



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Esquemas de pensamiento superior: el papel del pensamiento crítico en la problematización para el diseño de la investigación de un programa posgrado

Rafael Benjamín Culebro Tello

Universidad Pedagógica Nacional unidad 241

benjamín.tello@outlook.com

Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Dimensiones y práctica de la investigación educativa.

Tipo de ponencia: Reporte parcial.



Resumen

El presente reporte está diseñado desde la perspectiva metodológica de estudio de caso instrumental (Stake, 1999). Nace del interés por indagar el uso de las herramientas del pensamiento superior en la problemática de investigación, al interior del “documento recepcional-tesis”. El contexto de aplicación es la primera generación del programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores (DRDE), correspondiente a la Región Noroeste, sede UPN 241, SLP. Toma como referencia los trabajos de López (2013), Paul y Elder (2003) sobre el pensamiento de orden superior, en su aspecto crítico, para analizar desde estas aportaciones el proceso de problematización en los doctorantes. El dato empleado se obtuvo de porciones argumentativas extraídas en el planteamiento del problema, organizadas en una matriz y analizadas como “Unidades hermenéuticas” empleando el software de análisis cualitativo QDA Miner 1.4. Se toma como referente las aportaciones de Strauss y Corbin (2002) para la construcción de ordenadores (categorías) y la triangulación de este dato desde la perspectiva de Bertely (2000). Los hallazgos obtenidos en el análisis de contenido, revelan la necesidad de considerar lógicas de calidad más amplias, congruentes con la calidad en la producción de los programas de posgrado; adoptar criterios que se vinculen con el desarrollo integral del investigador en la oferta académica, como un actor social completo, que no solo sepa investigar sino que desarrolle herramientas del pensamiento superior y contar con un soporte pedagógico-didáctico, en los programas académicos, para la formación de adultos en el posgrado.

Palabras clave: *pensamiento superior, pensamiento crítico, problematización, posgrado, estudio de caso.*

Introducción

Los programas de posgrado en nuestro país se constituyen por espacios institucionales muy diversos, en razón de que enfatizan áreas de especialización que dependen de la función social, impacto y contribución; es posible, en el marco del análisis institucional hacer una clasificación generalista, posgrados profesionalizantes y posgrados para la formación de investigadores, con algún énfasis en: formación de recursos humanos, aplicación del conocimiento y contribuir al desarrollo de las sociedades (Serna, 2012).

Desde este contexto el posgrado es un espacio institucional, configurado por indicadores comprometidos con la calidad, donde el logro se documenta con base en el fortalecimiento a indicadores de dicha calidad, Serna, (2012) en el contexto del análisis del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO) comenta lo siguiente:

Entre los logros alcanzados en dicho contexto se subrayan la excelente evolución del número de programas de posgrado inscritos en el padrón de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el crecimiento del número de becas, la evaluación diferenciada para reconocer y fomentar la calidad de los programas, la evaluación de diversas modalidades educativas de posgrado y el incremento de la productividad científica de las universidades públicas estatales, entre otros (p. 32).

Es importante resaltar que estos logros están delimitados a un contexto donde los indicadores de desempeño juegan un papel central en la valoración del papel formativo, sin embargo, es importante reflexionar sobre la necesidad de documentar miradas a los micro proceso de formación, es decir, desde los roles *insitu*, que son parte esencial de la configuración en las lógicas de la calidad (Schmelkes, 1994), no es la calidad en la formación sino múltiples tópicos o dimensiones que se vinculan y entrecruzan con la calidad, ignorados por economía de los estudios o pasados por alto en razón de su condición *micro estructural* y *asincrónicos* para las miradas que evalúan la calidad.

Es común encontrar en este tipo de informes, elogios sobre el esfuerzo organizativo y de gestión institucional sobre la calidad, sin embargo dejan un importante sesgo sobre los micro procesos que llevan a cabo día a día con los estudiantes y que son finalmente testigos sobre el nivel de concreción sobre la calidad que se documenta; en resumidas cuentas la calidad en la formación de los programas de posgrado no está limitado al simple hecho estar registrado en padrones, la cantidad de egresados o titulados y satisfacer los temas sobre la infraestructura, sino también al aspecto ampliamente formativo, que reside en los límites de lo pedagógico, didáctico e instruccional, que da vida a los seminarios, sus procesos de titulación y elaboración de documento recepcional (Tesis).

Los estudios en torno al posgrado como espacio de formación tienen varias ópticas, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos para garantizar la preparación de los graduados universitarios vinculados al ejercicio profesional como lo documenta Manzo, et. al (2006) que vinculan la calidad a un aspecto sobre la gestión que involucra tres dimensiones: docencia, investigación y extensión. Guerrero (2011) analiza las implicaciones en el diseño curricular del posgrado como un problema al diseño curricular, plantea el campo de la investigación como contenido temático de enseñanza, tomando como base la alfabetización de investigadores.

Boéssio (2009) concibe los programas de posgrado como espacios de formación que le brinda la posibilidad de acceder a un desarrollo profesional centrado en las necesidades y características de los estudiantes; hace un cuestionamiento al concepto de formación abordando una postura sobre el desarrollo personal, la *interformación* y aspectos que permitan considerar al estudiante como personal y expuesto a una demanda social, un profesional autónomo, reflexivo, crítico y colaborador; aquí radica la importancia de los procesos de formación en la investigación y las habilidades necesarias para desarrollar esta práctica como eje articular de los programas.

Las posturas del referente consultado permiten considerar la necesidad de equilibrar los indicadores tradicionales de calidad institucional en la formación del posgrado y las lógicas necesarias para concebir una autentica formación integral; estas áreas de oportunidad, abordan procesos de carácter pedagógico y didáctico en la formación de adultos (Sánchez, 2014), aspectos que no son de especial interés por los padrones de calidad, pero que indudablemente son susceptibles a ser documentadas y atendidas desde la investigación, fenómenos en torno al desarrollo de habilidades y estructuras de orden superior necesarias en los estudiantes, en la formación para la investigación y la profesionalización.

En este contexto se aborda la siguiente problemática de investigación que considera documentar el uso del pensamiento crítico en el planteamiento del problema de investigación, al interior del documento recepcional (tesis), desde el apartado de problematización en el diseño de la investigación, en el contexto de la primera generación del programa de Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores para evidenciar el desarrollo integral de los estudiantes en el aspecto *interformativo*, (Boéssio, 2009):

¿Cómo se distribuyen los estándares del pensamiento superior, en el aspecto crítico, al interior de los argumentos utilizados en el planteamiento del problema al interior de las tesis del DRDE?

Esta pregunta permite generar un supuesto en torno a la importancia del pensamiento superior como pieza clave en la formación del posgrado y el diseño de la investigación. Un aspecto para evidenciar la calidad en la formación integral de los participantes de un programa de posgrado es el desarrollo de habilidades y herramientas (Bodrova, 2004) del pensamiento superior, competencias que permite a los participantes abordar con mayor éxito los procesos formativos, de investigación y profesionalización. Esta condición apunta a mejorar el proyecto académico de los programas de posgrado considerando una dimensión interformativa.

El propósito del estudio de caso es identificar el papel del pensamiento de orden superior en su aspecto crítico al interior de la problematización de un tema de investigación del documento recepcional (tesis), para ello se desglosa un listado de acciones:

- Identificar porciones argumentativas al interior del documento recepcional en torno al problema de estudio y su problematización.
- Clasificar las porciones argumentativas en una matriz.

- Analizar las clasificaciones por medio de las observables “estándares del pensamiento de orden superior” (Paul y Elder, 2003)
- Describir la distribución de los estándares del pensamiento de orden superior en su aspecto crítico en el proceso de problematización de un tema de estudio en el contexto de una investigación.

