

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS ADMINISTRADORES DE EMPRESAS¹

CRITICAL THINKING IN THE TRAINING OF BUSINESS ADMINISTRATORS

Luis Alejandro González Cabrera*

Recibido: Enero 25, 2023

Aceptado: Septiembre 8, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Garzón, Huila, Colombia. luisalejandrogonzalezcabrera@gmail.com
0000-0003-1432-9969

Cómo citar este artículo:

González, L. (2023). Pensamiento crítico en la formación de las y los administradores de empresas. *Revista PACA 15*, pp. 135-150.

1 Investigación realizada durante el año 2022.

Resumen: La presente investigación indaga sobre el lugar del pensamiento crítico como estrategia de formación en los programas de administración de empresas de la Universidad Surcolombiana y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Regional Sur). Para ello analiza la propuesta curricular contenida en los documentos maestros de los programas analizados y examina, mediante entrevistas, a la comunidad académica sobre las estrategias didácticas y de evaluación usadas dentro del programa. Se concluye que, si bien hay una disposición favorable hacia el pensamiento crítico, este se entiende de manera restringida, pues solo se le comprende y utiliza como una capacidad cognitiva para razonar mejor, sin que ello involucre necesariamente la crítica epistemológica y la crítica social; el resultado es un programa dispuesto alrededor de estrategias de reproducción del conocimiento. No obstante, el trabajo evidencia la importancia de la razón crítica en la disciplina y en las posibilidades del pensamiento crítico para transformarla.

Palabras clave: pensamiento crítico, crítica epistemológica, crítica social, razón crítica, razón instrumental.

Abstract: This research explores the role of critical thinking as a training strategy in business administration

programs at the University Surcolombiana and the Minuto de Dios University Corporation (Southern Region). It analyzes the curriculum proposals found in the master documents of the programs and examines, through interviews, the academic community's use of didactic and evaluation strategies within the program. In conclusion, while there is a favorable disposition towards critical thinking, it is often narrowly understood and used merely as a cognitive skill for better reasoning, often without engaging in epistemological or social critique. This results in programs primarily focused on knowledge reproduction strategies. Nonetheless, the study highlights the importance of critical reasoning in the discipline and its potential for renewal.

Keywords: critical thinking, epistemological critique, social critique, critical reason, instrumental reason.

Introducción

El presente artículo reconoce los inminentes retos de orden ambiental y social del siglo XXI, así como la relevancia de la formación de los administradores de empresas para hacer frente a tales desafíos desde el saber disciplinar. Por ende, esta investigación se ha interesado en comprender la dinámica de formación de los administradores de empresas y la influencia del pensamiento crítico en ella. Para ello, se tomaron como caso de análisis los programas de administración de empresas en dos instituciones de educación superior: la Universidad Surcolombiana y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Regional Sur).

El pensamiento crítico es ampliamente abordado en diversos discursos pedagógicos, ya que se considera fundamental para la educación del siglo XXI, propuestas como las 4C de Germaine et al. (2016) y diversos estudios aplicados lo consideran una competencia esencial; sin embargo, debido a su naturaleza polisémica, su sentido puede variar y dar lugar a diferentes formas de comprenderlo y desarrollarlo.

En el campo de la administración de empresas, es crucial fomentar el pensamiento crítico, debido a la influencia que las decisiones y los métodos de gestión tienen en la sociedad y en el medio ambiente. La promoción del pensamiento crítico representa una oportunidad para ofrecer una visión profunda y transformadora de la administración de empresas como disciplina teórica y práctica.

En consecuencia, el presente documento ofrece, en primer lugar, una serie de reflexiones de orden conceptual. Estas reflexiones permiten definir la idea de pensamiento crítico desde las teorías críticas, con el fin de identificar cómo se reflejan los elementos de pensamiento crítico en la propuesta curricular, didáctica y de evaluación que conforman los programas de administración de empresas estudiados.

