancy Cristina Gutiérrez</b>	El pensamiento crítico está ligado a la capacidad del sujeto de analizar una información partiendo de un fundamento que le permite tener un criterio para analizar o reflexionar sobre determinada opinión, realidad o ideología.
<b>Deyanid Hernández</b>	El pensamiento crítico es una habilidad de la inteligencia que permite que las personas sean capaces de analizar la información y entregar soluciones y reflexiones con criterio. Es decir, es la capacidad no solamente de saber conceptos sino poder utilizarlos con lógica y así desarrollar la capacidad de emitir juicios de manera rigurosa con bases teóricas.

Tabla. 15 Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en docentes de administración de empresas UNIMINUTO  
Fuente: Autor (2022)

El examen realizado al concepto de pensamiento crítico presente en los docentes del programa de administración de empresas de UNIMINUTO, evidenció una concepción mediante la cual, éste, es considerado, en esencia, como un mecanismo de “filtro” mediante el cual leer la realidad. De tal manera, el pensar críticamente de acuerdo al concurso de sentidos y significados dados por estos actores implica la capacidad del sujeto para establecer una serie de condiciones analíticas mediante las cuales juzgar su realidad y actuar frente a ella.

Términos como discernir, formar criterio, uso de la lógica y reflexión hacen parte general de las definiciones construidas por los docentes entrevistados, llama la atención que uno de ellos ubica el pensamiento crítico como una forma directa de pensamiento de naturaleza contra-hegemónica en el sentido en que lo entiende como una forma de superar las opiniones dominantes. Similar a esta definición, otros dos docentes ubican el pensamiento crítico como una disposición para analizar y reflexionar sobre la ideología presente en la realidad y la posibilidad que desde dicha reflexión se pueda dar para transformarla.

En este último elemento tratado se evidencia una idea de pensamiento crítico que trasciende el mero hecho de ser entendido como una capacidad cognitiva que garantiza el ejercicio del buen juicio y lo establece también como una forma de crítica epistemológica en el sentido en que establece que el pensamiento crítico es también una forma de juzgar las bases conceptuales que sostienen los términos de validez de las ideas, en este caso, de las ideas dominantes.

También se denota el pensamiento crítico como una capacidad auto-constitutiva del sujeto, es decir, el pensamiento crítico no solo como un filtro sobre el cual validar e interactuar con la realidad, sino que también como herramienta mediante la cual el sujeto es capaz de auto-constituir su forma de pensar y procesar la información que lo constituye a él mismo como sujeto.



ESTUDIANTES	PERCEPCIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO
<b>Néstor Julián Moncayo</b>	Es la capacidad de tener postura frente a las cosas, es una forma de construir y no de destruir. No es ser "criticón" sino que más bien el pensamiento crítico es sobre la forma de pensar y construir ideas con y sobre la relación que se tiene con el entorno.
<b>Daniel Cuellar</b>	El pensamiento crítico es la capacidad del ser humano de estar consciente de su entorno y ser capaz de evaluar su forma de pensar y actuar. El pensamiento crítico no juzga sólo con base en las propias vivencias. A su vez, el pensamiento crítico es la capacidad de entender el contexto y al otro/a y permite construir un sentido propio de lo que es correcto a partir de evaluar el entorno y a los demás actores.
<b>Yomali Rincón</b>	Nos da la capacidad de usar nuestras propias ideas para examinar los conceptos que vamos aprendiendo y nos permite "no tragar entero". Al hacer uso del pensamiento crítico adquiero habilidades como administradora para liderar y tomar decisiones.
<b>Leonel Vargas</b>	El pensamiento crítico es un concepto amplio. Es la capacidad para analizar la información proveniente de textos y de la realidad y nos permite comprender a fondo lo que se nos está mostrando en realidad. Es también la capacidad para verificar información y llegar al fondo de ella.
<b>Elisabeth Vargas</b>	Manera de dar respuesta a las preguntas basándose en teorías y haciendo uso del criterio.

Tabla. 16 Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en estudiantes de administración de empresas UNIMINUTO  
Fuente: Autor (2022)

En la revisión conceptual realizada a los estudiantes de administración de empresas UNIMINUTO se descubrió que estos, en términos generales, identifican al pensamiento crítico como una determinada forma de consciencia del sujeto acerca de su realidad. Dicha consciencia está establecida como un mecanismo del sujeto para relacionarse con su realidad a través del uso del buen juicio que le permite interpretar y analizar dicha realidad y actuar en consecuencia a aquellos criterios marcados por su propia razón.

En esta idea de pensamiento crítico se concibe mayor fuerza a éste como una mera habilidad cognitiva en el sentido en que dicho concepto se configura como un marco regulador de cada sujeto a partir del uso de su capacidad de razonar para “no tragar entero” o “verificar información para llegar al fondo de esta”.

Así pues, los estudiantes de administración de empresas de UNIMINUTO conciben el pensamiento crítico como una forma sofisticada de pensamiento que permite establecer un filtro para analizar información que reciben de su realidad (ya sea su entorno físico e ideológico o los textos de estudio). Esto podría ser interpretado como una forma de interactuar con la realidad mas no necesariamente implica una disposición disruptiva frente a esta.

No obstante, una de las definiciones dadas anteriormente concerniente al concepto de pensamiento crítico indica que este es más que una habilidad cognitiva, pues lo dispone como una forma de validar la razón misma, propia y ajena a través del juzgar condiciones que la hacen válida. Es decir, hay un rastro aquí presente de pensamiento crítico como crítica epistemológica también.

EGRESADO/A	PERCEPCIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO
<b>Diego Barrera</b>	El pensamiento crítico es la capacidad para hacer lecturas de la realidad desde la razón y no la emoción, es ver más allá de lo que parece aparente y nos da la posibilidad de indagar y no creer en las verdades absolutas.
<b>Víctor Buendía</b>	El pensamiento crítico es la capacidad de cuestionar los por qué. Así, el pensamiento crítico es disruptivo y permite cuestionar los lineamientos y es una forma de interpretar el mundo y cuestionar las mismas bases que lo conforman.
<b>Goretty Triana</b>	Capacidad para cuestionar cualquier situación y preguntarse para qué se da o porque llega a serlo.

<b>Maira Buendía</b>	Es la crítica a un tema o noción sobre algo. Es lo que pienso sobre cierto tema independientemente de si mi opinión es positiva o negativa. El pensamiento crítico es lo que la persona procesa desde sus propias posturas o a partir de la experiencia.
<b>Alejandra Fonseca</b>	Capacidad que tiene un individuo para pensar, analizar y reflexionar pues el pensamiento crítico es reflexivo y para su desarrollo lo primero que debe surgir es la duda.

Tabla. 17 Percepción sobre la definición de pensamiento crítico en egresados/as de administración de empresas UNIMINUTO  
Fuente: Autor (2022)

Finalmente, los egresados de administración de UNIMINUTO conciben el pensamiento crítico como un mecanismo de los sujetos para cuestionar la realidad a partir de la construcción de un criterio, el cual es interpretado como el conjunto de normas de pensamiento que moldean su opinión y la validez de la misma frente a lo que acontece en su realidad.

Se destaca en esta idea de pensamiento crítico del egresado un enfoque más pensado alrededor de cuestionamientos que surgen desde los por qué y no tanto desde el cómo. Es decir, se entiende el pensamiento crítico como una forma de cuestionar la realidad y las ideas desde el sentido mismo de estas.

No obstante, hay también, en términos generales, una referencia de pensamiento crítico como un ejercicio de asepsia epistémica en el sentido en que los egresados consideran que el pensamiento crítico se ubica como una capacidad avanzada para pensar desde la razón y, a partir de ella, objetivar toda la realidad.

Es también interesante anotar el tono contestatario presente en la definición de pensamiento crítico dado por los egresados entrevistados, puesto que evidencia que la concepción de éste se suscribe a una idea de mecanismo para pensar que erradique

formas totalizantes de ver la realidad, asumir el pensamiento crítico como aquella forma de negar las verdades absolutas y disponerlo como una capacidad de cuestionamiento.

### ***8.2.3 Generalidades sobre la noción de pensamiento crítico en los actores educativos (Docentes, estudiantes y egresados) del programa de administración de empresas USCO y UNIMINUTO***

Como se ha presentado en las anteriores tablas con sus respectivos análisis, el concepto de pensamiento crítico se reafirma como concepto amplio y polisémico, cruzado por las construcciones semánticas y el peso de los significantes dados por cada individuo que se refiere a este desde sus particularidades, subjetividades y vivencias (contingencia histórica y social).

No obstante, es importante, con ánimos de establecer líneas generales de análisis, señalar los elementos característicos presentes en dicho universo polisémico de sentidos y significados alrededor del pensamiento crítico esgrimido por la comunidad universitaria entrevistada.

Así pues, se descubrieron los siguientes elementos acerca de la ideación presente en el concepto de pensamiento crítico:

- Se evidencia una tendencia hacia la idea de pensamiento crítico con énfasis a los atributos de carácter intrapersonal de este, es decir, se determina como pensamiento crítico todos aquellos movimientos intelectuales que llevan al sujeto a tener un buen juicio a la hora de relacionarse con un fenómeno en particular. De esta manera, el pensamiento crítico es ante todo un ejercicio individual que depende de la capacidad de razonamiento de cada individuo.

- Se evidenció una alta proporción de acepciones que ubican el pensamiento crítico como una habilidad puramente cognitiva que conllevaría en la capacidad de analizar y reflexionar sin que, necesariamente, se involucren elementos de crítica epistemológica y social. El problema de entender el pensamiento crítico desde esta idea –que aquí llamamos versión restringida- está en que la capacidad de análisis y reflexión que se haga (sin involucrar los dos tipos de crítica antes referidos) no va a conllevar necesariamente a trascender más allá del paradigma desde el cual dicha reflexión o análisis sea realizada, es decir si yo analizo y reflexiono un determinado fenómeno desde un paradigma que apela a la razón instrumental, mi análisis y reflexión va a estar enmarcado dentro de dicha razón instrumental. Ya Aktouf (2001) señalaba dicho problema a la hora de enfrentar cuestiones esenciales del saber disciplinar de la administración de empresas, por ejemplo, si al analizar el fenómeno del rol del ser humano en las organizaciones desde una óptica en la cual este es instrumentalizado, el análisis y la reflexión que se haga orbitará dicha función instrumental del ser humano y dará como resultado las tradicionales recetas que apelarán a estrategias instrumentalizar a dicho ser. Si se pensara críticamente desde una versión más allá de la restringida, el pensador crítico sería capaz de identificar las contradicciones y límites que implica su propio paradigma, haría evidente también las cuestiones ideológicas inmersas en él y podría asumir con más rigor dicha discusión sobre el ser humano, ya no pensado en términos de la razón instrumental sino de la razón emancipadora la cual es el tipo de razón al cual se podría apelar desde un

potenciado pensamiento crítico.

- Algunas acepciones de pensamiento crítico invitan a considerarlo no solo como un ejercicio intrapersonal, sino que reconocen la influencia de elementos interpersonales que este debe llevar, sobre todo a la hora de disponer del pensamiento crítico como un ejercicio de resistencia del sujeto ante las ideas dominantes. Esto se ve claro cuando ubican la definición como la posibilidad de juzgar todo tipo de información para “no tragar entero” y mediante la capacidad del sujeto para leer información sin quedarse en una única fuente, lo cual implica cierta apertura hacia la crítica epistémica y social.
- Como podría ser natural, los docentes idean el pensamiento crítico sobre todo como una capacidad de razonamiento que permita elevar los filtros mediante los cuales el sujeto se relaciona con la realidad y, a partir de este, aprenden sobre ella. Los estudiantes y egresados tienden a considerar el pensamiento crítico más como una herramienta para aprender. Es decir, los docentes ven el pensamiento crítico como una herramienta para enseñar y los estudiantes como una habilidad para aprender.
- Se evidencia una tendencia hacia la objetivación de la realidad como condición para desarrollar el pensamiento crítico.
- Tanto la comunidad educativa de UNIMINUTO como de la USCO, ubican la utilidad del pensamiento crítico como un mecanismo para mejorar los procesos cognitivos para el estudio de los fenómenos administrativos, no obstante, no se evidencia que esta idea de pensamiento crítico sea efectivamente utilizado para hacer procesos

de crítica epistemológica o social lo cual podría indicar la presencia de elementos de la ideología dominante en la forma mediante la cual se racionaliza la realidad, impidiendo que los sujetos sean capaces de poder ver aquellos elementos que en apariencias no se muestran a través de los discursos, pero que están allí.

- Pensamiento crítico con mayor utilidad solo en las asignaturas de ciencias sociales, pues se ubica el pensamiento crítico, sobre todo entre estudiantes y egresados(as) como un mecanismo para generar opinión de manera rigurosa, siendo así que solo los problemas sociales tengan amplio campo para ello. Esto no pasa de la misma manera al hablar de las ciencias exactas y sus disciplinas, pues en asignatura de contenido cuantitativo se pormenoriza el uso de dicho pensamiento crítico, pues se asume que dichas materias enseñan únicas formas de desarrollar problemas cuantitativos y que estos no dan campo para las “opiniones”.
- Se evidencia también que en las definiciones dadas la prevalencia de una idea preferida del pensamiento crítico que lo ubica, sobre todo, como una forma reaccionaria y no transformadora de la realidad. Es decir, el pensamiento crítico es descrito como una manera de pensar para mejorar los filtros mediante los cuales se lee la realidad, o como un mecanismo para ir a “fondo” o “no tragar entero” pero poco se relaciona el pensamiento crítico como una disposición que debe conllevar a la transformación de la realidad.

### **8.3 Análisis sobre la didáctica: vínculos y distancias con el pensamiento crítico UNIMNUTO Y USCO**

Tras la realización de las entrevistas a los diferentes actores educativos (docentes, estudiantes y egresados) se logró referenciar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes que permiten ver la presencia, o no, de estrategias para fortalecer y promover el pensamiento crítico en la formación de las y los administradores de empresas tanto en la Universidad Surcolombiana como en UNIMINUTO.

A continuación, se presentarán los resultados y análisis de la información la cual se divide en dos grupos, el primero concerniente a la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), y el segundo a la Universidad Surcolombiana.

#### ***8.3.1 Análisis de la didáctica, vínculos y distancias con el pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas en UNIMINUTO***

Se analizaron de manera detallada las ideas principales tratadas por la comunidad educativa (docentes, estudiantes y egresados) del programa de administración de empresas sobre las estrategias didácticas utilizadas en clase y sobre como ellos veían la formación de las y los administradores de empresas en términos de condiciones para promocionar el pensamiento crítico.

Para comenzar, se presentarán los análisis correspondientes a las respuestas dadas por los docentes, seguidas por los estudiantes y por último los egresados. Cabe destacar que se buscó conocer cuáles eran las principales estrategias didácticas utilizadas en clase y, a partir de ellas, tratar de trazar una línea de análisis en la cual se reflejara el lugar ocupado por el pensamiento crítico en ellas.



En ese sentido, y con relación a los docentes UNIMINUTO, se descubrió que, si bien los docentes reconocían la existencia de estrategias de formación en pensamiento crítico dentro del ejercicio didáctico que desarrollaban, aún persisten limitante estructurales que limitaban esas posibilidades y que, a la hora de la verdad, en vez de permitir que fluyeran dinámicas que alimentaran el cultivo del pensamiento crítico, había ciertas barreras institucionales que lo limitaban.

Dicha realidad se evidencia, por ejemplo, en la entrevista realizada al docente Wilman Cortés, quién manifiesta que trató de superar el paradigma de poder/autoridad en la relación docente-estudiante como parte de su ejercicio didáctico con el fin de mejorar las formas de comunicación y generar confianzas para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de equivocarse sin pensar en las penalizaciones, pero la existencia de las aulas estandarizadas, disponía de formas de relación específicas entre docentes-estudiantes que no le permitía superar dicho paradigma.

Esta realidad también fue descrita por el profesor Jhon García, quien en su análisis sobre el lugar de la formación en pensamiento crítico en el programa curricular de administración de empresas UNIMINUTO, manifestaba que las aulas estandarizadas limitaban las posibilidades de didácticas alternativas, lo cual se aúnan a una problemática estructural que el mismo manifiesta y que tiene que ver con el nivel de formación crítica con la que llegan los estudiantes desde bachillerato a la Universidad.

Para este docente, desde antes de empezar la formación universitaria ya había unas limitantes provenientes de la formación básica y secundaria, en donde predomina,

no el dominio sobre la autonomía del pensamiento, sino que, en esencia, dicha formación está condicionada para que ellos repitan y no piensen por sí mismos.

No obstante, el anterior profesor, reconocía que dentro de su ejercicio como docente intentaba incluir estrategias didácticas que permitieran desarrollar pensamiento crítico en sus estudiantes. Así pues, y teniendo en cuenta que, para él, el pensamiento crítico es una disposición hacia la reflexión, él incorporaba estrategias didácticas tales como la realización de cine foros para el desarrollo de la sensibilidad y la argumentación.

Adicionalmente, el profe John García, menciona que realiza ejercicios didácticos que permiten utilizar la investigación como mecanismo para acercarse a la realidad mediante una estrategia que él titula “EXPLORAR PARA INVESTIGAR” en la cual manifiesta que “no se limita a lo teórico, sino a la realidad práctica” para convertir dicha realidad “en un lugar para la reflexión”. Concretamente, hace mención a un reciente ejercicio efectuado en un curso de investigación en el cual se analizaban las tendencias en intención de votos de las encuestas presidenciales de cara a las elecciones 2022, y a partir de dichas cifras, reflexionaban sobre lo que acontecía en la realidad, demostrándole a sus estudiantes (y permitiéndoles a ellos descubrirlo) como dichas cifras se correlacionaban a sucesos reales del panorama político, económico y social del país.

No obstante, el docente manifestó que, en términos generales, él sentía que la disposición para la enseñanza de la administración de empresas estaba dispuesta hacia la promoción de un tipo de pensamiento normalizador y no con la capacidad de ser crítico en realidad, mencionando como desde la misma escogencia de las lecturas y libros por

parte de los profesores ya se veía una tendencia hacia la repetición y no hacia la reflexión. Dicha realidad, siente él, es más marcada en la universidad privada que en la universidad pública, dados los ambientes culturales y teleológicos sobre el cual se sostienen.

Con el profe Jhon García hubo un intercambio de ideas interesante sobre el carácter normalizador muy arraigado en los programas de administración de empresas que limita las posibilidades de pensamiento crítico como posibilidad de trascender más allá de una mera habilidad cognitiva y abrazar la crítica epistemológica y social como parte integral de éste.

Esta realidad se veía de forma manifiesta cuando se discutía la insistencia del programa, y también en muchos de sus docentes, en el fin último del administrador de empresas como creador de empresas, pero que jamás se tocaba con seriedad y profundidad la ontología misma de dichas empresas a ser creadas, es decir, se utiliza como “mantra” la prioridad de la creación de empresas, pero no se discute si el thelos y la naturaleza misma de dicha empresa será el de continuar reproduciendo aquellas prácticas arraigas tradicionalmente por un tipo de administración que prioriza, ante todo, la generación de utilidad, así sea por medio de prácticas que normalizan la reproducción de las ideas dominantes al interior de las empresas.

En la conversación con el docente Juan Manuel Andrade (USCO y UNIMINUTO) este manifiesta que constantemente el mismo se cuestiona sobre su rol y ejercicio como docente, lo cual lo lleva a preguntarse si el sentido del ejercicio educativo es la reproducción del conocimiento sin más, o la reflexión profunda sobre dicho ejercicio que

conlleve a posibilidades de transformación. Aquí se evidencia de entrada una tendencia del docente hacia una concepción de pensamiento crítico que no solamente juzgue la razón desde lo cognitivo, sino que también cuestione los fines del mismo. Y en ese sentido, trata de construir estrategias didácticas que rompan con la tradición.

De tal manera, el docente encuentra que en estrategias que el mismo pone en práctica, tales como la contextualización del conocimiento, y la exploración del entorno, le permite a los estudiantes tener una relación más cercana con los fenómenos estudiados y de tal manera promover formas de pensamiento que superen las formas estáticas del conocimiento las cuales son construidas desde los colegios y que deberían ser superadas en la Universidad para así superar las contradicciones del discurso (presente en la administración) y, por medio de ello, superar la instrumentalización presente en la disciplina.

Aquí se hace evidente la importancia del contexto como eje para construir estrategias didácticas que fomenten formas de pensamiento que superen a las tradicionales. No obstante, estos esfuerzos caen en ciertas limitaciones, tales como las mencionadas por el docente Wilman Cortés, que indica que “no hay formación en la administración para enseñar a contrastar” lo cual se aúna con las limitaciones de la enseñanza de la administración de empresas desde la praxis.

También se descubrió que pareciera existir una pugna entre dos tipos de concepciones pedagógicas dentro de la formación de los administradores de empresas

que condiciona las estrategias didácticas, y es lo que la profesora Nancy Cristina (UNIMINUTO) señala como la pugna entre: el conductismo y el constructivismo.

Para ella, hay una disputa en la concepción de la forma de educar entre asumir al sujeto como un ser pasivo o como un ser capaz de participar en el ejercicio de la construcción del conocimiento mismo. Para ella, su ejercicio didáctico comprende el uso de ambas percepciones sobre el ser humano, considera que para la enseñanza de los fundamentos teóricos de la disciplina se deben utilizar estrategias didácticas más cercanas al conductismo, puesto que “los fundamentos son eternos”, así pues, sus clases –cuando deben involucrar la enseñanza de este tipo de conocimiento- son de corte conductista pero, cuando dicho conocimiento debe ser aplicado en la realidad, ella menciona que deben buscarse alternativas didácticas de índole constructivista, y es allí donde puede alimentar estrategias de formación en pensamiento crítico.

Así pues, dentro de las estrategias didácticas utilizadas por dicha docente en las cuales ella siente que inserta estrategias de formación en pensamiento crítico, se destaca el uso de estudios de casos en los cuales, en palabras de ella: “veíamos y analizábamos empresas y sus experiencias. En estos ejercicios, la idea es que el estudiante analice como las empresas crecen y, cómo y por qué lograron cumplir sus metas”. Ciertamente, hay una intención de usar elementos ligados a la capacidad del buen juicio propias de un pensamiento crítico entendido como una habilidad cognitiva para el “buen pensar”, no obstante, no se despliega un pensamiento crítico con la capacidad de mirar las comisuras ideológicas propias del fenómeno estudiando, ni los elementos epistémicos que lo sostienen, ni lanza una crítica social a dicho fenómeno.

A pesar de ello, la docente consultada considera que este tipo de estrategias –las que se valen del estudio de caso- sirven para “fortalecer las capacidades de consultar y de que cada uno sea capaz de opinar”, además, permite “buscar que los estudiantes puedan generar sus propios conocimientos y que sean capaces de opinar” configurando así una forma de superar las dinámicas de repetición, propias del conductismo y, adicionalmente, abrir la puerta a contextualizar las teorías propias de la disciplina.

Esta idea sobre contextualizar el conocimiento se repite mucho en las entrevistas realizadas a los docentes de UNIMINUTO como una estrategia didáctica para estimular el pensamiento crítico. Aquí, se hace evidente una forma de pedagogía crítica, que, si bien no es completa porque no tiene como fin el cuestionamiento del conocimiento mismo, si guarda un poco de su naturaleza, puesto que es un intento por resituar el lugar del conocimiento a un contexto particular, el cual es el contexto habitado por los sujetos interesados en hacer uso de dicho conocimiento.

En ese sentido, y retomando las entrevistas de los docentes Juan Manuel Andrade y Wilman Cortés, el primero se refiere al uso de la estrategia de contextualizar el conocimiento administrativo, pues reconoce que muchas herramientas –de enorme utilidad dentro del esquema ideológico-epistémico de la administración tradicional- sirven para auscultar en fenómenos administrativos pero que se quedan cortas al tratar de ser resituadas en un contexto distinto al cual fueron creadas.

Por ejemplo, se menciona el uso de herramientas como el balance score card que requiere de una serie de información que es aplicable a grandes organizaciones, pero que,

en nuestro contexto particular, con una presencia mucho mayor de empresas pequeñas y medianas, no encuentra mayor asidero para dicha demanda de información.

Para el caso del docente Cortés, este considera que es en la práctica, y en el “mundo real” del cual se puede aprender de manera significativa el ejercicio de la administración de empresas, como también la comprensión de los fenómenos propios a los estudiados por esta disciplina del saber.

En esa línea del uso de estudios de caso como estrategia de re-contextualización del conocimiento para, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, fortalecer las capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes, también la docente Deyanid Hernández menciona como desde su cátedra, la cual es sobre fenómenos mayormente naturaleza cuantitativa, hace uso de dicha estrategia para que sus estudiantes interioricen los saberes y formas de interpretar la teoría y los fenómenos propios de la disciplina de la administración de empresas.

En entrevista con ella, la docente manifiesta que es esencial “llevar al estudiante al por qué, a que este dé la razón de ser” acerca de un fenómeno o un ejercicio en particular. Para ella, el uso del método de caso, haciendo uso de empresas locales, es decir, casos contextualizados, permite al estudiante tener desde el salón de clases una “praxis desde lo real”, permitiendo así que a partir de dicha estrategia didáctica ayudar a construir un estudiante que “no mande entero”.

Para la docente Deyanid Hernández, el desarrollo de sus clases promueve el pensamiento crítico tal cual ella lo concibe, pues sus clases, de acuerdo a sus

declaraciones, permiten que los estudiantes obtengan un “valor agregado gracias a la capacidad que desarrollan” mediante la posibilidad de llevar los conceptos a la realidad.

Hasta este punto, y en términos generales, los docentes han manifestado que identifican dentro de sus estrategias didácticas ciertos mecanismos de pensamiento crítico, algunos ligados solamente a elementos de este concebido como una habilidad puramente cognitiva del buen razonamiento y otros con ciertos rasgos de crítica epistemológica. Por ende, para estos últimos, es pertinente manifestar que sienten que dentro de sus cátedras se insertan elementos de pensamiento crítico en una versión no restringida.

No obstante, el docente Wilman Cortés señala insistentemente que en general “no hay formación en la administración para enseñar a contrastar” y acusa de la existencia de marcos de pensamiento, que se constituyen como verdades absolutas dentro de la administración, que limitan las posibilidades de enseñanza y aprendizaje dentro de la administración. A su vez, señala que, en la administración en general, se enseña a repetir como forma efectiva de reproducción del conocimiento (en algo que también el docente Jhon García está de acuerdo) y de las ideas dominantes existentes y aquí, nuevamente, señala lo limitante para la cátedra docente de las aulas estandarizadas existentes en la formación de UNIMINUTO.

Con este último docente mencionado hubo algo particular y es que él menciona, por ejemplo, la importancia que tiene para el administrador de empresas el leer noticias y que por ende invita con insistencia y trata de articular las herramientas didácticas dentro



de sus clases para llevar al estudiante a leer noticias como una forma de contextualizar el ejercicio del administrador a una realidad concreta, no obstante, no se evidencia, dentro de la misma estrategia, un cuestionamiento efectivo hacia qué tipos de medios o noticias se utilizan para leer dicha realidad. Aquí podría ser evidente que hay un intento por despertar capacidades de análisis e interpretación en los estudiantes, pero sin someter a un juicio de validez la autoridad misma presente en los discursos (la conocida agenda setting de los medios) con los cuales se construye la realidad.

En concordancia a lo anterior y, a pesar de admitir los intentos por incorporar estrategias de Pensamiento Crítico, los docentes manifiestan, como autocrítica y también como seres conscientes de la realidad a su alrededor, que la educación superior no siempre tiene una apertura hacia este tipo de formas de pensamiento y que es ante todo reproductora de formas de pensamiento fijo que garantizan la perpetuación de las formas ideológicas propias de los dueños del poder y sus formas de ver el mundo y que esto ejerce fuerza sobre su actuar y sobre la realidad educativa que ven a su alrededor.

Aquí se hace evidente que el pensamiento crítico, en su mayoría enarbolado por los profesores UNIMINUTO, llega sólo –en términos generales- hasta una disposición de éste como habilidad cognitiva que garantiza capacidades de reflexión basadas en análisis eficientes (tener buen juicio, pensar lógicamente) sobre los fenómenos administrativos.

Esto deriva en una constante que se hará más clara a continuación cuando se hable de lo que piensan los estudiantes y egresados sobre la formación en términos de didáctica y evaluación, en el cual se hace evidente la existencia de un pensamiento crítico, en el

mejor de los casos, restringido en su formación como una simple habilidad cognitiva sin la fuerza que podría implicar un compromiso con la crítica epistemológica y, sobre todo, con la crítica social.

Lo anteriormente mencionado se contrasta (como se mostrará más adelante) con una idea de que las condiciones para formar en pensamiento crítico en los programas de administración de empresas son limitadas cuando se reconoce el pensamiento crítico desde una perspectiva más amplia a la de su forma restringida, manifestando que el desarrollo de esta forma de pensamiento depende del profesor y de la recepción y apertura de los estudiantes como casos individuales mas no como algo propio de la formación misma.

Ahora bien, con las y los estudiantes (y egresados) sucedió algo interesante que se mostrará a continuación y es el hecho que, al no ser ellos los responsables directos del desarrollo y escogencia de las estrategias didácticas, no se sienten responsables de evidenciar determinado tipo de prácticas didácticas, es decir, uno podría intuir que los docentes al ser cuestionados sobre la presencia de elementos críticos en sus estrategias didácticas podrían sesgar sus comentarios para favorecer una idea que les permitiera reflejarse como amigos de dichas didácticas, algo así como que podría estar en curso cierto tipo de conflicto de interés, cosa que con los estudiantes y egresados no.

No obstante, con estudiantes y egresados, dicho conflicto podría estar superado, pues evidencian sin mayores sesgos la realidad que encuentran o encontraron durante su

formación con relación al tipo de estrategias didácticas y evaluativas que hicieron parte de ésta.

Así pues, a continuación, se presentarán los comentarios y el respectivo análisis de lo manifestado por los estudiantes sobre las estrategias didácticas existentes y la relación que encuentran con la existencia de elementos en ella que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, como también las barreras para alcanzarlo.

En términos generales, la mayoría de las y los estudiantes encuentran que la formación mediante el uso de estrategias didácticas que estimulen el pensamiento crítico está restringido a un pequeño grupo de docentes, quienes esporádicamente –salvo algunos casos- evidencian su intención formativa de generar, a través del uso de determinadas didácticas, la estimulación del pensamiento crítico en el estudiantado.

Julián Moncayo manifiesta que “sólo algunos profes nos permitían, a partir de las lecturas, formarnos con pensamiento crítico (...) en cambio, otros profesores eran radicales, no se salían de lo tradicional a la hora de enseñar” y a su vez, deja en claro que “esa enseñanza limita las posibilidades de aprender, pues esa enseñanza es para el momento y ya”.

Así pues, este estudiante de último semestre de administración, deja en claro que la finalidad de la enseñanza en administración pareciera estar dispuesta sobre un módulo tradicional de enseñanza en la cual la nota es el objetivo final y dado este escenario, el estudiante reconoce que no siempre la nota demuestra lo que se sabe.

En esa misma medida, Leonel Vargas afirma que el 70% de las clases eran ante todo dispuestas a la reproducción del conocimiento y sólo un 30% a la reflexión. En las clases del primer tipo, el estudiante señala que “el docente daba el tema y se apoyaba en su experiencia.” Así pues, encontraba que el estímulo al pensamiento crítico dentro de las formas de dar las clases de los docentes dependía del docente mismo, mas no de una estructura de enseñanza dispuesta para fomentar el desarrollo de dicha forma de pensamiento.

Adicional a ello, también indica que las metodologías didácticas encaminadas a la reflexión –que eran desarrolladas por muy pocos profesores- permitían estimular el pensamiento, pero que también eso dependía de cada estudiante y su forma de aprender. Para él, quien se autodenomina como una persona más proclive a escuchar, la investigación autónoma era esencial para interiorizar lo aprendido, pues lo hacía “investigar a fondo” las temáticas desarrolladas por los docentes.

Leonel Vargas describe que la mayoría de las estrategias utilizadas por los docentes no conllevaban a garantizar que los estudiantes estuvieran en capacidad de colocar en crisis sus formas de pensar, mencionando que “jamás nos fomentaban la crisis en el pensamiento y de revisar el trasfondo. No nos dejaban pensar los por qué y para qué” lo cual lleva a considerar que la formación en administración de empresas gire en torno a una enseñanza para, como dice él, “entender la administración de forma tradicional” en donde se enseña la importancia de “liderar empresas o ser parte de ellas, pero sin transformar la sociedad” –complementa-

En este punto, y de acuerdo a lo analizado, se descubrió que en efecto hay una tendencia hacia un tipo de formación en administración de empresas que gira alrededor de la transmisión tradicional del conocimiento, en la cual se espera que el estudiante desarrolle capacidades de análisis dentro de los marcos lógicos que conforman el pensamiento tradicional de la disciplina.

Para Daniel Cuellar, la formación de los administradores de empresas está “mecanizada” y es incapaz de superar “una visión tradicional” sobre la disciplina, en el cual “el pensar diferente es castigado”. Teniendo en cuenta dicha lógica detrás de la formación, se hace evidente que las didácticas mediante las cuales se enseña la administración disponen una relación de autoridad entre el docente y el estudiante, en donde se privilegia mecánicas de premio-castigo de acuerdo a la capacidad que se tenga de reproducir de manera tradicional el conocimiento de la disciplina. Dicha forma de enseñanza se profundiza, de acuerdo al estudiante, en los cómo y no en los por qué, lo cual deja claro, en palabras de Daniel, que “no hay vocación para la transformación”.

A pesar de que la metodología de UNIMINUTO es tradicional a distancia, lo cual implica un peso esencial en la autonomía del estudiante a la hora de formarse, para el estudiante Daniel Cuellar dicha autonomía no logra concretarse en tanto que las estrategias didácticas mediante las cuales se distribuye el conocimiento tienden a mecanizar al estudiante y no le permite superar las miradas tradicionales de la administración de empresas.

Por ende, se encuentra dinámicas de clase que bien describe la estudiante Yomali Quintero, en la cual las clases de administración de empresas generalmente dependen de

una exposición de cátedra por parte del docente, quien trata de aclarar dudas si las hay, pero en dicha aclaración prima “la verdad del profesor”.

En este punto se evidencia que, para los estudiantes entrevistados, los desarrollos de las clases tienen como eje central el conocimiento del docente, Daniel Cuellar señala que “la formación de la universidad no permite otro tipo de voces” y, por ende, las estrategias didácticas tienden a estar basadas en la uniformidad, en la autoridad y en la reproducción del conocimiento.

Agregando a ello, Yomali Quintero llamaría nuevamente la atención acerca de las finalidades de las clases en el programa de administración de empresas al indicar que “está más dada al resultado y no a la reflexión que sostiene dichos resultados” promoviendo así didácticas pasivas en las cuales “nos entregan verdades absolutas” dejando a cada estudiante el deber de ser capaces de cuestionarlas, mas no es algo que se promociona dentro del desarrollo de las clases mismas.

Para Elisabeth Vargas, la didáctica utilizada por la totalidad de los profesores era estática, “seca” o tradicional, lo cual implicaba que las clases giraran alrededor de las clases magistrales en las cuales el docente, por medio de un video-beam, presenta un contenido temático y lo desarrolla de acuerdo a lo que tiene preparado. Para ella, este tipo de estrategias conllevaba a que no se pudiera aclarar las temáticas vistas porque “no dejaba desarrollar pensamiento crítico más allá de lo que mostraban”. Y como podría suponerse, la presente estudiante reconoce que al no tener la posibilidad de enseñar a “ver más allá” no había posibilidad de desarrollar capacidades de crítica social.

Adicionalmente, agregaron que, dada la contingencia de los dos últimos años con relación a la pandemia y el tránsito a las clases virtuales, las didácticas no cambiaron de manera profunda, pues seguía imperando las dinámicas previas de exposición del docente, aclaración de dudas y trabajo individual.

Por su parte, tanto Yomali Quintero, Daniel Cuellar, Julián Moncayo, Leonel Vargas y Elisabeth Vargas son enfáticos en manifestar durante sus entrevistas que sienten que en la formación de los administradores de empresas lo que respecta al pensamiento crítico depende de cada estudiante más no de una vocación intrínseca del programa hacia dicho tipo de formación. Se recalca que, en el mejor de los casos, se enseña a analizar, pero de determinada forma los fenómenos de la realidad, pero sin crítica epistémica y mucho menos con crítica social.

Por último, y en referencia a la interpretación de las didácticas por parte de los egresados de UNIMUNUTO, es importante señalar, para empezar, una característica muy interesante que ostenta este grupo de individuos y es la naturaleza doble de exestudiantes-profesionales, lo cual puede indicar un ejercicio de reflexión desde su experiencia como estudiantes y, ahora, desde su rol como profesionales, siendo así, a continuación se presentan las principales reflexiones y análisis que dicho ejercicio suscitó.

Para Víctor Buendía, las estrategias didácticas utilizadas en la formación de los administradores de empresas son, ante todo, fuero del docente quien determina si dichas estrategias estarán en caminadas hacia la búsqueda de una educación normalizadora o

hacia la búsqueda de una educación que promueva el pensamiento crítico en los estudiantes.

Para él, las clases que contenían estrategias didácticas que permitían el debate, eran proclives a permitir el desarrollo de pensamiento crítico en las y los estudiantes, puesto que los disponía a la reflexión y al desarrollo de criterios propios, en cambio, aquellas clases que recurrían a estrategias pasivas de aprendizaje, se ubicaban en las antípodas de las posibilidades del desarrollo de dicho pensamiento crítico.

Para este egresado, la mayoría de las clases era regidas por estrategias didácticas que buscaban ante todo procesos de normalización en el estudiante, dejando de lado la posibilidad de desarrollo de pensamiento crítico, las clases que permitían el desarrollo de dicho tipo de pensamiento eran minoría.

En una dirección similar, la egresada Goretty Triana, consideraba que las didácticas utilizadas dependían de cada docente y del tipo de asignatura que estos orientaban, para ella, clases pertenecientes a núcleos del conocimiento como economía o fundamentos de administración tenían una mejor apertura para la discusión y la reflexión, y por ende al fomento del pensamiento crítico, en cambio, clases de corte cuantitativo no permitían que se fomentara el cuestionamiento y por ende, dichas clases implicaban un estudiante más pasivo.

Para ella, la mayoría de las estrategias didácticas utilizadas en el transcurso de su carrera dependía del desarrollo de talleres, algunos de esos talleres le permitían al estudiante cuestionar las teorías y formas de ver la administración. No obstante,



considera que, para mejorar las capacidades de pensamiento crítico, hizo falta profundizar en metodología de la investigación, pues encuentra que el carácter investigativo de un profesional (o estudiante en formación profesional) genera cierta proximidad a la posibilidad para que éste desarrolle formas de pensamiento crítico pues la investigación lo lleva a conocer a fondo los fenómenos estudiados y a cuestionarse.

Ahora bien, para ella, el desarrollo del pensamiento crítico estaba íntegramente ligado a los objetivos y deseos de cada estudiante, pues considera que cada uno era autónomo de cuestionarse o no. Dicha realidad la enmarca en un contexto en el cual ella reconoce que no todos los profes tenían “pedagogía<sup>13</sup>” pues ella encontraba que – a su parecer- muchos docentes iban a clase por ir.

En el caso de la egresada Maira Buendía, hay una consideración favorable sobre las posibilidades dadas dentro de la didáctica utilizada por los docentes con los que ella cursó su carrera profesional, pues admite que siempre sintió que había posibilidad, dentro de las clases, de encontrar espacios propicios para la reflexión y discusión y que eso permitía desarrollar pensamiento crítico.

Para ella, la metodología a distancia permitía que los docentes idearan estrategias mediante las cuales dejaban lecturas y trabajos para que el estudiante, en el ambiente virtual, las desarrollara, y el fin de semana (que era el momento del encuentro presencial) el docente pudiese resolver las inquietudes de las y los estudiantes. La construcción de

---

<sup>13</sup> Nota aclaratoria: A lo que la egresada quería referirse era a la didáctica, pero en la doxa, pedagogía se refiere a la forma de enseñar y no tanto a un campo de estudio como lo entendemos quienes nos desempeñamos en este campo disciplinar

dichas inquietudes eran un mecanismo mediante el cual se hacía proclive el desarrollo del pensamiento crítico a través de la pregunta.

No obstante, la egresada realiza la claridad sobre la naturaleza de dicho pensamiento crítico en el cual indica que este iba hasta la capacidad de juzgar las teorías a partir del juicio y rigor de cada estudiante, pero, siente que en general no había una disposición hacia un tipo de pensamiento crítico-social pues dicho tema depende, no de la Universidad, sino de cada individuo o de la materia vista (por ejemplo, para ella, las materias de corte cualitativo permitía fomentar la discusión pero las cuantitativas no).

Para Diego Barrera hubo una evolución en el tipo de docentes y estrategias didácticas utilizadas en el transcurso de su carrera profesional. Para él, las estrategias de los primeros docentes en los primeros semestres giraban alrededor de la repetición y la cátedra magistral sin dar participación a los estudiantes, luego, con el avanzar de la carrera, se dio apertura a nuevos docentes que mediante estrategias didácticas que permitían el debate y la reflexión fomentaban el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes que permitiera de alguna manera “superar la visión tradicional”.

Para él, algunas materias de corte cuantitativo no permitían estrategias didácticas que dieran apertura al pensamiento crítico, pues encuentra que estas asignaturas dependen de que el estudiante aprende a repetir procesos. No obstante, dicho fenómeno también se repetía en algunas asignaturas que no involucraban solamente lo cuantitativo, sino que involucraban elementos de orden cualitativo como las de la línea de economía, en estas, el egresado en cuestión menciona que lamentablemente las estrategias

didácticas utilizadas eran el estudio de casos, pero que dichos casos eran casos ubicados en contextos como el europeo o el estadounidense lo cual hacía que se entregaran fenómenos de estudio alejados de nuestro contexto.

Asumía también que la posibilidad de encontrar una cátedra abierta al pensamiento crítico dependía del docente y que en realidad los docentes que permitían la reflexión y discusión eran minoría, para él, la universidad –desde la didáctica que desarrollan sus docentes- “da herramientas, pero aún falta mucho” y prima la idea de “formar profesionales para capitalizar y no para transformar”. Detrás de ello, reconoce que “en la universidad no se discuten los fondos ideológicos” presentes en el conocimiento mismo y en la manera en que desde dichos fondos ideológicos.

Finalmente, la egresada María Alejandra Fonseca, manifestó que las estrategias didácticas eran de corte tradicional y que “la mayoría de los profesores no usaban estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes” a esto ella se refiere, puesto que expone que sintió que el desarrollo de las clases no estaba dirigido a “generar dudas y cuestionamientos en los estudiantes” sino más bien a reproducir las formas de ver y entender la práctica administrativa.

A su vez, afirma que nunca sintió que las clases movilizaran a los estudiantes para que estos se cuestionaran sobre sí mismos y sus entornos, sino más bien se utilizaban estrategias didácticas en las cuales el docente, de forma tradicional, presentaba la temática de la clase como verdad absoluta y los espacios de debate y discusión eran escasos.

### ***8.3.2 Análisis de la didáctica, vínculos y distancias con el pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas en la Universidad Surcolombiana***

Para el análisis de las didácticas utilizadas en el programa de administración de empresas de la universidad Surcolombiana se siguió la metodología usada previamente en el análisis realizado a La corporación Universitaria Minuto de Dios.

Por ende, se analizó de manera detallada las principales ideas sobre las estrategias didácticas utilizadas en clase, la relación docente-estudiante, el uso del contexto, la vocación de las propuestas didácticas y sobre como los actores educativos veían la formación de las y los administradores de empresas en términos de condiciones para promocionar el pensamiento crítico en La universidad Surcolombiana.

A continuación, se presenta el análisis a las respuestas dadas por dicha comunidad académica, en donde, como se mencionó, se buscó conocer cuáles eran las principales estrategias didácticas utilizadas en clase y, a partir de ellas, tratar de trazar una línea de análisis en la cual se reflejará el lugar ocupado por el pensamiento crítico en ellas.

En ese orden de ideas, e iniciando con la reflexión que surge de las entrevistas a los docentes, se evidenció una importante voluntad por parte de los docentes a incentivar, a través de sus estrategias didácticas, espacios proclives para el debate y la reflexión.

Para el docente Hernando Gil de la Universidad SURCOLOMBIANA, hay una avanzada importante en el mejoramiento de las estrategias didácticas por parte de los docentes del programa y que dicha mejora pasa, directamente, por la inserción de estrategias que estimulen una forma de pensar críticamente la realidad y que, desde la Universidad pública, hay un esfuerzo para lograr tal meta.