El contexto de aplicación del estudio de caso es la primera generación del programa de doctorado (DRDE) y su repositorio institucional de tesis; este programa se distingue por ser regional, cuenta con cuatro sedes, UPN Guadalupe Zacatecas, UPN Guadalupe Nuevo León, UPN Tamaulipas y UPN San Luis Potosí como sede central del programa, encargada de operar los aspectos administrativos y académicos. Este programa se basa en la formación de investigadores que contribuyan al esto de la cuestión sobre la formación de docentes, es un programa con seminarios presenciales, semi-presencial y promueve la movilidad de los estudiantes por la región noroeste de nuestro país.

El programa es generacional, su currículo tiene una duración de tres años, cuenta con un 70% de titulación y un 80 % de eficiencia terminal; actualmente atiende a la tercera generación en tercer año, se proyecta para la cuarta generación realizar una evaluación y actualización del programa de estudio que data del 2009. La razón que motivó tomar las tesis de la primera generación radicó en su disponibilidad, el alto porcentaje de titulación y establecer un precedente para estudios de otras generaciones sobre el desarrollo del programa de doctorado en el aspecto de la formación integral de los participantes. El estudio de caso gira en torno al análisis de cinco tesis, específicamente el apartado de problematización del tema de investigación, con la finalidad de evidenciar el papel del pensamiento superior en su aspecto crítico, al documentar y argumentación un problema de investigación.

Desarrollo

Marco de referencia

El diseño de la investigación, sin caer en la retórica simplista de la complejidad, es un proceso recursivo, en constante desarrollo, una espiral de interacción permanente entre la teoría, la práctica y el campo, como escenario y espacio contenedor del fenómeno a documentar. La comprensión, descripción o análisis es dinámico, multifactorial y fenoménico, e involucra al investigador en un esfuerzo intelectual importante para dilucidar las propiedades de los objetos de estudio, dado que sus interacciones son metafísicas, objetos abstractos que mueven procesos subjetivos, intrasubjetivos y cognitivos.

Desde este panorama problematizar el objeto de estudio, como eje articulador en el diseño de la investigación, es un paso importante y permanente, un camino artesanal que supera los límites de los marcos de referencia y metodológicos, plantea una perspectiva epistemológica que involucra procesos cognitivos y psíquicos propios

del investigador como persona, el individuo que finalmente se encarga de construir la trama para hacer inteligible el objeto; investigar es ir más allá de lo evidente y toma un rumbo cognoscente: “Investigar no es tanto una cuestión de definiciones, sino de saberes prácticos y operativos. Más que problema de conceptos es asunto de estrategias, de quehaceres y prácticas, de destrezas y habilidades” (Sánchez, 2014, p. 15).

Este más allá apunta a la necesidad de poner atención a los procesos que desde el discurso academicista no es evidente pero importante, procesos relacionados con la calidad del razonamiento y los procesos de pensamiento en el investigador, por lo que no se puede formar a un investigador completo si se renuncia a ser consciente de la necesidad de influir en estos procesos cognitivos; “En este caso, lo decisivo es no caer —como advierte sagazmente el viejo Bacon— en la trampa del poder mágico y evocador de la palabra; en otros términos, creer que por poner nombres a los problemas, éstos quedan resueltos” (Sánchez, 2014, p. 33); sino comprender que la generación de conocimiento es una práctica dialéctica que involucra el intelecto del investigador.

Esta cuestión presupone tratar el objeto de estudio como un problema que se problematiza (Sánchez, 2014) y dependen de una actitud, del manejo de la información, de un marco referencial y de vincular el todo con la constelación conceptual, esto es lo que se reconoce como la actividad intelectual en el oficio de la investigación, planteamiento que nos lleva a la necesidad de establecer criterios que permitan al investigador a desarrollar dentro de los programas de posgrado un pensamiento más sofisticado que garantice la racionalidad en el uso de los medios, instrumentos y las acciones más adecuadas en el diseño de la investigación.

La idea de desarrollar un pensamiento más sofisticado o complejo, en el aprendizaje para el diseño de un proyecto de investigación requiere adoptar un enfoque pedagógico, dado que desde la perspectiva de Glaser (1984) y Perkins (1985) en López (2013) el impacto real sobre la escolarización radica en el desarrollo de habilidades del pensamiento que llevan a la adquisición de una autonomía intelectual; desde este panorama la discusión da pie a considerar que los procesos de desarrollo con alto impacto en la formación de las personas se vinculan a estimular los procesos de pensamiento de orden superior, que desde la revisión del dato recolectado en los apartados de problematización de los documentos de tesis del programa de doctorado DRDE, solo consideró el aspecto crítico en los argumentos propuestos documentar el problema de investigación.

Por pensamiento crítico para este estudio se concibe con el conjunto de habilidades para comprender la información, deducir, categorizar, enunciar juicios, inferir, evaluar la evidencia, deducir y generar conclusiones en un contexto determinado para comprender la naturaleza de los problemas; López (2013), define al pensamiento crítico como:

...el pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción... (p. 43)

El pensamiento crítico se caracteriza por el manejo de ideas, su principal fusión no es generarlas sino revisar, evaluar, repensar sus significados, procesar y comunicar los vínculos y asociaciones para delimitar la problemática en torno al objeto de estudio, el arte de hacer inteligible un problema de investigación.

Por su parte Paul y Elder (2003) abordan el papel del pensamiento crítico desde un plano práctico y concreto: “pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4). Los autores plantean un marco de referencia que rompe el aspecto abstracto en las implicaciones de trabajar con una estructura cognitiva de orden superior al proponer la noción de estándares intelectuales; el pensador crítico se forma y ejercita, dado que es autodirigido, autodisciplinado, autoregulado y autocorregido, supone someter al estudiante al dominio consciente de su uso (Paul y Elder, 2003).

Estos estándares intelectuales se constituyen como *mediadores de la conducta* (Bodrova, 2004), herramientas que la mente emplea para acompañar sus procesos para verificar o ser consciente de la calidad del razonamiento sobre un problema: “La meta final es que estas preguntas se fusionen en proceso de pensar de estudiantes hasta que se conviertan en parte de su voz interior que los guiará, a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor” (Paul y Elder, 2003, p. 10).

En su calidad de mediador los estándares intelectuales también pueden ser empleados como pautas de observación para analizar la calidad del pensamiento involucrado en un proceso de razonamiento, desde esta postura, los argumentos identificados en el apartado de problematización del documento tesis, en su calidad de dato para constituir el estudio de caso emplea los estándares: claridad, exactitud, relevancia, lógica, amplitud, precisión, importancia, completud, imparcialidad y profundidad en los movimientos retóricos *propósitos, preguntas, inferencias, conceptos, implicaciones y supuestos* empleados en el planteamiento del problema de las tesis, con la finalidad de identificar las *características intelectuales* (Paul y Elder 2003) que constituyen el pensamiento de orden superior en su aspecto crítico en los doctorantes.

El uso del método

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso (Stake, 1999); toma como contexto de aplicación el repositorio de tesis de la primera generación del programa de doctorado; este espacio se constituye como escenario-pretexto para indagar en torno a la *calidad del pensamiento* (Paul y Elder, 2003) empleado por los doctorantes para problematizar en el diseño de la investigación. En consideración a estas características el caso se plantea de tipo instrumental dado que: “La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa... el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión concreta” (Stake, 1999, p. 17).

En consideración a este planteamiento el uso que se le dio al método consta de los siguientes pasos: 1) contextualización del escenario, 2) definición de las dimensiones para constituir el caso, 3) caracterización, muestreo, y aplicación de los instrumentos 4) contraste entre el dato obtenido y el caso, 5) definición del caso 6) reporte de hallazgos.

La muestra es intencional, consta de porciones argumentativas recuperadas en los apartados de problematización en cinco *documentos recepcionales* (tesis) correspondientes a la primera generación del programa de DRDE; seleccionados por criterio de convención en razón: 1) tipo de metodología, 2) estructura discursiva, 3) uso de movimientos retóricos y 4) estilo argumentativo. Estos insumos hicieron posible la selección de porciones discursivas (datos) organizados en matrices y con el empleo de tres macros integrados por categorías analíticas construidas con base en los *estándares intelectuales universales* (Paul y Elder, 2003): *Macro uno* “planteamiento de la idea” (claridad, exactitud, precisión); *Macro dos* “calidad de la idea (relevancia, profundidad, amplitud)”, *Macro tres* “orden de las ideas” (pensamiento lógico). Los macros y sus categorías se construyeron bajo un proceso categorización clásica (Bertely, 2000), el procesamiento del dato permitió identificar categorías sociales, analíticas y macros que dieron lugar a los hallazgos.

A continuación se presenta una muestra de la matriz empleada para procesar el dato con la finalidad de esquematizar su distribución y mostrar las porciones argumentativas recuperadas en el apartado de problematización de las cinco tesis:

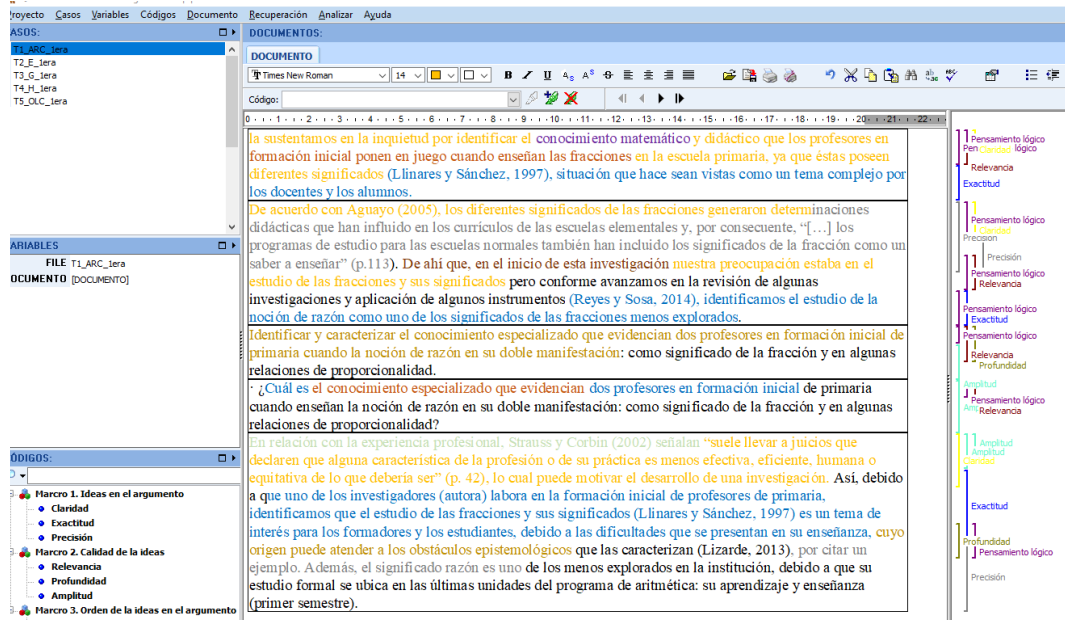
Imagen 1. Fragmento de la Matriz de análisis en el procesamiento de los datos argumentativos

Identificador de la tesis	Argumentos empleados para problematizar	Estándares intelectuales universales (Paul y Elder, 2003)						M
		Macro 1: Planteamiento de las ideas en el argumento			Macro 2: Calidad de las ideas en el argumento			
		Claridad	Exactitud	Precisión	Relevancia	Profundidad	Amplitud	
T1_ARC_1era	<p>La sustentación en la inequidad por identificar el conocimiento matemático y didáctico que los profesores en formación inicial ponen en juego cuando enseñan las fracciones en la escuela primaria, ya que éstas poseen diferentes significados (Linares y Sánchez, 1997), situación que hace sean vistas como un</p> <p>De acuerdo con Aguayo (2005), los diferentes significados de las fracciones generan determinaciones didácticas que han influido en los currículos de las escuelas elementales y, por consiguiente, “...los programas de estudio para las escuelas normales también han incluido los significados de la fracción como un saber a enseñar” (p. 113). De ahí que, en el inicio de esta investigación nuestra presuposición estaba en el estudio de las fracciones y sus significados pero conforme avanzamos en la revisión de algunas investigaciones y aplicación de algunos instrumentos (Pérez y Sosa, 2018), identificamos el estudio de la noción de razón como uno de los significados de las fracciones menos explorados.</p> <p>Identificar y caracterizar el conocimiento especializado que evidencian dos profesores en formación inicial de primaria cuando la noción de razón en su doble manifestación: como significado de la fracción y en algunas relaciones de proporcionalidad.</p>							
	<p>¿Cuál es el conocimiento especializado que evidencian dos profesores en formación inicial de primaria cuando enseñan la noción de razón en su doble manifestación: como significado de la fracción y en algunas relaciones de proporcionalidad?</p>							
	<p>En relación con la experiencia profesional, Strauss y Corbin (2002) señalan “suele llevar a juicios que declaren que alguna característica de la profesión o de su práctica es menos efectiva, eficiente, humana o equitativa de lo que debería ser” (p. 42), lo cual puede motivar el desarrollo de una investigación. Así, debido a que uno de los investigadores (autor) labora en la formación inicial de profesores de primaria, identificamos que el estudio de las fracciones y sus significados (Linares y Sánchez, 1997) es un tema de interés para los formadores y los estudiantes, debido a las dificultades que se presentan en su enseñanza, cuyo origen puede atender a los obstáculos epistemológicos que las caracterizan (Lizalde, 2019), por citar un ejemplo. Además, el significado razón es uno de los menos explorados en la institución, debido a que su estudio formal se aboca en las últimas unidades del programa de aritmética: su aprendizaje y enseñanza (primer semestre).</p>							

Fuente: propia (2021).

La imagen 1 presenta un fragmento de la matriz empleada para analizar los argumentos extraídos en el apartado de problematización de las tesis. El instrumento se organiza de izquierda a derecha con los ordenadores: *Identificador de tesis*, *argumentos empleados para problematizar* y *los tres macros*, construidos con referencia a los estándares intelectuales universales de Paul y Elder (2003). Esta imagen corresponde a la unidad hermenéutica (UH) con el identificador “T1_ARC_1era.” (1 de 5 analizadas); concentra los argumentos identificados en el apartado de problematización del documento recepcional en cuestión, su finalidad es clasificar e identificar la distribución de los estándares universales en las ideas y movimientos retóricos observando los macros: *planteamiento de las ideas en el argumento*, *calidad de las ideas en el argumento* y *orden de las ideas en el argumentos*, propuestos para evidenciar los elementos (estándares), involucrados en el razonamiento de cada una de las UH analizadas. Estas fueron analizadas desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002) con la construcción de ordenadores-categoriales en el software de análisis cualitativo QDA miner 1.4 versión lite, a continuación se presenta una muestra:

Imagen 2. Recorte del entorno gráfico donde se analizó la UH T1_ARC_1era



Fuente: QDA Miner 1.4.

El resultado en el procesamiento del dato se obtuvo de la frecuencia de codificación y se sintetiza en la siguiente imagen:

Imagen 3. Recorte del reporte final de frecuencia de codificación en el software QDA

Categoría	Código	Descripción	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
Marcro 3. Orden de la ideas en el argumento	Pensamiento lógico		50	32.1%	5	100.0%
Marcro 1. Ideas en el argumento	Precisión	¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?	27	17.3%	5	100.0%
Marcro 2. Calidad de la ideas	Amplitud		26	16.7%	5	100.0%
Marcro 2. Calidad de la ideas	Profundidad	¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su	21	13.5%	5	100.0%
Marcro 2. Calidad de la ideas	Relevancia	¿Qué relación tiene con la pregunta? ¿Cómo afecta el asunto	12	7.7%	4	80.0%
Marcro 1. Ideas en el argumento	Exactitud	¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede	11	7.1%	5	100.0%
Marcro 1. Ideas en el argumento	Claridad	¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expres	9	5.8%	4	80.0%

Fuente: QDA Miner 1.4

El recorte imagen 3, presenta el reporte global del análisis en la frecuencia de codificación; el resultado se expresa en las 4 columnas, de la extrema derecha con los ordenadores: “cuenta”, “% códigos”, “casos” y “% casos”. La columna “categoría” agrupa los 3 macros, construidos para distribuir en el análisis los estándares universales del pensamiento.

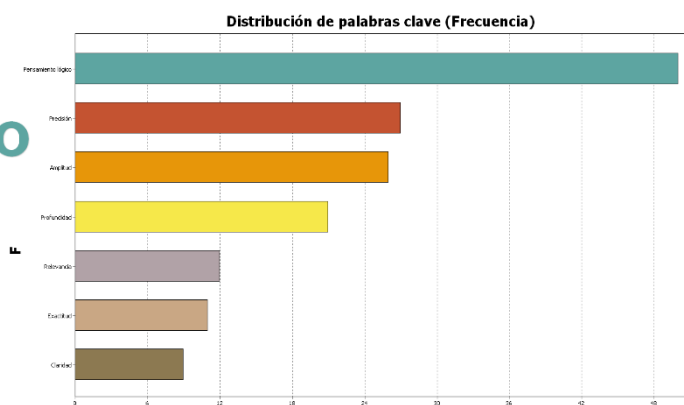
De forma global los resultados señalan que el macro 3, estándar: pensamiento lógico, está presente en el 100% de los casos, con 50 menciones, lo que representa una frecuencia del 32% del universo total. En su contraparte, como resultado extremo, se encuentra el macro 1, estándar: claridad, está presente en el 80% de los casos, con 9 menciones, lo que representa una frecuencia del 5.8% de representatividad en el universo total. Los

resultados considerados como la media se encuentra el macro 2, estándar: profundidad, presente en el 100% de los casos, con 21 menciones, lo que representa un 13.5 % de representatividad en el universo total.

Los resultados, producto del análisis de su frecuencia indican que hay una distribución poco uniforme de los *estándares universales del pensamiento* en los argumentos empleados para problematizar los objetos de estudio en las tesis del programa de DRDE. En razón de que los argumentos presentan con más frecuencia una estructura lógica y con menos frecuencia, *claridad exactitud y relevancia*; este tipo de distribución es congruente con las frecuencias de los estándares: precisión y amplitud, en razón de que el dominio de la lógica en la construcción de los argumentos demanda de estos insumos, sin embargo, su desproporción sacrifica la *profundidad* y su *relevancia* dado que estos estándares muestran poca representatividad (13.5% y 7.7 %, respectivamente) como se puede apreciar en la siguiente nube de palabras y su respectivo gráfico de barras extraído del reporte de resultados en QDA miner 1.4:

Imagen 4. Reporte gráfico. Distribución de palabras por frecuencia

Pensamiento lógico
Precisión Amplitud Profundidad
Relevancia Exactitud Claridad



Fuente: QDA Miner 1.4

El reporte gráfico de la imagen 4, presenta la distribución de los estándares en las unidades hermenéuticas procesadas en QDA miner 1.4; en el universo de la muestra es más frecuente el estándar pensamiento lógico y menos frecuente claridad, en cambio el estándar profundidad se encuentra en la media, lo que supone por un lado evidencia del uso de cualidades de pensamiento complejo en el ejercicio de argumentación en las tesis, sin embargo dada esta distribución, no es posible afirmar el énfasis crítico o el uso para argumentar la problematización del objeto de estudio, sino que solo están presentes en la UH algunos de sus estándares con una distribución desigual, privilegiando la simplificación de los argumentos a lo “lógico”, “preciso” y “amplio”, sacrificando la profundidad, relevancia, exactitud y claridad.

Conclusiones

El análisis de los argumentos empleados en el apartado de problematización del “documento recepcional-tesis” en el contexto de un programa de posgrado (DRDE) permitió identificar indicios para debatir sobre una perspectiva amplia de las lógicas necesarias para determinar la calidad de los programas. Contario a la lógica en la estructura del diagnóstico para evaluar la calidad del posgrado exigida por CONACYT, la calidad de un programa no está limitada a un listado-inventario de insumos, políticas y productos, sino también a la congruencia con la calidad en su producción; desde este panorama, la calidad institucional es supeditada a un conjunto de aspectos que dependen de garantizar recursos materiales y transparencia en su ejecución, sin embargo se ha simplificado el desarrollo personal a un indicador cuantitativo, como lo afirman Boessio y Portella (2009):

Con la expansión y el dominio del mercado, la educación superior dejó de tener como metas principales el desarrollo de una capacidad crítica, la conquista de la autonomía de pensamiento y el desarrollo de la capacidad de observar en forma global la historia de la humanidad. La fragmentación y la multiplicación de los conocimientos y de la información no consiguen explicar la complejidad y pluralidad de sentido de los fenómenos humanos. (p.2).

Hay una preocupación en los programas de posgrado, por contar con una planta académica con autoridad en la disciplina, dedicada al programa y con producción, sin embargo, en muchas ocasiones tienen muy poca preparación pedagógica que se evidencia en las carencias de los estudiantes de posgrado.

La distribución de los estándares del pensamiento superior, en el aspecto crítico, analizados en los argumentos utilizados en el planteamiento del problema al interior de las tesis, son una muestra de que el posgrado requiere fortalecer una mirada formativa para el desarrollo de habilidades superiores; se privilegia el aspecto “lógico”, limitando otros aspectos que son necesarios en la riqueza del argumento. El análisis reveló que la distribución de los estándares es desigual, requieren de un equilibrio y de mayor presencia, dado que estos determinan la calidad del pensamiento en los argumentos y son considerados por Paul y Elder (2003) como herramientas de la mente: “...que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares” (p.10). El pensamiento crítico supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente en su uso, aquí radica el componente pedagógico-didáctico en la formación del posgrado como parte de las lógicas de calidad (Schmelkes, 1994).

Para finalizar me gustaría proponer algunos temas de discusión producto de este estudio de caso con la finalidad de contribuir a su revisión: a) La calidad de los programas congruente con su producción; b) Enfatizar el desarrollo integral de los participantes del programa; y c) La formación académica de los adultos, y sus carencias pedagógicas y didácticas.

Referencias

- Bodrova, E. (2004). *Herramientas de la mente el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Person.
- Boéssio, B. Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVIII (3), No. 151, Julio-Septiembre de 2009, pp. 163-170.
- Guerrero, M. (2011). *Formación para la investigación y programas de posgrado*. Studiositas, edición de abril de 2011, vol. 6, núm.1. pp. 19-35.
- López, A. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación, año XXXVII, número 22, pp. 41-61.
- Manzo, R. Lidia, R. & Rodríguez, O. Alain R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3) Recuperado en 29 de abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es.
- Paul, R. Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñara investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE.
- Serna, M. Pérez, R. (2012). *Logros y asignaturas pendientes del posgrado en México*, en Logros e innovación en el posgrado. México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington, D.C.: Interamer/OEA.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia