



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Problemáticas y modos de intervención en la dirección de tesis derivadas de experiencias vividas de investigadores en posgrados en educación

José de la Cruz Torres Frías

Universidad de Guadalajara (CUValles)

cruzfrías@gmail.com

María Guadalupe Moreno Bayardo

Universidad de Guadalajara (Departamento de Estudios en Educación)

gpemor98@hotmail.com

Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Formación de investigadores.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

En este documento se realiza una lectura transversal sobre problemáticas recurrentes que manifiestan estudiantes de posgrados en educación en el desarrollo de la tesis y los modos de intervención desplegados por los directores de tesis para superarlos, derivadas de la experiencia vivida de dos investigadores educativos con más de 25 años como formadores en posgrado. En ellas se aprecian problemáticas de desconocimiento de teorías, conceptos, metodologías y técnicas que conforma el fondo cultural de conocimientos de la investigación educativa; dificultades en el uso de la teoría en la actividad de investigación; deficientes habilidades para expresar las ideas por escrito de manera coherente y con precisión; predominio de interés por resolver problemas áulicos y no problemas de conocimiento, lo cual implica propiciar en los tesisistas un giro epistémico sobre la concepción y finalidad de los estudios de posgrado en educación y sobre la noción de tesis. Esto ilustra el carácter complejo de la labor de tutoría y dirección de tesis en el campo educativo, la cual demanda mayor compromiso y reconocimiento en el ámbito académico.

Palabras clave: *Problemas, estudiantes, tesis, tutoría, posgrado.*

Introducción

La presente comunicación se deriva de una investigación de dimensiones mayores titulada “Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en programas de posgrado”, cuyo abordaje teórico-metodológico está orientado por los principios de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003). Lo que aquí se pone de relieve es una *lectura transversal sobre aquellas problemáticas y modos de intervención* que realizan en la dirección de tesis dos investigadores educativos con una trayectoria de más de 25 años como formadores en posgrados en educación. La finalidad es aportar un *saber de la experiencia sistematizado* que provea *pistas* a quienes la realizan en ese contexto académico, a razón de que, por lo menos en México, esta actividad se hace en gran medida por ensayo y error, sobre la base de la experiencia de haber realizado tesis en posgrado (maestría y/o doctorado) y, en el mejor de los casos, ser dirigido en su desarrollo por un investigador en funciones. Para dar cuenta de ello, en seguida se plantean algunos referentes conceptuales de base, el acercamiento metodológico realizado, los resultados derivados y algunas reflexiones finales.

Desarrollo

Fundamentos conceptuales y metodológicos

A diferencia de otros campos de conocimiento, el de la educación no solo está poblado por especialistas en pedagogía, educación o ciencias de la educación, sino que en él pervive una *heterogeneidad* de profesionales como sociólogos, antropólogos, filósofos, economistas, entre otros, con interés de investigación distintos, maneras variadas de realizarla y modos diversos de formar para ese oficio. Ese carácter heterogéneo es alimentado por la diversidad de perfiles e intereses de quienes ingresan a estudiar posgrados en educación, lo cual agrega una diversidad de problemáticas que se articulan con aquellas que implica la actividad de investigación y que emergen en la dirección de tesis. Esto demanda de los investigadores formadores en posgrado, modos distintos de involucración y el despliegue de una diversidad de saberes experienciales construidos y recreados en situaciones multicomplejas a lo largo de su trayectoria en dicha función. Se trata de un saber focalizado en las *formas de formar* que aporta a la formación de investigadores, distinto al conocimiento sobre la actividad de investigación que circula en el contexto académico.

Aunque en la literatura revisada no hay consenso sobre el modo de nombrar esa función y mucho menos sobre el significado atribuido, en México, suele ocurrir que la figura de tutor y director de tesis puede ser asumida como actividades diferentes a realizarse por personas distintas en un mismo programa de posgrado, sin embargo, también ocurre que esas funciones sean asumidas por un mismo académico como un *continuum* de una función donde confluyen ambas actividades con la finalidad de aportar a la formación de los estudiantes. Es en este último sentido que aquí se asume la expresión *ser tutor y director de tesis*, planteada por Moreno, Torres y Jiménez (2014, p.16).

La figura académica de director de tesis, también denominado tutor (en otros países supervisor) tiene como función principal la de acompañar de manera directa e intensiva el proceso de formación del estudiante de posgrado a su cargo, conocer y evaluar en cada etapa su avance de investigación, asistirlo en la búsqueda de experiencias que apoyen y complementen su formación (cursos, talleres, seminarios, congresos, intercambios, estancias académicas, etcétera), dialogar con él sobre sus dudas y dificultades, así como asesorarlo en la toma de decisiones; en síntesis, atender de manera personalizada las necesidades de formación del estudiante a lo largo de toda su estancia en el posgrado y ser el principal aval para el otorgamiento del grado.

En concordancia con los planteamientos de Contreras (2013), se reconoce que todo aquello que los tutores/directores de tesis han configurado como saber, está sedimentado en su *experiencia*, y guarda relación estrecha con lo construido como *sentido de su función* en ese ámbito académico, y con su modo de involucrarse con los tesisistas en aspectos que abarcan lo personal, lo situacional, lo intersubjetivo y lo ambiguo, entre otros rasgos. Van Manen (2003), alude a la experiencia vivida como “un determinado aspecto significativo de mi vida” (p.58), “la esencia de un fenómeno” (p.59) o “una determinada forma de estar en el mundo” (p.60), la cual contiene unidad, la hace única y es susceptible de ser nombrada después de un trabajo reflexivo sobre ella. Por eso, para él la experiencia constituye el punto de partida y también el punto de llegada de la investigación fenomenológica, como la que sustenta esta comunicación. En congruencia con estos planteamientos, se asume el significado atribuido por Contreras (2013) a la noción de experiencia:

Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es, como algo que en ocasiones se tiene, pero también como algo que se hace, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa (p. 129).

Desde esta noción de experiencia, es posible considerar que “el saber que procede de la experiencia es [...] el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida” (Mortari, 2005, citado por Contreras, 2013, p.129); es decir, abre posibilidades para pensar-se de un modo distinto en relación con el saber, el ser y el estar. Se trata de un *saber de la experiencia* (Alliud, Zuárez y Feldman, 2008; Contreras, 2013) que para los fines de esta comunicación y de la investigación de base referida, se le ha concebido como *saber de la experiencia de ser tutor y director de tesis en posgrado*.

Se trata de un saber profesional, una especie de *sabiduría pedagógica sedimentada*, que puede ser sustento de la mediación en los procesos de formación -en este caso formación para la investigación desde la tutoría y/o dirección de tesis-, cuyas cimientos provienen de la experiencia vivida (Van Manen, 2003) que condensa sensaciones, sentimientos, frustraciones, padecimientos, encuentros, desencuentros, sentidos y sin sentidos, vacilaciones y complejidades, y que puede ser materia prima para la construcción de otros saberes complejos y aportar a la comprensión de la relación estrecha entre ser y saber, presente en los procesos de formación para la investigación, además de abrir una vía alternativa al saber dicotómico predominante en el contexto académico entre teoría de la investigación y práctica de investigación, y entre teoría de la formación y aprendizaje práctico de la actividad de investigación en tanto oficio.

Dicho en otros términos, el retorno reflexivo de los investigadores sobre aquellas experiencias que han sido significativas en su aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis en posgrado, posibilita *develar* un saber de la experiencia sobre las problemáticas que enfrentan en esa labor y las maneras de intervenir para atender las necesidades de formación de los estudiantes y aportar a la conclusión de la tesis. Esto implica asumir la experiencia vivida como punto de partida y punto de llegada, cuyo acceso se orientó con base en los principios de la fenomenología hermenéutica de van Manen (2003) y con apoyo en el método de estudio de caso múltiple de corte cualitativo (Yin, 2009). Se invitó a cinco investigadores con más de 25 años como formadores en tanto tutor y director de tesis en posgrados en ciencias sociales, de los cuales, para los fines de esta comunicación, se analizan dos de ellos con base en la codificación axial propuesta por Strauss y Corbin (1998). Se les solicitó un relato tipo autobiografía de desarrollo profesional (Kelchtermans, 1999), donde expresaran la forma en que han vivido sus experiencias de aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis en programas de posgrado. Ese relato fue la base para realizar entrevistas conversacionales para profundizar en lo encontrado y en los significados atribuidos a lo vivido. Por la naturaleza del acercamiento fenomenológico y la relevancia de los aportes, se explicita el nombre de los informantes bajo consentimiento autorizado.

El saber de la experiencia develado

En la narrativa recuperada, María De Ibarrola planteó que a lo largo de su experiencia de dirección de tesis, su participación se focaliza más en *acompañar* al tesista en su aventura de investigación que dirigirlo, donde el reto está en saber qué recomendarles para que superen las problemáticas mostradas en el desarrollo de la tesis.

Creo que siempre me ha preocupado la dificultad de identificar las necesidades de mis alumnos tesantes para elaborar y concluir sus tesis. Identificar los problemas que presentan sus avances no es muy difícil, el problema es saber qué recomendarles para que los superen. Creo que durante algunos años, y varias tesis, mi papel como directora siguió siendo la lectura cuidadosa de las propuestas y avances de mis tesantes, y las recomendaciones derivables de esa lectura. Pero era claro que más que dirigir, estaba yo acompañando

(...), algunas de mis tesantes fueron excelentes, pero considero que el mérito fue realmente de ellas, y mi contribución se centró en acompañamiento, lectura cuidadosa y atención muy directa. Aprender a realmente dirigir me ha llevado, creo, todos los años que llevo haciéndolo RP5.

Para ella, *dirigir* tiene que ver con anticipar lo que el tesista tendría que hacer a propósito de su investigación, lo cual es más factible cuando la tesis se inscribe en algún proyecto de investigación a su cargo, caso contrario, lo que despliega es un *acompañamiento cercano*, mediado por la lectura acuciosa de los avances de investigación del tesista, la identificación de las problemáticas que muestra en su escrito, el planteamiento de recomendaciones y sugerencias para resolverlas. Acciones que son fortalecidas con los *cursos de metodología orientados a socializar formas concretas de hacer* y los *seminarios colectivos* con los tesistas, donde se discuten sus avances y lecturas que aporten a su desarrollo.

En ese acompañamiento que María despliega, atiende diversas problemáticas de los tesistas, entre ellas, hacer una *revisión exhaustiva de la literatura* para construir un estado de conocimiento donde se precise el aporte concreto de conocimiento de la tesis, como ella lo refiere, “[...] para detectar exactamente dónde y cómo sería la contribución del tesante RP5”.

En paralelo, atiende aquellas *problemáticas de escritura académica* que manifiesta el tesista, donde se requiere que aprenda a construir argumentos sostenibles con apoyo en los planteamientos de los autores consultados y ser consciente de ellos, porque la escritura de la investigación es eje central del oficio de investigador.

¿Es que yo pienso que eso no es forma, la argumentación es absoluto y estricto contenido de fondo; si tú no eres capaz de argumentar y de ir armando y construyendo el argumento que vas a defender al final, lo que tienes es un dato, pero lo tienes que construir, tú no puedes basarte nada más en la cita para decir que ya es suficiente, al contrario ¿no? EP14.

Además, cuando sus tesistas están en la redacción de los resultados y el informe de la tesis, María se sienta a *escribir con ellos dialogando frente a la computadora*, de tal manera que el hilo argumentativo se sostenga con la precisión requerida, lo anterior, como una estrategia ilustrativa de cómo hacerlo sin limitar la autonomía e independencia intelectual del tesista.

eso lo hago cuando veo que hay materia prima; entonces avanzamos juntos y le digo: “¿Esto es lo que quisiste escribir?”, “sí”. Yo tengo su resultado en la mente, pero [el tesista] lo escribe quién sabe cómo; entonces, a ver, vamos a ver cómo se traduce esto y lo que he entendido es que por lo general después escriben bien, y hasta así se lo digo: “la idea es que esto que yo hago ahorita es para que después lo hagas tú” (...), es que yo creo que el problema de la redacción es bárbaro, y no es forma, no es punto y coma, es el pensamiento, la capacidad de expresarte por escrito y de ir construyendo tus argumentos y de decir las cosas con la precisión que merecen EP19.

De manera similar, solicita a los tesisistas que *eviten construir marcos teóricos densos*, con amplitud desmedida, poco relacionados con el problema de investigación o con tal nivel de abstracción que dificulte el acercamiento a lo empírico. “La recomendación muy clara que siempre he hecho [a mis tesisistas] es evitar los mamotretos obtusos y confusos de “marco teórico” que se consideraban indispensables en la época RP5.”

Para ella, es fundamental que haya un *equilibrio entre teoría y empiria* en la tesis, tanto para evitar hacer afirmaciones sin sentido, como para evitar empantanarse con tantos datos sin saber cómo explicarlos. Un recurso valioso para afianzar ese sano equilibrio buscado es, *empujar a los tesisistas a construir categorías intermedias derivadas de los datos*.

Entonces yo prefiero la evidencia, pero también me he dado cuenta de que en algún momento los estudiantes no tienen qué hacer, encuentran un resultado y no saben cómo explicarlo, entonces sí hay que hacer un equilibrio bastante difícil, no sé cómo se hace en cada caso. ¿Cómo puedes hacer un poco más de abstracción buscando equilibrio entre las dos cosas?, te digo, por un lado es el apoyo en las teorías intermedias [...] EP23.

En ese acompañamiento, María se muestra *solidaria y comprensiva con los procesos que viven los tesisistas*, incluyendo las enfermedades, porque “los alumnos tienen derecho al tiempo de recuperación de una presión de esa naturaleza, porque es impresionante lo que viven los alumnos, presiones y depresiones EP17”. Reconoce el esfuerzo que hace el estudiante durante el desarrollo de la tesis y su respectiva conclusión, sin embargo, considera fundamental *priorizar el resultado por encima del esfuerzo*. “Yo creo que hay que saber equilibrar entre el esfuerzo y el resultado, el resultado tiene que tener prioridad EP17”.

En el caso de Juan Manuel Piña, el escenario clave donde despliega la labor de tutoría y dirección de tesis es el *seminario práctico de investigación* que él coordina, donde los tesisistas presentan sus avances de investigación, discuten lecturas, reciben retroalimentación oportuna de él como director de tesis y de sus pares estudiantes, donde se requiere que cuestionen sus propios avances. Dada la relevancia formativa del seminario, demanda de los tesisistas compromiso con su formación, con los avances de investigación y con su participación activa, por lo mismo implementa una *regla básica para todos los tesisistas* y estudiantes que asisten: “si encuentro que el estudiante no retoma mis observaciones, si semana tras semana presenta lo mismo y tiene serias resistencias para cumplir con lo acordado, entonces también recomiendo que busque a otro tutor RP32”. Lo anterior porque como tutor y director de tesis ha aprendido que “cuando el alumno de maestría o doctorado tiene un compromiso con su proyecto de tesis, entonces es alta la probabilidad para que termine su trabajo. En caso contrario, hay un problema severo para realizarla RP32”.

Como tutor y director de tesis, Juan Manuel considera que en la mayoría de los casos es *necesario trabajar de manera estrecha y constante con los tesisistas en cada momento de la investigación*, revisando de manera acuciosa sus avances, planteándole sugerencias, afianzando la congruencia interna de la investigación, además de tener apertura para que los estudiantes revisen de manera crítica su producción académica.

En la mayoría de los casos es menester trabajar constantemente con el estudiante, revisar sus avances, sugerirle que no se desvíe, que centre sus argumentos en el objeto, que las preguntas de las entrevistas guarden correspondencia con los objetivos de la investigación. Algo importante y sólido en el proceso de incorporación del oficio de investigador de los estudiantes es solicitarles que revisen mis documentos [publicaciones]. Ellos, con toda libertad, pueden señalar las fallas RP30.

En el marco del seminario, Juan Manuel ha percibido problemáticas recurrentes en los estudiantes de posgrados en educación. Entre ellas, *tesistas que cuentan con un amplio bagaje teórico y desean incorporarlo todo a su investigación*, pero sin considerar su pertinencia epistemológica, su compatibilidad teórica-conceptual y el nivel de alcance y densidad de los planteamientos para ser traducidos a observables. A esos estudiantes les recomienda que “busquen también investigaciones con referente empírico para que analicen cómo utilizaron la teoría, qué metodología diseñaron y aplicaron RP31”. Por el contrario, “si el concepto no se encuentra en las indagaciones contemporáneas, entonces se les solicita que busquen conceptos u objetos cercanos RP31”.

Tesistas que *inician con escaso bagaje teórico y han decidido encontrar el objeto de estudio en el campo*, a sugerencia de algún profesor. En estos casos, “[...] tanto yo como sus compañeros, le hacemos que se acerque a autores, que busque conceptos, que de todo el material seleccione aquello que sea fundamental y que le permita integrar o articular varias de las problemáticas que ahí encontró”. Es decir, los aproxima a investigaciones que integren teoría y empiria, donde haya manejo conceptual y categorización de la evidencia empírica.

Tesistas que *proviene de otras disciplinas y desconocen el campo educativo y su diversidad de problemáticas de conocimiento*, sin embargo, escriben bien y han publicado. Estos estudiantes tienden a escribir bastante, pero alejados del objeto de estudio inicial, por lo mismo sugiere que “la lectura de autores especializados, el conocimiento de la metodología y los métodos de investigación son necesarios RP32”. También leer “trabajos teóricos e investigaciones con referentes empíricos para ir consolidando un capital académico en la investigación educativa RP32”.

Tesistas que *tienen claro un problema empírico, pero carecen de referentes teóricos*. En su mayoría son profesores o funcionarios, con información de primera mano. A ellos “se le recomiendan lecturas, se charla con él o ella y también se le pide que busque en la red investigaciones cercanas a la suya RP32”, que realicen una “revisión minuciosa de investigaciones, o bien, con el estudio y manejo de un concepto, donde identifiquen autores clave y se apropien de sus planteamientos, para luego rastrear y leer a quienes han usado este concepto en otros espacios escolares” RP32, eso aportará para construir su objeto de estudio.

Tesistas que *proviene de una disciplina ajena a las Ciencias Sociales y la Pedagogía, con desconocimiento de teorías, conceptos, metodologías y técnicas* en estos campos de conocimiento, débil *ethos científico* y *dificultades para escribir*. Aunque con ellos pareciera estar todo perdido, Juan Manuel considera que se requiere atender diversos aspectos con un acompañamiento cercano y múltiples mediaciones.

Se deben atacar varios frentes: lecturas, autores, delimitar a uno, precisar el concepto, acotar el gran tema que generalmente traen. Esto se va haciendo en sesiones personales con el estudiante como las observaciones y comentarios que le realizan sus colegas en clase RP33.

Se les solicita que lean lo relacionado con el tema que han visualizado, que elaboren fichas o reportes de lectura, que enfatizen en lo que se relacione con el tema, para que gradualmente lo conviertan en un objeto de estudio. Bastante les ayuda hacer los reportes porque esta actividad les permitirá adentrarse en la escritura de textos académicos RP33.

A la par de éstas problemáticas, Juan Manuel ha identificado otras de gran envergadura en los estudiantes de posgrados en educación: a) la *falta de habilidad para transmitir coherentemente sus ideas en un documento*, cuya sugerencia es escribir diario una página hasta que “se suelte la pluma” y hacer por lo menos tres revisiones al documento antes de entregarlo; b) *responsabilidad y compromiso de quien investiga*, cuya ausencia hace difícil si no imposible una investigación (tesis) de posgrado; c) *cursar un posgrado en educación con interés de resolver problemas áulicos y no problemas de conocimiento*, lo cual demanda cambio de foco y mayor trabajo, no siempre con resultados favorables.

La experiencia vivida de estos investigadores tutores y directores de tesis en posgrado en educación, permite apreciar la complejidad de esta función en el campo educativo dada la diversidad de problemáticas que emergen en su dinámica por la heterogeneidad de perfiles e intereses de los estudiantes, entre las cuales sobre salen: a) desconocimiento de teorías, conceptos, metodologías y técnicas que conforma el fondo cultural de conocimientos de la investigación educativa; b) dificultades en el uso de la teoría en la actividad de investigación; c) deficientes habilidades para expresar las ideas por escrito de manera coherente y con precisión, en tanto eje central de la actividad de investigación; d) predominio de interés por resolver problemas áulicos y no problemas de conocimiento, lo que implica propiciar un giro epistémico en la concepción y finalidad de los estudios de posgrado en educación y lo que se deriva de ello para realizar una tesis.

Atender y solventar esa diversidad de problemáticas, demanda del tutor y director de tesis un *acompañamiento estrecho y comprometido con el tesista* durante el desarrollo de su investigación; la *construcción de una dinámica de formatividad* (Honoré, 1980) que posibilite el diálogo entre director de tesis y tesistas y entre pares estudiantes a propósito de los avances de investigación construidos y la revisión de literatura especializada que aporte a la tesis; *construcción de un abanico amplio de mediaciones* (Ferry, 1997) y modos de intervención variados, pero, sobre todo, *sensibilidad y tacto pedagógico* (van Manen, 2010) para reconocer esas dificultades, diseñar estrategias de intervención que aporte a su solución y propiciar el sano crecimiento de los tesistas en tanto investigadores en formación, incluyendo la atención a su salud.

Conclusiones

La labor de tutoría y dirección de tesis en posgrado en educación es una *tarea compleja* y demandante que amerita mayor compromiso y reconocimiento académico. Quienes tienen larga trayectoria en dicha función han acumulado un amplio saber de la experiencia que requiere ser sistematizado para *aportar formas de formar* para la investigación, es decir, *aportar al conocimiento pedagógico del contenido disciplinar*, en este caso, al conocimiento pedagógico que se despliega a propósito del conocimiento de la actividad de investigación en tanto oficio en el que se forma, y con base en ello, construir vías posibles de formación para el oficio de tutor y director de tesis. Lo presentado es un asomo a la vastedad de ese saber sedimentado, queda pendiente seguir profundizando en él desde este y otros ángulos posibles.

Referencias

- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. et al. (2008). El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf. Consultado: 18 de julio de 2020.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 78(27,3), 125-136.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*, Serie Los documentos, núm. 6. Buenos Aires: Novedades educativas/ Universidad de Buenos Aires.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Kelchtermans, G. (1999). "Narrative-Biographical Research on Teachers". *Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure*. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED432582>.
- Moreno, M.G; Torres, J; y Jiménez, J. M. (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA, SAGE Publications Inc.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- ____ (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. New York: sage.