En dicha entrevista con este último docente mencionado, se menciona la existencia de enormes resistencias al interior de un programa académico de tantos años (recordar que este programa es el más antiguo de la universidad) pero que, en definitiva, ha habido nuevos impulsos en los últimos años para reformar la concepción de la misma, el docente Juan Manuel Andrade también apunta a ello al mencionar que en estos momentos se está experimentando un relevo generacional muy propicio para superar las formas tradicionales de enseñar la administración que podría abrir la puerta hacia nuevas formas de concebir la disciplina.

El docente Hernando Gil hace una fuerte mención en el uso de didácticas que permitan hacer evidente la propuesta teórica del programa que surge de la teoría del rombo filosófico de Rene Bedard (2003) que consta de elementos tales como el praxeológico, axiológico y ontológico. Él considera que el cuestionamiento que nace a partir de mirar los fenómenos desde esos tres ángulos, tal como él pretende desarrollar en sus clases a través del debate y el análisis de casos, podría habilitar a sus estudiantes a pensar críticamente su formación.

El ya mencionado docente Juan Manuel Andrade, quien se ha desempeñado en ambas instituciones aquí estudiadas, manifestó con insistencia la importancia de contextualizar el conocimiento, así pues, manifiesta que como docente: “trato de hacer que los chicos comiencen a pensar en la particularidad de nuestro contexto, con todas las condiciones que tenemos de paradigmas incluso pre-modernos. Los invito a contextualizar el conocimiento” y agrega a manera de ejemplo dicha forma de contextualizar el conocimiento: “estábamos viendo satisfacción y vimos un modelo

español traído por los muchachos, y dentro del modelo había una dimensión que se llamaba promoción y desarrollo y yo les decía, pensemos a ver, ¿ud no creen que el entorno en el que estamos, que hay muchas empresas pequeñas, si hay promoción? En nuestro contexto que muchas son fami-empresas, microempresas, evaluar la promoción es muy difícil, porque en la empresa pequeña de acá es muy complicada que sea vea, esa dimensión hay que evaluarla”

Allí se ve una clara intención del docente por tratar de generar espacios, desde los mismos estudiantes, para pensar el conocimiento a través de las posibilidades dadas por el contexto y para el contexto, lo cual implica que los estudiantes asumen un espíritu crítico en el sentido de interpretar un conocimiento foráneo en términos locales, habilitando una perspectiva de crítica teniendo en cuenta las contingencias históricas y sociales del saber.

Y en ese sentido, el docente agrega como estrategia didáctica que, para contextualizar ese conocimiento, necesariamente se debía conocer nuestra realidad social, así que, el docente menciona que: “a mí me gusta que den una vuelta por varias partes de la ciudad, que vayan a la galería y me cuente que ven allí, porque es bueno que conozcan el contexto en el que están”

Así pues, se hace evidente una disposición por parte de los docentes de la USCO por utilizar estrategias didácticas que posibiliten los saberes ubicados en el contexto y que partir de ellos se piense la realidad. El profesor Andrade insiste en la necesidad de generar didácticas que le permitan al estudiante generar una disposición crítica frente a los

discursos dominantes, los cuales, él es consciente, están allí para reproducir una realidad que no muchas veces es la verdadera para el sentir del grueso de la población.

En una medida similar en términos de contextualizar el saber, pero contrario al carácter crítico frente al discurso dominante, el docente Ricardo Vargas señala la importancia que para él tiene el uso de casos concretos de la realidad para llevar información y discutir la temática con sus alumnos. Su área de especialidad es la línea relacionada con los temas financieros, así pues, las principales estrategias didácticas que usa en sus clases versan sobre el desarrollo de casos de estudio que toma de noticias de la actualidad que le permita evidenciar algún tema visto.

Adicional a ello, el profesor Ricardo Vargas manifiesta que para él es importante que los alumnos aprendan a entender los temas vistos en el entendimiento de su realidad, así que para él las visitas empresariales son importantes, junto con también, el llevar personajes reconocidos del municipio a hablar con sus alumnos de los temas que se atienden en la clase. Reconoce que durante la pandemia tuvo que cambiar de didácticas y que eso dificultó el ejercicio de sus clases.

Concretamente, se puede notar que, para este profesor, las didácticas utilizadas buscan generar capacidades de análisis en sus estudiantes, pero no, necesariamente, el desarrollo de capacidades para evidenciar desde que paradigma se realizan dichos análisis. Dicho de otro modo, para este profesor en su definición de pensamiento crítico, confiesa que entiende este como una forma refinada de razonamiento mediante el cual mejora las capacidades de reflexión y análisis, no obstante, dichas capacidades se

ejecutan desde una forma de ver el mundo y no necesariamente desarrollan características de pensamiento en sus estudiantes para que estos puedan juzgar dichas formas de ver el mundo y oponer resistencias al discurso dominante.

Por ejemplo, manifiesta que una de sus actividades didácticas favoritas es la visita empresarial a la bolsa de valores de Colombia en la cual los estudiantes conocen de primera mano el teje maneje bursátil del país en términos operativos y que gracias a las charlas que se dan, logran ubicar el saber financiero en un lugar concreto e institucionalizado, no obstante, no hay una discusión de fondo sobre lo que implica el mercado bursátil y las consecuencias sociales que implica una economía basada en la especulación de este tipo, o críticas sobre las prácticas non-sanctas que se involucran en ella.

Aquí se puede evidenciar una tendencia muy fuerte de ese tipo de didácticas dispuestas a generar capacidades cognitivas de análisis y reflexión que bien podría ser parte de un ejercicio de pensamiento crítico, pero que queda limitado al no incorporar, necesariamente en él, la crítica epistemológica y la crítica social.

De una forma similar sucede con las didácticas usadas por la profesora Nidia González, quien manifiesta que también hace uso de los métodos de caso como eje para el desarrollo de asignaturas que requieren disponer de las habilidades de análisis de los(as) futuros administradores(as), no obstante, como ya se advertía, dicha estrategia no dispone necesariamente de la realización de crítica epistemológica y/o social alguna, pues



supone una lectura que implica la reproducción de las lógicas ideológicas-administrativas hegemónicas.

A pesar de ello, la profesora González identifica como elemento esencial de sus didácticas la búsqueda de generar habilidades argumentativas en el estudiante a través de ejercicios que coloquen a dichos estudiantes a analizar fenómenos reales del campo de la administración y a que construyan con sus propios saberes algunas formas de aproximación a dicho fenómeno que conlleve a procesos de toma de decisión en la cual se sopesen de manera criteriosa las alternativas existentes y se demuestre, por parte de las y los estudiantes, cuál de dichas alternativas es mejor para la organización.

Como ya se indicaba previamente, aquí se evidencia la ideación del pensamiento crítico como una habilidad puramente del orden de “razonar-bien” sin que necesariamente se tenga que entrar a juzgar los elementos epistémicos que sostienen dicha forma de razonar.

Complementando, La profesora Nidia González indica como factor primordial en su estrategia didáctica la búsqueda de estudiantes que lean y se mantengan informados del acontecer del entorno próximo y distante, pues considera que son elementos claves para el ejercicio del administrador, pero nuevamente se gravita bajo los mismos parámetros fijos de entender el oficio del administrador de manera tradicional, no obstante, se destaca la búsqueda por generar capacidades autónomas en los estudiantes mediante el desarrollo de sus capacidades argumentativas.

Esto último es importante destacar pues la profe González es una docente encargada de áreas de índole cuantitativas donde, generalmente, los espacios para debatir y cuestionar son limitados dado el carácter de dichas asignaturas.

De manera similar sucede con el docente William Sánchez, quien expresa “yo pretendía que ellos no fuera por una nota, que se mentalizaran que una nota no determina un estudiante, lo determina la capacidad de comprender o interpretar las situaciones que uno le coloque, en una situación problemática o en una confrontación de ideas, es plantearles una situación y ellos a partir de ese planteamiento tengan la posibilidad de elegir qué rumbo van a tomar” evidenciando una disposición a favor del debate como espacio para generar, según él, pensamiento crítico.

Para este docente que orienta asignaturas también del orden cuantitativo dentro del programa de administración de empresas, es importante el hecho de que los estudiantes no solamente aprendan a realizar operaciones, sino que sean ágiles a la hora de interpretar los resultados, a partir de dicho fin estratégico, este docente promueve, dentro del programa, cierta superación de entender lo cuantitativo como algo estático y donde no hay espacio para la discusión.

No obstante, se sigue entendiendo una disposición hacia comprender el pensamiento crítico desde una perspectiva restringida que lo entiende simplemente como una habilidad para razonar-bien sin que necesariamente haya discusiones de fondo sobre el andamiaje epistémico de dicha forma de razón.

Hasta aquí, se ha evidenciado que por parte de los docentes del programa de administración de empresas hay una disposición de acercar el contexto al estudiante y que, a partir de este, se generen reflexiones ligadas a las temáticas que se orientan en sus asignaturas.

No obstante, al analizar a los estudiantes y a los egresados del programa de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana, sucedió algo similar a lo ocurrido con sus pares de UNIMINUTO y es que, dado que estudiantes y egresados no son los encargados directamente del diseño de las estrategias didácticas, éstos al ser consultados pudieron expresar una opinión libre de conflicto de intereses y que abarcaba la totalidad de la formación, no solo lo vivido en clase con un grupo de docentes, y destacaron como, a pesar algunos tímidos intentos, en términos generales las estrategias didácticas utilizadas son de un fuerte carácter tradicional que se dispone, ante todo, a la reproducción del conocimiento.

William Perdomo, estudiante de onceavo semestre, indica que en efecto el tipo de estrategias didácticas dependen, no sólo de cada profesor, sino también del tipo de asignatura que se vea y a partir de ello hay más, o menos, posibilidades de encontrarse con estrategias que estimulen un tipo de pensamiento crítico.

Para él, el cambio hacia la virtualidad producto de la contingencia por la pandemia, fue importante porque permitió a los estudiantes asumir un poco más de protagonismo en el sentido en que los obligó a investigar y leer más y, por ende, las estrategias didácticas dejaron de ser tan estáticas y tradicionales y abrieron paso hacia más

posibilidades de pensamiento crítico. No obstante, hay que señalar que para este estudiante en particular el pensar críticamente es buscar más a fondo, por ende, una metodología didáctica que lo disponga a socavar mayor información podría ser interpretada como una apertura hacia formas de enseñar desde el pensamiento crítico.

Para este último estudiante en mención, como ya se indicaba, el cultivar el pensamiento crítico por medio de las estrategias didácticas “dependía de que tanto la persona quiera indagar más allá de lo que los maestros enseñaban” por lo tanto, para él, la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico estaba suscrita esencialmente a la voluntad individual de “buscar a fondo” y no tanto mediado por una deliberada acción didáctica por parte del docente que conllevara a que esto sucediera.

En una medida similar Yessenia Urquina, menciona que la formación de pensamiento crítico depende del estudiante y que “la universidad entrega las herramientas, pero no da el criterio para su manejo” por ende, dicha disposición queda al resorte de cada uno de los estudiantes. Ella indica que, en términos generales, la estrategia didáctica más común de los docentes es la clase magistral en la cual exponen un tema y a partir de él se van dejando trabajos y lecturas y las clases se utilizan para ir aclarando dudas.

Por su parte, Martín Bernal, estudiante de sexto semestre de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana, manifiesta que las estrategias didácticas utilizadas en el transcurso de su formación profesional han sido más que todo de corte

tradicional en las cuales se ha priorizado las clases magistrales en las cuales el docente expone un tema y los estudiantes escuchan solamente.

Él considera que “muy pocos (docentes) nos han hecho la invitación a tener un pensamiento crítico”, y agrega “la mayoría de las clases son muy normales, se exponen temas y ya, a veces, son los mismos estudiantes quienes por medio de exposiciones desarrollan los temas”. Y comprendiendo dicha realidad, Martín Bernal manifiesta que “la enseñanza debería invitar a los estudiantes a pensar y generar propiedad con los temas”

Adicionalmente, señala que con ese tipo de estrategias didácticas no se profundiza en el desarrollo de capacidades de crítica epistemológica ni crítica social, puesto que dadas las dinámicas de las clases magistrales, tales como las recibe, no se hace invitación a que los estudiantes piensen por sí mismos y que a partir de ello sean capaces de cuestionarse.

En el caso de Geanfranco Ferro, estudiante de octavo semestre del programa de administración de empresas, las estrategias didácticas utilizadas por los profesores eran en su mayoría de tipo tradicional en las cuales el docente presenta el contenido temático del día y los alumnos escuchan. De tal forma, según lo anotado por este estudiante, “este tipo de clases no permite el desarrollo del pensamiento crítico porque los profes no permiten dudar y son apegados a la letra”. En la definición dada por el estudiante Ferro sobre lo que para él es pensamiento crítico, señala como indispensable el alimentar la capacidad de dudar, puesto que, para él, los docentes no abren espacios para que eso suceda, ya que “las clases son cerradas, los profes no se prestan para las opiniones”.

Adicionalmente, anota que, el cambio hacia la virtualidad que hubo durante la contingencia social de la pandemia no mejoró las cosas, pues “la metodología (de las clases) pasó de un tablero físico a uno virtual. Los profes se volvieron más relajados”. Esto, naturalmente conlleva a suponer, al no existir la posibilidad de construir mecanismos en los estudiantes para que estos sean capaces de dudar, a que no se pueden generar, mediante dichas didácticas, mecanismos efectivos de crítica epistemológica, pues los docentes pareciesen entregar verdades absolutas y construir sus clases a partir de un tipo de pedagogía de la respuesta, pero no de la pregunta.

Finalmente, también señala el estudiante Geanfranco que no se hacía uso de casos y fenómenos de estudio locales, sino que hay una importante tendencia a usar casos foráneos a la hora de explicar fenómenos de orden administrativo, lo cual implica la no contextualización de los problemas y fenómenos administrativos y por ende anula las posibilidades de discutir los problemas del entorno organizacional. Adicional a ello, se señaló durante la entrevista la prevalencia de una enseñanza alrededor de la visión occidental de la administración como verdad absoluta y la poca vocación didáctica a generar cierto tipo de sensibilidad social capaz de activar capacidad de crítica social en los estudiantes pues, como bien señala el estudiante, “los docentes resaltan como función esencial de la empresa la rentabilidad como lo primero y de último lo demás, como el medio ambiente”.

Finalmente, para Óscar Londoño, estudiante de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana, las didácticas utilizadas por sus docentes eran de índole tradicional, destacándose las clases magistrales en las cuales el docente exponía un tema

y los estudiantes simplemente escuchaban para él “estas clases era como una forma del profesor de hacernos saber que eso que él nos decía era una verdad absoluta”.

Adicionalmente, señalaba que, a pesar del intento de algunos profesores por tratar de motivar discusiones al interior de clase, la mayoría de los docentes estaban “más interesados por dar su clase y ya”, clases donde primaba una relación “distante” entre docente y estudiante, pues a su juicio en esas condiciones no se puede desarrollar pensamiento crítico pues “es muy difícil porque como que no importa mucho el punto de vista de uno y eso es pues algo muy importante para el pensamiento crítico”

Consultado por si sentía que dichas estrategias permitían el desarrollo del pensamiento crítico, el estudiante referido mencionó que “no porque para pensar críticamente se necesita que uno pueda reflexionar y proponer y si en clase no se da esa posibilidad pues no hay forma”.

Hasta aquí se puede ver una tendencia de reconocer que dentro de las didácticas desarrolladas por los docentes –desde la perspectiva de los estudiantes- hay cierta vocación hacia el desarrollo de pensamiento crítico, pero éste entendido en su versión más restringida, en la cual se interpreta como una capacidad meramente cognitiva que garantiza el ejercicio de un buen juicio y no como un mecanismo capaz de integrar en él procesos de crítica epistemológica y de crítica social.

En el caso de los egresados de La Universidad Surcolombiana, la realidad no dista mucho de la anterior referida a los egresados de UNIMINUTO, para Camilo Valderrama, “la mayoría de docentes eran profes de cartilla, no cambiaban el paradigma. Daban lo que

había en el p<sup>é</sup>nsum y no más. No permitían interacción de los estudiantes con el conocimiento” y agrega “eran profes de metodología de vieja escuela”. Aquí se hace evidente para este egresado la lógica de reproducción presente en las estrategias didácticas utilizadas por sus profesores.

A su vez señala cierta idea estática del conocimiento y de las estrategias para llevarlo a clase por parte de dichos docentes, en el cual a partir de ellas “si los estudiantes planteaban algo distinto no había eco”. Para él, se hace evidente que las estrategias didácticas llevadas a cabo por los docentes tenían como propósito “sólo enseñar la teoría” pero sin cuestionar el fondo de esta para garantizar así que se “siga reproduciendo la misma lógica para mantener la doctrina”.

Aquí se evidencia que para este egresado las didácticas utilizadas no conllevaban al fomento del pensamiento crítico, puesto que para fomentarlo se requiere dar la posibilidad de cuestionar y para ello se requieren herramientas que no eran desarrolladas por parte de los docentes pues, para él, la formación de los administradores de empresas en general carecía de docentes idóneos (con competencias didácticas).

Por su parte, la egresada Jenny Rojas Garcés, indicaba que las didácticas para motivar el pensamiento crítico dependían de cada docente, encontrando así profesores que permitían el debate dentro de la clase como estrategia didáctica para desarrollar conocimientos, pero que la mayoría “daban las bases de las teorías y como loritos a repetirlas, pero no a cuestionarlas”.



Para Carlos Cardozo, las estrategias didácticas utilizadas en su formación como administrador de empresas apelaban, en esencia, a la tradición, es decir, a formas de reproducción del conocimiento en las cuales la clase se desarrollaba siguiendo a la exposición magistral del docente, sin muchos espacios a la posibilidad de generar contrastes y discusión con los estudiantes.

Para él, y sobre todo en sus primeros semestres, las clases eran muy teóricas, llamándole la atención que “no se dieran las herramientas para derrumbar las teorías”. Dicho de otra forma, para este egresado, las didácticas estaban encaminadas a la acumulación teórica y de conocimiento, sin que necesariamente se entregaran herramientas a los estudiantes para poder cuestionarlas y debatirlas. Con ello se puede atisbar una ausencia de crítica epistemológica que limita las posibilidades de ayudar a construir estudiantes autónomos y con capacidades críticas profundas. El egresado en cuestión señala que lastimosamente no hubo chance de que en verdad se hicieran ejercicios en los cuales los estudiantes se pudieran cuestionar asimismo y colocar en crisis sus formas de pensamiento.

Naturalmente, y siguiendo el rastro de lo anterior, al preguntar sobre estrategias didácticas que involucraran crítica social, este egresado manifestó que su formación no estuvo atravesada por ella, pues, ante todo, se presentaba “la prevalencia del factor económico” en el pensamiento administrativo. Esto demuestra, nuevamente, una tendencia hacia una sola forma epistemológica de entender el saber administrativo en la cual prevalece la lógica de lo que anteriormente se mencionaba como “administración a la

americana” y un desdén así la inclusión de didácticas que llamen a considerar las consecuencias sociales de la disciplina.

En una línea similar de reflexión, Joan Daniel Ordoñez, egresado de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana, admite que “aún se mantiene una metodología muy tradicional” en donde identifica que los docentes eran “muy rígidos” y que en las didácticas utilizadas no había espacio para la reflexión. Así pues, establece que la estrategia didáctica predilecta a lo largo de su carrera mediante las cuales se desarrollaron las temáticas de la mayoría de las asignaturas fueron de exposición magistral por parte del docente, en donde “el estudiante se limita a escuchar y la palabra la tiene el profesor”.

En este relato, este egresado resalta que siente que dichas estrategias didácticas no permitían que se desarrollara una verdadera capacidad de pensamiento crítico en el estudiante, sobre todo, en lo referido a la crítica social, pues siente que ese tipo de didácticas nunca se encaminaron a desarrollar una visión que superara la idea de la explotación, incluso señala como parte de sus recuerdos de formación que en alguna oportunidad un docente les dijo que “las empresas son inhumanas” y por ende las prácticas de las mismas deben estar a favor de la prevalencia de la reproducción del capital.

Finalmente, Rolando Centeno, en calidad de egresado, expresó con contundencia que desde lo institucional no hay realmente una vocación por la generación de espacios que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y señala que “había esfuerzos

totalmente parcializados, había unos brotes en el sentido de querer, pero no había un lineamiento, un currículo o estrategias que nos pudieran decir con evidente certeza que había una serie de momentos, lineamiento, políticas que evidenciaran el desarrollo de pensamiento crítico en el programa. Había iniciativa muy propia de algunos profesores en donde las reflexiones, las estrategias, y las reflexiones en clase eran muy iniciales, ellos no profundizaban ni había una formalidad institucional para desarrollar el pensamiento crítico”

Esto llama la atención porque pareciera que hay una especie de disonancia entre lo teleológico y la realidad, entre lo que busca la Universidad y la facultad a la cual está adscrito el programa de administración de empresas en donde se pondera la importancia del pensamiento crítico en la formación de los administradores de empresas.

Para este egresado, los espacios más cercanos que tuvo a una formación ligada al desarrollo de elementos de pensamiento crítico eran aquellas clases en las cuales sus profesores utilizaban los estudios de casos como oportunidad para leer la realidad. O usar una problemática organizacional y compararla, o ligarla, a una problemática del contexto. Así pues, señalaba “que el profe promueva la necesidad de identificar problemáticas organizacionales en términos de la realidad social, era muy útil para avivar el pensamiento crítico, aunque muy embrionario, pero allí estaba la posibilidad de generar algo de pensamiento crítico. Entonces el poder tener un juicio valorativo, el poder comparar la realidad de unos frente a otros es muy necesario, tal vez si era muy importante desarrollar ese tipo de iniciativa de una manera institucional en el programa porque era muy parcializado.”

Al discutir sobre el lugar de la crítica epistemológica y social, que son elementos esenciales para el desarrollo de un pensamiento crítico fuerte, señalaba que ciertamente la disciplina se ha acomodado al fondo ideológico dado por los marcos de referencias impuestos por el capitalismo y que algunos profes trataban de conciliar dicha realidad con las necesidades del contexto.

No obstante, y sosteniéndose en la postura manifestada, para el egresado Centeno, la formación en general que se evidenciaba en la mayoría de sus compañeros, tendía hacia la reproducción de las lógicas dominantes presentes en la disciplina, en sus palabras manifiesta que “si ud me lo permite expresarlo en términos de una escala de Likert donde 1 es no transformas y 5 es transformación yo diría que estamos en 1,5.”

Es evidente, por lo tanto, luego de considerar y analizar las entrevistas realizadas a la comunidad educativa del programa de administración de empresas de La Universidad Surcolombiana, que hay intentos parcializados por parte de sus actores educativos de ubicar el pensamiento crítico como centro de su formación, no obstante, perviven prácticas tradicionales propias de una disciplina que surgió en el seno de la razón instrumental y de un contexto proclive a favorecer la reproducción de los sistemas de pensamiento hegemónicos.

## **8.4 Análisis estrategias de evaluación: vínculos y distancias con el pensamiento crítico**

### **UNIMINUTO Y USCO**

La evaluación constituye, como ya se había señalado en el marco conceptual, un interesante espacio del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, puede permitir ver las intencionalidades propias presentes en dicho fenómeno.

Así pues, durante el desarrollo de las entrevistas se les cuestionó a las y los participantes sobre sus experiencias con los procesos de evaluación dentro de su ejercicio de formación profesional y la incidencia de elementos que pudiesen evidenciar el desarrollo de estrategias evaluativas en caminadas, o no, al fomento del pensamiento crítico.

De tal forma, se pretendió conocer cuáles eran las estrategias más comunes de evaluación y, sobre todo, el sentido detrás de cada una de ella y las forma en qué es interpretada por los actores que participan de ella. Se analizó la naturaleza de estas, el cómo se relacionan con el entorno y que tipo de administrador y sujeto busca cultivar, para así construir un análisis el lugar del pensamiento crítico en dichas estrategias de evaluación.

#### ***8.4.1 Análisis de las estrategias de evaluación presentes en el proceso de formación de administradores de empresas UNIMINUTO***

A continuación, se presentan los elementos descubiertos en dicho análisis, para ello, se iniciará con la tabla (18) que presentarán los elementos principales de cada entrevista de los actores educativos (docentes, estudiantes y egresados de UNIMINUTO junto con breves apuntes de lo que opinaron las y los entrevistados.

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>TIPO DE ACTOR</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>COMENTARIOS SOBRE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN</b>
<b>WILMAN CORTÉS</b>	DOCENTE	Evaluación cuantitativa	Dificultades para avanzar en un tipo de evaluación cualitativa en torno a cómo calificarlas. La evaluación no siempre muestra lo que los estudiantes saben, algunos pasan y aun no tienen claridades sobre los temas. La evaluación como mecanismo para evidenciar, pero no para enseñar a discernir. La nota como mecanismo de control.
<b>NANCY CRISTINA GUTIERREZ</b>	DOCENTE	Evaluación en tres etapas: Cuantitativa (cuestionarios cerrados)/Cualitativa (Cuestionamiento con preguntas abiertas)/Informes orales	Inicialmente realizaba evaluaciones cuantitativas adaptando ejercicios de libros, luego uso de evaluaciones con preguntas abiertas para dar libertad de pensamiento a los estudiantes y finalmente mediante socialización de informes mediante la oralidad.
<b>DEYANID HERNÁNDEZ</b>	DOCENTE	Parciales que lleven a los estudiantes a analizar casos prácticos y empresariales de nuestro contexto	La finalidad de la evaluación es que los estudiantes piensen y sean autónomos en su criterio y que esto conlleve a desarrollar claridad frente a los temas vistos y que puedan explicar desde sus propias palabras las reflexiones sobre los fenómenos estudiados.
<b>JHON GARCÍA</b>	DOCENTE	Evaluación cuantitativa	La evaluación como búsqueda de un paragón objetivo sobre el cual medir los avances del aprendizaje del estudiante.
<b>JUAN MANUEL ANDRADE</b>	DOCENTE	Trabajos de campo y parciales	Prefiere no hacer evaluaciones ni parciales, ni mucho menos cuestionarios cerrados. Búsqueda de formas de realizar evaluaciones críticas, pero dificultades por parte del sistema que no permite dichos desarrollos. Reconoce lo necesario de evaluaciones cualitativas pero también las dificultades para medir/calificarlas.
<b>VÍCTOR BUENDÍA</b>	EGRESADO	Tradición clásica de la evaluación numérica	Evaluación que no refleja la realidad del ser humano ni sus capacidades. Evaluación ligada a procesos de reproducción del conocimiento.
<b>GORETTY</b>	EGRESADA	Mayoría de parciales tipo ICFES y pocos	La mayoría de los parciales eran del tipo respuesta correcta en opción múltiple. Muy pocos profesores permitían parciales

		parciales cualitativos	en que se pudieran expresar posiciones e ideas.
<b>MAIRA BUENDÍA</b>	EGRESADA	Evaluaciones mixtas: preguntas abiertas y cerradas	Las evaluaciones permitían analizar temas y ver qué pensábamos.
<b>DIEGO BARRERA</b>	EGRESADO	Cuestionarios preguntas cerradas. Casos prácticos del contexto.	Las evaluaciones eran un reflejo de las didácticas. Aunque algunos docentes incorporaban parciales con casos prácticos. Algunos profesores, con su forma de evaluar hacían coherencia a la materia.
<b>ALEJANDRA FONSECA</b>	EGRESADA	Tradicionales tipo ICFES	Cuestionarios cerrados y muy pocos parciales en los que verdaderamente los estudiantes pudieran pensar. Ese tipo de parcial cerrado apela a la memorización y no a la reflexión.
<b>DANIEL CUELLAR</b>	ESTUDIANTE	En su mayoría pruebas tipo ICFES	No se preocupa por lo que piensan los estudiantes. Los profes usan el tipo de pruebas ICFES para mecanizar más lo que enseñan.
<b>YOMALI QUINTERO</b>	ESTUDIANTE	Parciales tipo ICFES y muy pocos parciales abiertos.	Los profes evalúan para seguir repitiendo. Sólo un profe permitía la reflexión como parte del proceso de evaluación. Evaluaciones que no permitían el disenso. Las evaluaciones deberían ser capaz de ubicar la teoría en el contexto.
<b>LEONEL VARGAS</b>	ESTUDIANTE	Parciales tipo ICFES y pocos profesores evaluaban la capacidad de interpretación.	Parciales que esperaban que uno repitiera lo visto en clase. Pocos parciales para reflexionar verdaderamente.
<b>JULIÁN MONCAYO</b>	ESTUDIANTE	Parciales tradicionales tipo ICFES	El temor por el parcial y la nota como motivador. La evaluación como forma normalizadora.
<b>ELISABETH VARGAS</b>	ESTUDIANTE	Evaluación tradicional	La evaluación para legitimar al profesor y hay tiranía con la nota.

Tabla. 18 Percepción sobre las estrategias de evaluación y su relación con el pensamiento crítico actores educativos de UNIMINUTO

Fuente: Autor (2022)

La anterior tabla hace evidente las estrategias de evaluación y su relación y/o distancia con la formación en pensamiento crítico. A continuación, se destacan los principales análisis y descubrimientos.

Como primer elemento, se evidencia el uso de la evaluación cuantitativa como mecanismo de validación del proceso de aprendizaje. Dicho tipo de evaluación generalmente está presente a través de parciales con preguntas cerradas lo cual permite evidenciar si el estudiante es capaz de dar con la respuesta correcta. No obstante, esto puede desembocar en varias consecuencias que podrían estar en contra del fomento del pensamiento crítico pues limita las posibilidades de reflexión y autonomía en las y los estudiantes, evidencia en:

- La evaluación como espacio de normalización en el sentido en que el estudiante debe expresar al pie de la letra lo esperado por el docente.
- La limitación a la autonomía del estudiante en el sentido en que los cuestionarios cerrados no brindan posibilidades de matizar y discutir las realidades allí plasmadas.
- Dicho tipo de parciales establecen una relación de autoridad que limita las posibilidades de la discusión, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento y refuerza la idea del docente como autoridad-activa quien es el dueño de la verdad y el estudiante como entre pasivo legitimador de la autoridad del docente.
- A su vez, se aduce como única forma de calificación “objetiva”, y por ende legítima, es de orden numérico, cuando es evidente que los actores educativos como



estudiantes y egresados expresan que esta muchas veces no refleja lo que ellos en realidad saben, pero si permite reforzar la idea de la calificación como marco de control del pensamiento.

- La intencionalidad de este tipo de evaluación pareciera estar dirigido a una idea similar a la manufactura de la fábrica, como si el proceso de formación fuese un ejercicio fraccionado que debe estar sujeto a procesos de control lo cual implica una uni-dimensionalidad del criterio y la imposibilidad de cultivar formas diferentes de entender los fenómenos estudiados.
- El parcial se convierte, no en un genuino motivador del aprendizaje, sino más bien, en una forma de aterrorizar la relación del sujeto con el conocimiento en el sentido en que su funcionalidad no está dispuesta directamente a favor del aprendizaje sino de la calificación que es con lo que se supera o no la asignatura.

Como consecuencia del anterior ítem, un segundo elemento se hace patente y son las pocas estrategias de evaluación cualitativa dentro del proceso de formación lo cual claramente limita las posibilidades del pensamiento crítico entendido como una forma de articular el buen juicio con la crítica epistemológica y la crítica social, lo cual puede derivar en consecuencias tales como:

- Convertir la evaluación en una forma de legitimación de un discurso hegemónico. Y,
- No permite evidenciar otras realidades y formas de acercarse a los problemas estudiados.

Algo evidente en las respuestas dadas por los docentes, es el cúmulo de sus inquietudes con respecto a lo limitados que están para explorar formas distintas de

evaluación y calificación, puesto que la evaluación y calificación cuantitativa se presenta como objetiva para el programa curricular y por ende es el requerido por la institución. Urge reflexionar en términos curriculares las limitantes propias de los programas para abarcar nuevas formas de calificación. Un docente describía como le parecía a él injusto que, en una asignatura con tres cortes a ser promediados, un estudiante a quien le va mal en los dos primeros, a pesar de mostrar un rendimiento excelente en el último corte (el cual reúne los saberes de los anteriores) es descalificado por el promedio y no por sus conocimientos.

Esto evidencia el orden instrumental y no emancipador de la evaluación, la evaluación utilizada no como una estrategia de formación, sino que, en efecto, como un instrumento de medición de conocimiento de firma fraccionada como ya se mencionaba antes que limita las posibilidades de comprensión de los fenómenos más allá de lo normativo.

Por otra parte, y de manera general, las estrategias descritas por los actores entrevistados mencionan el no uso del contexto a la hora de evaluar, lo cual limita las posibilidades de su transformación y limita el desarrollo de capacidades de crítica social en el sentido en que no se referencia el contexto como un lugar problemático que requiere ser atendido y también es proclive a propiciar que se crea que sólo determinados tipos de problemas, des-contextualizados, sean los que hay que resolver y de los cuales se puedan aprender.

Por su parte, el uso de los acusados tipos de evaluación tradicional en el que se valora la calificación cuantitativa como sello de calidad, en el que prima la autonomía del docente y que enrola como sujeto pasivo al estudiante, puede convertirse en una estrategia de evaluación abiertamente contraria a la búsqueda de un estudiante capaz de colocar en crisis sus formas de pensamiento fija.

#### **8.4.2 Análisis de las estrategias de evaluación presentes en el proceso de formación de administradores de empresas USCO**

Ahora bien, con relación a lo descubierto en las estrategias de evaluación implementadas en la USCO, la tabla 19 relaciona las estrategias utilizadas que reconocen los actores como las usadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta dicha tabla junto con los análisis y elementos que permite ver la vocación de dicha evaluación con relación al pensamiento crítico como estrategia de formación.

<b>ACTOR</b>	<b>TIPO DE ACTOR</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>COMENTARIOS SOBRE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN</b>
JUAN MANUEL ANDRADE	Docente	Trabajos de campo y parciales	Prefiere no hacer evaluaciones ni parciales, ni mucho menos cuestionarios cerrados. Búsqueda de formas de realizar evaluaciones críticas, pero dificultades por parte del sistema que no permite dichos desarrollos. Reconoce lo necesario de evaluaciones cualitativas pero también las dificultades para medir/calificarlas.

HERNANDO GIL	Docente	Evaluación colaborativa	Uso de herramientas virtuales y reconocimiento de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no como una barrera para este
RICARDO VARGAS	Docente	Uso de casos empresariales, Evaluaciones orales, Seminario alemán	Evaluar la apropiación del contenido
NIDIA GONZÁLEZ	Docente	Casos empresariales	Es más importante el concepto que solo la memorización.
WILLIAM SÁNCHEZ	Docente	Casos prácticos de la vida real	Utilizar muchos planteamientos de situaciones, o actividades en el tablero y entre todos vamos analizando los procesos para solucionar el ejercicio y los pongo a hacer análisis sobre dicho proceso.
JUAN CAMILO VALDERRAMA	Egresado	Parciales tipo ICFES. Algunos evaluaban por medio de ensayos.	Las evaluaciones eran para replicar el conocimiento. La posibilidad de expresarse libremente estaba amarrada a la verdad que el profe quería escuchar y darle la razón. Los ensayos eran formas de evaluar, pero era usados para llevar a que todos piensen igual. La nota como castigo.
JENNY GARCÉS ROJAS	Egresada	Parciales cerrados y abiertos.	Los parciales abiertos permitían opinar más que los cerrados. En las materias cuantitativas no había campo para interpretación.
CARLOS CARDOZO	Egresado	Tradicional, opción múltiple	Los parciales para afirmar las ideas del docente, la evaluación debería ser constructiva. La tiranía de la nota.
JOAN D. ORDOÑEZ	Egresado	Tradicional	Preguntas para ser respondidas según lo que los profesores quieren

			leer, no hay ambiente en las evaluaciones para la discusión. No contextualizadas.
ROLANDO CENTENO	Egresado	Tradicional	Preguntas/respuesta sin mucho lugar para el análisis, salvo algunos docentes, pocos, que entendían la evaluación como un espacio formativo
YESSENIA URIQUINO	Estudiante	Evaluación tradicional	Evaluación ligada a lo que el profesor dice.
WILLIAM PERDOMO	Estudiante	La mayoría eran parciales tipo ICSES.	Evaluación poco contextualizada. Las evaluaciones de asignaturas de ciencias exactas no permitían pensamiento crítico. Algunos parciales permitían lo argumentativo.
MARTÍN BERNAL	Estudiante	Tradicional	Abordan temas visto, pero no van más allá ni hacen pensar. No se involucra el contexto y se refuerza el aprendizaje de memoria y no el aprendizaje profundo.
GEANFRANCO FERRO	Estudiante	Tradicional, F/V, selección múltiple, algunas abiertas	La evaluación evalúa la buena memoria, no realmente el aprendizaje. Las evaluaciones a veces no evalúan todas las habilidades de los estudiantes. La nota no valora dichas diferentes habilidades por igual. A veces los parciales abiertos son para legitimar lo que dice el profe.
ÓSCAR LONDOÑO	Estudiante	Parciales con preguntas cerradas tipo selección múltiple, tipo icfes	Los parciales son más dados a buscar formas de afirmar las verdades del profesor que permitir realmente que el estudiante se exprese

Tabla. 19 Percepción sobre las estrategias de evaluación y su relación con el pensamiento crítico actores educativos de USCO

Fuente: Autor (2022)

La anterior tabla evidencia algunas realidades similares a las demostradas en análisis de las estrategias evaluativas de UNIMINUTO, a continuación, se precisan esos elementos junto con otros matices relacionados con las estrategias de evaluación usadas en la formación de administradores de empresas de la Universidad Surcolombiana y el análisis que permite evidenciar su cercanías y distancias con la posibilidad de hacer de las evaluaciones espacios para el fomento del pensamiento crítico.

En primer lugar, se hace evidente el uso de estrategias de evaluación que apelan al cuestionario cerrado tradicional en el cual se les pide a los estudiantes, por medio de preguntas cerradas, rendir un examen de conocimiento sobre determinado tema. Este tipo de evaluaciones fue comúnmente descrito como el más recurrente por parte de egresados y estudiantes entrevistados, quienes admiten que dicha estrategia de evaluación fue sobre la cual se fundamentó el ejercicio evaluativo de su formación profesional.

Naturalmente, este tipo de parciales responden a la necesidad de buscar una nota de orden cuantitativo que facilite el trabajo del docente y del programa a la hora de certificar un aprendizaje determinado, no obstante, no deja de asemejarse a un proceso de certificación de calidad como si la formación de los profesionales fuese un proceso similar al de fabricación de una mercancía o prestación de un servicio que requiere un control de calidad.

Las críticas hacia esta idea de evaluación también estuvieron presentes en las entrevistas por los tres tipos de actores entrevistados, quienes aseguran que ese tipo de evaluación, más allá de lo utilitario –e ilusorio- de la calificación “objetiva”, no respalda necesariamente ni fortalece un aprendizaje significativo en los estudiantes pues en esencia este tipo de evaluación se sostiene sobre la capacidad de memorización y refuerza el orden autoritario existente por parte del docente sobre el estudiante.

Algunos docentes mencionaron que dentro de sus cátedras trataban de hacer uso de otras estrategias evaluativas tales como los seminarios alemanes, trabajos colaborativos, cuestionarios con preguntas abiertas e investigación y a la hora de calificar trataban de darle relevancia a aspectos cualitativos como la apropiación que se pudiera evidenciar que tenía un estudiante sobre el tema, sin embargo, señalan la existencia de elementos estructurales dentro de la organización del programa curricular en el cual se impone la búsqueda de mecanismos “objetivos” para sacar nota y poder reportar quienes superan los objetivos de formación y quiénes no.

Evidentemente, las evaluaciones que en esencia buscan una calificación solamente y recurren a estrategias que faciliten dicho proceso como lo son los quiz cerrados, los cuestionarios de falso o verdadero, o de respuesta múltiple, no permiten realmente el desarrollo de facultades de pensamiento crítico en el estudiante pues de antemano no propone como eje esencial de la estrategia de evaluación la capacidad que tenga el estudiante para cuestionar realmente pues la respuesta está pre-fabricada y más bien, dicho tipo de evaluaciones ponderan las capacidades de memoria y automatismos en los

estudiantes. Urge la necesidad de discutir el tipo de evaluación hegemónico en la formación de los administradores de empresas y ello requiere cambios estructurales.

Adicionalmente, la intencionalidad de las estrategias de evaluación denunciadas por los actores entrevistados, podrían inscribirse como mecanismos de normalización del conocimiento y de la autoridad, en el sentido en que limitan las posibilidades del pensamiento al no permitir cuestionamientos, de construcción de conocimiento al prefabricar las respuestas, de reforzar las ideas hegemónicas y perdurar la autoridad del docente como fuente única del conocimiento, esto último podría señalar el rol del docente-estudiante que pretende estimularse con el tipo de estrategias de evaluación descritas.

En segundo lugar, y siguiendo el hilo argumentativo anterior, pareciese que este tipo de evaluación no busca generar elementos de pensamiento crítico en los estudiantes más allá, tal vez, del mejoramiento de las habilidades de análisis, sin que necesariamente se desarrolle un pensamiento crítico capaz de incluir la crítica epistemológica y la crítica social, esto puede indicar que la formación dada al administrador de empresas está suscrita a la reproducción del conocimiento y no a buscar la construcción de profesionales capaces de transformar, lo cual es un elemento esencial del pensamiento crítico a la luz de las pedagogías críticas.

Algunos estudiantes y egresados señalaban que a la hora de responder algunos parciales –los de preguntas abiertas-, se veían compelidos a reproducir aquellas formas de entender y ver el mundo por parte de los docentes para lograr una buena nota y



señalaban lo oprobioso de formarse profesionalmente a partir de fortalecer la capacidad de memorización y no la de reflexión.

En tercer lugar, los actores educativos, en especial egresados y estudiantes, manifestaron la poca proporción a usar el contexto como estrategia de evaluación, pareciese ser que los conocimientos y discusiones dados al interior de la clase no se ven reflejados en discutir, como estrategia de evaluación, los problemas propios del contexto lo cual limita las posibilidades de transformación del mismo y por ende lo hace invisible, negando así la posibilidad de integrar elementos de crítica social a las estrategias de evaluación del programa.

Por último, se hace necesario señalar las diferencias que hay entre las formas de evaluar las asignaturas que competen a un campo de acción cualitativo y las de un campo de acción cuantitativo. Existe cierta idea que los saberes que son competencia de este último campo mencionado tienen un aire de objetividad superior al del otro campo que se vio reflejado en las entrevistas en el sentido en que los actores educativos entrevistados manifestaban que las estrategias de evaluación en asignaturas como cálculo y financiera tenían que ver con automatismos a la hora de saber operar las fórmulas y procedimientos matemáticos que requería cada problema y que por ende, allí no había espacio para la discusión. No obstante, genera una reflexión esta idea infundada y extendida sobre la asepsia epistemológica existente en las discusiones de orden cuantitativo, puesto que parte de la premisa sobre la invariabilidad del resultado numérico, como si en él se agotaran las posibilidades de evaluación y generación de criterio, como si la evaluación de los fenómenos dentro del paradigma cuantitativo se quedara en la operación y el

resultado y no en lo que este significa. Se denota aquí que, la sobre-matematización (muy vigente en la formación de los administradores de empresas) instrumentalizara el saber disciplinar a un orden numérico-objetivo y cerrara la posibilidad de mantener vivo el debate sobre el sentido de los resultados y el qué hacer con ellos.

Por ejemplo, en matemática financiera se enseña a generar tablas de amortización y a calcular intereses simples y compuestos, pero poco se discute sobre la relevancia de este en el sistema financiero o como estas herramientas han sido cooptadas y utilizadas para garantizar el rendimiento del capital a aquellos que históricamente lo han tenido. Desde el paradigma cuantitativo se pueden activar discusiones interesantes que permitan superar el orden de la razón instrumental.

Finalmente, si bien existen ciertas intenciones de algunos docentes por realizar evaluaciones que apelen a estrategias evaluativas que valoren la autonomía del estudiante, que hacen uso del contexto, que tienen como intención el desarrollo de las facultades críticas en su sentido amplio y que entienden la evaluación más allá de la calificación, aún la mayoría de las estrategias usadas para evaluar continúan ancladas a un viejo sistema de enseñanza en el cual el orden número de la calificación es el fin último de la evaluación y por ende las evaluaciones son cerradas a la reflexión y permisivas con la memorización acrítica de contenidos.

Si el sentido de la formación universitaria es realmente la transformación de la sociedad y no la reproducción del conocimiento y las formas hegemónicas de poder que se valen de él para perpetuarse. Es necesario avanzar en el debate al interior del programa

académico para renovar las formas de evaluar y transitar hacia modelos que permitan el desarrollo del pensamiento crítico.