Finalmente, se presenta la metodología utilizada, la cual incluyó el análisis de documentos maestros y microcurrículos de dichos programas, junto con treinta entrevistas en total a docentes, estudiantes y egresados. Los resultados y el análisis se presentan para revelar el papel del pensamiento crítico dentro de la formación.

Referentes teóricos y conceptuales

Este apartado explora dos enfoques sobre el pensamiento crítico. Uno, en el cual se le ubica como una habilidad cognitiva dentro de la órbita de la razón instrumental; y otro, en el cual se incluye en él la crítica epistemológica y social, lo cual lo aproxima a una concepción basada en la razón crítica.

137

El pensamiento crítico como habilidad cognitiva de la razón instrumental

Horkheimer (1969) definió la razón instrumental como la capacidad de adaptar medios para fines específicos. En autores como Schellens et al. (2009), Facione (2007) y Ennis (1987) el pensamiento crítico pareciera ser definido dentro de esta esfera, pues se le considera como un mecanismo intelectual eficiente para resolver problemas.

Por su parte, la razón instrumental ha sido fundamental para la construcción moderna de las teorías administrativas, pues responde favorablemente a la búsqueda de herramientas para la gestión del capital (Derrida, 2012), asegurando que su reproducción sea eficiente y que mantenga su prevalencia como factor de producción, incluso a pesar de los costos sociales y ambientales que acarrea (Aktouf, 2001).

Por ello, si el pensamiento crítico se limita a la razón instrumental se enfrenta a un límite en su capacidad de reflexión, puesto que, al enfocarse

en la búsqueda eficiente de resultados, no indaga por los elementos que subyacen detrás de la razón misma que los avala, ni en las consecuencias que, más allá de su marco, dichos resultados puedan tener.

Para superar dicho límite que impone la razón instrumental, el pensamiento crítico debe preocuparse, no solo por desarrollar habilidades cognitivas que conlleven a que el individuo sea capaz de razonar mejor y solucionar de manera eficiente los problemas, sino que debe ser capaz de entregarle la posibilidad de pensar reflexivamente sobre los fines mismos de dicha razón y los supuestos sobre los que esta se sostiene.

Pensamiento crítico como crítica epistemológica y social

Para Horkheimer (1969), una razón que supere dicho límite se constituye como razón crítica en tanto es capaz de cuestionar y examinar de manera profunda las estructuras y suposiciones que subyacen al conocimiento mismo y la sociedad.

Esta definición de razón crítica permite ver al pensamiento crítico como una posibilidad para cuestionar los elementos y las condiciones de validez en la construcción del conocimiento, y no solamente como una búsqueda eficiente de medios (Oyler y Romanelli, 2014). Por ello, implica cuestionar y poner en crisis las creencias, las ideologías y las cosmovisiones que conforman nuestra percepción, sentimientos y relaciones con la realidad. Pensar críticamente es explorar enfoques epistemológicos alternativos que enriquezcan el pensamiento y permitan cuestionar las estructuras de la razón (Martín y Barrientos, 2009; Saiz y Rivas, 2011).

Adicional a ello, es esencial reconocer que el acto de razonar está intrínsecamente ligado a nuestras capacidades de pensamiento. Como sugiere Rodríguez (2018), la ontología del pensamiento crítico se revela como un fenómeno bioprágmató, donde las contingencias históricas y elementos institucionalizados, como el lenguaje, juegan un papel esencial en la definición de las ideologías y las creencias individuales, y, por lo tanto, en la forma en que razonamos (Ossa y Díaz, 2017; Eribon, 2019). Esto se debe a que la razón no es neutral y menos cuando se trata de fenómenos como la ética o el conocimiento (Zuleta, 2009).

En consecuencia, el verdadero potencial del pensamiento crítico radica en su capacidad para unir la crítica epistémica y social, cuestionando constantemente las formas establecidas de pensamiento, las formas de vida colectiva, el sentido común y las relaciones sociales y políticas en una sociedad determinada (Wacquant, 2006).

