



SABER DOCENTE DE PROFESORES QUE LABORAN EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE EN EL SUR DE CHIAPAS

MAURICIO ZACARÍAS GUTIÉRREZ

MA. JUANA EVA LUNA DENICIA

ESCUELA NORMAL FRAY MATÍAS DE CÓRDOVA

LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

El presente manuscrito analiza el saber docente que poseen los profesores que atienden la Educación Especial en la región Soconusco en el estado de Chiapas, México. La investigación se ubica en el paradigma cualitativo, ocupando la técnica de la entrevista con apoyo de un cuestionario, el cual se aplicó a profesores que laboran en el Centro de Atención Múltiple (CAM) en tres municipios pertenecientes a esta región. Los resultados que se encontraron dan cuenta de que el saber docente vivido de los profesores, está mediado por pobreza económica, poca participación del padre de familia y del profesor de aula regular; respecto al saber pedagógico que poseen, ellos hacen referencia a las emociones que les generó y genera el atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, a la vez, del compromiso por atenderlos pedagógicamente; respecto al saber académico, los profesores dan cuenta de un deber, de cómo se piensan que pudiera ser la atención a los alumnos que atienden en el CAM si se trabajara colegiada y colaborativamente. Finalmente, los argumentos de los profesores permiten comprender que no hay el reconocimiento de parte de la Secretaría de Educación Pública sobre sus saberes docentes para fortalecer la formación continua.

Palabras clave: Educación especial, Saber docente, Formación.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación da cuenta y analiza los saberes docentes de los profesores que atienden las necesidades educativas especiales en el Centro de Atención Múltiple (CAM) de tres municipios de la región Soconusco, Chiapas: Tapachula, Cacahoatán y Huixtla. La información que aquí se presenta deriva del proyecto de investigación "Saberes y prácticas docentes en atención a las Necesidades

Educativas Especiales del profesorado de educación especial en el sur de Chiapas”. En esta ponencia solo se da cuenta de la información obtenida de un cuestionario aplicado a profesores que laboran en el CAM.

Contextualizando la atención a las Necesidades Educativas en Chiapas, se comenta que la atención a la educación especial en la entidad se inicia en el ciclo escolar 1978-1979, con 20 grupos e integrando a 400 alumnos. Esta referencia respecto a integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas y dejar de etiquetarlos como deficientes fue un logro con los grupos integrados (Secretaría de Educación Pública, 2010). Cabe agregar que la formación de docentes en Chiapas para atender la educación especial inició en el año 2004. Actualmente, solo dos escuelas normales de 19 que hay en toda la entidad ofertan la licenciatura en Educación Especial.

Respecto a la cantidad de escuelas que atienden la Educación Especial en la educación básica en Chiapas, se encontró –según datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (2017)– que en el ciclo escolar 2015-2016 habían 137 escuelas registradas, las cuales se ubicaban en 62 de 122 municipios del estado de Chiapas. Cabe precisar que el 57.7% de estas escuelas correspondían a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el 42.3% a CAM. La población escolar que se atendió se distribuyó de la siguiente manera: el CAM atendió 2,701 alumnos, donde 1,075 fueron mujeres y 1,626 hombres. A la vez, que en este ciclo escolar 1,007 profesores atendieron la educación especial, de los cuales 366 laboraban en los CAM de la entidad.

Respecto a la región Soconusco, hasta el ciclo escolar 2015-2016, según datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública (2017), de los 15 municipios que componen la región, 10 contaban con un CAM. La matrícula escolar atendida fue de 531 alumnos, de los cuáles: 208 mujeres y 323 hombres. El personal docente que laboraba en los CAM era de 58.

Respecto a investigaciones que se han centrado en los saberes docentes, se encontró la de Naranjo y Candela (2006), quienes abordan el saber docente que pone en acción un profesor de aula regular al enseñar la asignatura de Ciencias naturales en un grupo regular donde había un alumno ciego. En este caso, el saber que se pone en uso para la enseñanza de la ciencia da cuenta que las acciones que utiliza el profesor de aula regular para hacer significativo el contenido académico a las

condiciones del estudiante entran en juego saberes que un profesor de educación especial estaría empleando.

Ponce, Hernández, López y Pérez (2006), se centran en el estudio de la Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco, Guadalajara, México. Los resultados a los que llegan, deja ver que se entrecruzan varios elementos: infraestructura, política pública, formación docente, contexto, entre otros, para que se de atención a las necesidades que presentan los estudiantes que llegan al Centro de Atención Múltiple.

Con base a la problematización y antecedentes respecto a las necesidades educativas especiales, se planteó la siguiente pregunta, ¿Qué saberes docentes ha construido el profesorado que labora en el CAM en torno a la atención de las necesidades educativas especiales? Para responder a la pregunta, los resultados se dividen en tres apartados: saber vivido, saber pedagógico, saber académico. Con ellos se analiza el saber docente construido en torno a la atención de las Necesidades Educativas Especiales.

ENTORNO A LOS SABERES DOCENTES

El concepto saber ha sido analizado por Heller (1977), Mercado (2002), Charlot (2008), entre otros. En un primer acercamiento al concepto, se reconoce que el saber se funda en la vida cotidiana (Heller, 1977), que el saber cotidiano da sentido a la vida de la persona dentro de su mismo espacio, ello no limita que el saber especializado (científico) pueda conocerlo. En este posicionamiento de saber, la persona da sentido a la estructura de su pensamiento a partir de los saberes que estructura. Bourdieu (1996) al respecto sostiene que el lenguaje y su relación con el lenguaje separa los saberes cotidianos u originarios de cada persona con el mundo académico en el que participa o con las condiciones en que la escuela recibe a quienes llegan. En este sentido, el posicionamiento del saber que se comprende de Bourdieu permite diferenciar que el saber cotidiano se “perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo adquirido” (1996, p. 168).

Charlot (2008) plantea que el saber se da en la relación que mantiene el sujeto en su aspecto social e individual,

*El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres;
él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa*

experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo (Charlot, 2008, p. 41).

La postura de un saber deseado y construido por el sujeto, a partir de las configuraciones que se hace de la vida no lo determinan socialmente. Desde la postura del autor, el saber no se hereda, sino que, en el proceso mismo de la vida cotidiana el saber se vive en reflexión constante. Con el saber, los sujetos dan sentido a los eventos sociales y se movilizan. De tal manera que el mismo saber se construye a partir del deseo, de las normas que se aceptan en la construcción del mismo (Charlot, 2008), teniendo implícita la actividad intelectual que deposita el sujeto por saber.

En este hilo de ideas que construimos respecto al saber, se traen las de Mercado (2002) sobre los saberes docentes. La recuperación que se hace del planteamiento que ofrece la autora, considera que a partir de las habilidades resolvemos una situación, donde el saber que se tiene sobre algo permite salir adelante. En este sentido, el quehacer docente incluye saberes construidos en la cotidianidad para resolver problemas, así como la manera en que se enseña al otro la realización de algo o, la mejor manera de presentarle al otro una forma de hacer algo.

Terigi (2012) respecto al saber de los docentes plantea que la docencia se sustenta a partir de los saberes y de la transmisión cultural. El enfoque de la autora sobre el saber de los docentes se vincula a la transmisión de saberes en la escuela, ello no encierra lo propio de la enseñanza, sino que considera esos saberes transmitidos que hace la escuela de generación en generación; en el sentido de cómo funciona la escuela, cómo se vive en ella, cómo se enseñan los contenidos escolares, entre otros. En esta idea del saber del profesor en la escuela, anotamos la posición de Tardif (2004) sobre el saber, el saber hacer y saber ser; donde simultáneamente el profesorado involucra diferentes saberes para atender los previstos o imprevistos que le implica el quehacer docente.

Rockwell y Mercado (1988) plantean que los profesores son sujetos que no solo reproducen, sino que construyen, que modifican, que cambian. Al respecto dicen;

La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente,

prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos (Rockwell y Mercado, 1988, p. 41).

En estas ideas que se han expuestos sobre el saber y saber docente, situamos que el saber no se construye a partir de lo individual, sino que entra en relación con la sociedad donde la persona del profesor se hace. Estando de por medio la historia del profesor, así como las condiciones económicas, culturales, académicas, políticas, ideológicas que vive y ha vivido.

METODOLOGÍA

La investigación se ubica en el paradigma hermenéutico-interpretativo (Gadamer, 1999; Álvarez Gayou, 2003). Dado que comprende la manera en que los profesores que laboran en el CAM han construido sus saberes docentes respecto a la atención de las necesidades educativas especiales.

El método con el que se hace el análisis de los resultados ocupó la fenomenología que propone Van Manen (2003). La técnica que ocupa es la entrevista, apoyándose del cuestionario para la obtención de la información. La población de profesores a quienes se les aplicó el cuestionario en los CAM fue de 24, sin embargo solo 14 contestaron, dado que se solicitó la participación de manera voluntaria. El cuestionario aplicado consideró cinco preguntas, las cuáles se centraron en los siguientes temas: experiencia de atención a los alumnos; sentimientos que les genera atenderlos; problemas pedagógicos, familiares, entre otros a los que se ha enfrentado; proceso de inclusión del alumno; propuestas de mejora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del cuestionario están organizados y analizados en tres temas: el saber vivido, el saber académico, el saber pedagógico.

Saber vivido

El saber vivido que han tenido estos profesores en el CAM da cuenta de las impresiones que les ha generado el quehacer docente. Por ejemplo comentan.

El problema más agudo es la situación económica de los padres ya que no tienen los medios económicos suficientes para llevar al niño constantemente a la escuela, también los problemas disfuncional de matrimonio, y responsabilidad no hay por parte de ellos algunas veces (cuestionario 1).

La situación económica, problema disfuncional, responsabilidad del rol de padre o tutor (cuestionario 2)

Los padres por lo regular no aceptan el problema del niño, los maestros de grupo dificultan el trabajo pues no quieren atender al niño, quieren que el profe de USAER lo atienda todo el día (cuestionario 3).

Familias disfuncionales de muy bajos recursos, algunos viven en comunidades alejadas. Poco apoyo o poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, resultante quizás de su nula o baja preparación académica (cuestionario 4).

El saber vivido de los profesores se enfoca a la ausencia de apoyo que tienen de dos actores en la formación académica de los alumnos con necesidades educativas especiales: los padres y los maestros. Esta ausencia se atribuye a que la mayor parte de la tarea académica que se realiza con los estudiantes la hacen ellos. La integración de actores en beneficio de todos, en el sentido de reconocernos entre nosotros es un proceso no dado, cada actor realiza en su individualidad las funciones que considera pertinentes.

Se reconoce en los argumentos que dan los profesores que la pobreza económica en la que realizan la práctica docente es decisiva en la atención que se da fuera del CAM a los estudiantes, seguido por la atención oportuna o no, que dan tanto los padres como los maestros de las aulas regulares. En este saberse de realidad educativa en la que laboran, sus acciones las hacen desde su posibilidad. Desde el planteamiento de López Melero (2004), la escuela inclusiva en estos contextos no se logra, no porque no se quiera, sino que las condiciones económicas en las que se desarrollan y crecen los estudiantes con necesidades educativas especiales es una limitante, más la poca atención que se les brinda.

No obstante, estos saberes vividos de los profesores los llevan a pensar en las posibilidades que tienen para apoyar a los alumnos. En este sentido hay un involucramiento pedagógico, dado que no es solo transmitir el conocimiento, sino saber hacerlo llegar, de tal manera que el otro forme parte del nosotros.

Saber pedagógico

El saber pedagógico que poseen estos profesores que laboran en el CAM lleva impregnado emociones de nerviosismo y de esperanza. Emociones que se identifican en las reacciones que tuvieron cuando se supieron que atenderían alumnos con necesidades educativas especiales.

Fue con cierto temor y nervios porque nunca había trabajado con niños especiales y mi formación profesional fue para preescolar regular (cuestionario 1).

Fue en la universidad, fuimos a un CAM laboral, tuvimos acercamiento con chicos sordos, no sabíamos nada de lengua de señas, ahí comenzaba el reto (cuestionario 4).

Fue con un poco de nerviosismo por que mi perfil era de preescolar, y cubrí dando atención durante vario tiempo a nivel primaria (cuestionario 5).

Interés por investigar las características de cada discapacidad que se presentaba, los recursos didácticos que eran necesarios para su aprendizaje permanente, aplicaciones de estrategias diversas, buscar los métodos necesarios para la comunicación adecuada con sordos (L.S.M) y el uso de sistemas alternativos de comunicación con invidentes (cuestionario 14).

El saber pedagógico de estos profesores se ha visto envuelto en emociones de temor, nervios, desconocimiento e interés por lo desconocido. Nada inusual, si se toman todas las situaciones e imprevistos a las que se exponen los docentes en el proceso de su quehacer. Cabe agregar que el perfil profesional con el que llegaron estos profesores al ejercicio del quehacer docente en la educación especial les dio garantía para realizar la práctica docente, sin embargo les implicó inseguridad en el momento, dado que realizarían el quehacer docente con personas que tuvieran una situación genética o física diferente respecto a los alumnos nombrados regulares.

