



PROYECTOS CRÍTICOS INTERDISCIPLINARIOS: UNA PROPUESTA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EMERGENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Edith Linares Alemán
Escuela Normal Superior de Michoacán

Área temática: A.8. Procesos de formación.

Línea Temática: / L. 3. Políticas y programas de formación: currículum, evaluación, tutoría.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen:

Desde esta ponencia se plantea que el pensamiento crítico puede entenderse desde dos perspectivas: hegemónica y emergente. La primera denominada de esta manera porque es la que se manifiesta con mayor fuerza en planes y programas de estudio dirigidos a educación básica y formación inicial de docentes en México; la segunda, llamada así porque es una perspectiva que emerge como una crítica a los significados que se manejan en la perspectiva hegemónica, convirtiéndose de esta manera en una crítica sobre lo crítico (Linares, 2014).

En el ámbito de la formación inicial de docentes, fortalecer el pensamiento crítico desde una perspectiva emergente implica el planteamiento de alternativas que nos coloquen en la posibilidad de trascender la noción hegemónica del pensamiento desde la que se ve lo crítico como una cualidad estrictamente cognitiva, sin una necesaria trascendencia social y/o política. Una de estas alternativas la constituyen los proyectos críticos interdisciplinarios, entendidos como una forma de trabajo que, partiendo de la integración de los contenidos de las diversas materias que integran el plan de estudios, y tomando como marco estratégico las comunidades críticas de formación docente, se plantea el pensamiento crítico emergente de los futuros docentes con miras a la transformación de sí mismos y de las condiciones profesionales y sociales que los rodean.

En este trabajo se pretende caracterizar el significado de proyectos críticos interdisciplinarios, y en torno a él, aquellos conceptos que están íntimamente relacionados, a saber: pensamiento crítico emergente, interdisciplinariedad y comunidades críticas de formación docente.

Palabras clave: pensamiento crítico emergente, comunidades críticas de formación docente, proyectos críticos interdisciplinarios.

Introducción

El pensamiento crítico en la formación inicial de docentes ha sido una aspiración manifiesta en los planes y programas de estudio trabajados en las escuelas formadoras de profesores para educación básica en nuestro país, especialmente en las últimas décadas. Tanto en el plan 1984, como en el subsiguiente 1997 (licenciatura en educación primaria) – 1999 (licenciaturas en educación preescolar y secundaria), así como en el 2012, el imperativo crítico ha aparecido de manera recurrente: en el marco de una formación humanista con una desarrollada cultura científica y general tendiente a la formación de un sujeto reflexivo, creativo, innovador y responsable, con habilidades para observar, analizar y criticar, en el primero (Chacón, 2000); e inscrito en los campos de competencias que forman parte del perfil de egreso de la licenciatura en educación en sus diferentes modalidades, en el plan 1999 y 2012 (SEP, 2005; SEP, 2012).

Cabe señalar que en estos planes, sobre todo en los que se organizan por competencias, se plantea el *aprender a pensar* como una habilidad básica que posibilita el logro de los propósitos que los propios programas establecen, he aquí una de las características fundamentales del pensamiento crítico desde esta perspectiva que, desde este trabajo, se ha dado en llamar hegemónica: su base estrictamente cognitiva.

En efecto, desde la perspectiva hegemónica, prevalente en los planes de estudio para la formación de licenciados en educación, el pensamiento crítico mantiene una fuerte tendencia psicologista que ha llevado a entenderlo como una habilidad cognitiva que puede desglosarse en habilidades particulares tales como percibir, observar, discriminar, inferir, comparar, explicar, resumir, evaluar, etc., todas ellas susceptibles de desarrollarse con técnicas muy precisas dentro del aula (Hinojosa y Terán, 2010; Priestley, 2011). La finalidad del pensamiento crítico es la aplicación eficaz de los conocimientos, por lo que resulta ser una perspectiva instrumental.

Superar la perspectiva instrumental del pensamiento crítico en el ámbito de la formación de docentes, requiere indudablemente un planteamiento alternativo sobre el pensamiento y la manera de acceder a él. En razón de esto se plantea la noción de pensamiento crítico emergente.

El pensamiento crítico emergente parte de una crítica a la concepción predominante sobre pensamiento, por ello, tal como lo plantea Ducoing (2011), la crítica cuestiona, problematiza, introduce la incertidumbre; convoca a superar lo superado, a refundar lo refundado, a reconstruir lo reconstruido, a interrogar lo establecido.

Desde esta perspectiva, el pensamiento trasciende su dimensión exclusivamente cognitiva y se inscribe en el marco del pensamiento filosófico y sociopolítico (Ducoing, 2010). Así, el pensamiento crítico emergente es un pensamiento consciente que evalúa, juzga, problematiza e interroga la realidad, y que busca opciones y alternativas abriendo los límites de lo conocido (Zemelman, 2011). Se piensa con todas las facultades del ser y su fin es la transformación: de la conciencia, y de las condiciones escolares y sociales.

Con miras a la transformación, este pensamiento va acompañado siempre de la praxis, entendida ésta como el hacer consciente en una dirección definida hacia la construcción de mundos deseados y posibles (Freire, 2011). La posibilidad de estos mundos emerge de la conciencia histórica, para transformar es necesario recuperar al sujeto como caminante que se hace en el camino (Zemelman, 2011).

El pensamiento crítico emergente es un pensamiento complejo, multidimensional (cuidadoso y creativo) en palabras de Lipman (1997), aporta orden, claridad y distinción, pero sobre todo incertidumbre e indeterminación. Es también incluyente puesto que aboga en todo momento por la complementariedad e inclusión del otro, implica un estado abierto de empatía que sólo se logra a través del diálogo.

Ahora bien, ¿cómo acceder a este tipo de pensamiento en el ámbito de formación de docentes? Desde este texto se plantea que esto puede ser posible implementando formas de trabajo que eviten la fragmentación, promuevan la trascendencia del conocimiento y se finquen en formas igualitarias de comunicación; en este caso se proponen los proyectos críticos interdisciplinarios, que constituyen el planteamiento central de este documento.

Desarrollo

¿Qué son los proyectos críticos interdisciplinarios?

Ya en el resumen se apuntaba que los proyectos críticos interdisciplinarios se entienden como una forma de trabajo que parten de la integración de los contenidos de las materias escolares y toman como marco de actuación a las comunidades críticas, con miras a la transformación. Para profundizar en esta idea se hace necesario aclarar dos términos: interdisciplinariedad y comunidades críticas de formación docente.

- Interdisciplinariedad

Interdisciplinariedad es un término polisémico que responde al imperativo de resolver los problemas actuales, incluidos los educativos, desde una perspectiva holística e integral. Los problemas actuales son complejos, esto sin duda requiere una reforma del pensamiento, “la reforma del pensamiento implica la formación de un pensamiento complejo. Y pensar la complejidad es pensar interdisciplinariamente” (Perera, 2009, p.44).

Carvajal (2010) recupera algunos significados de interdisciplinariedad que llevan a concebirla como estrategia pedagógica, indagación, integración o percepción de la realidad, cuyo fin es lograr un nuevo conocimiento, obtener “cuotas de saber”, transformar conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza, toda esta variedad de significados y fines son los que le otorgan el calificativo de polisémico al término, sin embargo, comparten una característica común, tanto los significados como los fines que aquí se enuncian pertenecen al campo del saber científico, es decir, al campo donde la disciplina se entiende como ciencia y se trabaja para su desarrollo.

Pero qué pasa cuando el término intenta entenderse desde una perspectiva más escolar, en particular desde una institución educativa como son las escuelas formadoras de docentes, en las que a nivel curricular conviven no disciplinas propiamente dichas, sino más bien materias de estudio que en muchos de los casos manifiestan contenidos de un mismo campo disciplinar, ¿puede en estos contextos hablarse de interdisciplinariedad?

Para Lenoir (2013) esto es posible en la medida en que se entiende que los campos de operación de la interdisciplinariedad son diversos y no se circunscriben sólo al ámbito científico. En este sentido, Lenoir distingue cuatro campos que lo llevan a la significación de cuatro formas de interdisciplinariedad: práctica, científica, escolar y profesional. De estas cuatro formas, interesa detenerse en la científica y escolar puesto que esto permite clarificar la interdisciplinariedad a que se alude en el marco de los proyectos críticos de que se habla.

La interdisciplinariedad científica tiene por objeto las disciplinas científicas, aborda la disciplina como ciencia, su finalidad es la producción de nuevos saberes, por lo que implica la noción de investigación. A su vez, la interdisciplinariedad escolar tiene por objeto las disciplinas escolares, aborda la disciplina como materia escolar, su finalidad es la difusión del saber científico, por lo que implica la noción de enseñanza y formación.

Para este autor queda claro que las materias escolares pueden considerarse como disciplinas escolares puesto que manifiestan un saber escolar y, por lo tanto, puede y debe hablarse de interdisciplinariedad en el contexto escolar, cuya finalidad no es la producción de nuevas disciplinas, tal como se plantea en el ámbito científico, sino la búsqueda de la vinculación y complementariedad entre las disciplinas o materias escolares.

En este mismo tenor habla Torres (2015) cuando plantea que la interdisciplinariedad implica la reorganización de los contenidos para construir una red más integrada entre conceptos, modelos y estrategias. Hablar de interdisciplinariedad es contemplar el trabajo curricular desde la óptica de los contenidos curriculares, tratar de ver qué relaciones o agrupamientos se pueden llevar a cabo. Poner en relación explícita unas disciplinas con otras ante el alumnado es una manera de dejar patente cuestiones que al actuar en conjunto contribuyen a resolver problemas; además, cuanto más visibles se hagan estas relaciones entre las diversas especialidades del conocimiento, más fácil les resultará a los alumnos comprender informaciones.

Para los fines de esta ponencia es importante hacer esta aclaración, porque si bien en las escuelas formadoras de docentes se desarrolla una línea de investigación cuyo objetivo es la generación de conocimiento en el ámbito de la docencia, a la que no debe renunciarse; también es cierto que se trabaja con base en programas establecidos que como ya se dijo, manifiestan materias escolares, no disciplinas científicas como tal. Ahora bien, como bien plantea Lenoir (2013), un enfoque interdisciplinario funciona en la medida en que existe un equipo que comparte metas comunes, y donde cada miembro escucha las opiniones de los demás y está de acuerdo en discutir de manera abierta y respetuosa, y entre los cuales existe cooperación, he

aquí la necesidad de proponer un marco de actuación en el que se expresen los principios del pensamiento crítico emergente y la interdisciplinariedad: las comunidades críticas de formación docente.

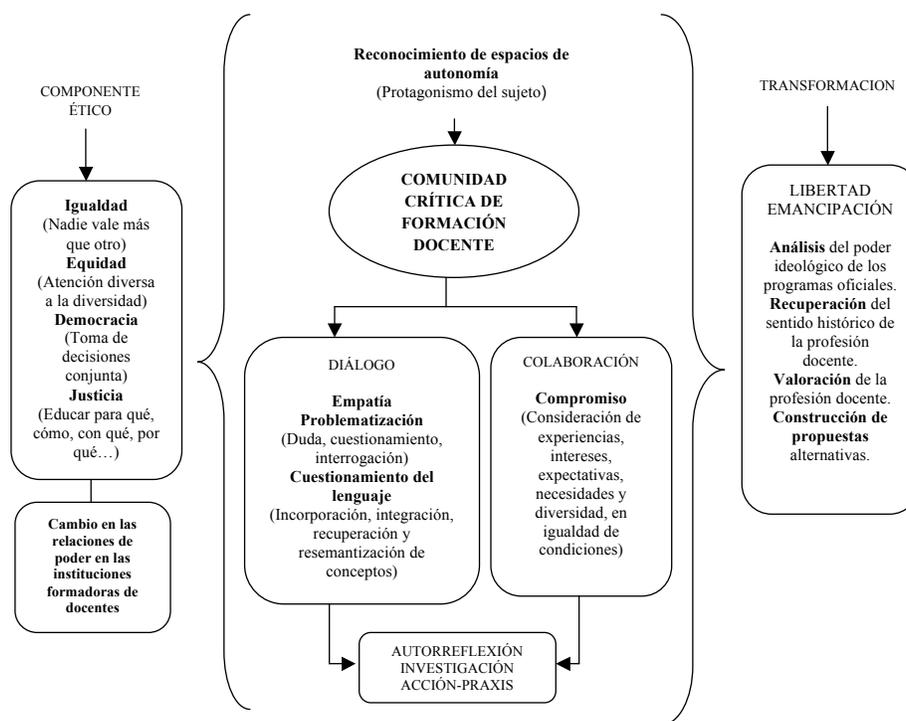
- Comunidades críticas de formación docente

Antes de aclarar el concepto que aquí concierne, cabe señalar que el término comunidad ha sido utilizado por diversos autores, entre ellos, por la influencia que tuvieron en la construcción que aquí se maneja, vale mencionar el planteamiento de Lipman (1997) sobre la comunidad de investigación filosófica, y los desarrollos teóricos de Ferrada y Flecha (2008) respecto a la comunidad de aprendizaje.

Desde esta ponencia las comunidades críticas se entienden como una forma de organizar el trabajo en las escuelas formadoras de docentes, fincado en el reconocimiento de los espacios de autonomía por parte de involucrados, quienes se conciben como sujetos protagonistas con capacidad de transformarse y transformar sus condiciones, a partir del diálogo y la colaboración, en un ambiente ético.

En la figura que a continuación se presenta, se manifiesta una representación gráfica de los componentes que integran el concepto que se plantea:

FIG. 1: Componentes de la comunidad crítica



Como puede observarse, la comunidad crítica de formación docente es posible en la medida en que se reconocen aquellos espacios en los que quienes participan pueden proponer alternativas de trabajo a concebirse como sujetos protagonistas con potencial para transformar sus condiciones como profesionales y humanos.

En las escuelas formadoras de docentes, y particularmente en las escuelas normales, es posible el reconocimiento y recuperación de estos espacios considerando que de por sí ya se promueve un trabajo colegiado, que si bien es muy limitado en términos de los tiempos de que se dispone, las visiones técnicas de organización, y el tipo de participantes (casi siempre docentes); denotan ya una cierta cultura de organización que puede potenciar la conversión del colegio actual, en una verdadera comunidad crítica.

La comunidad crítica descansa en dos pilares fundamentales: el diálogo y la colaboración, permeados siempre por dos componentes generales: el componente ético y la transformación.

Como ya se dijo, el pensamiento crítico emergente implica un estado de empatía con los otros, este estado se logra solamente a través del diálogo que constituye el mecanismo del lenguaje que permite el desarrollo de la criticidad, esto es así porque el diálogo problematiza lo que se estudia, se hace y lo que se es.

Cuando se habla de diálogo se habla de comunicación, pero no toda comunicación es diálogo, la primera sólo se convierte en el segundo cuando se mueve por un interés crítico y emancipador. Para lograr el diálogo es necesario cuestionar los propios lenguajes, incorporar o crear nuevos conceptos, integrar en los discursos cotidianos aquellas ideas que nos ubiquen en nuestras raíces, y recuperar y resignificar los que nos han sido arrebatados y tergiversados. Por las razones expuestas se entiende que el ejercicio dialógico sólo es posible en comunidad.

A partir de esta noción de diálogo es que es posible que en el ámbito de la formación de docentes se desarrollen estrategias como los círculos de estudio, mesas de diálogo, talleres de discusión crítica, elaboración de artículos, revistas, libros, etc., que implican a su vez la apertura para que personas externas a la institución tengan acceso a ella, y los propios alumnos tengan mayores oportunidades de salir y conectarse con el mundo. En todo esto subyace la colaboración, sin colaboración no hay diálogo, sin diálogo no hay colaboración.

Lograr la colaboración en cualquier nivel educativo remite a considerar necesariamente la experiencia, interés y expectativas de los involucrados, en igualdad de condiciones. Tomar en cuenta lo que los involucrados conocen, lo que les interesa y lo que esperan, es el primer paso para consolidar un compromiso de colaboración que será la base para trabajar en comunidad. En el marco de este compromiso de colaboración es desde el cual se pueden generar procesos de autorreflexión, investigación y acción que permitan el diseño y desarrollo de alternativas conjuntas, convirtiendo así el proceso de formación docente, en una verdadera praxis educativa.

El componente ético de la comunidad crítica permea necesariamente la colaboración puesto que imprime un código de actuación que la posibilita, evitando la soberbia, el abuso de poder, las relaciones verticales y el protagonismo de unos sobre otros. Desde este componente se aboga por la igualdad (nadie vale más que el otro), la equidad (atención diversa a la diversidad), y la democracia (toma de decisiones conjunta). Este componente invita también a la reflexión sobre los fines del actuar docente, los compromisos que se

imbrican en éste y en los que se consideran no sólo los de carácter personal y profesional, sino además y por encima de ellos, el compromiso social.

Obviamente este componente ético trastoca las relaciones que se establecen en el aula y en la escuela. En las instituciones formadoras de docentes habría que cuestionar el tipo de relaciones que se han mantenido hasta el momento, el papel que han jugado directivos, docentes y estudiantes en la toma de decisiones, la atención a la diversidad de los intereses, el para qué de la docencia, entre otros muchos aspectos.

Finalmente, queda clara la intención global de las comunidades críticas: la transformación de la conciencia docente, de la práctica educativa, la transformación social. En la formación inicial de docentes, estar en posibilidad de transformar requiere de un análisis del poder ideológico presente en planes y programas de estudio, recuperación del sentido histórico de la profesión, la valoración de la profesión, y por supuesto, la construcción de propuestas alternativas.

Una vez revisados los conceptos inherentes a los proyectos críticos interdisciplinarios y con ello avanzar en la clarificación de este planteamiento, conviene ahora reflexionar sobre cómo concretarlos en el trabajo práctico en las escuelas formadoras de docentes, de modo que ciertamente se convierta en alternativa que permita fortalecer el pensamiento crítico emergente.

¿Cómo trabajar a partir de proyectos críticos interdisciplinarios?

Para dar respuesta a este planteamiento se apela a la noción de currículum como praxis (Grundy, 1991), que implica a su vez la noción de proyecto como estrategia: es el hacer el que va dando forma al diseño, por lo que, si bien se inicia con algunas actividades en una cierta dirección, es la praxis misma la que va definiendo la orientación última.

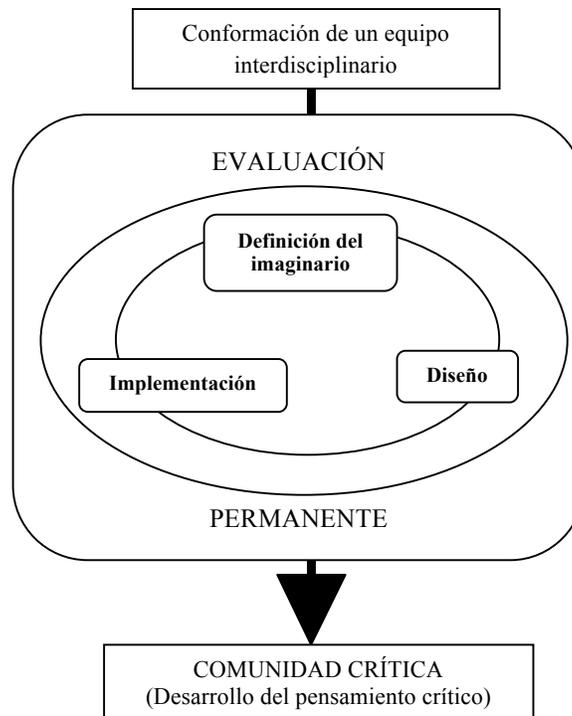
En este sentido, y por la flexibilidad que debe suponer este tipo de proyectos, se propone el establecimiento de tres grandes fases en interrelación permanente: definición del imaginario, diseño e implementación; siempre orientadas y reorientadas por los procesos de valoración.

Empero, hay que mencionar que para que se inicie el trabajo en su primera fase, se requiere crear las condiciones institucionales mínimas cuyo centro es la conformación de un equipo interdisciplinario que paulatinamente se vaya convirtiendo en una verdadera comunidad crítica de formación docente.

La integración de los equipos interdisciplinarios requiere de un periodo de sensibilización iniciada por quienes pretenden realizar un trabajo bajo esta perspectiva: con autoridades, compañeros asesores y estudiantes. No quiere decir esto que tengan que integrarse todos al mismo tiempo, el trabajo puede iniciarse con algunos pocos (una academia de especialidad de un solo grado, por ejemplo) y enseguida, el mismo proceso y los resultados de trabajo deberán ser motivantes para la incorporación de otros compañeros.

De la misma manera, se entiende que la integración del equipo no representa de facto la conformación de una comunidad crítica, esta deberá ir tomando forma en el propio camino, en la medida en que logren observarse limitantes, reconociendo y recuperando espacios de autonomía dentro y fuera de la institución. La figura 2 evidencia de manera gráfica la significación que se hace sobre las fases que deben considerarse al trabajar desde la perspectiva de los proyectos críticos interdisciplinarios:

FIG. 2: Fases de los Proyectos Críticos Interdisciplinarios



Al centro de la figura se observan las fases en interrelación constante, esto es así porque más que momentos o etapas que se agotan en sí mismos, se entienden como fases que se alimentan mutuamente, si bien se parte del imaginario, este debe alimentarse en el propio diseño, y obviamente por la posibilidad de la práctica. En otras palabras, cada una de las fases se mueve, conlleva un dinamismo que acepta la incorporación de lo que emerge; la emergencia enriquece el proceso y brinda la posibilidad de estar siempre alerta, siempre reflexionando, siempre criticando. Sin embargo, conviene definir algunas tareas para cada fase, no porque sean las únicas, sino porque pueden servir como punto de partida para el trabajo:

Definición del imaginario. Supone el planteamiento de la utopía, el sueño que le da dirección y sentido a lo que se hace, y que recoge y pone en el centro la experiencia, las expectativas e intereses de los involucrados, al mismo tiempo que los conjuga con los contenidos escolares y las condiciones institucionales, no para tomarlas como obstáculo, sino como posibilidad. El imaginario no es el sueño imposible, o la utopía inalcanzable, al contrario, es “soñar con los pies en la tierra”.

Entre otros aspectos, el imaginario plantea reflexionar sobre cuestiones como las que siguen:

- Cómo nos vemos al final del proyecto.
- El punto al que se quiere llegar.
- Qué queremos lograr como equipo- comunidad crítica de trabajo.
- Para qué queremos lograrlo (sentido personal, profesional, social)
- Cómo queremos lograrlo.
- Cuáles van a ser los pretextos (productos logrados)

El diseño. En esta fase se pone sobre papel, de manera organizada, la forma en que pretende hacerse realidad el imaginario. Entre otras tareas, supone las siguientes:

- Definición del contenido. Cuáles son las experiencias, intereses y necesidades de los involucrados, cómo pueden engarzarse con los contenidos de las materias escolares y generar contenidos integrados.
- Organización de los contenidos. Cómo establecer puentes entre los contenidos seleccionados, cómo integrarlos alrededor de temas o elaboración de productos motivantes que recuperen el conjunto de las materias escolares y los propios fines de los involucrados.
- Definición de actividades. Qué tipo de actividades se hacen necesarias en el marco del pensamiento crítico emergente, cuáles dentro del aula, cuáles fuera, cómo integrar la investigación, cómo propiciar la reflexión y la crítica en cada una de ellas, cómo contribuir a la colaboración y al diálogo, cómo incorporar la colaboración de agentes externos a la institución a través de ellas.
- Selección de recursos y espacios. Cómo utilizar los recursos y espacios existentes, cómo acceder a otros que resultan necesarios, dentro y fuera de la escuela, cómo hacer un uso crítico de ellos.

Implementación. Implica el desarrollo de las actividades y su reorientación en caso de que sea necesario, la integración de otras que vayan emergiendo en el camino y que sea necesario considerar, así como la incorporación de otros recursos y espacios que se vayan visualizando como posibles. La implementación constituye una fase de práctica pero que se convierte en praxis en la medida en que es constantemente criticada y tiene apertura para incorporar nuevos elementos.

Como puede observarse en la figura 2, la evaluación aparece en todo el proceso, esto es así porque desde la perspectiva que se propone, el pensamiento crítico emergente supone una valoración constante de lo que se hace, trabajar en comunidad implica una interacción permanente que debe garantizar la participación igualitaria de todos los involucrados en el proceso, la detección de inconsistencias, desviaciones, la emisión de juicios y reflexiones críticas, la reorientación del trabajo, la revisión de logros, entre varios aspectos más.

Hasta aquí una breve caracterización de los proyectos críticos interdisciplinarios que se plantean como alternativas de trabajo con la intención de fortalecer el pensamiento crítico emergente de los licenciados de educación básica en nuestro país.

Conclusiones

La formación de docentes críticos que se coloquen en la posibilidad consciente de tomar decisiones y proponer caminos alternativos ante lo que no funciona, debe ser sin duda una prioridad ante las circunstancias de reforma educativa y condiciones sociales que se viven actualmente en nuestro país.

Es por ello que desde esta ponencia se plantea la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico emergente de los futuros licenciados en educación y se propone un camino concreto para acceder paulatinamente a ello: los proyectos críticos interdisciplinarios.

Los proyectos críticos interdisciplinarios constituyen formas posibles de actuación puesto que en las escuelas formadoras de docentes existen ya maneras de organización colectiva que pueden constituirse en el punto de partida para la conformación de verdaderas comunidades críticas, imprescindibles en este tipo de proyectos.

De la misma manera, en diversos foros, compañeros de escuelas normales han presentado experiencias de trabajo que toman como base la interdisciplinariedad, tal es el caso del ejercicio de elaboración de un libro colectivo elaborado por alumnos de la licenciatura en Español, sexto semestre, coordinado por la autora de esta ponencia, en el que se tuvieron que integrar no sólo los conocimientos generados en el marco de las asignaturas escolares, sino además, talentos y conocimientos generales de quienes participamos directamente y de quienes colaboraron en el proceso. Este ejercicio demostró que los proyectos críticos interdisciplinarios permiten trascender el espacio áulico y el tiempo destinado a la formación.

Por último, señalar que con esta propuesta se intenta plantear una alternativa para que quienes nos recreamos en el ámbito de la formación de docentes podamos concretar nuestras utopías pedagógicas.

Referencias bibliográficas:

Impresas:

Ducoing, P. (Coord.) (2011). *Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM, Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.

Hinojosa, M. E. y Terán, L. F. (2010). *Pensamiento Crítico*. México: Trillas.

Linares, E. (2014). Complejidad, pensamiento crítico y formación docente. En Figueroa, C.O. y otros (Coord.) *Recortes de la*

realidad educativa y complejidad. Notas y reflexiones (Pp. 15-28). México: Ediciones Michoacanas.

Priestley, M. (2011). *Pensamiento crítico*. México: Trillas.

SEP (2005). *Plan y programas de estudio 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. México.

Torres, J. (2015). Sin muros en las aulas: en currículum integrado. En G. J. Sacristán, M. A. Santos, J. Torres, P. W. Jackson y J. Marrero, *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 148- 159). España: Morata.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI Editores- CREFAL.

Electrónicas:

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul* (31), 156-169. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727233012>>

Chacón, P. (2000). La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. Recuperado de <http://docplayer.es/11933854-La-formacion-pedagogica-de-los-profesores-de-educacion-basica-en-mexico-sinopsis.html>.

Ducoing, P. (2010). Pensamiento crítico en educación. *Revista Digital Universitaria*, 11, (2) Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22d.htm>

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 41-61. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135003>>

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Revista INTERdisciplina*, 1 (1), 51-86. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46514>

Perera, F. (2009). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinariedad o integración. *Varona* (48-49), 43-49. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636904007>>

SEP (2012). *Plan y programas de estudio 2012. Licenciatura en educación preescolar y primaria*. México. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular