

**Didáctica de un didacta intelectual****Didactic of an intellectual didact**

QUINTANAR-GUERRERO, Víctor Manuel\*† &amp; PÉREZ-BRAVO, Julia

*Universidad Autónoma de Querétaro, Cerro de las Campanas S/N, Centro Universitario, Querétaro, Qro. CP 76000*ID 1<sup>er</sup> Autor: Víctor Manuel, Quintanar-Guerrero / **ORC ID:** 0000-0002-8768-696X, **Researcher ID Thomson:** X-3198-2018, **CVU CONACYT ID:** 953748ID 1<sup>er</sup> Coautor: Julia, Pérez-Bravo / **ORC ID:** 0000-0002-1310-0145, **Researcher ID Thomson:** N-3319-2018, **CVU CONACYT ID:** 501992

Recibido 05 de Abril, 2018; Aceptado 14 de Junio, 2018

**Resumen**

Esta investigación surge por la necesidad de que existan didactas intelectuales en la escuela. Estos se caracterizan por utilizar un pensamiento propio reflexivo, crítico y creativo. Como objetivo general se busca comprender el estilo de trabajo de un didacta intelectual. Como objetivo específico se pretende entender la didáctica de un didacta intelectual. Se utiliza el método de estudio de casos con un corte etnográfico-cualitativo y el modelo de investigación investigación-acción con una visión deliberativa. Se considera que la mejora de los resultados de esta escuela se podría construir desde una didáctica reflexionada y aplicada por un didacta intelectual para el contexto específico donde se encuentra, y a partir de ella, los alumnos podrían reconstruir su forma de pensar para desarrollar su inteligencia, dentro de un ambiente libre y de comunicación abierta, y así generar aprendizajes duraderos y útiles en su vida cotidiana que les permita tener una visión política para participar en la transformación social liberadora de su comunidad.

**Didáctica, Didacta, Intelectual, Inteligencia, Libertad****Abstract**

This research arises from the necessity of the intellectual didacts existence in the school. These are characterized for using a reflexive, critic and creative self-thought. As general objective it is wanted to understand the work style of an Intellectual Didact. As specific objective it is intended to understand the didactic of an intellectual didact. It is used the case's study method with an ethnographic-qualitative cut and the investigation model action-research with a deliberative vision. It is considered that the improvement of this school's results could be built from a didactic meditated and applied by an intellectual didact for the specific context where he is located, and from it, the students could rebuilt their way of thinking to develop their intelligence, into a free and open dialogue environment, and so, to generate long-term and useful learnings for their daily life which allow them having a politic vision to participate in a releasing social transformation of their community.

**Didactic, Didact, Intellectual, Intelligence, Freedom**

**Citación:** QUINTANAR-GUERRERO, Víctor Manuel & PÉREZ-BRAVO, Julia. Didáctica de un didacta intelectual. Revista de Educación Técnica. 2018, 2-4: 6-20

\*Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: vicquin1@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

La existencia de Didactas Intelectuales que construyen su didáctica se considera como una necesidad importante de atender, ya que se observa la dificultad que presentan algunos profesores en el campo de estudio para definir con claridad algunas categorías relacionadas con una práctica docente profesional.

Se considera de suma importancia una formación intelectual profunda no solo para definir términos del área profesional, sino que dicha formación permita identificar y conocer las categorías principales y categorías emergentes que fundamentan los enfoques, las orientaciones didácticas, los métodos de enseñanza, la evaluación formativa, entre otras, que utiliza un intelectual de la educación, para reconocer las ambigüedades que surgen, y aceptar la ausencia de conocimiento respecto a categorías específicas, para intervenir con acciones de investigación y de esa manera profesionalizar su práctica.

Para fines de esta investigación, las categorías principales de estudio son la didáctica, el didacta y el intelectual. En la marcha surgen categorías emergentes como son el pensamiento propio, que en esta investigación se identificará con la categoría de inteligencia; la toma de decisiones asertivas que tiene que ver con la subcategoría de libertad, y el diálogo que se relaciona con la subcategoría de la comunicación.

Se considera como hipótesis que al acercarse al conocimiento de la didáctica de un didacta intelectual los profesores tomarían conciencia de la importancia de transformarse en sujetos que piensan con profundidad la realidad, y mediante esa reflexión, tomarían decisiones más asertivas, es decir, se liberarían y además se comunicarían mediante un diálogo abierto, y de ésta forma compartirían experiencias que permitan potenciar la inteligencia de otros, de manera que, en comunidad, se aprenda a tomar decisiones para mejorar las condiciones de vida de sus miembros, con lo que se podrían alcanzar transformaciones sociales liberadoras.

Por ello, como objetivo general se busca comprender el estilo de trabajo de un Didacta Intelectual. Como objetivo específico, se pretende entender la didáctica de un didacta intelectual.

Se considera que, a partir del desarrollo de esta investigación, el valor agregado al adquirir estos conocimientos es que se tendrían beneficios como los que a continuación se describen:

El Didacta, que es un intelectual en acción (Gramsci, 1981), buscaría el convencer antes que el dominar o el depender (Fromm, 1947). Pensaría por sí mismo el currículum (Giroux, 1990). Dialogaría continuamente con sus alumnos para llegar a puntos de acuerdo en la forma de trabajo, con sus colegas y directivo para mejorar los procesos de aprendizaje y con los padres de familia para conocer las necesidades de sus alumnos y así buscar soluciones conjuntas. Además, colaboraría en la reconstrucción continua del currículum basado en las necesidades sociales y contextuales de su tiempo.

Otro beneficio sería que un Didacta Intelectual también crearía espacios para su auto formación (Imbernón, 2008). Compartiría sus pensamientos y descubrimientos y aprendería a vivir en un mundo sin fronteras. Tendría coherencia entre el decir y el hacer. Estaría comprometido con el aprendizaje de sus alumnos haciéndolos cada vez más autónomos y críticos, cualidades que el mismo Didacta Intelectual poseería.

El eje rector de este tipo de Didacta sería el desarrollo de investigaciones para atender, entender e intervenir en los problemas educativos desde el aula. Tendría liderazgo. Utilizaría la investigación como actividad permanente y como motivo de comunicación y de trabajo en equipo, además de motivar a la toma de decisiones conjuntas, para el desarrollo de la innovación y la creatividad (Antaki, 2004).

La presente investigación inicia con el planteamiento del problema, donde se describen los primeros acercamientos y observaciones al campo de estudio, su ubicación, así como los alcances y limitaciones. Aquí se establecen los objetivos de investigación.

Dentro del marco teórico se describen los autores que se tomaron de referencia para abordar y fundamentar el estudio, así como las categorías principales a investigar y las subcategorías que emergieron durante el proceso de investigación teórica.

En la metodología se comparte el procedimiento a seguir y los instrumentos a utilizar, e incluye la definición de los participantes agrupados en una muestra específica para poder triangular los datos obtenidos, lograr interpretarlos y obtener la información que se requiere.

En la presentación de resultados se describe el manejo y organización de la información obtenida al aplicar los instrumentos de recolección de datos. Se explica el problema de la institución, el análisis de la información, sus fuentes y resultados en contraste con los objetivos específicos de investigación para poder triangular la información que permita validarla.

En las conclusiones se realiza la discusión de los resultados de manera que se de respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos que se plantearon al inicio de la búsqueda. Esto se realiza mediante la descripción de los hallazgos que posibilitan validar la información y a partir de aquí estar en condiciones de aportar nociones para entender la didáctica de un didacta intelectual y aproximarnos a la comprensión del estilo de trabajo de un Didacta Intelectual.

### Planteamiento del problema

El campo de estudio es una escuela primaria rural pública multigrado dentro de una localidad ubicada a doce kilómetros de la cabecera municipal de San Juan del Río, Querétaro, México. Es una comunidad semi-urbana que tiene características rurales, aunque cuenta con servicios de transporte, agua, luz y drenaje.

Al inicio de la investigación se observa que la mayoría de los estudiantes no muestran un aprendizaje duradero en algunas materias del currículo oficial. Eso lleva a formular algunas preguntas guía: ¿Por qué los alumnos parecen no avanzar con conocimientos más apropiados a su nivel según los aprendizajes esperados que marcan el Plan y Programas 2011? ¿Será que el currículo no está realmente adecuado en su lenguaje al nivel de los niños? ¿O será que no entienden con la didáctica que utilizan los profesores? ¿Necesitan sus docentes otra forma de pensar su trabajo para lograr mejores aprendizajes?

¿Es tanto lo que se les trata de enseñar a estos alumnos que no tienen un tiempo para interiorizar el aprendizaje (Jensen, 2004)?

Estas incógnitas hacen pensar en un modo diferente en que los profesores de esta escuela podrían realizar su trabajo para lograr que sus alumnos mejoren sus aprendizajes, es decir, podrían transformar esta comunidad educativa en un lugar dónde la pasión, la capacidad y el sentimiento de apropiación por parte de los profesores sean análogos al compromiso y el aprendizaje de los alumnos (Fullan, 2007).

Después de éstas primeras reflexiones de aproximación al campo de estudio, interesa acercarse de manera profunda a la categoría de la Didáctica, conocer cómo esta ciencia puede servir en el trabajo de los docentes, y de manera más específica, detectar las ausencias de conocimiento teórico que tienen los profesores de la muestra al desarrollar su labor, pues se considera que son los docentes los responsables de conocer los sustentos teóricos de su práctica, y se observa que tienen dificultades en el conocimiento y aplicación de dichos sustentos para hacer un trabajo de mayor calidad con su grupo de alumnos, al integrar en la unidad de análisis a docentes inmersos en una situación compleja por ser trabajadores multifuncionales sujetos a las características propias de su centro de trabajo: una escuela multigrado.

Es importante destacar que se trabaja con la intención de aproximarse al origen del problema sobre la falta de profesionalización de algunos docentes pertenecientes al campo de estudio, y más específicamente, a la ausencia de algunos de los Criterios que describe McKernan (2008) para defender a la enseñanza como profesión, como es el criterio número dos, que se relaciona con el conocimiento teórico, en el que se alude a un cuerpo de conocimientos, conceptos y teorías que dan sentido al arte de la enseñanza para el profesor; y del criterio número nueve, que trata del compromiso para basar la teoría en la práctica docente, por el cual los profesionales se comprometen con el trabajo experimental y de investigación para derivar conceptos más adecuados a partir de los cuales puedan surgir sus marcos de comprensión.

Estos propósitos llevan a realizar un recorte de investigación donde el problema propuesto sea la Didáctica de un Didacta Intelectual. Al ser la didáctica un tema complejo, para su profundización se decide enfocarlo en la relación que ésta tiene con el profesor en su contexto de trabajo, y más específicamente, evidenciar las ausencias que pudieran existir entre el trabajo del docente y su conocimiento teórico sobre el tipo de didáctica más adecuada a su contexto áulico para mejorar los procesos de aprendizaje de su grupo de alumnos, ya que es preferible reducir el objeto de estudio en su extensión y ampliarlo en su profundidad (Andión y et. al., 1983). Por ello en la segunda aproximación al problema se cuestiona para qué sirve la Didáctica de un Didacta Intelectual.

Una vez establecida nuestra intención, la unidad de análisis tiene como eje central las categorías de Didáctica, Didacta e Intelectual. La conveniencia de esta investigación tiene que ver con ubicar al docente como el principal implicado para pensar su práctica con base en una didáctica que ayude a mejorar los aprendizajes de los alumnos. Se reflexiona que, si se logran mejorar los aprendizajes mediante el uso de una didáctica que se piensa en el contexto en que se encuentran estos alumnos, podría esperarse un incremento en la calidad educativa del centro escolar. No es la intención el generalizar pues la muestra seleccionada no implica que sirva para todos los casos (Stake, 2005).

En este sentido, sólo sirve de referente para tratar de impactar en la mejora de la didáctica de otros docentes, pues la reflexión desde la acción en un caso único puede generalizarse a otros casos, no elevándola a la condición de principio general, sino mediante la contribución al repertorio del profesional de los temas ejemplares con los cuales podrá componer nuevas variaciones en otros casos (Schön, 1998).

### Objetivos

Los objetivos pueden definirse como los enunciados de los resultados esperados o cómo los propósitos que se desean alcanzar dentro de un período determinado, a través de la realización de determinadas acciones articuladas en proyectos o actividades (Ander-Egg, 1995).

### Objetivo general

Se buscará comprender el estilo de trabajo de un Didacta Intelectual.

### Objetivo específico

Se buscará entender la Didáctica de un Didacta Intelectual.

### Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de aproximarse al origen de la problemática de formar a los docentes del campo de estudio como Didactas Intelectuales que construyen una Didáctica propia. Se piensa que si se forman profesores basados en una Didáctica Intelectual con visión política podría construirse una aproximación a la transformación social liberadora dirigida hacia la mejora en los aprendizajes de esta comunidad educativa, y en ese momento se estaría construyendo una didáctica de un didacta intelectual. Se observa la necesidad de formarse como profesor-investigador para que pueda crear diseños didácticos reflexivos de clase, pero esa necesidad podría hacer caer al docente en actitudes que van en contra del aprendizaje de tipo científico, como aquella actitud del rechazo, pues la temerosa desconfianza que despiertan las nuevas ideas o los progresos logrados, llevan a algunos individuos o grupos a no desear que los científicos modifiquen las pautas tradicionales de pensamiento y conducta (Van Dalen, Meyer 1994). Es por ello por lo que atrae la problemática de un Didacta Intelectual y la Didáctica con la que interviene en las prácticas escolares desde recortes de investigación, mediante lo cual se podrían proponer mejoras a la forma en que se piensa, investiga, elabora, aplica y evalúa la didáctica de clases, pues la finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas (Hernández, et.al. 2006).

### Marco Teórico

#### La Didáctica

La palabra Didáctica proviene del griego *didaktiké* (Nérici, 1985), que quiere decir arte de enseñar. La palabra didáctica fue empleada por primera vez en 1629 por Ratke, en su libro Principales Aforismos Didácticos.

El término fue consagrado por Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657 (Néricsi, 1985). Ésta fue una de las primeras obras que aborda el problema de la Didáctica. Escrita dentro de la primera mitad del siglo XVII, pone de manifiesto el interés de su autor por mejorar la práctica educativa, reformar la forma tradicional de enseñar en su época, al utilizar sus conocimientos metodológicos que aprende en las universidades Alemanas de Herborn y Heidelberg (De La Mora, 1999), las cuáles brindan a éste erudito checoslovaco los saberes necesarios para realizar una enseñanza teológica y científica, es decir, metódica, sistemática, subjetivo-objetiva y en una búsqueda constante, al partir del estudio de las cosas reales mediante el uso de los sentidos, a lo que se le puede denominar aprendizaje sensual.

Comenio (1999) busca enseñar a sus alumnos el buen vivir, al entender por ello la preparación necesaria para enfrentar la vida, por lo que dio especial atención al desarrollo comunitario, y la preparación de los niños en casa antes de ser enviados a lo que ahora se conoce como escuela primaria.

Ello hace que se le vea como el precursor de la educación inicial y los jardines de niños o escuela pre-escolar.

Carrasco (2004) define a la didáctica como la ciencia que estudia teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza. Mastache (1969) afirma que la didáctica es el aspecto práctico de la pedagogía. Para él, la empresa didáctica es algo vivo y funcional que se propone contribuir a la formación del hombre, a partir de la gran preocupación de la pedagogía que consiste en el destino de lo humano, en el tipo de hombre que la educación debe formar.

La misión de la didáctica es incentivar la autodidáctica al despertar, provocar, favorecer la autonomía del pensamiento (Morin, 2008). Para Morin la misión de la enseñanza educativa es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir.

Al mismo tiempo, es favorecer una manera de pensar abierta y libre.

Una visión anti normativa de la didáctica requiere la formación y la creatividad del docente y las propuestas instrumentales han mostrado que son a todas luces insuficientes para mejorar el funcionamiento del sistema educativo (Díaz, 2009).

Llama la atención al investigador la necesidad de Comenio (1999) de partir siempre de la observación de los objetos que se encuentran en la naturaleza, a la que él llama realidad. Esa observación de la realidad (Comenio, 1999) le hace buscar un método gradual de enseñanza, donde todo se dé a su tiempo, que no se fuerce ni tarde, al hablar de conocimientos previos antes de comenzar a tratar conocimientos nuevos, y de convertir a la escuela no en un lugar de terror sino en el taller en donde se forjan los hombres.

Es en este sentido de escuela y humanidad, que la escuela para Comenio es como una oficina o taller, el lugar en donde mediante ciertos instrumentos, los artesanos hacen lo que tienen que hacer, conforme a las reglas de su arte, para transformar la naturaleza de las cosas. Para ello se requieren instrumentos, operarios y métodos. Comenio conceptualiza a la Humanidad como la naturaleza humana con sus tres operaciones: pensar, obrar y hablar.

Esto tiene que ver con la construcción del conocimiento, la ética de comportamientos y el diálogo. Estas tres acciones: *Sapere*, *Agere* y *Loqui*, Comenio las convierte en un triple objetivo escolar: *Pensar* con sabiduría, lo cual se interpreta como ser inteligente, con construir conocimiento, con el ser creativo; *Actuar* con honestidad, que se relaciona con la toma de decisiones asertivas propias de la existencia de libertad, con base en la ética de comportamientos; y el *hablar* con propiedad, que tiene que ver con una acción comunicativa a través del diálogo.

Freire (1976) sostiene que, si toda la dicotomía entre el enseñar y aprender implica una ideología dominadora, en ciertos casos quien es llamado a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, aprender.

Según éste autor esta situación de aprender para enseñar y aprender más, va configurando una praxis educativa, donde se aprenden los métodos de enseñanza, se practican en la acción de enseñar y después de ello, se reflexiona lo realizado para construir nuevos conocimientos y formas de cómo enseñar y aprender mejor, con una visión social transformadora. Por eso Ochoa (2002) afirma que en los momentos actuales lo que reclama la didáctica es una práctica docente que tenga un compromiso institucional y personal por parte del profesor.

### El Didacta

El término griego del que deriva la didáctica, el verbo *didaskhein*, significa enseñar, instruir, explicar (Carrasco, 2004). Larroyo (1976) incluye en la función de éste verbo al acto didáctico como un proceso bilateral en el que intervienen el movimiento de enseñar y el de aprender, en donde se da un acto recíproco de comunicación. A partir de esto se puede decir que un docente podría ser un didacta, porque el didacta es quien enseña, a diferencia de la definición de un pedagogo, que por su etimología proviene en su origen, del griego *paidagogos*, quien era el esclavo que se ocupaba de conducir a los niños hacia el maestro encargado de su enseñanza (et. al., 2006).

Ponce (1993) narra que la vieja educación (en la antigua Grecia) imponía a los niños un rigor de soldados. Explica que antes de entrar a la escuela del gramático o del citarista, los niños eran acompañados por un esclavo (o pedagogo) hasta un lugar de concentración en que se reunían los alumnos del mismo barrio, donde formaban una columna y marchaban hasta la escuela con el paso rítmico y los ojos bajos. Se entiende desde el origen de la palabra que aquel que enseñaba era el didacta, y el pedagogo era quien servía como el encargado de llevar al niño con su maestro.

Este maestro tiene en la actualidad (Bassedas y et. al., 1991), la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos. Flores (2010) afirma que el maestro (en singular) es el implantador, ejecutor y evaluador de las iniciativas educativas en el salón de clases.

Para Ahumada (2010), es el docente quien guía, orienta y planifica el proceso de construcción del conocimiento del alumno a través de la programación de actividades y tareas que lo conduzcan a construir significados a partir de los contenidos de sus programas de curso.

Según Valenzuela (2011), una característica que ayudaría más es aquella que describe al profesor ideal como alguien que domina su materia o como alguien que sabe cómo explicarla con claridad, así como Comenio hablaba de un erudito, y actualmente se habla de un experto.

La función del didacta es el arte o acción de transmitir a un alumno conocimientos de manera que los comprenda y los asimile (Morin, 2008). Tiene un sentido más restrictivo, porque es sólo cognitivo. Karl Heinz Flech (Restrepo, 2008) considera al didacta como aquel profesional que se ocupa de la planificación, realización y análisis de la enseñanza, sea por medio de desarrollos materiales, de formas de organización, de programas de cursos, de principios de construcción e instalación de métodos, de test e investigación y del contacto directo con los alumnos en calidad de asesores de aprendizaje, tutores o asistentes pedagógicos.

En este sentido, para Restrepo el didacta es el sujeto que contribuye a la elaboración de estrategias de comunicación oral, escrita o audiovisual, que faciliten los procesos de aprendizaje. Al didacta le corresponde como comunicador abrir fuentes de información, seleccionarlas, revisarlas, secuenciarlas atendiendo a las necesidades particulares de los alumnos.

Según Restrepo el didacta tiene una función sociocultural que se define en tres líneas fundamentales: comunicadora (la cual se relaciona con el dialogo), emancipadora (que tiene que ver con la libertad para tomar decisiones asertivas) e innovadora (que requiere de la creatividad, una característica de la inteligencia). Fullan y Hargreaves (1999) dicen que la docencia es profundamente moral. Se trata de la naturaleza y juicios de los docentes. Afirman que a los maestros les toca la responsabilidad de la instrucción: la tarea misma de enseñar.

## El Intelectual

Los orígenes del intelectualismo como dirección epistemológica provienen de uno de los intentos de mediación entre el racionalismo y el empirismo (Hessen, 2008), es decir entre las representaciones intelectuales y las representaciones sensibles. El racionalismo considera al pensamiento como la fuente y la base del conocimiento mientras que el empirismo considera que es la experiencia. En cambio, el intelectualismo considera que ambos factores tienen parte en la producción del conocimiento. Se interpreta al intelectualismo como la corriente del pensamiento que intenta integrar la práctica con la teoría.

Las representaciones sensibles que se captan mediante los cinco sentidos solamente sirven para captar las palabras con que se expresan los pensamientos, pero el significado queda por encima de las puras palabras. Ese significado o pensamiento es el que se percibe con una facultad superior al que se conoce como entendimiento o inteligencia, por ello éstas representaciones se llaman intelectuales (Gutiérrez, 1994), las cuales nos permiten reflexionar, comprender y emitir juicios de valor.

Wohl y Erickson (1999) afirman que el término inteligencia incluye a todos los procesos de dirección de la conducta con conciencia de los objetivos y los medios de alcanzarlos. Para estos autores el ser humano se crea con la capacidad de aprender a ser inteligente y señalan que la conducta intelectual no puede separarse de los sentimientos e intereses personales. Según ellos toda la conducta inteligente debe ser aprendida.

En sus cartas desde la cárcel, Gramsci (1981) comunica a Tatiana sus pensamientos acerca de los intelectuales, diciendo que es un tema tan amplio pero con tan pocos libros en Italia sobre el mismo. Él conceptualiza a los intelectuales como sujetos políticos, que ponen al servicio de las clases dominantes sus saberes, y que principalmente, esas clases en el poder los crean como un órgano más a su servicio para su conservación. El elaborador de éstos intelectuales es el partido político, aunque en diferentes grupos sociales también pueden crearse intelectuales, como es en el clero y en el Estado.

El empresario capitalista crea al técnico industrial, el científico de la economía política crea la organización de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc.

De manera similar, Weber (2008) afirma lo siguiente:

[...] cobijados bajo la dirección espiritual de los núcleos de intelectuales clásicos del Occidente, los grupos sociales con educación y bienes se dividieron en partidos, determinados ya sea por diferencias de clase, ya por tradiciones de familia y también, en parte, por razones de ideología. Conjuntos de clérigos, maestros, profesores, abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores ricos, fabricantes y todo este grupo social que, en Inglaterra, comprende los llamados *gentlemen*, constituyeron en un principio asociaciones ocasionales o, pongamos por caso, clubes políticos pertenecientes al lugar.

Gramsci (1981) le apuesta a un nuevo intelectual, aquel que se inmiscuye activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasor permanente, y no puro orador. Que de la técnica-trabajo llegue a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, sin la cual se queda como especialista sin llegar a ser dirigente. Queda así la interpretación de su fórmula: El intelectual es la suma del ser científico más el ser político. Esta es lo que él ha llamado la nueva casta intelectual.

En una perspectiva liberadora, el intelectual es una persona que tiene pensamientos conscientemente propios (Fromm, 1947). De manera similar a Gramsci, este autor dice que se puede caer en la trampa de creer que se es intelectual, sin serlo. Es decir, que inconscientemente se puede pensar que se tienen pensamientos propios cuando en realidad son otros quienes los piensan y simplemente quien se mueve en la creencia solo se dedica a reproducir los pensamientos de otros.

Según Fromm (1947) un intelectual es realmente un libre pensador. Este libre pensador sabe comunicar sus pensamientos mediante el diálogo. Una vez que logra estos niveles, se convierte en un transformador social, que utiliza como principal modelo de transformación la toma de decisiones colectiva, es decir: la democracia. La realización del yo se alcanza no solamente por el pensamiento, sino por la personalidad total del hombre, por la expresión activa de sus potencialidades emocionales e intelectuales.

Existe la necesidad de defender a las escuelas como instituciones esenciales (Giroux, 1990) para el mantenimiento y desarrollo de una democracia crítica. Es preciso (Touraine, 2000) dar a la educación dos metas de igual importancia: por un lado, la formación de la razón y la capacidad de acción racional; por el otro, el desarrollo de la creatividad personal y del reconocimiento del otro como sujeto.

Según Feroso (2009) es en el acto libre donde actúan solidariamente la inteligencia y la voluntad, que son capacidades específicas del hombre; la inteligencia formula juicios de valor y la voluntad los aprueba. El Intelectual (Morin, 2008) es aquel que logra organizar su pensamiento y conocer su conocimiento, es decir, es un sujeto metacognocente. Para este autor la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, y elimina así las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Según él, una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable. Así, los desarrollos disciplinarios de las ciencias no produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera (Morin; 2008, Habermas, 1999).

El escasísimo interés por el trabajo y la vida del profesor (Imbernón, 2008) es a la vez causa y consecuencia del fenómeno de la desprofesionalización. Es explicable por el abismo existente entre la investigación y la vida en el aula. Los hombres y las mujeres (Freire, 1976) al reflexionar sobre su práctica (sobre su trabajo cotidiano) y al actuar sobre ella, para transformarla, necesitan comunicarse, ponerse de acuerdo entre sí, estar dispuestos a escuchar otras opiniones, a constatar si lo que se hace es realmente positivo, tratar de aceptar que nadie tiene la verdad absoluta e incluso aceptar que tal vez estemos equivocados. Este dialogo solo es posible en la educación liberadora.

Bourdieu (2009), dentro de su crítica sobre la forma actual de legitimar al intelectual mediante rankings clasificadores, afirma que se requieren métodos más rigurosos para evaluar a los intelectuales de manera objetiva, al decir que:

[...] la incertidumbre de los sistemas de clasificación que los intelectuales intermedios ponen en funcionamiento es ella misma la expresión directa de la posición que esos clasificadores inclasificables ocupan en las clasificaciones, y de los intereses que están asociados a ella, como la complacencia fascinada por las pequeñeces de los "grandes hombres" o la inclinación inconsciente a confundir las jerarquías, a igualarse a lo inigualable al igualarle el alter ego.

### Método

La necesidad de verdad, de ciencia, de conocimientos seguros y confiables incita continuamente al hombre de cada generación a buscar una forma de coherencia y satisfacción intelectuales (Martínez, 1997). Se toma como punto de partida el paradigma interpretativo, cuyo antecedente más lejano es la tradición aristotélica (Briones, 2010). En el paradigma interpretativo, que también se llama hermenéutico, naturalístico, entre otros nombres, la realidad social se construye sobre los marcos de referencia de los actores. Por ello existen múltiples realidades construidas por los actores individuales. Así, la verdad no es única, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a una cierta situación (definiciones de la situación).

Se utiliza el enfoque cualitativo. Los investigadores que recurren al enfoque cualitativo (Giroux y Tremblay, 2004) no calculan frecuencias ni promedios, sino que se ocupan de la lectura que la gente hace de su realidad. Stake (2005) señala que la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Briones (2010) afirma que es importante entender al paradigma cualitativo como un modelo que aboga por el empleo de métodos cualitativos. Su interés desde el fenomenologismo y Verstehen (comprensión) radica en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. La observación es de tipo naturalista y sin control. Es subjetivo. Próximo a los datos con una perspectiva desde dentro. Se fundamenta en la realidad, se orienta a los descubrimientos, es exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. Se orienta al proceso. Vale por los datos reales, ricos y profundos. No se generaliza, es un estudio de caso que se aísla. Es holista y asume una realidad dinámica.



Flick (2007) señala que los métodos cualitativos no se pueden considerar independientes del proceso de investigación y el problema de estudio. Según Stake (2005) el investigador de casos como profesor tiene la responsabilidad y el propósito de informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. La enseñanza, para él, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse.

Desde el enfoque etnográfico de investigación, la investigación se apoya de la observación etnográfica, que es lo que realizan los antropólogos cuando quieren conocer la cultura de un determinado pueblo (Reynolds, 2011). Para Reynolds, en la práctica, realizar etnografía no es más que acompañar a una persona en todas sus actividades diarias y a la vez conversar con ella de todos los temas posibles. Cuantos más contextos observemos, mejor.

El diseño de investigación que se utiliza es el diseño práctico de la investigación acción (Hernández, et. al. 2006). Se parte de éste diseño práctico porque interesa el análisis de las prácticas locales de grupo y la forma de trabajar con un diseño didáctico, si es que se tiene, y si no, crearlo después de realizar una indagación individual, centrarse en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementar un plan de acción, introducir la mejora o generar el cambio y ejercer un liderazgo de investigación e interrelación práctico ya que (Hernández, et. al. 2006), en los diseños de investigación acción, el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos.

La reflexión a que se hace mención se refiere a aquella promovida por Elliot en su modelo de investigación acción educativa, la cual es una reflexión simultánea sobre los medios y los fines (Latorre, 2008). Al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean. Además, este tipo de investigación acción es una práctica reflexiva porque consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio yo tal como se manifiestan en sus acciones. Al final, en el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.

La investigación acción es actualmente uno de los procesos importantes de la investigación en, para y desde la formación del profesorado (Imbernón, 2008). La investigación acción compromete y transforma el conocimiento de los profesores investigadores sobre sí mismos, instándoles directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos.

Cómo instrumentos de investigación se utilizan:

La Observación Participante. Observar es otra destreza de la vida cotidiana (además de hablar y escuchar) que se sistematiza metodológicamente y aplica en la investigación cualitativa (Flick, 2007). La observación que utilizamos es participante porque se interviene en el campo de estudio.

La entrevista Semi-estructurada: en ella el entrevistador tiene ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntar a medida que discurre el encuentro (McKernan, 2008).

El análisis de documentos, pues una rica fuente de datos para el profesional investigador se puede encontrar en documentos como pueden ser: textos, periódicos, actas de reuniones, artículos, cartas, diarios, memorandos o guiones; en efecto, cualquier relato escrito se puede considerar un documento (McKernan, 2008). El uso de documentos ha sido una fuente olvidada de información sobre las escuelas y las aulas (Hook, 1985, en: McKernan, 2008).

El análisis documental puede utilizarse posiblemente en la etapa exploratoria de un proyecto para escoger las metas y la fundamentación racional del curriculum. Ocupándonos del análisis de documentos según McKernan (2008) aprendemos a examinar fuentes primarias de datos.

Entre los participantes se encuentra integrado el investigador etnográfico (Martínez, 1998), que es el docente 1(d1), ya que no tiene miedo de ser parte de la situación que estudia, trata de tenerlo todo en cuenta, de evaluarlo todo. Además, dos docentes más que respectivamente se nombrarán d2 y d3.

Se realiza la triangulación de los datos recogidos mediante las tres herramientas de investigación ya que en la búsqueda de precisión y explicaciones alternativas se necesita disciplina y estrategias que no dependan solo de la intuición y de las buenas intenciones de hacerlo bien (Stake, 2005). En investigación cualitativa se le llama triangulación a esas estrategias.

Denzin (Stake, 2005) cita cuatro tipos de triangulación que implican a los datos, al investigador, a la teoría (una única perspectiva frente a múltiples perspectivas del mismo problema), y por último a la metodología (la triangulación dentro de un método y la triangulación entre métodos) (McKernan, 2008). Siguiendo a Denzin menciona esas 4 estrategias de triangulación de entre las cuales utilizamos la triangulación metodológica, que es la más aceptada y que consiste en completar la observación directa con la revisión de registros anteriores. Estos métodos tienen que ver con la observación, la entrevista y la revisión de documentos.

El objetivo de la triangulación es confirmar las descripciones, los datos y las persuasiones del autor, demostrar lo común de un aserto. Con la triangulación se buscan significados. La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión (Stake, 2005).

## Resultados

Se presentan los resultados del proceso de recolección de datos al realizar observación del campo de estudio mediante notas de campo y diario del profesor, entrevistas semi-estructuradas a la muestra selectiva, y análisis de documentos. De todo ello se obtienen los siguientes acercamientos:

La inmersión inicial partió de la recogida de datos mediante la observación participante a través de notas de campo. La siguiente aproximación fue mediante entrevistas semi-estructuradas. Después se organizó el archivo escolar de la dirección para efectuar el análisis de documentos pasados. Se permaneció en el campo de estudio de lunes a viernes, de ocho de la mañana a dos de la tarde para observar y realizar el registro de datos. Se capturaron los datos en archivos electrónicos para trabajar con ellos, se revisó el marco teórico y se analizaron documentos del archivo de la dirección.

### *Triangulación de datos*

A partir del objetivo general de esta investigación, que tiene que ver con aproximarse a la comprensión del estilo de trabajo de un didacta intelectual, se desprende el objetivo específico que a continuación se pretende validar con la triangulación de los datos recabados mediante el uso de instrumentos de recogida de datos en el campo de estudio.

*Objetivo específico: Entender la didáctica de un didacta intelectual.*

### Observación participante

Algo que se observa en el campo de estudio es que los alumnos con mayor rezago educativo se encuentran descuidados por sus padres, pues no asisten a las reuniones informativas, ni se acercan a preguntar por el desempeño de sus hijos. Por ello se cree necesaria la creación de espacios especiales para ejercer un mayor diálogo y comunicación con ellos.

En las reuniones de Consejo Técnico Escolar de Consejo Técnico de Zona, no se desarrollan temas que permitan a los docentes y directivos tener un fundamento teórico para sus prácticas de enseñanza docente y de formación directiva.

Se utilizan solamente como sesiones informativas, no de formación. Igual sucede en las reuniones con padres de familia. No se desarrollan cursos que permitan a los padres de familia construir conocimientos para apoyar a sus hijos. Se requiere construir esos espacios específicos de enseñanza para generar una comunicación abierta.

### *Entrevista semi estructurada*

En la entrevista al participante d2, responde que existe falta de compromiso de los padres en el aprendizaje, los niños asisten a la escuela, pero sus padres desconocen cuál es la finalidad fundamental de la escuela.

Esto remite a la necesidad de construir espacios que permitan una comunicación más abierta entre docentes y padres de familia y un mayor compromiso docente con la enseñanza y aprendizajes de sus alumnos.

Al preguntarle al participante s1 (supervisor de zona) sobre la didáctica, en una de sus respuestas comenta que cuando se incluye a todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje o del conocimiento, en cuanto al conocimiento, desarrollo, aplicación y evaluación de la didáctica, todos pueden externar sus mejores y las peores opiniones al respecto.

Se considera a partir de esto que es necesario construir espacios para clarificar conceptos, construir categorías y aprender entre pares mediante el diálogo.

#### *Análisis de documentos*

Llama la atención del investigador una contradicción en el proyecto escolar 2009-2010, pues se menciona como fortaleza la asistencia de madres de familia a las asambleas bimestrales y generales que convoca la escuela.

Pero en las metas del mismo se escribe que se buscarán realizar reuniones bimestrales de padres de familia... ¿Si se hacían o no se efectuaban? ¿Cuál es la realidad?

En el mismo proyecto se menciona sobre analizar la sustentación teórica de la adquisición y consolidación de la documentación para su entrega inmediata a la supervisión, pero no se menciona la creación de espacios para detectar sustentos teóricos que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución.

Mediante la aplicación de las herramientas de recogida de datos se observó la ausencia de compromiso con la fundamentación teórica de la práctica docente en el campo de estudio, y se decide reconstruir el objeto de estudio hacia la Didáctica de un Didacta Intelectual que fundamente teóricamente su práctica, su función, y acercarse al problema de la Didáctica desde el trabajo de un Didacta Intelectual, al que le preocupa el para qué enseñar de manera profesional.

A partir de estos razonamientos se construye la categoría Didáctica de un Didacta Intelectual, al pensar que el Didacta es aquel que da origen, construye y reconstruye una Didáctica para enseñar de manera clara y precisa, desde su práctica docente, y que al ser Intelectual, se preocupa por realizar su función de manera profesional, libre, inteligente y comunicadora, al fundamentar dicha práctica en un marco teórico-científico, sin basarse solamente en los Planes y Programas de estudio que le otorga la Secretaría de Educación Pública, sino enriqueciéndolos con formas de enseñanza y aprendizaje innovadoras y fundamentadas en un marco teórico más amplio y profesional.

#### **Conclusiones**

Algunos profesores solo trabajan de manera empírica, realizan actividades sin un sustento teórico que les permita fundamentar sus prácticas. Se mueven dentro de la opinión, más que del conocimiento científico. Y la ciencia (Bachelard, 2007) se opone en absoluto a la opinión. Por ello surgió la idea de que los problemas que afectan a la calidad educativa podrían ser atacados desde el aula por cada uno de los profesores, al trabajar de manera colaborativa en algunos momentos y personalizada en otros, y fundamentar sus prácticas mediante conocimientos científicos.

Existen contradicciones que son las que permiten identificar la necesidad de formar Didactas Intelectuales que conozcan y realicen su función profesional honestamente (Gramsci, 1981) y que sean capaces de combinar la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos en lugar de reducirse a simples ejecutores de los pensamientos de otros llamados expertos (Giroux, 1990).

Para Aguilar y Viniegra (2003), ser el usuario de los conocimientos generados por otros propicia una escisión entre la teoría y la práctica. Estos autores afirman que algunos de los problemas que se enfrentan en la práctica educativa tienen su raíz en los conceptos. Tras las palabras se ocultan supuestos incuestionados que se asumen tácitamente, lo que lleva a creer que se hace objetivamente lo que no se hace.

Un primer problema para entender conceptos (Chadwick, 1997) es que existe una gran indefinición y vaguedad en torno a términos tan importantes como educación, libertad, didáctica, etc. El segundo problema que aparece, según Chadwick, es que todo el mundo se siente autorizado para opinar sobre educación. Eso hace que la atmósfera se sature de concepciones más populares que técnicas acerca del proceso educacional. Un tercer problema que menciona el citado autor es que los profesionales que se dedican a la educación, que supuestamente son los profesores, a menudo ceden el campo científico a otros analistas que, al ser muy respetables en su campo, no son, en rigor, educadores profesionales. No hay en rigor una ciencia de la educación. Por eso quizás, la mayoría de los profesores se quedan alejados del progreso científico en torno al tema y, en otros casos, los avances que se imponen les han resultado extraños y, por ende, los objetivos que perseguían aparentemente no resultan tan fructíferos como se esperaba.

La Didáctica, se convierte en una Didáctica Crítica, cuando lleva a establecer principios de trabajo intelectual, tendientes a emancipar formas de pensar y vivir que limitan el potencial del ser humano. Lleva a ser libres y democráticos, como afirma Habermas (Montoya, 2002). Y esta definición ya se acerca a la idea de una didáctica de un didacta intelectual.

Las prácticas docentes podrían fundamentarse desde la postura de un Didacta Intelectual al hacerse de un basamento teórico que permita diseñar estrategias prácticas de aprendizaje y enseñanza basadas en la teoría científica, puesto que si ni los investigadores, ni las autoridades educativas, ni los propios docentes, tienen el monopolio del saber (Fullan y Hargreaves, 1999), bueno sería que más profesores nos acercáramos al abrevadero de la ciencia. Estas prácticas tienen que ver con una Didáctica de un Didacta Intelectual, categoría entendida como aquel método por el cual un didacta intelectual aprende y enseña al alumno cómo ser inteligente, libre y democrático para que, mediante una visión política dirigida hacia una función de transformación social liberadora, busque mejorar la sociedad de la que forma parte.

### Recomendaciones

Las recomendaciones que se construyen a partir de los resultados encontrados son las siguientes:

- a. Aceptar la ausencia que se tiene de algunos conocimientos científicos en el campo de estudio.
- b. Acercarse a esos conocimientos científicos mediante la lectura y la puesta en práctica de lo que sirva a los propósitos de profesionalizar la propia práctica.
- c. Desarrollar una Didáctica de un didacta intelectual basada en la inteligencia y la libertad de acción, con fundamento en las necesidades de la comunidad educativa, a partir del Plan y Programas de Estudio de la SEP, además de realizar una revisión crítica de referentes teóricos y al final tomar las decisiones asertivas que necesite esta comunidad con base en sus necesidades.
- d. Elaborar los Planes de Aula y el Proyecto Escolar (Actualmente Ruta de Mejora Escolar) basados en modelos de Investigación Científica, o construir un modelo propio que se adecue a las necesidades de la comunidad educativa, lo que permitirá atrapar de manera más objetiva su realidad y fundamentar teóricamente las ideas que se escriben a partir de su contexto.

Estas recomendaciones apoyan los objetivos que se establecieron al inicio de la investigación:

Objetivo general: Se busca comprender el estilo de trabajo de un didacta intelectual.

Objetivo específico: Entender la didáctica de un didacta intelectual.

Se considera que para conseguir a futuro la mejora en la calidad de los aprendizajes y la enseñanza, al igual que contrarrestar la continua disminución del número de alumnos dentro del campo de estudio, sería necesario mejorar las prácticas de los profesores al fundamentarlas con teorías validadas por la ciencia, es decir, al construir una Didáctica del Didacta Intelectual.

Ya que lo que en buena parte define el profesionalismo del maestro es su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula (Fullan y Hargreaves, 1999). Esto significa no caer en el principal objetivo del tipo de maestro de enseñanza primaria que describe Perrenoud (2008): aquel que únicamente busca salir airoso en su año escolar.

Estas ideas no se contraponen en su totalidad a la Reforma Integral de la Educación Básica que se realiza actualmente en México, sino que permiten tener un objetivo paralelo hacia las competencias profesionales que se desean en los maestros, como la de desarrollar las capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes mediante el dominio de los contenidos del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos compartidos en los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica (SEP, 2012), además de formar personas libres y creativas (SEP, 2017).

La transformación social liberadora buscada en el campo de estudio, al final de la investigación, a partir de una Didáctica de un didacta intelectual, fue visible y comprobable con la mejora de los resultados académicos de los alumnos y de la infraestructura escolar, así como de la mejora de la localidad donde se encuentra esta escuela, durante un proceso que inició en el año 2009 y terminó en el año 2013.

## Referencias

- Aguilar M., E. y Viniegra V., L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México, D.F. Paidós.
- Ahumada A. Pedro. (2010). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México. Paidós Educador.
- Ander-Egg, E. (1995). *Introducción a la planificación*. Argentina. Lumen.
- Andión, M., Beller, W., Heinz, D. (1983). *Guía de investigación científica*. México. PPE. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Antaki, I. (2004). *El manual del ciudadano contemporáneo*. México. Editorial Booket.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México. Siglo XXI.
- Bassedas y et. al. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico pedagógico*. Buenos Aires. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo Academicus*. México, D.F. Siglo XXI.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México. Editorial Trillas, S.A. de C.V.
- Briones, G. (2010). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. México. Trillas.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid. España. Ediciones Rialp, S.A.
- Comenio, J. A. (1999). *Didáctica Magna*. México. Porrúa.
- Chadwick, C.B. y Rivera, N. (1997). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, España. Paidós educador.
- De la Mora, G. (1999). Prólogo. En Comenio, J. (1999). *Didáctica Magna*. Colección "Sepan cuantos". México. Porrúa. Díaz B., A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos aires. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos aires. Amorrortu. Durán P., E. (2006). *La formación de profesores en el posgrado de educación*. Barcelona. Ediciones Pomares, S.A.
- Fermoso E., P. (2009). *Teoría de la educación*. México, D.F. Trillas.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda edición. Madrid. España. Morata.
- Flores K., E. (2010). El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. En: Flores F. M. (2010) *La escuela como organización de conocimiento*. México. Trillas.
- Freire, P. (1976). *La alfabetización y el sueño posible*. En: Escobar, M. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. SEP. México.

- Fromm, E. (1947). *El miedo a la libertad*. México. Paidós.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid, España. Ediciones Akal, S.A.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu editores. SEP. México.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España. Paidós.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México. FCE.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona, España. Editorial Fontamara.
- Gutiérrez S., R. (1994). *Introducción a la lógica*. Edo. De México, México. Editorial Esfinge.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. España. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. Cuarta Edición. México.
- Hessen, J. (2008). *Teoría del conocimiento*. México. Editorial Época, S.A. de C.V.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España. Graó.
- Jensen, E. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea. Madrid. España.
- Larroyo, F. (1976). *Didáctica General Contemporánea*. México. Editorial Porrúa, S.A.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelona. España.
- Martínez M., M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México. Trillas.
- Martínez M., M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México. Trillas.
- Mastache, J. (1969). *Didáctica General*. Curso de Post-graduación. México. Ed. Herrero, S.A.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- Montoya, A. (2002). *Los ojos de Edipo: contribuciones para la formación de una didáctica crítica*. En: Apuntes de Pedagogía Número 5. San Juan del Río, Querétaro, México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina. Ediciones Nueva visión.
- Nérici, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina. Ed. Kapelusz, S.A.
- Ochoa O., J.A. (2002). *Ensayos sobre educación. Formación de profesores*. Querétaro, México. SUPAUAQ.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Ponce, A. (1993). *Educación y lucha de clases*. México, D.F. Ediciones Quinto Sol.
- Restrepo, M.C. (2008). *Producción de textos educativos*. Colombia. Colección Aula Abierta Magisterio.
- Reynolds, M. (2011). *Etnografía para marcas y nuevos negocios*. Buenos Aires. Ed. La Crujía.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Transformación de la práctica docente. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012*. México. D.F. IEPSA.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave. Plan y Programas de Estudio. Primera Edición*. CDMX.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. España. Paidós.
- Stake, R., E. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Tercera edición. Ediciones Morata. Madrid. España.

Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México. Fondo de Cultura Económica.

Valenzuela G., J. R. (2011). *Evaluación de instituciones educativas*. México. Trillas.

Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1994). *La investigación y el progreso social*. México. McGraw-Hill.

Weber, M. (2008). *El político y el científico*. México. D.F. Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.

Wohl, J.P. y Erickson, S. (1999). *Fundamentos de la inteligencia*. México, D.F. Editorial Pax.