No obstante, el saber que han adquirido los profesores a partir de que ejercen la docencia con alumnos inscritos en el CAM, lleva a comprender que esas emociones les sensibiliza el quehacer docente, generándoles el tacto de enseñanza al que hace referencia Van Manen (2010). Por ejemplo, cuando uno de los profesores dice “interés por investigar”, se está asumiendo como innovador dentro de la propia práctica. Pero cuando nombra la palabra “temor”, se entiende como la incertidumbre momentánea, que en el transcurrir del tiempo se hace conocido, familiar, se hace suyo, teniendo el saber para enfrentar los retos que demande la situación.

La creencia como piedra angular para generar nuevo conocimiento se pone en duda cuando hay desconocimiento, sin embargo el paso del tiempo la hace familiar, se le da sentido a lo que pasa (Charlot, 2008). En este caso, la creencia al llenarse de emociones sobre cómo enfrentar situaciones de incertidumbres y después darle sentido, genera compromiso y retos para el profesorado. Por ejemplo los profesores expresaron:

Con bastante compromiso de poder apoyar a los niños ya que tengo una población de diferentes discapacidades y poder orientar a los padres para que apoyen a sus hijos y puedan salir adelante (cuestionario 7).

Me siento con bastante compromiso y responsabilidad de seguirme preparando día a día para mejorar mi práctica docente, con la finalidad de apoyar a la población infantil y padres de familia (cuestionario 3).

Para mí son retos que enfrento día a día ya que tengo alumnos con diferentes discapacidades pero me gusta mi trabajo y lo realizo con amor apoyando a los niños con N.E.E. con o sin discapacidad (cuestionario 5).

Llamar retos o compromiso a la práctica docente que se realiza, es porque el profesor se hace consciente respecto a su quehacer, con esperanza de contribuir en la formación del alumno. Esta contribución refiere a cómo se siente el profesor de saberse que pedagógicamente tiene que incidir en el estudiante. Se comprende desde el comentario que han dado los profesores que el saber pedagógico le implica conocerse, saber hacer y saber ser (Tardif, 2004) en torno a las necesidades que los alumnos presenten.

Se comprende entonces, que el saber pedagógico se enfoca a reconocer al otro como persona que siente. En este caso, los profesores se nombran también como apoyo y como orientadores, de tal

manera que la atención pedagógica que dan a los estudiantes en el CAM incida en la cotidianidad en que se sitúan. Este saber pedagógico que los profesores enfrentan, se confrontan entre el saber viejo y nuevo (Tegiri, 2012) que se adquiere a partir de la profesionalización de la docencia. Estos saberes entre los que se fluctúan los nuevos saberes que el profesorado va incorporando para atender las necesidades educativas especiales le implican saberse relacionar pedagógicamente con los padres de estos alumnos y dar ese apoyo. Si bien la experiencia es base para reflexionar la práctica docente, esa misma apoya para reorientarla. En este caso, el saber académico de los profesores, está en estrecha relación con el saber pedagógico.

Saber académico

En las respuestas que dieron estos profesores se lee que no tienen un perfil profesional en torno a las necesidades educativas especiales, que ha sido la experiencia y la formación continua la que les ha dado el saber de cómo atenderlos y la misma a comprometerlos con el quehacer (Rockwell y Mercado, 1988). En este caso, los profesores han fortalecido su saber académico porque les ha movido el saberse que no sabían respecto a las necesidades educativas, les ha implicado un proceso de profesionalización continua, sin embargo este saber académico tiene sus particularidades, al respecto los profesores comentan.

Que constantemente se preparen los maestros de las escuelas regulares para saber cómo incluir a los niños de acuerdo a las necesidades de cada niño (cuestionario 1).

Realizando un trabajo colegiado con apoyo de lenguaje y psicóloga. Es un trabajo colegiado por todos quienes laboran dentro de la institución y quienes conviven c/el alumno (cuestionario 2).

Que siempre se trabaje de forma colaborativa, trabajos aislados y con diferentes objetivos no benefician (cuestionario 6).

A partir de que se abordan problemas específicos de cada centro ha sido favorecedor ya que permite ir identificando las problemáticas, avances o retrocesos que se presentan e ir trabajando para mejorar, reforzar o crear nuevas estrategias (cuestionario 8).

El saber académico que se identifica de los argumentos que dan los profesores se enfocan a la preparación constante, trabajo colegiado, trabajo colaborativo y trabajar para mejorar. Estos conceptos que teóricamente ubican el buen funcionamiento de los centros escolares y que nombra que hacerlo da logros académicos, muestra que el profesor realiza la construcción de una educación que involucre a los agentes educativos que hay en el CAM.

En este caso, nombrar un trabajo que conjunte ideas para proyectos que beneficien a los alumnos con necesidades educativas especiales da cuenta de la construcción de saberes académicos que ha ido adquiriendo en el proceso del quehacer. Sin embargo, se identifica que son saberes que se mantienen en el ideal de llevarse a cabo, el saber vivido que tienen los separa dada las condiciones en las que han venido viviendo el quehacer de la docencia. Se lee un saber académico no consolidado en los centros escolares. Aunque en uno de los comentarios se hace referencia de que “a partir que se abordan problemas específicos”, permite comprender que antes no se hacía, que con la reforma educativa puesta en marcha a través de los Consejos Técnicos Escolares se ha involucrado al profesorado a verse desde dentro, implicándose en los asuntos pedagógicos del centro escolar. Claro, el comentario anterior, es un supuesto hipotético que se deriva de los argumentos para otra investigación.

Sin embargo, en este saber académico que se identifica de los profesores se lee un saber académico individual, con deseo de integrar a todos. Sin embargo el saber académico queda en segundo término cuando el saber vivido es apremiante, por lo tanto el saber pedagógico se realiza en la individualidad. La comprensión que se hace del saber académico que los profesores han mencionado para atender las necesidades educativas especiales, se entiende que camina en paralelo, cada uno atiende desde los referentes vividos y pedagógicos que tiene de la educación especial.

CONCLUSIONES

Dar cuenta de los saberes docentes que tienen estos profesores que laboran en CAM, nos permite comprender sobre el saber vivido, pedagógico y académico que poseen. Estos saberes que se han analizado por separado, se justifican para efectos de dar cuenta de cómo se enfrentan a la cotidianidad de la realidad. Sin embargo están inmersos en la vida del profesor. En este sentido se identifica que los saberes con los que educan involucran sus experiencias de vida y les permite accionar. En ello va inmerso cómo piensan el apoyo de los padres de estos alumnos y de los

profesores de aula regular, así mismo, cómo se ocupan por atender pedagógicamente al estudiante; los sentimientos de temor, nervios, desconocimiento los lleva a comprometerse con el quehacer. Sin embargo, se comprende que el saber académico en torno a mejorar las clases está estructurado en su pensar, es un saber adquirido en la formación inicial y continua, sin embargo no ha aterrizado, pues cuando mencionaron “se trabaje”, “se prepare”, “a partir de”, se lee un asunto pendiente para que el saber académico que poseen se una a la construcción de un trabajo escolar gestado desde el colectivo docente para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.

A partir del análisis que se ha hecho sobre el saber docente que poseen los profesores que laboran en el CAM emergen líneas de cómo fortalecer el saber académico y pedagógico. De inicio, que las escuelas normales les oferten cursos/diplomados respecto al diseño de proyectos educativos interdisciplinarios, de tal manera que haya un acompañamiento entre profesores formadores de docentes y profesores que atienden las necesidades educativas especiales en el CAM. Otro elemento que emerge refiere a que la Secretaría de Educación Pública incorpore el saber de los profesores tanto pedagógicos como académicos en las reformas educativas que implemente para las escuelas normales y para la formación continua del profesorado que atiende la educación especial.

REFERENCIAS

- Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo: TRILCE.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Gadamer, H. G. (1999). Verdad y Método I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. . Barcelona: Península.
- Mercado, M. R. (2002). Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica.

- Naranjo, G., & Candela, A. (2006). Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003006> , Ed.) Revista Mexicana de Investigación Educativa , 11, 821-845.
- Ponce, Víctor Manuel; Hernández, Ana Cecilia; López, Luz María y Pérez, Verónica. (2006). La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco. Guadalajara, México: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). Práctica docente y la formación de maestros. Investigación En La Escuela, 4 , 65-78.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México, D. F. : Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado el 06 de 01 de 2017, de Sistema Nacional de Información de Escuelas: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: fundamento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Van-Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books, S. A.
- Van-Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.