## 9. CONCLUSIONES

En concordancia con lo analizado y reflexionado en las páginas anteriores es evidente mencionar, como primer punto significativo del presente ejercicio de investigación, que el pensamiento crítico constituye un valor referencial para todo el ámbito educativo estudiado y que, con total independencia de las construcciones semánticas que existen a su alrededor, del orden polisémico de este y del lugar y utilidad que ocupa, el pensamiento crítico es un punto de referencia esencial de los discursos educativos, lo cual profundiza la importancia de entenderlo y abrir espacios de reflexión amplios sobre el lugar que este debe ocupar en los procesos de formación.

Sin lugar a dudas, la presente investigación ha permitido identificar bajo que dinámicas el pensamiento crítico se ejecuta al interior del proceso de formación de administradores de empresas en dos instituciones de educación superior en el departamento del Huila, pero permite también dar visos de las potencialidades existentes en él y de cómo el desarrollo de un pensamiento crítico puede favorecer enormemente la capacidad de los futuros profesionales.

Mencionado esto, la presente investigación logró como principal descubrimiento indicar que tanto en la Universidad Surcolombiana (USCO) como en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) hay una prevalencia en el entendimiento y el uso del pensamiento crítico como estrategia de formación desde lo que, en el presente trabajo se llama, una versión restringida de este, y no en la profundización del pensamiento crítico desde todo el potencial que este puede brindar, ya que si bien se

considera (por parte de los programas curriculares y sus actores) al pensamiento crítico como una habilidad cognitiva que permite la articulación de procesos de razonamiento atendiendo al buen juicio, no se profundiza en el pensamiento crítico como un articulador de procesos de crítica epistemológica y crítica social que es donde, de acuerdo a la revisión teórica y conceptual, radica la verdadera potencia transformadora y emancipadora de dicha forma de pensamiento.

Por otra parte, dado el carácter de ciencia social de la administración, la promoción del pensamiento crítico (desde su versión potenciada) constituye sin lugar a dudas un reto interesante dentro del programa, puesto que, desde dicha consideración, se percibe la posibilidad de entregar una visión rigurosa, profunda y transformadora a los administradores de empresas para que estos sean capaces de entender la disciplina mucho más allá del orden instrumental y de las contradicciones propias de ésta en un mundo que se construye sobre la explotación y la priorización, sin parangón, de ideologías que pregonan la supremacía del capital sobre todos los demás factores productivos y que nos han colocado de cara a duras consecuencias y futuras decisiones a ser tomadas en un siglo XXI que constituye, ante todo, un reto de enorme envergadura en el cual la crisis social y ambiental, actual y venidera, nos exigen respuestas que determinarán el futuro de nuestra sociedad y de la vida tal como la conocemos.

Llegar a esta conclusión central implicó realizar esfuerzos en la comprensión e identificación de las características esenciales de pensamiento crítico junto con la diferenciación de las percepciones sobre este en los actores educativos, como también, la realización de análisis sobre el lugar ocupado por el pensamiento crítico al interior de los

procesos curriculares, didácticos y evaluativos que constituyen la formación de las y los administradores de empresas de las dos instituciones estudiadas.

En ese sentido, y como ya se indicaba en párrafos pasados –y teniendo en la conceptualización de pensamiento crítico para el presente trabajo- el pensamiento crítico no puede ser solamente entendido como un proceso cognitivo de buen juicio independiente del examen profundo al que debe ser sometido dicho buen juicio desde la perspectiva epistemológica y social sobre el cual se sostiene. Es decir, no basta para pensar de manera crítica el ser capaz de tener un buen juicio y realizar procesos de reflexión atendiendo a formas lógicas de razonamiento, si no se incorporan procesos de pensamiento capaces de juzgar y poner en crisis las estructuras epistémicas que validan dichas formas lógicas de pensamiento, en otras palabras, no se puede pensar críticamente sin involucrar la crítica epistemológica ni tampoco es un pensamiento crítico completo si no es capaz de conectar, dichas formas de razonamiento, a la crítica social como posibilidad de ligar la razón a un proyecto emancipador.

¿Cómo se traduce esto en términos de la formación de los administradores de empresas? Pues en la capacidad que debe tener un profesional en esta disciplina, no solo para comprender los fenómenos propios de su objeto de estudio a partir de las teorías estudiadas, sino en la capacidad misma de poder identificar los elementos epistémicos que validan dichas teorías y las consecuencias sociales de estas. Por lo tanto, no basta, por ejemplo, si al estudiar las teorías fundacionales de Taylor y Fayol el administrador de empresas no es capaz de identificar los elementos legitimadores de éstas en términos de validez científica, sin juzgar los elementos ideológicos presentes en ella, que son en

últimas, los que legitiman dichas teorías. No basta con poder entender y aplicar el concepto de administración científica sin preguntarse el porqué de ésta, él a quién(es) beneficia(n) y qué consecuencias acarrearán más allá de la búsqueda de la eficiencia en la reproducción del capital.

Una explicación de las limitantes existentes para el desarrollo de un pensamiento crítico completo en los programas de administración de empresas podría estar dado en la existencia de una importante injerencia ideológica de la ya mencionada administración a la americana la cual limita las posibilidades de crítica epistemológica y social al interior de la formación de las y los administradores de empresas en el sentido en que dicha ideología subsume los sentidos y lógicas del entendimiento del fenómeno organizativo-empresarial a los marcos de pensamiento impuestos por el dogma dominante y hegemónico de la forma de organización social y económica actual. Es decir, la ideología capitalista limita todo viso de crítica más allá de la versión restringida de ésta, pues su existencia depende precisamente de ello. Asumir la construcción de un programa de administración de empresas que supere dicha visión implica necesariamente dar las herramientas conceptuales y metodológicas que permitan develar dichos nexos entre ideología y administración ¿Se educa para reproducir o para transformar?

Por otro lado, y una vez conceptuados estos elementos esenciales del pensamiento crítico, se buscó identificarlos en el currículo y en las estrategias didácticas y de evaluación sobre las cuales se ejecutan los programas académicos estudiados. Para ello, se realizó un profundo análisis a los documentos maestros del programa (en especial a los capítulos de justificación y contenidos curriculares) y, por otra parte, se realizaron una serie de

entrevistas a la comunidad académica para explorar y caracterizar la idea presente de pensamiento crítico en las estrategias didácticas y evaluativas.

El análisis de los documentos maestros reveló que existe una intencionalidad por parte de los programas académicos para incorporar formas de pensamiento que conlleve al fomento y desarrollo de capacidades de análisis y reflexión en las y los estudiantes, sin embargo, no profundizan en el fomento de capacidades ligadas a la crítica epistemológica y social de manera clara y decidida.

De igual forma, las entrevistas arrojaron como principal conclusión que, en el fondo, la formación de los administradores de empresas está regida, ante todo, por la razón instrumental y, por ende, profundiza en el uso de estrategias de formación tradicional que estimulan una capacidad de razonamiento para validar maneras de comprender los fenómenos administrativos y organizacionales sin que necesariamente se desarrolle una habilidad con la cual, las y los estudiantes, sean capaces de colocar en tensión sus propias creencias y que eso conlleve a que sean capaces de preguntarse y dar razón, no solo por aquellas cosas que saben, sino también ser capaces de preguntarse a sí mismos por qué creen lo que creen (lo cual implica la crítica epistemológica y social) y poder así acceder a nuevas formas de comprensión de dichos fenómenos estudiados.

Esto se hace patente, en primer lugar, en los resultados obtenidos de las entrevistas en donde, sobre todo estudiantes y egresados, admiten que su formación profesional estuvo inundada por estrategias didácticas y evaluativas tradicionales en las cuales se perseguía la normalización y reproducción del conocimiento sin que esto



necesariamente implicara asumir el rigor de la crítica a aquellos elementos validadores de dicho conocimiento y de las consecuencias que este ha tenido.

Se logró comprobar que entre más se acercaban las estrategias didácticas y evaluativas a formas tradicionales de educación, más se alejaban de la posibilidad de alimentar un pensamiento crítico completo y, en cambio, en la medida en que dichas estrategias se acercaban a formas de pedagogía crítica más se profundizaba en un pensamiento crítico completo.

Llamó la atención que, a la hora de caracterizar el concepto de pensamiento crítico, la mayoría de los actores educativos, en especial estudiantes y egresados, lo definieran ante todo como una capacidad puramente cognitiva, pero incluso con esa limitante en la conceptualización, atinaban a confesar que, a pesar de sentir que recibieron una buena formación profesional que los llevó a desarrollar formas de pensar y reflexionar con más rigor, pocas veces encontraron espacios en los cuales se les permitiera cuestionar de forma profunda las bases teóricas de la disciplina desde lo epistémico y lo social.

Los docentes de ambas instituciones manifestaron que, a pesar de las limitaciones existentes, cada vez se avanza más en la consolidación de un programa de administración de empresas dispuesto para que los futuros profesionales no sean simplemente reproductores del conocimiento, sino que lleven consigo mismo las capacidades críticas que les permitan cuestionar a la disciplina y poder, con ellas, aportar en las transformaciones necesarias que exigen los retos del presente siglo.

No obstante, a pesar de reconocer sus esfuerzos en términos de incluir estrategias didácticas y evaluativas que conlleven a formas de pensamiento crítico más allá de la forma restringida de este, los docentes manifestaron que estructuralmente deben suceder algunas transformaciones para que esto se haga realidad. Se requiere, por ejemplo, dar las discusiones necesarias para que la formación de los administradores de empresas esté mucho más ligada a la realidad y a la contingencia histórica y social de nuestro contexto, como también, es necesario avanzar en la conceptualización de procesos de evaluación que se centren en la formación del estudiante y no en la priorización de formas de validación del conocimiento desde la limitada perspectiva del orden numérico que da la forma de calificación actual. Todas estas tareas deben ser adelantadas en equipo.

No se evidenciaron diferencias radicales entre la formación de administradores de empresas de la Universidad Surcolombiana y La Corporación Minuto de Dios, esto puede explicarse aduciendo a que ambos programas operan en un contexto similar en donde los actores educativos tienden a ser homogéneos entre ellos.

En términos de matices, es posible que La Universidad Surcolombiana muestre un acercamiento más hacia la comprensión de las necesidades de las transformaciones colectivas dado su carácter de Universidad pública, mientras que el programa de administración de empresas de La Corporación Universitaria Minuto de Dios tiene una mayor afinidad con la búsqueda y cultivo del idealismo cristiano en el cual el sujeto debe entenderse desde su perspectiva praxeológica en la cual su mejoramiento como sujeto puede constituir un aporte en el mejoramiento de la sociedad.

Finalmente, se reconoce que ambos programas académicos presentan apuestas, desde lo curricular, lo didáctico y evaluativo de estrategias de formación ligadas al pensamiento crítico a pesar de las dificultades estructurales para ello y de tender hacia una forma restringida de éste, pero que sin lugar a dudas, ambos programas muestran matices y presentan a una comunidad educativa interesada por desarrollar sus capacidades profesionales al tiempo de fortalecer formas de pensamiento que les permita reconocer la necesidad de superar las visiones tradicionales de la disciplina, de ser conscientes de las enormes contradicciones existentes en dicha disciplina y de la imperiosa necesidad de ser profesionales para la transformación y no para la reproducción. Sin lugar a dudas la crítica se abre camino.

## 10. RECOMENDACIONES

La presente investigación constituye un aporte, modesto y honesto, a la discusión curricular de los programas de administración de empresas de dos importantes instituciones de educación superior que operan en el departamento del Huila. El pensamiento crítico es, sin lugar a dudas, un campo de estudio interesante que se abre paso en el corazón del programa de administración de empresas

De tal forma, y una vez alcanzados los objetivos propuestos en la presente investigación, se hace pertinente no agotar los esfuerzos iniciados y continuar los procesos de discusión alrededor del lugar del pensamiento crítico dentro de dicho programa, puesto que este podría fortalecer el rol de los programas de administración de empresas de cara a las necesarias transformaciones sociales que la comunidad del siglo XXI demanda. Así pues, se señalan a manera de recomendación los siguientes elementos:

- Profundizar en la concepción de pensamiento crítico superando la visión tradicional de este mediante la integración de la crítica epistemológica y la crítica social como criterios esenciales de su concepción.
- Abrir la discusión sobre el lugar del pensamiento crítico en la formación de los administradores de empresas implica necesariamente abrir un diálogo amplio en la comunidad universitaria para discutir (como ya se mencionaba antes) el sentido de la educación ¿Se educa para reproducir o para transformar?
- Insistir en evidenciar en los documentos maestros y micro-currículos el concepto amplio de pensamiento crítico como eje de formación.

- Promover la consolidación de un currículo de administración basado en núcleos temáticos y problemáticos, esto podría ser una buena idea para integrar a la discusión los problemas del contexto y el uso de las herramientas teóricas y metodológicas de la administración en la búsqueda de su solución y, además, evitar con ello la fragmentación del saber disciplinar.
- Incluir en los p<sup>é</sup>nsum una mayor variedad de asignaturas que propendan a aumentar la capacidad de comprensión de las organizaciones y no solo del modelo de organización propuesta por la ideología dominante.
- En ese sentido, es necesario incluir cátedras capaces de ubicar el saber administrativo que se mueve en otras órbitas ideológicas tales como el cooperativismo y aumentar la comprensión de formas de organización de tipo comunistas, socialistas, anárquicas, etc.
- Insistir en el desarrollo de estrategias didácticas y evaluativas capaces de generar inquietudes en los estudiantes con respecto a sus propios saberes. Construir una pedagogía interesada por los por qué y no solo por los cómo.
- Incorporar en el plan de estudio asignaturas capaces de generar un espectro amplio para el análisis ético del comportamiento individual y colectivo sobre el cual se debe erigir la práctica administrativa.
- Aportar a la generación de capacidades críticas desde las cuales poder identificar los elementos ideológicos sobre los cuales se construyen los saberes disciplinares.
- El desarrollo de las habilidades de investigación podría permitir el fortalecimiento de las capacidades de pensamiento crítico en las y los estudiantes de

administración de empresas, toda vez que dichas habilidades concentran sus esfuerzos en el reconocimiento de la existencia de diferentes paradigmas mediante los cuales se puede leer la realidad.

- Fortalecer la investigación de corte histórico-hermenéutica al interior del programa.
- Realizar ejercicios de discusión colectiva en los cuales pueda participar la comunidad académica ligada al programa de administración de empresas y que tenga como eje central el pensamiento crítico y la necesidad de transformar el programa curricular de cara a las necesarias transformaciones que exige el siglo XXI.
- En ese sentido, sería interesante la realización de foros interinstitucionales capaces de convocar a la comunidad académica de los programas de administración de empresas y a la comunidad en general a discutir sobre el enfoque crítico en la administración de empresas.
- Es necesario re-conceptualizar las estrategias didácticas utilizadas al interior del programa de administración de empresas, la sobre-utilización de estrategias que refuerzan la reproducción del conocimiento de manera acrítica y las dinámicas utilizadas por los docentes para acentuar la lógica de la autoridad jerárquica es muy nociva para la construcción de sujetos autónomos dentro del programa de administración de empresas.
- En esa misma medida, las estrategias de evaluación deben superar la visión limitada dada por las estrategias tradicionales en las cuales estas son un fin en sí

mismo y su utilidad está dispuesta como mecanismos de certificación de conocimiento. Más bien, las estrategias de evaluación, dado que deberían estar dirigidas a ser parte integral del proceso de aprendizaje, deberían respetar la autonomía del estudiante y buscar generar en éste. inquietudes y aprendizajes profundos más allá de lo memorístico.

- En el caso de La corporación universitaria Minuto de Dios dejar de hacer obligatorio el uso de aulas virtuales estandarizadas (pre-manufacturadas) a sus docentes y más bien enseñarles a construir y diseñar sus propias rutas pedagógicas y metodológicas a partir de sus autonomías como docentes para que así sean capaces de diseñar sus propias aulas virtuales de acuerdo a sus consideraciones en el marco del ejercicio de la libertad de cátedra.
- Contextualizar el saber administrativo. Dado el carácter de ciencia social de la disciplina, la utilidad del saber disciplinar está mediado por las contingencias históricas y sociales del medio en el cual habitamos, por ende, ese necesario contextualizar el saber y generar las herramientas teóricas y críticas para hacerlo.
- Fortalecer la idea de la formación como administradores de empresas para transformar el contexto y no para reproducir las ideas hegemónicas que de manera acrítica han constituido parte esencial del discurso del saber administrativo.
- Superar los mantras tradicionales que se reproducen sin muchas resistencias dentro de la formación de profesionales en administración de empresas como lo es, por ejemplo, el mantra de la creación de empresas e incluir, no sólo el discurso de la importancia de creación de empresas sino la discusión profunda, profesional

y honesta sobre la naturaleza de esta ¿Crear nuevas empresas para reproducir las ideas dominantes o crear empresas para la transformación?

- Ligar la formación del administrador de empresas al compromiso de la búsqueda de la razón emancipadora dentro de la disciplina y, por ende, ligar dicha formación a la transformación basada en la justicia social.



## 11. LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Acuerdo 010 de 2016. Proyecto educativo Institucional Universidad Surcolombiana.

Anexo 2. Documento maestro del programa de administración de empresas Universidad Surcolombiana.

Anexo 3. Documento maestro del programa de administración de empresas de La Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Anexo 4. Diseño Micro-curricular de la asignatura fundamentos de administración del programa de administración de empresas Universidad Surcolombiana.

Anexo 5. Diseño Micro-curricular de la asignatura de procesos administrativos del programa de administración de empresas Universidad Surcolombiana.

Anexo 6. Diseño Micro-curricular de la asignatura Desarrollo organizacional del programa de administración de empresas Universidad Surcolombiana.

Anexo 7. Diseño Micro-curricular de la asignatura de Sociología del programa de administración de empresas Universidad Surcolombiana.

Anexo 8. Diseño Micro-curricular de la asignatura de Planeación y organización del programa de administración de empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Anexo 9. Diseño Micro-curricular de la asignatura Dirección y control del programa de administración de empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Anexo 10. Diseño Micro-curricular de la asignatura de Desarrollo empresarial colombiano del programa de administración de empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Anexo 11. Diseño Micro-curricular de la asignatura de Introducción a la administración del programa de administración de empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Anexo 12. Transcripción de entrevistas de la comunidad educativa entrevistada del programa de administración de empresas de La Universidad Surcolombiana

Anexo 13. Transcripción de entrevistas de la comunidad educativa entrevistada del programa de administración de empresas de La Corporación Universitaria Minuto de Dios

## 12. REFERENCIAS

- Abreu, O., Gallego, M., Jácome, J., & Martínez, Rosalba J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3),81-92. [fecha de Consulta 10 de Mayo de 2021]. ISSN: Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>
- Adorno, T. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad* (vol. 2). Madrid: Akal.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (2018). *Dialéctica de la ilustración*. Editorial Trotta. Colección estructura y procesos.
- Akdere, N. (2012). Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self-efficacy beliefs in teaching for critical thinking. Disponible:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.633.5347&rep=rep1&type=pdf>
- Aktouf, O. (2000) *Administración y pedagogía*. Fondo editorial Universidad EAFIT. Colombia.
- Aktouf, O. (2001) *La estrategia del avestruz racional*. Facultad de ciencias de la administración. Universidad del Valle.
- Aktouf, O. (2017) *Basta de derroche, acabar con la economía-management a la americana*. Centro editorial facultad ciencias económicas Universidad Nacional de Colombia.

- Alquichire R., S. L., & Arrieta R., J. C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28–52. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.03>
- APA - Asociación Filosófica Americana (1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración De Consenso De Expertos Con Fines De Evaluación E Instrucción Educativa. "El Informe Delphi"*, Comité Preuniversitario de Filosofía. The California Academia Press, Millbrae, Canada.
- Barragán, H. (1998). *Epistemología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Beltrán, M. J. y Torres, N. (2009) Caracterización de las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Revista del instituto de estudios de educación de La Universidad del Norte*. 11 (1), 65-85
- Beauchamp, G.A. (1968). *Curriculum theory*. Wilmette IL: Kagg.
- Bernal G, & Cabero, A. (coord.) (2002). *Persona, currículum y postmodernidad*. Barcelona: PPU
- Bernstein, B. (1995). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá, Colombia. Editorial PRODIC "el griot". Segunda edición.
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. & Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos XLVI*, No. 1, pp. 89-113
- Borjas, M. (2014) La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros* 16.30

- Calero, G., Guzmán, M. y Bayas, V. (2017). La administración y el pensamiento crítico. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. Volume 6 Issue 1. Enero, pp. 96-102
- Castells, M. (1997) *Fin de Milenio*. Madrid. Alianza Ed.
- Carvajal, M., *La didáctica en la Educación*, Fundación Academia de Dibujo Profesional, 1-12 (1990)
- Cebotarev, E. A. (2003). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56. Retrieved August 14, 2021, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100002&lng=en&tlng=es).
- Charpak, G. L. y Omnes, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona: Anagrama.
- Charry, F. (2014). *El pensamiento crítico: Evaluación cualitativa de las experiencias significativas en la formación del pensamiento crítico en egresados del programa de comunicación social y periodismo, de la Universidad Surcolombiana [Tesis de doctorado no publicada]*. Universidad Surcolombiana.
- Contreras, J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. 2 ed. Madrid: Akal, 260 p.
- Colomer, M. (1974) "Método básico de trabajo social". *Revista de trabajo social*.
- Dávila, C. (1991). *Ensayos sobre la educación en administración en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes

- De Fátima y Elías, E. (2004) Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela. UMBRAL. Revista de educación, cultura y sociedad. IV(7), 115-120
- De la Torre, S., Didáctica y currículo bases y componentes del proceso formativo, Dykinson, 1-297, Madrid, España (1993)
- De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.
- Dewey, J., Caparrós, A., y Galmarini, M. G. (1989). Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo (Primera ed.) Buenos Aires; Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (1984). Ensayos sobre la problemática curricular. México, D.F.: Trillas.
- Díaz-Villa, M. (2008). Sobre el currículo: Más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. Revista Colombiana de Educación Superior, 1. 1-18.
- Drucker, P. (1994) La sociedad post-capitalista, Editorial Norma, Bogotá, Colombia.
- Ennis, R. H. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En Baron y Sternberg, teaching thinking skills: Theory and practice. (1° ed. pp. 9-26)
- Eribon, D. (2019) Principios de pensamiento crítico. Trad. Horacio Pons. El cuerpo de plata.
- Facione, P. A: (1990) Critical Thinking: A Statement of expert consensus for purposes of educational Assessment and instruction. American philosophical association.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Trad. María Cecilia Bernat. Eduteka.

- Fischer, Kuno. (2002). Historia de los orígenes de la filosofía crítica. En Immanuel Kant. Crítica de la razón pura (Traducción de J. Rovira Armengol). Barcelona: Ediciones Folio.
- Flores, D. (2016) La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. Revista del instituto de estudios en Educación Universidad del Norte. No. 24, pp. 128-135
- Foucault, M. (2018). ¿Qué es la crítica? Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franco, A. R., Almeida, L. S., & Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2). <https://doi.org/10.6018/j/202171>
- Freire, P. (2002). La educación como práctica de libertad. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). El grito manso (Educación General N° 13). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). Por una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Germaine, R. Richards, J. Koeller, M & Schubert-Irastorza , C. (2016) Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. *Journal of Research in Innovative Teaching* (p. 19-27)
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes inestables en educación. Pedagogía. Manuales. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Ed. Taurus. Madrid.

Harada, E. (2009). Algunas aclaraciones sobre el “modelo” argumentativo de Toulmin. *Contactos*, 73, 45–56

Hawe, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2003/6. Proyecto Mecesus TAL 0101. Recuperado: 11 mar 2021. Disponible: [http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20Pensamiento Critico.pdf](http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20Pensamiento%20Critico.pdf)

Hernández, I., Londoño-Cardozo, J., Silva, L. & Becerra, L. (2019) El pensamiento crítico y sus beneficios en la administración. *Revista Logos, ciencia & tecnología*, Vol. 11, No. 1, pp. 61-76

Hoyos, G. (1980). *Epistemología y política: crítica al positivismo de las ciencias sociales en América Latina desde la racionalidad dialéctica*. Bogotá: CINEP.

Horkheimer, M. (1937). Traditional and critical theory. In *Critical theory*, 188-252. New York: Continuum.

Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la Razón Instrumental*. Buenos Aires, SUR.

Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jácome, M. (2015) Integrado el Pensamiento Crítico en la Dirección de Empresas. *Revista Empresarial*, ICE-FEE-UCSG. Edición No. 36. Vol. 9 – No. 4 - Pág. 31-35

Jaeger, W. (1980) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Trad. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México D. F., México, fondo de cultura económica

- Kant, I. (1989), «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?», en Werke Akademieausgabe, vol. VIH, 35 (trad. cast. de A. Maestre, «Respuesta a la pregunta: ¿Que es la Ilustración?», en Varios, ¿Qué es la Ilustración?, Tecnos, Madrid, 1989, 17).
- Kant, I. (2001). Crítica de la razón práctica (Traducción de Antonio Zozaya). Madrid: Ediciones Mestas.
- Laso, S. (2004). La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. Espacio Abierto, 13(3),435 - 455. [fecha de Consulta 1 de Agosto de 2021]. ISSN: 1315-0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213305>
- Le Mouël, J. (1992). Crítica de la eficacia: ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo. Barcelona: Paidós
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005) Investigación educativa. 5 edi. Pearson.
- Madrid, H. (2018) Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de ciencias sociales en la educación básica secundaria. Revista Praxis Pedagógica 18(22), pp. 49-64
- Marcuse, H. (1937). Philosophy and critical theory. In Negations: Essays in critical theory, 134-158. London: Free Association Books.
- Marín-idárraga, D. A. (2005). La enseñanza de las teorías de la administración: limitantes epistémicas y posibilidades pedagógicas. Innovar, 15 (26) 43-58.
- Marín-idárraga, D. A. (2013). La conformación del currículo en Administración: un estudio desde el isomorfismo institucional. Estudios Gerenciales. 29 (129) 466-475



- Martín, A. y Barrientos, O. (2009) Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *teoría de la educación*, 21 (2) 19-44
- Marx, K. (1979). *El capital: Libro I - capítulo I La mercancía* (7a. ed.--.). México D.F.: Siglo veintiuno.
- Ministerio de educación Nacional (2009) *Competencias genéricas en educación superior. Educación superior [boletín informativo]*, n° 13.
- Monroy, L. (1996). La formación del administrador para el siglo XXI. *Cuadernos de Administración*, 23, 83-102.
- Morales, L. C. (2014) El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 1-23
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-144.  
DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8286>
- Niño, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Hallazgos*, 17(34), 185-208. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.4884>
- Olaya, E. Garcés, F., Muñoz, V. (1999) *Proceso de Sistematización Curricular. El Microcurrículo, aspectos conceptuales y metodológicos*. Universidad de Antioquia Facultad de Medicina. Comité de Currículo. Recuperado de: [shorturl.at/ansMP](http://shorturl.at/ansMP)

- Ossa, C. y Díaz, A. (2017) Enfoques intraindividual e interindividual en programas de pensamiento crítico. *Psicología Escolar e Educativa*, SP. Volume 21, Número 3, sep/dic de 2017: 593-600
- Oyler, D. R. & Romanelli, F. (2014). The Fact of Ignorance Revisiting the Socratic Method as a Tool for Teaching Critical Thinking. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7), 1-9.  
Doi: 10.5688/ajpe787144
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage
- Paul, R. y Elder, L. (2003) *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*.  
Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R & Elder, L (2005) *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Barcelo:  
Fundación para el pensamiento crítico.
- Pensamiento crítico y disolución de la doxa: entrevista con Loïc Wacqua nt. *antípoda* nº2 enero-junio de 2006 páginas 43-50 issn 1900-5407
- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla. S.A.,
- Perrow, C. (1992) *Una sociedad de organizaciones*. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, ISSN 0210-5233
- Rico, F. (2010) *Las prácticas didácticas de las finanzas en un programa de administración de empresas*. Universidad Simón Bolívar. Primera educación. ISBN: 978-958-8431-88-8.
- Rodríguez, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la Educación*, 30(1), 53+.

<https://link.gale.com/apps/doc/A550390617/IFME?u=anon~b160a027&sid=googleScholar&xid=a5b21c44>

Rojas-Rojas, W. (2015) Lectoescritura y pensamiento crítico: desafío de la educación contable.

Cuadernos contables, 16(41) pp. 307-328

Román, B. (2015). Análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum y la Prueba de Selección

Universitaria chilena. Entrecruzando discursos con consecuencia social. [Tesis de

doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.

Sacristán, J.G., Pérez, A., La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, 1-467, Madrid, España (1989)

Saiz, C. & Rivas, S.F. (2011). Evaluation of ARDESOS program an initiative to improve critical

thinking skills. Journal of scholarship of teaching and learning, 11(2), 34-51.

Sampier, R. Collado, C. Baptista, M. (2014) Metodología de la investigación. Sexta edición.

Editorial Mc Graw Hill.

Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in

asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. Interactive Learning

Environments. Routledge, Taylor & Francis Group, vol. 17, núm. 1, pp. 77-94. doi:

<http://dx.doi.org/10.1080/10494820701651757>

Scriven, M. and Paul, R. (1992). Defining critical thinking. En:

<http://www.criticalthinking.org/university/defining.html>. Consulta: 01-05-2021.

Thomson, G. (2002) Introducción a la práctica de la filosofía. (P. Arango Giraldo, Trad.) (primera

edición). Bogotá, Colombia: Panamericana editorial.

- Valenzuela, J. & Carracedo, A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. REME, ISSN 1138-493X, Vol. 11, Nº. 28, 2008. 11.
- Villegas, G. (1996). La crisis de la educación en administración. Cuadernos de Administración, 23, 39-61.
- Wacquant, L. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa: Entrevista con Loïc Wacquant. Antípoda 2, 43-50
- Zabala, A y Arnau, L. (2007) 11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Graó. 2007.
- Zarzar Charur, C. A. (2015). Métodos y pensamiento crítico 1 (primera ed.). México: Grupo editorial patria.
- Zuleta, E. (2016). Educación y democracia. Bogotá. Ariel