El ser crítico se valida al ser capaz de plantear preguntas que cuestionen los mecanismos de validez del conocimiento, los elementos ideológicos de una realidad social como también el objetivo mismo del conocimiento (Morales, 2014).

En última instancia, el pensamiento crítico no solo trata de resolver problemas eficazmente, sino de cuestionar y transformar paradigmas establecidos. En este sentido, la potencia de la pedagogía crítica (Freire, 1987) está en la capacidad de entender que el individuo no solo busca comprender el mundo, sino también transformarlo mediante la búsqueda de la emancipación de todas las formas de opresión.

En resumen, el pensamiento crítico abarca tanto la habilidad cognitiva como la crítica epistemológica y social, reconociendo la no neutralidad del pensamiento y que el potencial de este pensamiento está más allá de la mera resolución de problemas.

Pensamiento crítico en la administración de empresas

En la historia moderna, la administración de empresas ha estado intrínsecamente ligada a lo que se conoce como la razón instrumental. Sin embargo, en tiempos recientes, ha emergido una perspectiva teórica más profunda y reflexiva conocida como los Estudios Críticos en Administración (ECA). Esta nueva perspectiva, como señala Fernández (2007), profundiza en los aspectos sociales, culturales y políticos que influyen en la toma de decisiones y la dinámica organizativa.

Autores como Knights y Willmott (1989), Aktouf (2001; 2017), Burrell (2007), Linstead (2007), Parker (1999), y Alvesson (2008) han abordado temas críticos en la administración, incluyendo la diversidad en el trabajo, la sostenibilidad, las relaciones laborales y la responsabilidad social corporativa. Su enfoque no busca solo eficiencia, sino que problematiza y reflexiona, desde la razón crítica, el fenómeno administrativo, resaltando contrastes, injusticias y posibilidades de transformación.

Esto se traduce en la búsqueda de prácticas empresariales más justas, equitativas y éticas que promuevan la emancipación de los trabajadores, la eliminación de estructuras de poder opresivas y una mayor consideración por el bienestar de las personas y el entorno.

Es por ello que los Estudios Críticos en Administración demandan un tipo de pensamiento crítico que trascienda los límites de la razón instrumental. Este enfoque debe cuestionar no solo las metodologías y epistemologías, sino también los propósitos y significados detrás de las prácticas administrativas, ya que, al hacerlo, proporciona las bases teóricas y prácticas necesarias para transformar la disciplina, y así repensar el cómo afrontar los retos contemporáneos.

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo (Sampieri, et. Al, 2014) y su objetivo principal es identificar el papel del pensamiento crítico en la formación de administradores de empresas. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda especializada utilizando palabras clave para explorar las discusiones sobre el pensamiento crítico y construir una conceptualización del mismo. Posteriormente, se examinó tanto lo curricular como las estrategias de formación existentes.

Para analizar lo curricular, se hizo uso de la técnica de análisis documental (McMillan & Schumacher, 2001), y con ella se evaluaron los documentos maestros de los programas y los microcurrículos relacionados con la formación disciplinar. Esta técnica se empleó para investigar el concepto existente de pensamiento crítico, los objetivos del plan de estudios, el rol del entorno y los métodos de formación.

Adicionalmente, se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas con un total de 30 participantes, incluyendo estudiantes de diferentes semestres, egresados con menos de 5 años de graduación y docentes activos en el programa de administración de empresas. Estas entrevistas tenían como objetivo identificar la concepción de pensamiento crítico en la comunidad académica y la presencia de este en las estrategias didácticas y de evaluación. Para esto último, se utilizaron categorías de análisis relacionadas con la crítica epistemológica y la crítica social.

Para abordar aspectos de la crítica epistemológica, se utilizaron categorías de análisis que incluyen análisis de fuentes y evidencias, cuestionamiento de supuestos, exploración de paradigmas, reflexión sobre la construcción del conocimiento, análisis de metodologías y consideración de perspectivas históricas. Estas categorías evalúan si la formación se esfuerza por generar capacidad de análisis sobre la calidad de las fuentes de información, si existe en la formación cuestionamiento de supuestos, exploración de paradigmas y análisis sobre la influencia histórica en conceptos y teorías administrativas.

Por otro lado, para explorar la crítica social, se emplearon categorías como análisis del contexto sociocultural, exploración de poder y desigualdad, enfoque en problemas sociales, reflexión ética, identificación de sesgos y estereotipos y vinculación con la realidad social. Estas categorías ayudaron a examinar cómo se abordan el contexto cultural, el poder, los problemas sociales, la ética y los sesgos en la formación, así como la relevancia de los conceptos en la realidad social.

Además, se incorporaron cuatro categorías adicionales para integrar tanto la crítica epistemológica como social, a saber: análisis crítico de teorías, exploración de conexiones epistemológicas y sociales, desafío a la normatividad y consideración de consecuencias sociales, para así develar el rol simultáneo de estas en la formación.

Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se identificaron los elementos más relevantes para comprender la concepción existente del pensamiento crítico y cómo las estrategias educativas lo promueven.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan las principales reflexiones en relación con el análisis de los documentos institucionales de los programas y, posteriormente, se exponen los principales resultados obtenidos de las entrevistas.

Sobre los documentos maestros y los microcurrículos.

Como primer elemento, llama la atención que en los documentos maestros no existe una mención directa, clara y concreta sobre el significado

del pensamiento crítico; en cambio, se hace alusión, reiteradamente, al término de pensamiento administrativo.

En este contexto, la crítica adquiere un rol particular. A pesar de ser uno de los objetivos formativos de los programas, la crítica parece estar principalmente asociada a la generación de valor. En lugar de concebirla como una acción reflexiva frente a la realidad, se la considera más como una habilidad orientada hacia la creación y justificación de valor mercantil mediante la eficiente gestión organizacional.

Los documentos de ambas instituciones enfatizan la promoción del análisis crítico de los problemas regionales, aunque insisten en que esta discusión debe estar alineada con el modelo de desarrollo regional y nacional. Esto plantea el desafío de subordinar el concepto de crítica a un modelo de razonamiento impuesto por el modelo de desarrollo, lo que influye en las posibilidades de reflexión pues le impone claros límites.

En el programa de UNIMINUTO se mencionan principios como sostenibilidad, actitud ética y otros. Sin embargo, es esencial abordar estos términos con pensamiento crítico. Por ejemplo, el concepto de sostenibilidad a veces puede ser utilizado para enmascarar relaciones de poder inherentes al sistema capitalista (Leff, 2004; Aktouf, 2001; O'Connor, 2000; Isla, 2016; Tanuro, 2011). Esto destaca la importancia de no solo mencionar estos principios, sino de analizar críticamente su contexto y significado.

La misma situación viene al caso con el término de actitud ética que, sin una reflexión constante, puede ser justificadora de un tipo de razón y de un marco de comportamiento específico. Por ejemplo, para Webber (2009) fue, precisamente, la lógica de la ética protestante la que posibilitó el desarrollo inicial del capitalismo, pues legitimaba una forma determinada de trabajo y acumulación. Ninguno de los dos programas tiene una asignatura de ética dedicada a discutir sobre ella y su rol.

A su vez, dado que el objetivo de una economía capitalista es la reproducción eficiente del capital, dicha disposición podría colocar en tensión la búsqueda de la maximización de las ganancias y las formas de lograrlo. Autores como Luxemburgo (1933), Harvey (2018), Veblen (2014), Stiglitz (2002) han señalado estas tensiones y cómo, en última instancia, la

lógica de acumulación y maximización tienden a ser absolutas y capaces de erigir un marco ético a su conveniencia.

La reflexión ética sobre el trabajo es esencial para adecuar la organización laboral, un objetivo fundamental en la administración de empresas. Esto requiere la aplicación de la razón crítica en lugar de la instrumental, dado que la ética no es un fenómeno neutral (Zuleta, 2009). La razón crítica es necesaria para debatir el marco ético que sostiene las estructuras jerárquicas y la preferencia por el capital en la distribución de recursos y la producción de bienes y servicios, como lo señala Aktouf (2001a).

Por su parte, en la Universidad Surcolombiana se suscribe un acuerdo pedagógico institucional que no se refleja en el currículo como lo sugiere el acuerdo, pues no se integran diversas epistemologías a la propuesta curricular. En su lugar, se encuentra una carga importante de asignaturas de enfoque positivistas y pocas que aborden otras formas epistemológicas de conocimiento, como la crítica social o la hermenéutica.

Esta situación se refleja en los microcurrículos de asignaturas como procesos administrativos, fundamentos de administración, desarrollo organizacional y las relacionadas con la gestión del talento humano, las cuales se centran principalmente en una bibliografía limitada que promueve una visión instrumental sin fomentar la reflexión sobre los supuestos teóricos subyacentes en el conocimiento. Su objetivo principal es proporcionar una formación orientada a satisfacer las demandas del mercado laboral, sin enfocarse en el desarrollo de habilidades críticas.

El no integrar diversas epistemologías ocasiona que el modelo de organización sobre el cual se construyen las discusiones dentro del programa esté limitada a la esfera de la organización bajo la lógica capitalista y, a partir de ello, las decisiones que se toman tienden a estar explicadas y razonadas bajo los preceptos propios de dicha lógica. Por ejemplo, no se encuentran asignaturas que apelen a otras formas de organización como las cooperativistas, comunistas o anarquistas que están en campos opuestos a dicha lógica, pero permiten enriquecer la discusión y ampliar los horizontes de posibilidades, tanto teóricos como prácticos para la administración.

En resumen, la idea presente de pensamiento crítico, que no aparece de forma expedita en ambos documentos maestros, queda restringida a los marcos determinados por la razón instrumental, en tanto que no se promueve una reflexión sobre los fines mismos del conocimiento administrativo, no evidencia una discusión sobre las bases mismas de dicho conocimiento, ni las consecuencias sociales que este genera.

Caracterización del pensamiento crítico, de las estrategias didácticas y de evaluación.

A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con la caracterización realizada por la comunidad académica sobre cómo se concibe al pensamiento crítico, evidenciando que:

- El pensamiento crítico es un lugar relevante y común en los discursos sobre educación en la comunidad académica. Los relatos sobre la caracterización y estrategias didácticas y evaluativas fueron homogéneos para ambas instituciones; esto se puede explicar debido a que, tanto docentes como estudiantes, son de la misma región y responden a un contexto social, cultural y económico similar.

- El pensamiento crítico es identificado dentro del marco de la razón instrumental, pues tanto estudiantes como egresados y docentes de ambas instituciones lo entienden como una capacidad de razonar para encontrar soluciones eficientes.

- En consecuencia, las conceptualizaciones sobre pensamiento crítico no involucran necesariamente la capacidad de incorporar en él la crítica epistemológica o social.

- Por ejemplo, el pensamiento crítico, promovido desde la razón instrumental, se hizo evidente cuando se habló con los entrevistados sobre uno de los objetivos que promueve la formación que tiene que ver con la generación de empresa. Allí, las personas entrevistadas manifestaron que el uso del pensamiento crítico se limitaba a la discusión sobre las formas eficientes, tanto legales y técnicas, para la conformación de empresa, pero no se evidenció que hubiese una discusión sobre el telos o la ontología de las empresas a crear.

- Una concepción del pensamiento crítico, en torno a la razón crítica, trascendería dicho enfoque que solo busca la eficiencia en los medios y analizaría el fin mismo de la creación de la empresa y cómo esta actuará, si lo hará promoviendo prácticas arraigadas en la administración

tradicional que prioriza la generación de utilidades a través de prácticas que perpetúan las ideas dominantes o construyendo formas favorables de relación entre el medio ambiente y el ser humano (Aktouf, 2017).

- En resumen, el concepto de pensamiento crítico para la comunidad académica se relaciona con la capacidad de buscar soluciones eficientes, sin discutir, necesariamente, los elementos epistémicos y sociales involucrados.

Ahora bien, en relación con el lugar del pensamiento crítico en las estrategias didácticas y de evaluación se identificó que:

- Prevalen las estrategias de formación tradicionales, en las cuales no se promueve la crítica epistemológica y/o social.

- Esto se evidencia a través de menciones recurrentes, especialmente por parte de estudiantes y egresados, quienes indican que la formación tiende a perpetuar prácticas gerenciales que dan prioridad a la eficiencia financiera por encima de otros aspectos, incluyendo cuestiones éticas y sociales.

- Por ejemplo, en las materias que tiene que ver con la toma de decisiones, se hace hincapié en la relevancia de los aspectos cuantitativos y de factibilidad financiera, relegando a un segundo plano las consideraciones éticas que una decisión empresarial pueda acarrear. Esta falta de atención a dichas implicaciones en las decisiones de gestión resalta una preocupación central en la formación: ¿se está educando a los futuros profesionales para priorizar la eficiencia financiera o para considerar más ampliamente el impacto de sus acciones en la sociedad?

- Dichas estrategias didácticas se limitan a presentar problemas para ser resueltos y analizados bajo paradigmas que favorecen las ideas económicas dominantes.

- Esto responde a que las didácticas, según los estudiantes, presentan a la administración como una disciplina científica, más cercana a una ciencia dura que a una ciencia social. No se discute sobre los límites y posibilidades que ello genera.

- No se evidenció por parte de las personas participantes en las entrevistas, la promoción de los estudios críticos en administración (ECA) dentro de la formación.

- Durante las discusiones con los estudiantes sobre la base teórica se destacó que la didáctica y la evaluación se centran en el aprendizaje del cómo, pero no profundizan en el porqué. Hay más preocupación

por cómo se organiza eficientemente el trabajo para generar ganancias, que por preguntarse si es justa la forma, o si hay otras, para repartir el plusvalor resultante de dicha organización.

- No se dan espacios para el debate y los docentes son representados por estudiantes y egresados, como figuras que generalmente no permiten opiniones diversas y, por lo tanto, las clases se convierten en espacios para la reproducción.

- Esto demuestra relaciones jerárquicas en la formación que anulan la iniciativa intelectual. Algunos estudiantes, de ambas instituciones, señalaron que muchas veces deben decir y escribir lo que el docente quiere escuchar y leer para pasar.

- Al hablar sobre las implicaciones que tiene la ideología, los estudiantes (especialmente de la Universidad Surcolombiana) señalaron que no hay espacio de debate para poner esos elementos en relieve, pues no se promueven discusiones sobre los supuestos subyacentes o los sesgos en la teoría administrativa.

- Se privilegia una formación que se sostiene sobre la generalización del saber administrativo sin contextualizar sus problemas. Se utilizan, sobre todo en UNIMINUTO, textos con casos de estudio especialmente norteamericanos.

- En concordancia con ello, los egresados señalaron la falta de estrategias didácticas que usen el conocimiento disciplinar de manera contextualizada, pues no se vincula el contexto social al debate académico dentro de clase.

- Los estudiantes pusieron en relieve cómo las estrategias de formación no hacen hincapié en los desafíos sociales y ambientales de la disciplina, pues su enseñanza se centra esencialmente en el aprendizaje de técnicas de gestión y no en la discusión de dichas consecuencias, ni en las contradicciones y límites intrínsecas en ellas.

- Los docentes de ambas instituciones señalaron que los programas responden a un mercado laboral que promueve ante todo la formación para el trabajo y la búsqueda de la eficiencia práctica y ello está limitando la capacidad de la educación para fomentar la crítica, el cambio y la transformación social.

- Las estrategias didácticas apelan a bibliografía limitada por el sesgo del saber disciplinar dominante; por ende, no se promueven lecturas reflexivas sobre otras formas de abordar el saber administrativo.

- Se privilegian estrategias didácticas que buscan soluciones eficientes, lo que implica una pedagogía centrada en la respuesta, en lugar de en la pregunta (Freire & Faundez, 2018).

- Estudiantes y egresados insistieron en la existencia de didácticas como las mesas redondas que dirigen la atención a determinados problemas funcionales de las empresas, pero se invisibilizan discusiones que pongan en duda el orden establecido. Por ejemplo, no se ponen de relieve formas de organizar y distribuir la autoridad distintas a las formas verticales, propias de la ideología capitalista.

- En concordancia con ello, el mecanismo de evaluación más mencionado fue el tradicional, en el que se proponen ejercicios que apelen a los automatismos aprendidos en clase y no se busca la reflexión sobre los contenidos mismos.

- Las estrategias de evaluación no propenden por profesionales que sean capaces de poner en tensión sus propias creencias pues estas, al presentarse como preguntas de selección múltiple o que apelan a la memoria del estudiante, persiguen la normalización y la reproducción del conocimiento, sin que esto necesariamente implique asumir el rigor de la razón crítica.

- Se hizo evidente, también, que el horizonte de investigación del programa se centra principalmente en abordar problemas prácticos desde un enfoque instrumental. Así, las intenciones investigativas tienden a centrarse en soluciones positivistas a casos prácticos y no profundizan en la indagación teórica o en la búsqueda de alternativas epistémicas.

- Se observó que, cuando las estrategias didácticas y evaluativas se asemejan más a métodos tradicionales de enseñanza, tienden a fomentar menos un pensamiento crítico completo. En cambio, a medida que estas estrategias se acercan más a enfoques de pedagogía crítica, se profundiza en un pensamiento crítico completo.

- Por lo tanto, es fundamental que el pensamiento crítico se integre en las prácticas pedagógicas, capacitando a la comunidad académica para cuestionar de manera profunda las bases teóricas de la disciplina, tanto desde lo epistémico como desde lo social.

- Los docentes expresaron que, para lograr un proceso efectivo de pensamiento crítico que combine las capacidades cognitivas junto con la crítica epistemológica y social, es necesario vincular a la universidad con la realidad local.

Conclusiones

El principal aporte de la investigación ha sido identificar la prevalencia del pensamiento crítico como estrategia de formación desde la órbita de la razón instrumental, sin incluir en él procesos de crítica epistemológica y social. En consecuencia, se evidencia una conceptualización instrumental del pensamiento crítico, y, por ende, tanto las estrategias de formación como los currículos presentan una educación más interesada en la búsqueda de medios eficientes que permitan responder a las demandas del capitalismo moderno, sin reflexionar necesariamente sobre sus consecuencias ni las alternativas teóricas y prácticas que se pueden construir desde la administración de empresas. ¿Se educa para reproducir o para transformar?

A su vez, la investigación evidenció la existencia de una comunidad educativa interesada en desarrollar sus capacidades profesionales mientras se compromete con la necesidad de un pensamiento crítico capaz de superar las visiones tradicionales de la disciplina.

148

Finalmente, se reconoce que el pensamiento crítico constituye un valor referencial en los discursos de la comunidad educativa y un horizonte sobre el cual trabajar. Investigaciones futuras podrán indagar sobre una propuesta de modernización curricular concreta que integre el conocimiento disciplinar administrativo alrededor de la razón crítica. Además, abre la puerta a investigaciones sobre el papel de la crítica en las investigaciones que se realizan en el programa. Este tipo de investigaciones podrían sugerir nuevas direcciones que, desde la perspectiva de la razón crítica, guíen hacia la construcción de una disciplina emancipadora, capaz de abordar los desafíos del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Alvesson, M. (2008). *The future of critical management studies*. En D. Barry & H. Hansen (Eds.), *The SAGE handbook of new approaches in management and organization*, pp. 13-30. Los Angeles, CA: SAGE.
- Aktouf, O. (2001). *La administración: entre tradición y renovación*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Aktouf, O. (2001a). *La estrategia del avestruz racional: post-globalización, economía y organizaciones*. Universidad del Valle Editores.

- Aktouf, O. (2017). *Basta de derroche, acabar con la economía-management a la americana*. Facultad Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- Burrell, G. (2007). *La organización del placer*. En C. Fernández (Ed.), *Vigilar y Organizar: Una introducción a los Critical Management Studies* (pp. 103-160). Siglo XXI.
- Derrida, J. (2012). *Espectros de Marx: El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional* (3ª ed.). Trotta Editorial.
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. En Baron y Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (1ª ed., pp. 9-26)
- Eribon, D. (2019). *Principios de pensamiento crítico*. El cuerpo de plata Editorial.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Trad. María Cecilia Bernat. Eduteka.
- Fernández, C. (2007). *Vigilar y organizar: Una introducción a los critical management studies*. Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editorial.
- 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*, pp. 19-27.
- Harvey, D. (2018). *Marx, El Capital y la Locura de la Razón Económica*. Oxford University Press.
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la Razón Instrumental*. Buenos Aires, SUR.
- Isla, A. (2016). "Enverdecendo" el capitalismo: una guerra contra la subsistencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(151), pp. 19-30.
- Knights, D., & Willmott, H. (1989). Power and subjectivity at work. *Sociology*, 29, 761-782.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI de España Editores.
- Linstead, S. (2007). Abyección y organización: hombres, violencia y dirección de empresa. En C. Fernández (Ed.), *Vigilar y Organizar: Una introducción a los Critical Management Studies*, pp. 103-160. Siglo XXI.
- Luxemburg, R. (1933). *La acumulación del capital: Estudio sobre la interpretación económica del imperialismo*. Editorial Cenit.
- 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) pp. 19-44.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Investigación en Educación: Una Introducción Conceptual* (5ta edición). Longman.

- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), pp. 1-23.
- O'Connor, J. (1998). *¿Es posible un capitalismo sostenible? En Causas naturales. Ensayos sobre el marxismo ecológico*. The Guilford Press.
- Ossa, C., & Díaz, A. (2017). Enfoques intraindividuales e interindividuales en programas de pensamiento crítico. *Psicología Escolar y Educacional*, 21(3), pp. 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), pp. 1-9. Doi: 10.5688/ajpe787144
- Parker, M. (1999). Capitalism, Subjectivity, and Ethics: Debating Labor Process Analysis. *Organizational Studies*, 20(1), pp. 25-45. Sage Publications.
- Rodríguez, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la Educación*, 30(1), p. 53.
- 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*, 17(1), pp. 77-94. doi: 10.1080/10494820701651757
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Taurus. Madrid.
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2011). Evaluación del programa ARDESOS: una iniciativa para mejorar las habilidades de pensamiento crítico. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), pp. 34-51.
- Sampieri, R. Collado, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Tanuro, D. (2011). *El imposible capitalismo verde*. La Oveja Negra Editores.
- Wacquant, L. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa. *Antípoda*, 2, pp. 43-50.
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Editorial Reus.
- Veblen, T. (2014). *La teoría de la clase ociosa*. Alianza Editorial.
- Zuleta, E. (2009). *El Quijote, un nuevo sentido de la aventura*. Medellín: Hombre Nuevo.