



Qualitative Research in Education

Volume 7, Number 1

Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Articles

Review

Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle Model for the Development of PBL Tutors - Costas S. Constantinou, Stella A. Nicolaou.....	1
Ser en Proyecto: una Autoetnografía del Proceso de Construcción del Proyecto Vital de una Profesora de Educación Física - Irene López Secanell	36
Peer Bonds in Urban School Communities: An Exploratory Study - Nicole Leach.....	64
La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula - Gloria Braga Blanco, María Verdeja Muñiz, Adelina Calvo Salvador.....	87
Investigar con Historias de Vida. Metodología Biográfico-Narrativa, por Anabel Moriña - Raquel Graña Oliver.....	114
List of Reviewers.....	117



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle Model for the Development of PBL Tutors

Costas S. Constantinou¹ & Stella A. Nicolaou²

1) Medical School, University of Nicosia, Cyprus.

2) Department of Life and Health Sciences, University of Nicosia, Cyprus.

Date of publication: February 28th, 2018

Edition period: February 2018 – June 2018

To cite this article: Constantinou, C.S., & Nicolaou, S. A. (2018). Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle model for the development of PBL tutors. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-35.
doi:10.17583/qre.2017.3064

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3064>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle Model for the Development of PBL Tutors

Costas S. Constantinou
University of Nicosia

Stella A. Nicolaou
University of Nicosia

(Received: 02 November 2017; Accepted: 04 February 2018; Published: 28 February 2018)

Abstract

Problem-Based Learning (PBL) is well known for enhancing students' problem-solving skills and teamwork, while the role of PBL tutors is to facilitate discussion rather than teach. This study used four focus groups to explore PBL tutors' motivation, challenges and support mechanisms, and the relationship between these. The study found that there was a narrative alignment, whereby tutors identified a challenge if it disrupted their motivation to tutor, and support as effective if it addressed the challenge so as to re-establish their motivation. Based on this, we propose the "Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle Model" for the development of PBL tutors.

Keywords: PBL tutors, motivation, challenges, support, focus groups, qualitative research

Motivación, Desafíos, Apoyo (MDA) Modelo de Ciclo para el Desarrollo de Tutores ABP

Costas S. Constantinou

University of Nicosia

Stella A. Nicolaou

University of Nicosia

(Recibido: 02 de noviembre de 2017; Aceptado: 04 de febrero de 2018;

Publicado: 28 de febrero de 2018)

Resumen

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es conocido por mejorar las habilidades de resolución de problemas y el trabajo en equipo de los estudiantes, mientras el papel de los tutores de ABP es facilitar el debate en lugar de enseñar. Este estudio utilizó cuatro grupos focales para explorar la motivación, los desafíos y los mecanismos de apoyo de los tutores de ABP, y la relación entre estos. El estudio encontró que había una alineación narrativa, por la cual los tutores identificaban un desafío si alteraba su motivación de tutor, y el apoyo era efectivo si abordaba el desafío como para restablecer su motivación. En base a esto, proponemos el "Modelo de Ciclo de Motivación, Desafíos, Apoyo (MDA)" para el desarrollo de tutores de ABP.

Palabras clave: Tutores ABP, motivación, desafíos, apoyo, grupos focales, investigación cualitativa.

Problem-Based Learning (PBL) was first introduced at McMaster University in Canada in 1969 and, ever since, many universities have used this method to train their medical students (Newble & Cannon, 2001). PBL involves a process through which students are presented with a case or a problem, hypothesise through group discussion, share prior knowledge, and solve the problem on the basis of newly acquired knowledge. One of the key aspects of the PBL process is that the tutor is mainly expected to facilitate learning rather than to teach. The literature is quite rich in information that relates to the effectiveness of PBL tutors (McCrorie, 2010; Groves 2005; Dolmans, 2001; Schmidt, 1995). In order to be effective, PBL tutors need to be trained and to develop specific skills, which attend to the objectives of learning. More specifically, McCrorie (2010) explained that PBL tutors should outline what the group needs to achieve, keep the flow and students on track, handle group dynamics and problems smoothly, facilitate the learning process and maintain a positive group climate (see also Young & Papinczak, 2013; Azer McLean, Onishi, Tagawa, & Scherbier, 2013; Mclean, Cilliers, & Van Wyk, 2008; Steinert et al., 2006). In addition to the training and support that tutors have, there are many studies that have identified and discussed the challenges or difficulties PBL tutors are faced with (see review of the literature below). However, what has not yet been adequately addressed is what motivates tutors to tutor and how this relates to challenges and support. It is this gap that this study aims to address. Before we present our aims and rationale in more detail, let us first review the relevant literature on PBL tutors' motivation, challenges and support.

Tremblay, Tryssenaar and Jung (2001) conducted a survey of 75 PBL tutors at Mohawk College and McMaster University to explore what motivates health professionals to tutor. The authors identified two main themes from the results. That is, tutors as educators and tutors as learners. Tutors were motivated because they were given the opportunity to educate others in various ways. That is, they could work with students and, as a result, contribute to the students' learning. The tutors used words such as "enjoy" and "love" to emphasise how motivated they were because of this (p. 563). They were also motivated because their role as educator was facilitated by the small size of the group, and because relationships and a positive atmosphere developed. The opportunity also stimulated health professionals to help students learn in a clinical setting. Finally, tutors

understood that they were motivated by contributing to their profession and the school. Interestingly, tutors were motivated not only because they could teach but also because they learned from facilitating a PBL group. They stressed that, through PBL, they could develop their professional skills on an on-going basis.

Two qualitative studies touched on PBL tutors' motivation but did not explore this area explicitly. First, Lyberg-Åhlander, Lundskog and Hansson (2014) conducted five in-depth interviews and found that tutors needed constant support and a framework for developing their skills in order to keep themselves motivated to continue as tutors. Second, Navarro and Zamora (2014) drew information from six interviews and one focus group to conclude that PBL tutors were satisfied when they were trained, had support and when the available infrastructure aided them with tutoring. To the best of our knowledge, Tremblay et al.'s study is the only one that investigated PBL tutors' motivation explicitly. Indeed, in a recently published paper on developing and validating "the motivation to tutoring questionnaire in Problem-Based Learning Programs", Kassab et al. (2017) explained that there were no published instruments on this area and, in their introduction, they did not present any qualitative or quantitative studies on the reasons why PBL tutors choose to tutor.

What has been explored more thoroughly by several researchers is the challenges PBL tutors face. An early challenge for tutors is the transition from a lecturer to a facilitator. Hitchcock and Mylona (2000) explained that there were three reasons why this happened. First, the relationship between teachers and students had to be redefined. Second, teachers had to get used to a new role. Third, PBL tutors had to acquire new skills in order to facilitate their group effectively and support the learners' needs. However, some skills were more important than others and a challenge tutors encountered was having to learn which skills they needed to activate for a better outcome. On a similar note, Brown (1982) talked about the "super skill", which is the skill to know when and how to use each skill.

Spronken-Smith and Harland (2009) conducted a qualitative study and found that PBL tutors experienced various challenges. More specifically, tutors became stressed due to the lack of guidelines and rules and because they had to learn a new teaching approach. They also had to be mindful enough not to treat their group any favourably by giving out more information than they should. Maintaining a facilitator role was a

challenging endeavour in the sense that other tutors acted more like teachers. Therefore, the participants in the Spronken-Smith et al. study thought that there should be more consistency in PBL tutoring style across tutors. In addition, tutors expressed two more challenges. First, they were concerned about how much control they had over students' learning activities. Second, they were uncertain about how and when to intervene to facilitate the group. Other researchers found similar challenges. For example, Azer (2005) identified similar challenges faced by PBL tutors, such as group dynamics, tutor's contribution and dominance, insufficient understanding by students, lack of critical thinking, and the need to intervene when students covered the material superficially. Group dynamics and difficult group members were also discussed by McCrorie (2010) as common challenges during PBL sessions. Moreover, Ahmed (2014) studied 17 PBL tutors and found that quiet students and lack of commitment by the students were major challenges. Jin (2014) also highlighted the importance of silence by some students.

A number of studies revealed similar challenges to those mentioned above but also highlighted some additional ones. More specifically, Houlden, Collier, Frid, John and Pross (2001) 27 interviewees explained that the main challenges they faced during PBL facilitation were problematic group dynamics, students finishing a case too quickly, superficial coverage, students being frustrated with tutors who do not have content knowledge, and lack of support. Bollela, Gabarra, da Costa and Lima (2009) explained that tutors thought that they were not adequately trained, groups dynamics were a challenge and students were not mature enough to give feedback, while Hsu and Ong (2001) stressed students' knowledge gaps and student time constraints as PBL issues. Jung, Tryssenaar and Wilkins (2005) studied novice tutors at McMaster University and found that the most common challenges were: the time needed to understand a new teaching approach, giving feedback to students, insufficient understanding of the tutor's role by the employer, insufficient training, and prompting students. Along similar lines, Azer (2001) had reviewed the literature to identify the challenges that PBL tutors have and came up with the following: time constraints, giving feedback to students, disagreements between students, and students not knowing the rules well enough. Interestingly, Tremblay et al.'s (2001) participants placed greater emphasis on time and lack of appreciation. More specifically, tutors with a

clinical background and, thus, other professional responsibilities did not have enough time to spend on PBL tutoring and felt burdened by the responsibility of having to assess students as well. In addition, they thought that students did not fully appreciate the time and commitment required for effective PBL tutoring.

Having identified the main challenges PBL tutors experience, it is interesting to know what support they think they need so as to deal with the challenges. Spronken-Smith and Harland (2009) participants emphasised the need for sharing their experiences with other tutors and discussing ways to overcome any difficulties. Sharing experiences with other tutors was also brought to the fore by Jung et al.'s (2005) participants, who stressed the need for better tips and guidelines. Tremblay et al. (2005) found that tutors made detailed suggestions that included ongoing training, such as workshops, feedback and evaluation, peer reviews, support, observing others, mentoring, tutor networks and discussions with other tutors. Furthermore, tutors recommended the need to revise the tutor evaluation form, and to have more flexibility in implementing PBL in order to deal with the high demands of time. For example, shared tutoring or co-tutoring was thought to be effective. Other researchers who explored the literature made relevant recommendations. More specifically, Hitchcock and Mylona (2000) placed particular emphasis on thorough training, while Azer (2005) recommended having ground rules, clarifying roles, building trust, encouraging bonding, giving feedback, supporting discussion, encouraging the use of the whiteboard and posing prompting questions. Moreover, Ross et al. (2007) explained that clarifying course objectives, introducing peer reviews for assessment, and improving tools for group assessment were helpful strategies.

What derives from the discussion above is that there is a good body of knowledge about the challenges or difficulties PBL tutors have and the support they need; however, studies focused on the reasons why PBL tutors choose to tutor are scarce. Also, though Tremblay et al. (2001) explored PBL tutors' motivation, challenges and the support required, we do not know about the relationship between motivation, challenges and support as understood by PBL tutors. Therefore, this paper aims to answer the following research questions: (a) "What motivates PBL tutors to tutor, what challenges do they face and what support do they need?" and (b) "What is the relationship between PBL tutors' motivation, challenges and support?"

Let us now describe the research methodology and method we used to answer these research questions.

Methodology and Methods

Method and Recruitment of Participants

To answer our research questions, we relied on a qualitative methodology and conducted four focus groups, which consisted of 21 PBL tutors (out of a total 35 trained tutors) who work for St. George's, University of London Medical Programme delivered in Cyprus by the University of Nicosia Medical School. Before collecting data, we obtained approval from the Cyprus National Bioethics Committee. The PBL tutors were invited via email and were divided into focus groups in such a way as to have a mixture of male and female tutors, social scientists, basic scientists and clinicians, as well as experienced and novice tutors. The tutors who accepted to participate signed an informed consent form. To facilitate the focus group discussion, we constructed a semi-structured focus group guide and organised questions around three areas, namely motivation, challenges and support. There was a moderator and two note-takers at each focus group. All focus groups lasted about one and a half hours, were recorded and transcribed verbatim. As per Table 1 below, the tutors ranged from 28 to 63 years old, there were five men and 16 women, 10 had a background in the social sciences, nine in basic sciences and two were clinicians, 19 were experienced and two were novice tutors, 13 were part-time tutors and 8 were full-timers.

Table 1
Profile of PBL tutors

Profile of PBL tutors				
Age range	Gender	Background	Experience	Employment Status
28-63	Male 5	Social Sciences 10	Experienced 19	Part-time 13
	Female 16	Basic Sciences 9	Novice 2	Fulltime 8
		Clinicians 2		

Process of Coding and Analysis

The study relied on the Framework Method as presented by Ritchie and Spencer (1994). That is, we familiarised ourselves with the data (multi reads of data and notes), constructed themes, identified which data fit each theme, constructed charts, and mapped and interpreted the data. For the actual coding, we relied on both a deductive and an inductive approach. The deductive part related to having three pre-determined areas of inquiry (motivation, challenges and support). Within these three areas, we used a “general inductive approach” (Thomas, 2006) and generated codes directly from the data. Thomas (2006, p. 242) described the process of inductive coding as follows: “label the segments of texts to create categories → reduce overlap and redundancy among categories → create a model incorporating most important categories”.

Based on the Framework Method and the general inductive approach, we constructed a pyramid of coding and analysis by initially generating raw codes and then themes (Figure 1). Raw codes were keywords that came out from the participants’ words, while themes represented raw codes which fell under similar categories. To ensure the quality of coding, we adopted a double-blind procedure for coding by having two researchers (authors) generating raw codes and themes independently (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). The two coders then met and went through the material and the codes in order to refine and finalise the codes. Based on group codes, we proceeded with the description and interpretation of the data. The pyramid approach shows that the mass of codes derived from the raw data forms the base of the pyramid, which narrows via the construction of themes and interpretations.

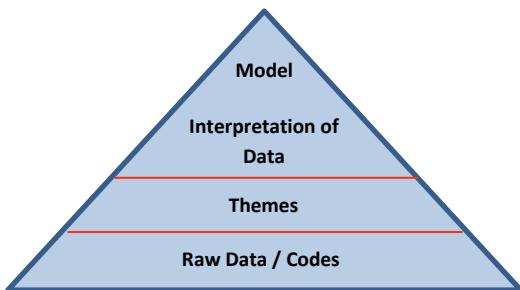


Figure 1. Pyramid of coding and analysis

We created a codebook based on the pyramid above through Atlas Ti software. In the first layer of the pyramid, we identified all the raw codes which related directly to our research questions. We then identified codes that fell under similar areas and ended up with 15 themes (second layer). In the third layer, we identified six generic categories which represented families of themes. We used these six categories as sections for the interpretation of data. We had to know if we had enough data for analysis and so we checked for data saturation. We used the CoMeTS method (Constantinou, Georgiou, & Perdikogianni, 2017) to check for saturation, whereby all themes were measured and compared across the four focus groups. More specifically, we measured all the codes under motivation, challenges and support for the first group. We then measured and compared the codes from the second focus group to the codes from the first group, and the codes from the third group to the codes from the first two focus groups. There were only two new codes in the second focus group, while there were no new codes in the third focus group. To ensure that we had reached data saturation, we conducted another focus group. We did not identify any new codes in the third and fourth focus groups and so we reached the safe conclusion that we had achieved data saturation. Our conclusion was in accordance with Guest, Namey and McKenna (2016) study on conducting 40 focus groups to understand health-seeking behaviour. The authors found that two to three focus groups generated 80% of all themes, while three to six focus groups included 90% of all themes. Moreover, three focus groups were enough to include the most common themes derived from the data.

To determine the relationship between motivation, challenges and support, we organised all the codes in these three dimensions per tutor. When codes across the dimensions fell under the same theme then the tutors' words were examined in detail to identify the exact relationship between the dimensions. For example, for tutor 1 (see table 2) we identified codes that were relevant to "content". Because content was common ground across the three dimensions we went back to the tutor's words to explore the exact relationship between motivation, challenges and support in more depth.

Results

The results are presented in two sections, which are in accordance with the research questions we explored. That is, what are PBL tutors' motivation, challenges and support and what is the relationship between these three aspects of PBL tutoring. The analysis in this section has been organised in such a way as to address the components of the first research question and as such is focused around the three main areas. First, "motivation" explores what motivates PBL tutors to tutor. Second, the analysis focuses on the "challenges" PBL tutors face. Third, "support" sheds light on the support mechanisms tutors had or would like to have to overcome the challenges they experienced.

Motivation

PBL tutors were initially motivated to tutor for a variety of reasons, such as doing it as part of their practicum, for remuneration, out of curiosity and as part of their general workload. Interestingly, over time, the tutors' motivation to continue aligned with a more pedagogical basis, which enhanced learning at two different levels. That is, PBL tutoring was pedagogical for the tutors themselves, and pedagogical for the students.

PBL tutoring as pedagogical for tutors

Some tutors explained that PBL helped them better understand the curriculum and the use of cases and enhanced their medical knowledge. More specifically, one tutor explained

I always learn. Even after three years, I still learn from them. I love the material. I guess if I had the opportunity to study now, I would do it this way for sure.

Furthermore, the pedagogical aspect of PBL tutoring was also identified by tutors who utilised the PBL philosophy and structure in order to improve teaching within their own disciplines. For instance, a tutor said,

Over time, my motivation changed from “I have to do it” and became more inspiring for me because I realised that I could apply what I was observing or doing in my field.

The applicability of PBL to other disciplines related to the tutor’s motivation to continue on the basis of the fact that PBL was very different from the traditional form of teaching. That is, it was less didactic, more interactive and practical, while the teacher was actually a facilitator of learning. In this respect, tutors thought that they were gaining new experiences from such a new teaching context. Some tutors asserted that their learning was enhanced by their interaction with students. That is, they learned how useful PBL was and how to handle group dynamics within multicultural PBL groups.

PBL tutoring as pedagogical for students

The tutors’ motivation was not confined to what they gained directly from PBL tutoring but instead it reached out to encompass what they offered to students. Thereafter, PBL tutoring was pedagogical for students for two reasons. First, tutors explained that PBL tutoring helped students to think deeper and relate their knowledge to the cases they were trying to understand. Therefore, tutors were motivated to continue when they knew that students learned from the facilitation of PBL discussions. For example, a tutor said

I like the interaction and I like to stimulate them by asking questions. [...] At the same time, I get satisfaction by actually managing to get the correct answers out of them.

Second, some tutors thought students did not only learn from the tutor’s facilitation itself but from the PBL cases in the sense that students had the opportunity to see the relevance of medicine in daily practice and to develop their clinical understanding and reasoning. The fact that PBL can, as a tutor explained, “extract the relevant scientific theory and put it in front of you” could potentially make tutors feel satisfied for contributing to such a type of applied learning.

The analysis of the focus groups, as described above, indicated that PBL tutors were motivated because they thought they were gaining qualitative values on two levels. First, they learned from the PBL experience by enhancing their medical knowledge and applying PBL to their own disciplines. Second, they thought they contributed to the students' knowledge and development. Interestingly, at times, tutors were also motivated because tutoring a PBL group was understood to be a challenging endeavour. The challenging aspects of PBL tutoring, as tutors themselves understood and experienced them, are discussed below.

Challenges

The challenges PBL tutors experienced were numerous and changed from time to time. We have organised the challenges into two main categories. First, there were the “interactive challenges”, which referred to the frame of interaction between tutors and students. Second, we identified “content challenges”, which had to do with difficulties tutors had with understanding and engaging with the content during PBL.

Interactive challenges

Interaction with students during PBL is an integral part of the process and it seems to be an important challenge for tutors. Based on what most participants acknowledged, PBL tutors had to be, what we call, “interactive jugglers” because they had to change face every time they changed a group. In other words, tutors had to adjust their tutoring skills and approach based on their new group’s needs and expectations. For example, a tutor said,

What I also find difficult is that every group is so different so what you thought might work perfectly as an approach with one group may not work with another group.

Within the context of changing face, most tutors highlighted the importance of achieving equilibrium within groups by dealing with quiet and dominant students effectively and by sorting out any problematic group dynamics. Some tutors explained that personal issues outside of the medical course could potentially influence group dynamics. Thereafter, PBL tutors

were faced with the demanding task of being alert to pick up on relevant cues and to address any side issues with students. A tutor said,

I found that there were some personal issues with somebody else in the group, outside of PBL, and they were transferring them to the group. So that was quite challenging [...] I noticed the change in her and I had to ask her directly, 'Is there anything wrong?'

In relation to group dynamics and quiet/dominant students, most PBL tutors faced difficulty in motivating students to participate. Based on what tutors said, lack of student motivation might have resulted from various reasons. First, there were students who had never experienced PBL in the past and were reluctant to participate as much as other students did. Second, students sometimes thought that they knew the material and were not keen to revise or discuss the information on the whiteboard. Third, some students were indifferent or unwilling to cover material that would be covered in lectures.

Another interactive challenge that a few tutors experienced related to the students' tendency to compare their new tutor with other tutors from previous terms, especially clinicians. For example, a tutor explained:

[S]ome of them previously had a doctor [as a tutor], especially in the first month or so. They were always comparing the way I did PBL, managed my group, with the way a doctor did. And they would say 'Yeah, but the doctor told us more about this', 'Yeah, but the doctor directed us more on this' and from what I hear, in general, doctors used to – not all of them – but a majority of them would give the students more information that they should have and that sort of affected the PBL and the students' behaviour towards me in the beginning. It's like, during the first session/weeks, they would be like 'Ok, you are not giving us this information'; 'Why don't you give us enough information?'; 'Why don't you tell us this stuff?'; 'Do you expect us to go and find it [the information] by ourselves?'; 'You should have told us'. No, I shouldn't have told you. It's your job to go and find that information and maybe it was straight after a doctor and that's why the comparison.

Such a comparison, some tutors found, might have jeopardised their interaction and professional relationship with students and the proper functioning of the group. On this note, tutors did not only have to focus on interactions and dynamics, which derived from the group itself, but also on handling external factors, such as being compared to another tutor, which potentially challenged the fundamentals of a group's facilitation.

All interactive challenges identified above are subject to the tutors' ability to act as jugglers in order to achieve a balanced group, which would follow the designated PBL process to generate hypotheses and learning objectives (LOBs) and cover all the LOBs in a constructivist learning context. The interactive challenges are intertwined with and may be influenced by how tutors understand and handle the PBL case content.

Content challenges

PBL tutors were faced with challenges which related to the content. Content can take two main forms here. First, it pertains to the tutors' background (i.e. social, basic or clinical sciences) and how it can influence the way they understand and handle PBL cases. More specifically, a tutor said,

Oh my God, what am I doing? How am I dealing with this? I don't know what they are talking to me about.

This has been a major challenge for most tutors with a social sciences background. Social sciences tutors were concerned with how much of the content they understood and some of them spent a lot of time reading additional medical information in order to familiarise themselves with the content as much as possible. Furthermore, familiarity with the content would also help tutors to better understand the depth that students should be exploring or covering in their LOBs. Based on content knowledge, some social sciences tutors thought that the students tended to prefer clinicians or basic scientists as tutors. For instance, a tutor explained:

Due to being a psychologist, I thought that some people had difficulty with my background or thought that I was not well prepared because I didn't have a medical background. [...] We don't have medical knowledge and I had a comment in one of the

[student] evaluations that I don't have a science background and that was really disturbing to be honest.

The comparison here was different from the comparison in the previous section in the sense that tutors were not only compared based on their style (i.e. guidance and prompting) but also on their content knowledge. Having experienced such comparison, tutors might have felt extra pressure to familiarise themselves with medical information they did not really understand in detail. Interestingly, content background was not only a challenge for the social sciences tutors but also for the tutors who had a relevant background. A tutor, for example, explained that when students knew that their tutor had a basic or clinical sciences background, they tended to look to the tutor for answers or more guidance. Tutors, as a result, were likely to feel uncomfortable or even tempted to guide students towards an answer.

Second, content challenges related to the actual information included in the tutor notes and cases. Tutors sometimes had difficulties with handling the information and the tutor notes. A common challenge that came out of the tutors' experiences was the actual information in the tutor notes and the prompting questions, which were tools to help tutors better facilitate their groups. Most tutors thought that the tutor notes were generally helpful but noticed that they also included some factual mistakes. In addition, the tutor notes had insufficient prompting questions or did not have any prompting questions to help tutors trigger students to generate difficult LOBs. More specifically, a tutor explained that

some of the learning objectives are a paragraph long and specific, so I am just thinking that [if] students don't come up with such a specific learning objective or a very long learning objective, what do I do? How do I prompt it?

Having analysed the challenges PBL tutors faced, it is interesting to delve into the support mechanisms tutors have or would like to have.

Support

PBL tutors were asked to reflect on existing support mechanisms and other types of support which could be useful for them. Tutors generally expressed mixed views about the existing mechanisms and they proposed a few more, which could potentially help deal with the challenges they experienced.

Effectiveness of existing support mechanisms

The existing support mechanisms include PBL briefings, peer-reviews, student feedback, as well as the tutors' feedback on the cases. PBL tutors were asked to express their views on whether these existing mechanisms were helpful and whether they needed any improvement. There were mixed comments about the effectiveness of the briefings before each PBL session. Some tutors thought that the briefings were useful, while others experienced briefings as a time when they simply made sure that they had identified the correct LOBs on the correct pages. For example, a tutor said

This is tiring. It gets to 9 o'clock and I haven't done anything besides tick that I have the right pages for my LOBs – especially when I don't have any difficulties with the case. I had a big issue with this and I found myself leaving bad comments for a colleague because I felt that I was not getting anything out of this.

In regard to peer-reviews, a tutor said

They [peer-reviews] are helpful but sometimes... well it's not a big problem, but the only concern I had to deal with is that the peer review is conducted once per group so you just get a quick glimpse

While another tutor explained that

The peer reviews are very, very, very helpful. They helped me identify issues that I didn't realise had gone on and on.

These two quotes represented a variety of comments on the usefulness of peer-reviews. That is, some tutors thought that peer-reviewers were helpful when reviewers came up with constructive feedback. However,

other tutors explained that peer-reviews were one-off observations and that students tended to change their behaviour when they knew they were being observed.

Mixed comments were also identified about the students' and tutors' feedback. Tutors understood student feedback to be helpful at times, while at other times it lacked constructiveness. A tutor pointed out how stressful student feedback could be:

I found it stressful; it's always like 'Ok'. The scale is fine. I never worry about the scale. It's the comments.

In terms of the tutors' feedback on the cases, giving feedback to improve the cases could potentially be a rewarding mechanism for PBL tutors as they could see how their input could improve the process. However, tutors tended to believe that their comments went largely unheard.

Future support mechanisms

Tutors suggested several future mechanisms as useful for dealing with challenges. More specifically, tutors thought that having a case expert during the briefings before each PBL session would be very helpful for them to better understand the case content and to know how to prompt more effectively. In addition, tutors maintained that observing more experienced tutors would help in dealing with difficult situations, while peer-reviewing each other would be beneficial for both novice and experienced tutors. Another tool that tutors found helpful for understanding and handling content were the improved tutor notes. Finally, tutors thought that going through an annual appraisal would help them in the sense that they would have constructive feedback to utilise in the future.

The Relationship Between Motivation, Challenges and Support

Interestingly, the tutors' comments above revealed that there was a "narrative alignment" in the sense that the tutors' views on motivation aligned with those on challenges and with their reflection on support. That is, most tutors explained that interacting with students and group facilitation were among their primary motivation to continue tutoring. This motivation

was aligned with the challenge of having to change face every time they changed a group. To support them with such a challenge, tutors understood peer-review as helping them to be better “interactive jugglers”. For example, a tutor said:

Because I had peer reviews nearly every term, because they are different groups, we face different challenges within each group. There are issues that didn't come up in the first group, but having a peer review in the second term for the second group, that means that you have different challenges. Therefore, you can modify your style more easily. Peer review has helped me a lot.

Motivations “interaction with students” and “group facilitation” were also aligned with the challenge of group dynamics and dealing with quiet/dominant students. The suggested support tutors required to deal with such a challenge were interactive workshops to deal with difficult cases or observing other experienced tutors. Furthermore, the motivation to learn medical information and tutor their group properly was aligned with the challenge to understand and better handle (e.g. prompt) the scientific content. The support for such a content-related challenge was to include a case expert during the briefings and to improve the tutor notes. The alignment between challenges and support is reasonable because tutors are looking for tools and mechanisms that can help them deal with the difficulties they experience. However, the alignment between motivation and challenges is a striking finding, which shows that understanding what is challenging is contingent upon what is thought to be threatening to the tutors’ motivation. More specifically, a tutor who is motivated because he or she wants to help students generate relevant LOBs is likely to find poor tutor notes or insufficient prompting questions a challenge because these can potentially threaten his or her initial motivation. Along similar lines, a tutor who is motivated because he or she likes interacting with students or group facilitation is likely to view a dominant student who disrupts interaction and facilitation as a challenge to deal with.

To make sure that the alignment was a real pattern and identifiable within each tutor’s argumentation, we isolated each tutor’s input and checked for any relationship between their words under motivation, challenges and support. The two authors did this check blindly and then met

to discuss their findings and refine their conclusion. The authors counted the number of cases where three or two dimensions were aligned. A three dimensions alignment occurred when motivation, challenges and support aligned, whereas the alignment between two dimensions happened when any of the two matched. In some cases there were both three and two dimensions alignments. The findings between the two authors were the same and showed that the alignment between motivation, challenges and support was a major pattern. More specifically, the three dimensions alignment was identified in 17 participants and the two dimensions in 15 participants. Table 2 below shows three, two and zero dimensions alignment. To read the table correctly it is important to notice that wherever there is no text means that participants did not express any comments and wherever there is text for no alignment means that the participants expressed comments that did not clearly align. For example, participant one in group one expressed three comments (understand more about medicine; tutor notes; better tutor notes) which aligned, two comments (quiet students, group dynamics; train students) which aligned, and two comments (help me in my job; student feedback, work with other tutors) which did not align.

Table 2
Alignment between motivation, challenges, and support

Motivation, challenges, support alignment mapping				
Group 1				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
1	Three dimensions	Understand more about medicine	Tutor notes	Better tutor notes
	Two dimensions		Quiet students, group dynamics	Train students
	No alignment	Help me in my job		Student feedback, work with other tutors

(continues)

Table 2

Alignment between motivation, challenges, and support (continuation)

Group 1				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
2	Three dimensions	Group facilitation, how people learn in a group	Group dynamics, to motivate students	Train students
	Two dimensions		Generate LOBs	Briefing for depth
	No alignment			Observing other tutors
3	Three dimensions	Group facilitation	Students do not always know the rules, difficult students	Interactive workshops (for the difficult cases)
	Two dimensions			
	No alignment		Comparison with clinicians	Mentoring system
4	Three dimensions	PBL style	Prompting, content knowledge	Tutor notes, group discussion about prompting
	Two dimensions	Group facilitation	Group dynamics, to motivate students, quiet/dominant students	
	No alignment			Enhanced training, peer reviews observing other tutors

(continues)

Table 2

Alignment between motivation, challenges, and support (continuation)

Group 1				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
5	Three dimensions	Different teaching approach	Content knowledge	Guidance in the content (LOBs and depth)
	Two dimensions			
6	No alignment		To motivate students, quiet/dominant students, group dynamics and culture	Peer reviews, record oneself and reflect, discuss with PBL lead
	Three dimensions			
1	Two dimensions		Not to give information to students as a clinician	Feedback from an expert PBL facilitation
	No alignment		Content knowledge	
Group 2				
1	Three dimensions	Different level of students (background and behaviour)	Group dynamics, to motivate students	Peer reviews can help facilitation
	PBL style		Tutor notes, content knowledge and depth	Case expert to help with content
	Two dimensions			
	No alignment		Comparison with a clinician	Group discussion (continues)

Table 2

Alignment between motivation, challenges, and support (continuation)

Group 2				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
2	Three dimensions	New teaching approach, how to be a proper PBL tutor	Tutor notes, prompting	Better tutor notes to help with content and prompting
	Two dimensions	Interacting with students	To motivate students, group dynamics	
	No alignment	Educational for myself		Observing others, mentoring system
3	Three dimensions	Learning from the material	Tutor notes	Case expert to help with content and prompting
	Two dimensions	Interacting with students	Group dynamics, students attitudes	
	No alignment		Comparison with a clinician	Peer reviews
4	Three dimensions	Multicultural and dynamic groups, learning medicine	To motivate students, group dynamics	Peer reviews to help adjust to each group
	Two dimensions			
	No alignment			

(continues)

Table 2

Alignment between motivation, challenges, and support (continuation)

Group 2				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
5	Three dimensions	Learning the content	Prompting	Peer reviews, tutor notes
	Two dimensions	Facilitation	Group dynamics	
	No alignment	Helping students learn		
Group 3				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
1	Three dimensions	PBL style	Content	Case expert to help with content
	Two dimensions	Interacting with students	Group dynamics	
	No alignment	Stimulating students, contributing to students' learning		
2	Three dimensions	PBL style, inspiring	Tutor notes, prompting	Better tutor notes, prompting
	Two dimensions			
	No alignment			

(continues)

Table 2

Alignment between motivation, challenges, and support (continuation)

Group 3				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
3	Three dimensions	Different teaching approach	Tutor notes, content	Case expert to help with prompting and LOBs
	Two dimensions	Interaction with students	Group dynamics	
	No alignment	Help students learn		
4	Three dimensions	How well the cases are written	Misplaced LOBs, cases are UK specific	Workshop on writing cases, case expert or case writer to enhance preparation
	Two dimensions			
	No alignment	Educational for students		Feedback from an expert
5	Three dimensions	PBL style, interacting with students	Content, group dynamics, tutor notes	
	Two dimensions			
	No alignment			Feedback from students, annual appraisal

(continues)

Table 2

Alignment between motivation, challenges, and support (continuation)

Group 4				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
1	Three dimensions	Different way of teaching	Tutor notes, depth	Better tutor notes
		Students share knowledge	Quiet students, dominant students	GSA (Group and Self Assessment) form for group dynamics
	Two dimensions	The way students learn	Students do not stick to the process	Personal feedback to students
		No alignment		
2	Three dimensions			
		Different way of teaching		Better tutor notes
	Two dimensions	Active learning, nice way to get to know students, keeps me up to date with medicine	Assessing students, group dynamics, dominant students	
		No alignment		Group discussion, student feedback
3	Three dimensions	Type of teaching	Tutor notes, content	Better notes for the content
		Interacting with students	Group dynamics and different personalities	
	No alignment			Peer reviews (continues)

Table 2

Alignment between motivation, challenges, and support (continuation)

Group 4				
Participant	Alignment	Motivation	Challenges	Support
4	Three dimensions	Interacting with students	Some groups do not stick to the rules, Group dynamics, we give students too much power	Better tutor notes to give us the answer for each LOB to know they are prepared and covered the LOBs in depth (for better facilitation), workshops for group dynamics
	Two dimensions			
	No alignment	Personal development – first time as a facilitator	Some groups prefer clinicians as tutors	Group discussion
5	Three dimensions			
	Two dimensions	To understand the learning process and what is expected from the students to know	The process itself	
	No alignment	How to improve the lectures	To work comfortably through the LOBs	

The alignment found in Table 2 did not possibly come about because the tutors remembered what they said earlier about motivation and challenges and, therefore, wanted to express reasonable arguments about support. Instead, the tutors understood the challenges as experiences, which disrupted their motivation, and support as tools for re-establishing their motivation. In other words, it seems that motivation was the driving force behind understanding what the challenges were and, consequently, what

support tutors required to deal with these challenges. This is not to imply that tutors paid attention exclusively to what disrupted their motivation. For example, participant one from group one (see table above) identified group dynamics as a challenge; however, group dynamics did not seem to have a direct impact on the participant's motivation, which had to do with understanding more about medicine. Participant six from group one did not articulate a clear motivation to tutor. Despite these observations, the alignment between motivation, challenges and support is a dominant trend in the participants' narratives. Given the finding that tutors understood motivation, challenges and support in a circular mode (i.e. support can be used to enhance motivation), we propose the model "Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle" for the development of PBL tutors, which is outlined below.

As per Figure 2, the "Motivation, Challenges, Support (MCS)" model can take a circular course. That is, PBL tutors are motivated before they start tutoring. Their motivation must relate to the structure and philosophy of PBL tutoring and tutors can be motivated through intensive training and observation of peers. After their training and peer observation, PBL tutors' motivation can be gauged before they are finally selected. During their PBL, motivated tutors should be encouraged to self-reflect and identify any challenges they face. Educational institutions that utilise PBL as a teaching method could offer a variety of PBL support mechanisms which tutors can choose from. Therefore, based on what tutors find challenging, they can then carry on with self-reflection and discussion with the PBL Lead or Coordinator in order to select the most appropriate support mechanism, which would help them deal with their challenges and re-establish or enhance their motivation to continue as PBL tutors. Through this course of action (the MCS Cycle), PBL tutors not only deal with challenges but they also improve their skills and maintain their level of motivation.

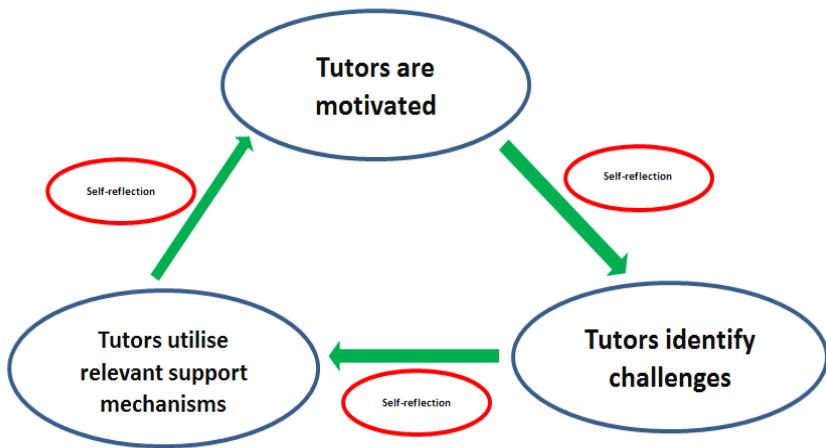


Figure 2. The MCS Cycle

Discussion

The results above highlight what motivates PBL tutors to tutor, what challenges they are faced with and what support they need. In addition, the data showed the relationship between these three tutor experiences. The study's findings that tutors are motivated because they are learning but at the same time contributing to others' learning accords with Tremblay et al.'s (2001) survey of 75 PBL tutors, which showed that tutors enjoyed tutoring because they had the opportunity to teach students, learn from facilitating a PBL group and contribute to the profession. Though Tremblay is the only study that clearly explored the PBL tutor's motivation, studies by Lyberg-Åhlander et al. (2014) and Navarro and Zamora (2014) stressed the importance of support, training and infrastructure. Our participants did not mention anything about infrastructure but they placed particular emphasis on support, training and self-development as means to deal with

challenges and maintain their motivation, as the narrative alignment analysis revealed.

The main challenges our participants faced were group facilitation, group dynamics (including quiet/dominant students), handling the content, and the tutor notes. These challenges were also found in other studies, such as Spronken-Smith and Harland (2009), Azer (2005), Bollela et al. (2009), and Jung et al. (2005). Our study revealed that one common challenge, which was not highlighted by other studies, was that students compared clinicians and non-clinicians and favoured the former. This happened because, in our sample, the majority of PBL tutors were social scientists and students perhaps felt safer having clinicians or content experts as tutors. The social sciences tutors subsequently regarded such a comparison as unfair and a threat to their work integrity. In addition, the challenge of understanding and handling the content was also more prominent in our study than elsewhere. This is because most tutors were social scientists and they sometimes struggled to understand the content, what students needed to cover and to what depth. As a result, they highlighted the importance of case experts and improved tutor notes as tools for managing this challenge.

Interestingly, the existing literature brought to the fore a few challenges that were not experienced by the participants of our study. More specifically, Tremblay et al.'s participants placed more emphasis on time restrictions and the responsibility of having to assess students, and that students did not appreciate the tutors' efforts. These challenges were observed in Tremblay et al.'s study because the research participants were health professionals and their understanding of challenges was possibly informed by their busy schedule as clinicians. In our case, many tutors were part-time employees and, consequently, time was not an issue. Furthermore, other studies (Houldern et al., 2001; Jung et al., 2005) indicated other challenges, such as lack of support, time needed to understand a new teaching approach, and insufficient understanding of the PBL tutor's role by the employer. In our study, PBL tutors worked for a newly established medical programme and tutors had a good deal of support. Moreover, they were enthusiastic about this new teaching method (in many cases it was a motive, not a challenge), and the employer placed particular emphasis on the importance of PBL and on the tutors. It seems here that challenges are contingent upon the tutors' background and experiences but also upon the culture that is created at a structural and organisational level.

The results of this study showed that PBL tutors considered peer reviews, case experts, workshops, group discussions and improved tutor notes as important ways for dealing with challenges. Tremblay et al. (2001), Spronken-Smith and Harland (2009) and Jung et al. (2005) indicated similar support mechanisms required by PBL tutors. We did not identify any important differences between what our participants indicated as effective support and what other researchers found.

What is strikingly different in this study is the tutors' narrative alignment, which unpacked the relationship between motivation, challenges and support. That is, PBL tutors understand that something is challenging if it disrupts or can potentially disrupt their motivation to tutor. To illustrate, a tutor may find problematic group dynamics to be a challenge as this is likely to disrupt their motivation of "I like group facilitation". As a result, tutors are likely to consider a workshop in how to handle group dynamics as a tool to deal with this challenge and to maintain their motivation to tutor. This alignment led us to propose the "Motivation, Challenge, Support Cycle Model" through which motivated tutors may identify the challenges, self-reflect, and choose the most suitable support mechanism in order to manage the challenges and keep themselves motivated to tutor. This model can be used as a guide for training PBL tutors and for life-long PBL tutors' development, which can help reduce PBL tutor attrition rates and enhance tutor satisfaction (Tremblay et al., 2001). In addition, this model can act as a predictor of future needs of PBL tutors. That is, if their motivation is gauged early on then the appropriate support may be planned in advance. Finally, the model can be used as a guide to large scale quantitative research that could measure PBL tutors' motivation, challenges and support and explore the relationship between these three experiences. The recently published "Motivation to Tutoring Questionnaire in Problem-Based Learning Programs" by Kassab et al. (2017) can further enhance this proposal.

Despite the strengths of this study, it has some limitations. First, most research participants were social scientists. This might have had an impact on the perception and experience of motivation and challenges in the sense that perhaps they were enthusiastic to explore something new and the challenges they faced mostly had to do with their lack of medical background. Second, we had only two clinicians in the sample. Interviewing more clinicians could possibly have given us additional and

different challenges or new ideas for support mechanisms. Third, the majority of tutors were experienced tutors. Therefore, we do not know what really motivates novice tutors, what they find challenging or what support they need. In spite of these limitations, the study relied on a qualitative research method in order to gain deeper insights into the reasons why tutors choose to tutor, the challenges they face and the support they need. The study relied on a rigorous approach of coding and analysis and constructed the motivation, challenges and support model, which could serve as the basis for training PBL tutors and for future research.

Conclusions

This study aimed to explore the motivation of PBL tutors, the challenges they faced, the support they had or would like to have, and the existing relationship between these three experiences. The findings showed that what motivated PBL tutors was the educational structure and philosophy of PBL for both students and tutors. For tutors, group dynamics, understanding and handling the content, prompting and the tutors notes were identified as challenges. They thought that peer-reviews, case experts, observation of experienced tutors, mentoring and annual appraisals would be useful mechanisms for dealing with these challenges. Interestingly, the study showed an alignment between motivation, challenges and support and revealed that motivation was the driving force for understanding which aspects of PBL tutoring were challenging and which aspects were not. On this note, PBL tutors understood support not only as a way to deal with difficulties but also as a mechanism to re-establish and enhance their motivation to tutor. Based on the findings, we propose the “Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle” model, which educational institutions can use for the training and development of PBL tutors.

References

- Ahmed, Z. (2014). Problems of group dynamics in problem based learning sessions. *Journal of Ayub Medical College Abbottabad*, 26(2), 230-234. Retrieved from
<http://jamc.ayubmed.edu.pk/index.php/jamc/article/view/1574>

- Azer, S.A., McLean, M., Onishi, H., Tagawa, M., & Scherpbier A. (2013). Cracks in problem-based learning: what is your action plan? *Medical Teacher*, 35(10), 806-814. doi:10.3109/0142159X.2013.826792
- Azer, S.A., (2001). Problem-based learning. Challenges, barriers and outcome issues. *Saudi Medical Journal*, 22(5), 389-397. Retrieved from <https://www.smj.org.sa/index.php/smj/article/view/3306>
- Azer, S.A., (2005). Challenges facing PBL tutors: 12 tips for successful group facilitation. *Medical Teacher*, 27(8), 676-681. doi:10.1080/01421590500313001
- Barrows, H.S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In L. Wilkerson, & W.H. Gijselaers (Eds.), *New directions for teaching and learning* (pp. 3-11). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bollela, V.R., Gabarra, M.H., da Costa, C., & Lima, R.C., (2009). Students and tutors' social representations of assessment in problem-based learning tutorials supporting change. *BMC Medical Education*, 9(30), doi:10.1186/1472-6920-9-30
- Brown, G. (1982). How to improve small group teaching in medicine. In K.R. Cox & C.E. Ewan (Eds.), *The Medical Teacher* (pp. 70-78). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Constantinou, C.S., Georgiou, M., & Perdikogianni, M. (2017). A comparative method for themes saturation (CoMeTS) in qualitative interviews. *Qualitative Research*, 17(5), 571-588. doi:10.1177/1468794116686650
- Dolmans, D.H., Wolphagen, I.H., Scherpbier, A.J., & Vleuten, C.P., (2001). Relationship of tutors' group-dynamics skills to their performance ratings in problem-based learning. *Academic Medicine*, 76(5), 473-476. Retrieved from https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2001/05000/Relationship_of_Tutors_Group_dynamics_Skills_to.20.aspx
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. doi:10.1177/1525822X05279903
- Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2016). How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes. *Field Methods*, 29(1), 3-22. doi:10.1177/1525822X16639015

- Groves, M., Rego, P., & O'Rourke, P. (2005). Tutoring in problem-based learning medical curricula: the influence of tutor background and style on effectiveness. *Medical Education*, 5(20). doi:10.1186/1472-6920-5-20.
- Hitchcock, M.A., & Mylona, Z.H.E. (2000). Teaching faculty to conduct problem-based learning. *Teaching and Learning in Medicine*, 12(1), 52-57. doi:10.1207/S15328015TLM1201_8
- Houlden, R.L., Collier, C.P., Frid, P.J., John, S.L., & Pross, H. (2001). Problems identified by tutors in a hybrid problem-based learning curriculum. *Academic Medicine*, 76(1), 81. Retrieved from https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/2001/01000/Problems_Identified_by_Tutors_in_a_Hybrid.21.aspx
- Hsu, S.C., & Ong, G.H. (2001). Evaluation of problem-based learning: a lecturer's perspective. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 30(5), 524-527. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3068813/>
- Jin, J. (2014). Understanding silence in problem-based learning: A case study at an English medium university in Asia. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(1-2), 72-82. doi:10.3109/02699206.2013.813587
- Jung, B., Tryssenaar, J., & Wilkins, S. (2005). Becoming a tutor: exploring the learning experiences and needs of novice tutors in a PBL programme. *Medical Teacher*, 27(7), 606-612. doi:10.1080/01421590500069728
- Kassab, S.E., Hassan, N., El-Araby, S., Salem, A.H., Alrebish, S.A., Al-Amro, A.S., Al-Shobaili, H.A., & Hamdy, H. (2017). Development and Validation of the Motivation for Tutoring Questionnaire in Problem-Based Learning Programs. *Health Professions Education*, 3(1), 50-58. doi:10.1016/j.hpe.2017.03.001
- Lyberg-Åhlander, V., Lundskog, M., & Hansson, K. (2014). Experiencing the role of PBL tutor. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(1-2), 36-46. doi:10.3109/02699206.2013.816371
- McCrorie, P. (2010). Teaching and learning in small groups. In T. Swanwick (Ed.), *Understanding medical education: evidence, theory and practice* (pp. 124-138). Chichester: Wiley-Blackwell.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J.M. (2008). Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584. doi:10.1080/01421590802109834

- Navarro, H.N., & Zamora, S.J. (2014). The opinion of teachers about tutorial problem based learning. *Revista medica de Chile*, 142(8), 989-997. Retrieved from <http://www.revistamedicadechile.cl/ojs/index.php/rmedica/article/view/3099>
- Newble, D., & Cannon, R. (2001). *A handbook for medical teachers* (4th ed.). London: Kluwer Academic Publishers.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman, & G. Burgess (Eds.), *Analysing Qualitative Data* (pp. 173-194). New York: Taylor & Francis.
- Ross, L.A., Crabtree, B.L., Theilman, G.D., Ross, B.S., Cleary, J.D., & Byrd, H.J. (2007). Implementation and refinement of a problem-based learning model: a ten-year experience. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(1): 1-14. doi:10.5688/aj710117
- Schmidt, H.G., & Moust, J.H.C. (1995). What make a tutor effective? A structural-equations modelling approach to learning in problem-based curricula. *Academic Medicine*, 70(8), 709-714. Retrieved from https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1995/08000/What_makes_a_tutor_effective_A.15.aspx
- Spronken-Smith, R., & Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10(2), 138-153. doi:10.1177/1469787409104787
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., & Gelula M (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526. doi:10.1080/0142159X.2016.1181851
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi:10.1177/1098214005283748
- Tremblay, M., Tryssenaar, J., & Jung, B. (2001). Problem-based learning in occupational therapy: why do health professionals choose to tutor?. *Medical Teacher*, 23(6), 561-566. doi:10.1080/01421590120090989
- Young, L., & Papinczak, T. (2013). Strategies for sustaining quality in PBL facilitation for large student cohorts. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 18(4), 825-833. doi:10.1007/s10459-012-9387-7

Costas S. Constantinou is an Associate Professor in Medical Sociology at the University of Nicosia Medical School, Cyprus.

Stella A. Nicolaou is an Assistant Professor of Immunology at the Department of Life and Health Sciences at the University of Nicosia, Cyprus.

Contact Address: Costas S. Constantinou, Office 110, 1st floor, University of Nicosia Medical School, 21 Ilia Papakyriakou, 2414 Engomi POBox 24005, CY-1700, Nicosia, Cyprus. Email: constantinou.c@unic.ac.cy



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Ser en Proyecto: una Autoetnografía del Proceso de Construcción del Proyecto Vital de una Profesora de Educación Física

Irene López Secanell¹

1) Departamento de Educación, Florida Universitaria, Spain.

Date of publication: February 28th, 2018

Edition period: February 2018 – June 2018

To cite this article: López Secanell, I. (2018). Ser en Proyecto: una autoetnografía del proceso de construcción del proyecto vital de una profesora de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 36-63. doi:10.17583/qre.2018.3051

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3051>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

"To Be" as a Project: an Autoethnography of the Vital Project Construction Process for a Physical Education Teacher

Irene López Secanell
Florida Universitaria

(Received: 24 October 2017; Accepted: 19 February 2018; Published: 28 February 2018)

Abstract

This essay has the purpose of analyzing the development of my vital project as a Physical Educations teacher. It has been designed using the qualitative methodology through a reflexive auto ethnography with the biographical accounts that I had developed for the past 7 years. The categories that structure the results correspond to the stages that according to Romero (2004) are necessary to reach the vital project: "Reconnaissance stage", "Crystallisation stage", "Specification stage" and "Fulfilment stage". The analysis confirms that going through all of these stages has allowed me becoming a reflective, critical and creative person and has eased me reaching my vital project. In addition, the essay shows the professional development that I have experienced along the process and that has allowed me setting up a new innovative physical education based on the Contemporary Art. It concludes with the importance for the teachers to think about their vital project in order to share with their students the importance that using biographical accounts has as instruments to show them the evolution of a teacher's professional practice.

Keywords: Physical Education, vital projects, autobiographical accounts, auto ethnography, teacher's initial education.

Ser en Proyecto: una Autoetnografía del Proceso de Construcción del Proyecto Vital de una Profesora de Educación Física

Irene López Secanell
Florida Universitaria

(*Recibido: 24 de octubre de 2017; Aceptado: 19 de febrero de 2018;
Publicado: 28 de febrero de 2018*)

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar el desarrollo de mi proyecto vital como profesora de educación física (EF). Para ello se ha utilizado la metodología cualitativa mediante una autoetnografía reflexiva realizada con los relatos autobiográficos que he realizado durante siete años. Las categorías que estructuran los resultados se corresponden con las fases que según Romero (2004) son necesarias para conectar con el proyecto vital: “Fase de exploración”, “Fase de cristalización”, “Fase de especificación” y “Fase de realización”. Mediante el análisis se ha comprobado como pasar por cada una de estas fases me ha permitido formarme como una maestra reflexiva, crítica y creativa, lo cual me ha facilitado conectar con mi proyecto vital. Además se muestra el desarrollo profesional que he experimentado a lo largo del tiempo y que me ha permitido concretar una EF innovadora basada en el arte contemporáneo. Se concluye la importancia de que los docentes reflexionen sobre cuál es su proyecto vital para que en sus prácticas profesionales puedan transferirlo a sus estudiantes. Además se concluye la importancia del uso de los relatos autobiográficos como instrumentos para mostrar la evolución de la práctica profesional de un docente.

Palabras clave: Educación Física, proyectos vitales, relatos autobiográficos, autoetnografía, formación inicial del profesorado.

Actualmente la educación se encuentra en un período de incertidumbre, en medio de una transición hacia una formación más humanizadora (Morin, 2003; Castillo & Marín, 2009). Humanizar la educación implica crear condiciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes conectar con su proyecto vital, es decir, encontrar el potencial creador y auténtico que tienen por naturaleza y que les ayude a encontrar el equilibrio entre sus pasiones y sus inclinaciones personales (Assmann, 2002; Robinson, 2013). Esto implica la necesidad de fomentar formas de aprendizaje que nos permitan autodescubrirnos para ser en autenticidad y, en consecuencia, vivir cuidando y respetando a los demás. Para ello, si queremos que la educación sea significativa en nuestras formas de vida y en la de nuestros estudiantes, es necesario que aprendamos a danzar con el paradigma de la incertidumbre, el caos y la complejidad (Castillo & Marín, 2009). El desarrollo del proyecto vital es una estrategia útil para que tanto docentes como estudiantes aprendamos a tomar conciencia de nuestra propia vida en un entorno con estas características (D'Angelo, 2002; Boza, Méndez, & Toscano, 2015).

Aunque existan evidencias teóricas de la importancia de los proyectos vitales en la educación (D'Angelo, 2002; Romero, 2004) cuando nos trasladamos en el escenario escolar o universitario observamos cómo estos contextos formativos viven anclados en una educación industrial caracterizada por ser puramente académica y con la voluntad de homogeneizar el pensamiento. Si la finalidad de la educación es preparar a las personas para la vida, es evidente que los procesos de aprendizaje deberán estar en equilibrio con los procesos vitales de los estudiantes (Assmann, 2002). Para ello, las instituciones educativas deben redefinir el concepto de conocimiento, basado en la memorización y la transmisión de contenidos vacíos de significado en la vida de los estudiantes, para centrarlo en la formación de experiencias que permitan desarrollar procesos cognitivos vinculados a los proyectos vitales (Castillo & Marín, 2009). Como indica Assmann (2002) este cambio es urgente y necesario porque donde no se favorece el desarrollo de procesos vitales, tampoco se propician procesos de conocimiento.

Ante la evidencia de la necesidad de un cambio real en la educación, en los últimos años hay investigadores que se han centrado en realizar estudios para saber cómo podemos lograr conectar con nuestro proyecto vital. Entre estos estudios destaca D'Angelo (2002) quien ha basado sus trabajos en la

conceptualización del término “proyecto de vida”. En esta línea, Rodríguez (2003) y Corominas (2006) reflexionan sobre la importancia de ayudar a los jóvenes a construir su proyecto vital profesional para desarrollar sus propias competencias, así como favorecer la elección de su itinerario profesional y la toma de decisiones. Otro de los autores más influyentes en relación a la temática es Romero (2004), quien parte de la conceptualización del término para establecer un proceso de cuatro fases (exploración, cristalización, especificación y realización) con las cuales una persona tiene más facilidades de desarrollar su proyecto vital. Por último, mencionar las últimas tesis publicadas por López (2016) y Llobet (2016) quiénes realizan un análisis autobiográfico de sus propios proyectos vitales. Como se concluye en estas tesis, en los actuales discursos pedagógicos cada vez es mas inusual encontrar artículos que nos despierten la reflexión y el debate en torno a si realmente la educación esta favoreciendo que los estudiantes tomen conciencia de cuál es su proyecto vital y tengan las competencias para desarrollarlo. Menos común es encontrar casos reales de estudiantes y/o maestros que manifiesten si su etapa formativa les ha permitido conectar y desarrollar su proyecto vital. Por ello, el presente artículo tiene la finalidad de analizar cómo se ha construido mi proyecto vital como profesora de educación física (EF) con el objetivo de ser un precedente para aquellos docentes que quieran tener herramientas para reflexionar sobre si realmente están viviendo en consonancia con su proyecto vital. Por todo lo mencionado anteriormente, el presente artículo supone una aportación nueva y significativa en la literatura existente en torno a los proyectos vitales.

El Proyecto Vital: Concepto y Características

Son diversas las concepciones que existen en torno a los proyectos vitales. Para Guichard (1995) y Mure (1997) los proyectos vitales son una relación existente entre tres dimensiones: el pasado, el presente y el futuro, dando especial privilegio a ésta última. En cierto modo, consiste en hacerse cuestiones sobre cada una de estas dimensiones, las cuales siempre están en constante cambio y sostenidas por un proyecto vital que debemos descubrir. En este sentido, para Ortega y Gasset (1962) los proyectos son cambiantes, como los hombres, ya que “se va haciendo un ser en la serie dialéctica de sus experiencias” (p. 41). En este proceso en constante devenir, es

importante entender que más que tener un proyecto, nosotros somos en proyecto (Bernard, 1995). Según Mure (1997) aceptar que somos en proyecto abre una nueva dimensión a lo que entendemos como proyecto vital porque nos permite entender el ser como una constante creación que se enraíza “en un pasado, un presente y un futuro colectivo” (p. 33).

De las distintas concepciones mostradas anteriormente, este artículo se basa en la definición elaborada por D’Angelo (2002), ya que incluye una visión completa y adecuada al objeto de estudio. Para el autor, el proyecto vital es:

Un subsistema psicológico principal de la persona en sus dimensiones esenciales de la vida... es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (p. 3)

En algunas investigaciones, también se utiliza el concepto de autorrealización para hacer referencia al proyecto vital. La autorrealización es la necesidad que tiene nuestro ego de buscar los talentos propios, capacidades, actividades creativas, productividad, posibilidades e intereses (Rubio, 2005) para poder ser lo que debemos ser (Maslow, 1982). Para Jung (2007) la autorrealización es el proceso para llegar a ser uno mismo a través del autoconocimiento, con la finalidad de transformar la persona para que pueda llegar a ser ella misma.

Método

Participante

Soy una profesora de EF de 27 años formada en la Universidad de Lleida (UdL) donde he realizado el Grado en Educación Primaria (GEP) con la mención de EF, el Máster en Educación Inclusiva (MEI) y la tesis doctoral en Educación, Sociedad y Calidad de vida.

En el año 2009-2010 fue cuando inicié el GEP con la intención de especializarme en EF. Desde el primer curso ya se nos obligaba a hacer un

relato autobiográfico en la materia “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”. Dentro de la evaluación de esta materia se incluían los relatos autobiográficos que los estudiantes debíamos realizar individualmente. Para ello, la profesora nos dio un guión con unos indicadores que nos facilitaban la elaboración del texto. Estos indicadores nos ayudaban a reflexionar y hacernos preguntas sobre la organización de los espacios de la escuela, las metodologías que utilizaban los profesores y sobre otras informaciones como las fiestas escolares o las actividades extraescolares.

En el segundo curso tuve un encuentro inesperado con la materia de Procesos y Contextos Educativos II (PCEII). El equipo docente de la materia nos proponía vivir procesos de aprendizaje que se construían alrededor de la creatividad, la reflexión y el arte contemporáneo. Esta metodología consistía en crear condiciones de aprendizaje para vivir el arte contemporáneo como una experiencia (Dewey, 1934) que nos permitiera reinterpretar nuestras prácticas docentes. Para ello visitábamos museos de arte contemporáneo e interactuábamos con algunas de las obras expuestas. Los profesores actuaban de mediadores y hacían que los estudiantes realizáramos conexiones entre las obras y nuestras formas de vida, así como con los distintos contenidos de la materia. Con esta mediación se creaban nuevos conocimientos a partir de la colectividad y se enseñaban formas más creativas y reflexivas de abordar el currículum escolar. Estos procesos de aprendizaje los íbamos concretando en un relato autobiográfico, el cual formaba parte de la evaluación. A lo largo de toda mi formación universitaria estuve en contacto con el equipo docente de PCEII desde distintas materias como las prácticas escolares, el trabajo final de grado (TFG) y el trabajo final de Máster (TFM), lo cual me ayudaba a seguir aprendiendo de su metodología. Por este motivo, al año siguiente algunos miembros del equipo docente de PCEII me tutorizaron las prácticas escolares del tercer curso y me hicieron hacer un nuevo relato autobiográfico donde reflexionaba críticamente sobre todo aquello que veía en la escuela y lo relacionaba con lo que había estudiado en la universidad y con experiencias personales que tuve durante mi escolarización.

En el año 2013, el equipo docente de PCEII me invitó a realizar mi TFG a través del proyecto “Aprendizaje-Servicio y Prácticum” (APS), una herramienta de autogestión y de toma de decisiones en la transición al mundo laboral en la formación de docentes con el objetivo de vincular el

TFG y las prácticas escolares a través de los proyectos vitales. En el proyecto participamos cuatro estudiantes, los cuales, junto con el equipo docente, visitamos diferentes contextos artísticos de la ciudad de Lleida para concretar nuestros proyectos vitales a través de experiencias artísticas en los recursos comunitarios.

A partir de esa experiencia me motivé a seguir investigando más profundamente sobre los proyectos vitales, ya que fui consciente de cómo a lo largo de mi formación algo me había ayudado a conectar con mi proyecto vital, pero no sabía el qué. Esta investigación la empecé con el TFM del Máster en Educación Inclusiva (MEI) y la continué en los siguientes años cuando participé como personal de soporte en el proyecto de innovación ARMIF y mientras realizaba mi tesis doctoral. El proyecto ARMIF era un proyecto de mejora e innovación de la formación inicial de maestros. Durante este proyecto inicio mi tesis, la cual incluye el análisis de aquellas condiciones de aprendizaje que durante la formación inicial de maestros me facilitaron conectar con mi proyecto vital. En la tesis confirmo que mi actual proyecto vital es ser profesora de EF en la universidad para formar maestros creativos, reflexivos y críticos mediante una EF que rompa con los modelos tradicionales basados en la competitividad.

Durante mi doctorado también fui maestra de educación primaria en una escuela privada -donde llevaba más de 5 años realizando actividades extraescolares deportivas a las etapas de infantil, primaria y secundaria- y fui profesora asociada de la UdL. Actualmente soy profesora de magisterio de la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia).

Metodología

Como menciona López (2016), para analizar proyectos vitales es necesario hacer visibles las voces de los protagonistas. Para ello, hace referencia a la importancia de utilizar instrumentos que se analicen mediante metodologías cualitativas que permitan obtener unos resultados fiables, claros y efectivos. Según López (2016) y Llobet (2016) una de las herramientas claves para favorecer el desarrollo de los proyectos vitales son los relatos autobiográficos. El relato autobiográfico es un texto reflexivo que permite comprender cómo las situaciones que vivimos nos cambian como individuos y, al mismo tiempo, nos ayudan a ser conscientes de cuál es nuestro posicionamiento respecto a aquello que nos pasa (Hernández &

Rifà, 2011). En los últimos años se ha revalorizado el uso de las narrativas como instrumentos de construcción de conocimiento (Hernández, Sancho, & Rivas, 2011). Entre sus beneficios se encuentra el hecho que nos dan la oportunidad de construir nuestra identidad personal y profesional (Leggo, 2010) y comprender nuestro posicionamiento profesional mediante procesos reflexivos que nos permiten tomar conciencia de nuestras experiencias y vivencias. Además, son diversos los autores que reafirman la validez de incorporar este instrumento en el ámbito educativo (Schön, 1992; Zeichner, 1993; Hernández & Rifà, 2011; Farrero 2016).

De acuerdo con estos referentes, en el presente estudio utilice una metodología cualitativa y empleo como instrumentos de análisis los relatos autobiográficos que he realizado entre los años 2009 y 2016. Estos relatos formaban parte de la evaluación de distintas asignaturas de la carrera, las cuales se mencionan en la Tabla 1. Todos los relatos se entregaban en versión impresa y en formato digital, lo cual ha facilitado su recuperación para la realización de este estudio.

Mediante los relatos autobiográficos se obtuvieron datos sobre las reflexiones, incertidumbres, miedos, cuestiones e inseguridades que me emergieron durante y después de mi etapa formativa. A continuación, se expone una tabla que muestra cuando se hicieron cada uno de los relatos junto a la descripción de las asignaturas desde donde se realizaron:

Tabla 1

Descripción de los instrumentos de análisis.

Relatos Autobiográficos	
Años	Descripción
2009	Realizado en el 1r curso del GEP en la materia Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.
2010	Realizado en el 2ndo curso del GEP en la materia PCEII.
2011	Realizado en el 3r curso del GEP como documento complementario de la memoria del Prácticum II.
2012	Realizado en el 4rto curso del GEP en el proyecto APS.
2013	Realizado en el módulo 2 del MEI y en el TFM.
2014	Realizado dentro del proyecto ARMIF.
2015	Realizado dentro del proyecto ARMIF.
2016	Realizado durante el primer año laboral como maestra de EF en el Máster de Educación Secundaria en la Florida Universitària.

Los datos obtenidos a partir de estos instrumentos se organizaron a partir de las 4 fases que según Romero (2004) son necesarias para que una persona pueda conectar con su proyecto vital:

- *Fase de exploración:* la fase de exploración supone el desarrollo de todas aquellas capacidades que nos permitan ser más conscientes de nosotros mismos, de cómo es la relación entre uno mismo y el entorno y de aquellos recursos y oportunidades que nos ofrece nuestro contexto para transformar la realidad. Esta fase se desarrolla en torno a dos contenidos. El primero es la exploración de uno mismo. En relación a este aspecto, en este estudio incido en reflexionar sobre cuál es mi identidad personal y profesional. El segundo es la exploración del entorno, el cual hace referencia a las posibilidades profesionales que ofrece nuestro contexto. En este caso, en el análisis doy importancia a mis preferencias laborales.
- *Fase de cristalización:* esta fase incluye el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes que permiten la construcción de la propia identidad personal-profesional y colectiva. En esta investigación esta fase se desarrolla en relación a las experiencias que he

vivido en la formación y que me han permitido reflexionar y construir mi identidad personal, profesional y colectiva.

- *Fase de especificación:* esta fase implica la capacidad de aprender a tomar decisiones. Este aprendizaje exige ser auténticos para mostrar coherencia entre lo que decimos y hacemos, desarrollar una autocritica y un sentido crítico sobre nuestras acciones, buscar el equilibrio entre nuestras pasiones y posibilidades (individuales o colectivas), afrontar los sentimientos de incertidumbre y ansiedad que lleva la elección de ciertas decisiones y aprender a construir nuevas ideas desde la acción colectiva. En este estudio, esta fase se desarrolla a partir de aquellas decisiones que he tomado para poder desarrollar mi proyecto vital.
- *Fase de realización:* esta fase incluye la elaboración de la acción. En el caso se incluyen reflexiones sobre aquellas acciones que me han permitido realizar mi proyecto vital.

Estas fases conforman cada una de las categorías de análisis de esta investigación. Esta categorización se realizó posteriormente a la elaboración de los relatos autobiográficos. Mediante una revisión bibliográfica se evidenció cómo mis relatos autobiográficos mostraban una vinculación con cada una de las fases de Romero (2004).

Análisis de la Información

En esta investigación se utiliza la autoetnografía reflexiva, entendida como un género autobiográfico que permite conectar lo personal con lo cultural (Ellis & Bochner, 2000) a partir de la experiencia personal y la voz del investigador. Para ello, el estudio se basa principalmente en el paradigma interpretativo, aunque con una clara intención socio-crítica. Según Solá (2009) el paradigma interpretativo tiene la finalidad de revelar el significado de las formas particulares de la vida social, lo cual, en el caso de esta investigación, nos permite comprender la realidad de mi formación. Además del paradigma interpretativo, el estudio muestra una intención socio-crítica. Según Alvarado y García (2008) el paradigma socio-crítico se basa en un carácter autoreflexivo y consideran que el conocimiento crece por motivaciones que nacen de las necesidades de los grupos y que llevan a la participación y transformación social. En este caso, el artículo pretende

ser un aliciente para motivar a docentes de EF a encontrar su proyecto vital y a poner en cuestión aquellos modelos docentes de EF que siempre han creído inamovibles. Por este motivo, se considera que el uso de dos paradigmas enriquece el análisis del objeto de estudio y, al mismo tiempo, nos permite focalizar la investigación no solo con la intención de interpretar la realidad, sino para mejorarlala.

Para desarrollar estos paradigmas se apuesta por los relatos autobiográficos con la finalidad de comprender cómo la formación que he recibido me ha permitido concretar cada una de las fases que según Romero (2004) son necesarias para conectar con nuestro proyecto vital. Para realizar el análisis de estos instrumentos utilicé el programa ATLAS.ti 6.0. Este programa informático nos permite analizar los datos textuales mediante herramientas que facilitan localizar y codificar los datos y encontrar las relaciones entre estos. Su uso ayuda a agilizar acciones complejas como la codificación y la segmentación del texto en citas (Gibbs, 2012).

El análisis de datos subjetivos implica la necesidad de clarificar cuáles son los criterios que he utilizado a la hora de seleccionar los segmentos narrativos de los relatos autobiográficos. Esta acción implica una decisión interpretativa construida por los propios intereses teóricos. En esta investigación se seleccionan aquellos fragmentos que aportan información relevante sobre cómo las situaciones vividas a lo largo de mi formación me han facilitado conectar con mi proyecto vital. Estos fragmentos se clasifican en cuatro categorías correspondientes a las cuatro fases que según Romero (2004) son necesarias para concretar un proyecto vital. Los fragmentos de textos extraídos para cada una de las categorías son los siguientes: 204 fragmentos en la fase de exploración, 251 fragmentos en la fase de cristalización, 198 en la fase de especificación y 189 en la fase de realización.

Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos se han utilizado diferentes acrónimos correspondientes a cada uno de los relatos autobiográficos. Los acrónimos utilizados siguen la siguiente estructura: RA+Año de elaboración (ej. RA09).

Resultados

Fase de Exploración

Mi identidad personal y profesional como docente se empezó a construir en un entorno familiar y educativo marcado por el deporte y la creatividad. Esta experiencia se reforzó por el hecho de tener unos modelos docentes de EF durante mi escolarización que me motivaron a seguir el camino de la docencia en esta área. Por ello, mi identidad profesional se empieza a construir a partir de los modelos docentes que recibí tanto en la escuela como en el instituto. Inicialmente, tenía interés por reproducir estos modelos en mis futuras prácticas profesionales. Estas ideas ya las empiezo a manifestar en mi primer relato autobiográfico:

De mi padre y mis hermanos recibí los valores del deporte. Cuando tenía 4 años ya empecé a jugar a voleibol, lo cual hizo que hasta los 18 años creciera en un club deportivo de Lleida. Estar tanto tiempo vinculada al deporte ha sido clave para querer ser profesora de EF. (RA09)

Los profesores que tuve en la escuela, en el instituto y en el club deportivo siempre destacaron positivamente mis habilidades deportivas (...) En parte estas personas fueron clave para motivarme a ser maestra de EF (RA09).

Quiero ser como esos maestros de EF que tuve en la escuela y el instituto, hacer lo que ellos hacían (RA09).

No obstante, estos modelos docentes empiezan a tambalearse durante el segundo curso de la carrera, donde desde la materia de PCEII se nos obliga a reflexionar críticamente sobre todas aquellas metodologías y organizaciones que vivimos durante nuestra escolarización. En esta materia se utilizaba la metodología de aprender y comunicarse en torno al arte contemporáneo, la cual me facilitaba ser cada vez más reflexiva y creativa. Además, las actividades planteadas en la materia se basaban en la inclusión de todo el alumnado, así como la reflexión, la crítica y la creatividad.

Seguir en contacto con el equipo docente de PCEII a lo largo de mi carrera universitaria hizo que en el cuarto curso -mientras realizaba la

mención de EF- me cuestionara aquella EF idealizada que recibí en la escuela. ¿Realmente fue una EF inclusiva, reflexiva, crítica y creativa? ¿O simplemente la gozaba porque era buena deportista? Recupero el siguiente fragmento del relato autobiográfico que realicé en primer curso de carrera, donde describo las clases de EF que hacía en la escuela:

En las clases de educación física jugábamos a muchos deportes: voleibol (mi favorito), futbol, básquet... y alguna vez hockey y tenis. Además también hacíamos volteretas y carreras. Yo siempre gozaba en estas actividades porque desde pequeña se me han dado bien todos los deportes (RA09).

Las clases de EF que recibí se basaban principalmente en hacer deportes. Además, cuando comparaba mi experiencia como alumna con lo que estaba observando en prácticas, podía evidenciar como los modelos docentes prácticamente no habían cambiado, el deporte seguía reinando en las clases de EF. Este escenario me llevó a cuestionarme porqué se estaba dando esta situación. Estas reflexiones las evidencio en mi relato autobiográfico, donde focalizo mi mirada crítica en la formación inicial de maestros:

Tengo compañeros que no pueden realizar algunos ejercicios de la asignatura ¿Eso es inclusión? (...) ¿Si ya no pueden realizarlos en la formación de maestros, cómo pretenden que sus futuros alumnos los realicen en la escuela? (RA12).

Son diversos los estudios que evidencian como actualmente la EF se concibe como el área donde se realizan deportes para adquirir unas habilidades físicas que se aplican dentro de diferentes contextos competitivos que se relacionan con los deportes de élite ([Stolz, 2014](#); [Flores, Prat, & Soler, 2014](#)). Según Tinning ([1996](#)) esto es consecuencia de que las ciencias del deporte han acabado por dominar la materia. Asociar la EF con las ciencias del deporte da lugar a la aparición de dos discursos que orientan las actuales prácticas de los profesionales de EF: los discursos de rendimiento y los discursos de participación. Los primeros se relacionan con las ciencias del deporte y se basan en el incremento del rendimiento deportivo en el ámbito de los atletas profesionales. En los segundos, la EF tiene una finalidad educativa que generalmente se lleva a cabo en las

escuelas y que tiene el objetivo de incrementar la participación de los estudiantes en las prácticas de EF. Tinning (1996) y Stoltz (2014) manifiestan la importancia de centrarse en discursos de participación para fomentar una educación más igualitaria.

A través del trabajo reflexivo que realizaba en la materia de PCEII empecé a ser consciente que si quería aportar un cambio real, innovador, creativo y de calidad en la EF era necesario no reproducir los modelos que recibí de mis maestros sino que tenía que ser una productora de mi propio modelo docente. Estas ideas las reafirmo en los siguientes fragmentos de mi relato autobiográfico:

El arte me ha servido para aprender a ser más crítica con aquello que observo en el ámbito educativo y a la vez más creativa (RA10).

Fue durante el segundo curso cuando empecé a crecer personal y profesionalmente. Este crecimiento parte de un trabajo de reflexión a través del arte que da lugar a una rotura de mis modelos, el cual me permitió abrir nuevas perspectivas delante de la realidad. Todo ese esquema que yo tenía sobre la educación, que era simplemente reproducir los modelos que se me habían impartido, se rompe y se me presenta la oportunidad de crear mi propio modelo de enseñanza-aprendizaje (...) (RA11).

El cambio de mi identidad profesional se complementaba con la exploración del entorno profesional de EF. Esta exploración la hacía a través de las prácticas en las escuelas que realicé en el segundo, tercer y cuarto curso del grado y en las clases de EF que recibía en la facultad. Como he comentado anteriormente, fui consciente de como los modelos que se llevaban a la práctica tanto en las escuelas como en la universidad eran los mismos que yo había recibido como alumna: unos modelos centrados en los deportes, que favorecían únicamente a los más hábiles, que generalmente eran excluyentes, poco creativos y que reforzaban la dicotomía entre el cuerpo y la mente. Esta situación hizo que fuera muy crítica con la formación que estaba recibiendo. Así lo manifesté en mis relatos:

Todo lo que vi en las clases de las escuelas y en la universidad es lo mismo que yo recibí cuando era estudiante, es decir, hace más de

10 años. Clases basadas en el deporte y la competitividad, que no fomentan la creatividad y que solo se basan en el trabajo físico. Esto para mi es perturbador, un señal de estancamiento (DR14).

Relacionado con la mención de EF, a veces me pasa por la cabeza poder hacer diferentes esas clases de EF para que los alumnos disfruten y no vean la materia para los “más hábiles” y que, a la vez, puedan aprender transversalmente con otras áreas (RA12).

En este punto fui consciente de cómo aquellos modelos idílicos de EF que recibí en la escuela se estaban derribando. Esta fue mi motivación para iniciar la búsqueda de mi propio modelo docente, el cual, a raíz de mi formación con la materia de PCEII, se basaría en la EF y el arte contemporáneo. En el siguiente fragmento de mi relato autobiográfico empiezo a hacer referencia a este aspecto, haciéndome algunas cuestiones pero sin profundizar sobre el tema:

Incluso alguna vez se me había pasado por la cabeza la pregunta: ¿Una educación física a través del arte es posible? Pero estos son pensamientos que nunca termino de cerrar y que se van renovando día a día (RA12).

El hecho de participar en la materia de PCEII me ayuda a ser más reflexiva, crítica y creativa con mi formación, lo cual me permite iniciar la búsqueda de un modelo docente de EF que se aleja de los modelos deportivos y competitivos que vi durante la carrera. Según D’Angelo (2002) las personas reflexivas, creativas y críticas tienen más facilidad para conectar con su proyecto vital. Por ello, el rol de mediador de los docentes es clave para fomentar la formación de estudiantes con estas características (Robinson, 2013; López, 2016; Llobet, 2016). En mi caso, formarme con el equipo docente de PCEII y en el MEI me permite cambiar mi modelo docente de EF. Según Sharp y Green (1975) los modelos que recibimos durante nuestra escolarización nos resuenan tan fuerte que son muy difíciles de deconstruir desde la formación inicial de maestros, a menos que en la formación emergan estos modelos, se expliciten, se cuestionen, se deconstruyan y establezcan procesos de aprendizaje para reconstruirlos de formas distintas. Respecto a esta idea, Betrián, Jové y Liñán (2012), exponen que es importante que los profesores de la universidad ofrezcan

condiciones de aprendizaje que permitan poder desarrollar este proceso de deconstrucción y que posibiliten formas más abiertas de aprendizaje que favorezcan que los estudiantes desarrollen su proyecto vital a partir de una formación basada en la investigación-acción.

Fase de Cristalización

La formación que recibí en torno al arte me facilitó formarme como una persona y profesional reflexiva, creativa y crítica. Consciente de ello, en mi relato hacia evidente todo este proceso:

Todo lo que he aprendido en torno al arte ha sido una oportunidad para ser más reflexiva con todo aquello que hago, más crítica con todo aquello que veo y más creativa con todo aquello que creo (RA13).

Además mi formación también me llevó a investigar sobre si sería posible realizar una EF en torno al arte contemporáneo. Empiezo a investigar sobre esta posibilidad a partir de una visita a un museo de Lleida, donde la interacción con las obras me permiten empezar a gestar mi propio modelo. Este proceso me ayudó a ser más creativa. No obstante, en un principio vivía con cierta incertidumbre el hecho de no saber cómo llevarlo a la práctica. Estas sensaciones las transmito a los siguientes fragmentos de mi relato, donde se hace evidente como tenía clara la teoría pero no su puesta en práctica:

La visita en aquel museo me cambió. (...) Los procesos reflexivos a partir de las interacciones que establecí en torno al arte me permitió evidenciar las posibilidades y potencialidades educativas que tenían las obras para trabajar aspectos relacionados con la corporalidad. A partir de aquí quería realizar un programa de EF que fuera distinto, personalizado, inclusivo y que tuviera la creatividad como eje central. No obstante, aun teniendo clara la motivación, no sabía como llevar a la práctica mis ideas (RA13).

Creo que las interacciones que establezco con el arte hacen que me sienta más creativa con mis prácticas profesionales (RA13) .

Mis incertidumbres e inseguridades se disipan tras participar en el proyecto de APS realizado en el MEI, donde tengo la oportunidad de pasar a la acción a través de un programa de EF en torno al arte contemporáneo con alumnos de segundo de primaria de una escuela de Lleida. Esto me permite evidenciar como la EF se puede hacer de forma más reflexiva, crítica y creativa, lo cual se distanciaba de lo que me enseñaron durante mi formación. Estas ideas se reafirman en el siguiente fragmento:

Cada vez soy más consciente de que aquellas sesiones en la escuela fueron el inicio de mi modelo docente, de mi identidad profesional. El arte en la EF nos ayuda a no dicotomizar entre cuerpo y mente, desde una visión holística, nos ayuda a ser más creativos, reflexivos y críticos para abandonar los discursos competitivos y exclusivos que imperan en nuestra materia. Todo esto es lo que quiero para mi modelo, para conseguir un cambio real en la EF (DR16).

Actualmente no existen investigaciones sobre prácticas de EF en torno al arte contemporáneo, lo cual hace que sea una innovación en este ámbito. No obstante, son muchos los autores que manifiestan la validez de trabajar en torno al arte. El pensamiento artístico en la EF no debe asociarse a una técnica, sino a los préstamos de conciencia que permiten expandir el conocimiento, ya que lo que realmente interesa del arte es preguntarse qué es lo que generó la obra y cuál es su razón para existir (Camnitzer, 2014). De esta forma, cuando tomamos el arte como una forma de expandir el conocimiento, estamos favoreciendo la formación de maestros-artistas (Eisner, 2002), es decir, maestros que incorporen en la docencia aquello que aprenden del mundo del arte. Convertirnos en maestros-artistas nos hace más humanos, facilita el desarrollo de nuestra inteligencia, creatividad y sensibilidad y nos permite ir más lejos de las perspectivas y dinámicas tradicionales. Como dice O'Sullivan (2006), el arte es un potenciador de posibilidades y de mundos posibles. En mi caso, el arte me abre la posibilidad de ser más creativa y llevar a la práctica una EF más contemporánea. Como veremos a lo largo del texto, la creatividad es un aspecto importante para mi autorrealización, ya que, como afirman D'Angelo (1999), Rogers (1986) y Maslow (1982) las personas creativas tenemos más facilidad para conectar con nuestro proyecto vital.

Fase de Especificación

Al finalizar el MEI decido trabajar durante dos años en la UdL como personal de soporte del programa de innovación ARMIF. Durante este período también inicio mi tesis doctoral. Además sigo escribiendo mis relatos autobiográficos donde hago evidente como participar en este proyecto me permite vivir experiencias de formación que me facilitan tomar conciencia de mi proyecto vital, el cual se basa en ser profesora de EF en la universidad. A continuación, recupero algunos fragmentos que evidencian este proceso:

Participar como personal de soporte con el equipo docente de la universidad ha sido importante a la hora de ver qué es el que我真的 quiero hacer. A las coordinaciones nos encontrábamos con profesores de distintas materias para hacer un trabajo transversal a través del arte contemporáneo. Cuando participaba en estos encuentros, me daba cuenta de cómo yo, desde la especialidad de EF, también podría participar en la coordinación para planificar los contenidos desde una vertiente creativa y transdisciplinar (...) He encontrado la motivación para formarme como profesora de EF en la universidad para mostrar como esta materia se puede aprender de formas distintas (DR14).

Creo que durante el cuarto curso de carrera ya empecé a preguntarme cuál era mi proyecto vital, pero de una forma superficial, poco reflexiva. Creo que fue durante mi tesis, cuando paralelamente trabajaba con el equipo docente en el proyecto ARMIF, cuando empecé a concretar mi proyecto vital (RA16).

Escribir mi tesis me permitió ser más consciente de cuál era mi proyecto vital y, a la vez, me motivó a buscar otros contextos que me permitieran desarrollarlo. Además, en ese momento tengo claro que si quiero seguir creciendo en mi ámbito tenía que realizar formación sobre distintas áreas del conocimiento, porque era de esa forma que podría innovar en la disciplina de EF. Por ello, decido abandonar la UdL y trasladarme a vivir a Valencia para realizar una estancia de investigación en la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia) y en la Universidad de Valencia (Valencia). En mi relato expreso esta decisión:

Me voy a lanzar. Sé cual es mi proyecto vital y quiero realizarlo. Para ello tengo la sensación que debo irme de Lleida. Sé que solo podré innovar si salgo de la EF y aprendo de otras áreas que sean de mi interés como la filosofía, el arte o la geografía. Por eso, voy a intentar ir a Valencia para enriquecerme de otros profesionales e instituciones que, bajo mi perspectiva, creo que pueden aportarme nuevos conocimientos (RA15).

En este punto decidí apostar por enriquecer mi formación. Según López (2016) las personas autorrealizadas tienden a transferir sus aprendizajes hacia la construcción de su proyecto vital. Esta transferencia del conocimiento es defendida por Assmann (2002) quien afirma que los procesos cognitivos que desarrollamos deben estar en consonancia con nuestros procesos vitales.

La decisión de irme fue aprobada por todo mi entorno. No obstante, vi como existían inseguridades por parte de algunos familiares, los cuales no entendían como una maestra podía tener un proyecto vital basado en trabajar en la universidad cuando sus estudios eran de magisterio y, por lo tanto, debía trabajar en una escuela. Estos pensamientos me evidenciaron las creencias que existen en torno a la figura del maestro, tal y como se muestra en el siguiente fragmento de mi relato:

Recuerdo cuando mi madre me decía: “¿Te vas a la universidad? No lo entiendo, entonces por qué has estudiado la carrera de magisterio si no quieres trabajar en una escuela?” (...) Allí pude ver las creencias sociales que existen sobre los maestros, los cuales, aparentemente solo deben trabajar en las escuelas (RA14).

Es evidente que mi entorno mostraba algunas reticencias respecto a la elección de realizar mi proyecto vital en la universidad. Según Robinson (2012) las personas que quieren desarrollar su proyecto vital deben superar círculos de restricciones personales, sociales y culturales que dificultan la autorrealización. En este sentido, D'Angelo (2002) afirma que concretar un proyecto vital implica asumir, en la praxis social, elecciones fundamentales de la persona, lo cual implica aceptar la dirección de su vida hacia fines importantes que son necesarios para concretar un proyecto que sea afín a las propias creencias y no a las de otros. El propio autor manifiesta como estas

elecciones llevan a situaciones de incertidumbre. En mi caso, yo misma manifiesto en mi relato como mi decisión me lleva a convivir con la inseguridad de no saber qué pasará en un futuro próximo:

Lo que pasará a partir de mi decisión es una incertidumbre, pero sé que debo afrontarlo porque es mi camino (RA14).

Según D'Angelo (1999) las personas que saben gestionar la incertidumbre suelen ser personas creativas, las cuales tienen más facilidad para autorrealizarse. En esta línea, Hayakawa (1968) defiende que las personas autorrealizadas son capaces de aceptar la ambigüedad de lo desconocido y el desorden. No obstante, la capacidad de afrontar esta incertidumbre recae en la actitud del propio docente, el cual debe orientar sus acciones y esfuerzos hacia la adquisición de nuevos saberes para mejorar su formación (Yurén, 2005). En este sentido, López (2016) y Llobet (2016) afirman que las personas capaces de conectar con su proyecto vital tienden a estar constantemente realizando una formación continua que les permite entrar en continuos procesos de renovación profesional y personal.

Fase de Realización

Tras dejar el trabajo en la UdL decidí hacer una estancia de investigación en la Florida Universitària y en la Universidad de Valencia. La Florida Universitària la conocía por un convenio que tenían con la UdL. En esta universidad participo voluntariamente en las clases de profesores de artes visuales, filosofía, música y proyectos. Además, una vez a la semana participo en las clases de EF de un conocido profesor de la Universidad de Valencia y en un seminario de EF crítica donde nos reuníamos profesores de la universidad, alumnos y maestros de escuelas para debatir sobre temas relacionados con la EF. Además, participo en distintas formaciones externas a la universidad que me permiten ampliar mi conocimiento sobre la performance y el cuerpo. Como expreso en el siguiente fragmento de texto, en ese momento mi única finalidad era aprender y enriquecerme de otros profesionales:

Durante 3 meses participé en las clases de distintos profes de la Florida Universitària y de la Universidad de Valencia, donde participé en un seminario de EF crítica con maestros de escuela, profesores universitarios y alumnos. Además tuve la oportunidad de participar en varias formaciones de performance y arte donde realmente aprendí mucho. En este período me formé en lo que quise y puedo afirmar que disfruté y aprendí como nadie (RA16).

Después de tres meses me presenté a una entrevista de trabajo en la Florida Universitària para cubrir una vacante de profesora de EF en el Máster de Educación Secundaria. Tras mi contratación, tuve la oportunidad de poner en práctica una EF basada en aprender en torno al arte contemporáneo, la cual es clave para mi proyecto vital. Tras un año de experiencia en la Florida Universitària como profesora de EF valoro muy satisfactoriamente el desarrollo de mis clases de EF. No obstante, el hecho de seguir escribiendo y reflexionando en mis relatos autobiográficos me lleva a ser consciente de que aun tengo muchos aspectos a mejorar, tal y como se muestra en los siguientes fragmentos:

A través de los relatos autobiográficos que han realizado mis estudiantes, he podido evidenciar como para ellos ha sido una experiencia enriquecedora. Ellos mismos dicen que les ha ayudado a ver una EF más creativa, reflexiva e inclusiva, diferente a todos aquellos modelos que ellos recibieron en la escuela. Con esto me quedo (RA16).

No sé quién ha disfrutado más en este curso, si ellos o yo como profe. Lo que sí sé es que, aunque los alumnos valoren muy positivamente la formación que les he dado, yo aun tengo muchos aspectos a mejorar (DR16).

Escribir me hace ser consciente de como la universidad me ha dado la oportunidad de concretar con éxito mi proyecto vital. No obstante, como afirma Bernard (1995) un proyecto no es nada finito y es por ello que en mis narraciones también se vislumbran reflexiones sobre mi futuro próximo y la importancia de vincular mi trabajo universitario con la escuela. A continuación, se muestra una evidencia de ello:

Estoy agradecida a esta universidad, en ella he podido hacer realidad mi proyecto vital (...) Ahora debo mirar al futuro para seguir construyendo mi proyecto (RA16).

Aunque haya elegido trabajar en la universidad, porque sé que es lo que me apasiona, no puedo desvincularme de la escuela. Es una necesidad, incluso, diría más, una coherencia. Por ello, el curso que viene participaré voluntariamente en una escuela de Valencia para poder aportar una nueva visión de la EF, en este caso, basada en el arte contemporáneo (RA16).

En Valencia pude materializar mi proyecto vital. No obstante, en mis reflexiones muestro como sigo pensando en cómo puedo seguir construyéndolo en el futuro. Según Bernard (1995) somos en proyecto y esto implica aceptar que un proyecto vital es un proceso que siempre está en constante creación y sujeto a cambios que deben tenerse en cuenta cuando proyectamos nuestro futuro (Mure, 1997).

Aunque estaba muy satisfecha de mi primer año como profesora de la EF en la Florida Universitaria, era consciente de que no podía trabajar desvinculada de la escuela. Según Hortigüela y Pérez-Pueyo (2016) es de vital importancia vincular los estudios de la formación inicial de maestros con las prácticas en el aula. Actualmente, se concibe la universidad como un lugar donde se realizan los aspectos más teóricos y las escuelas, por su parte, como “lugares de práctica” en momentos puntuales (Barab & Duffy, 2000), obviando que este entorno es algo más. Por todo ello, realizo planes de futuro para vincularme voluntariamente en una escuela para ser coherente con mi propia práctica profesional. Esta elección va en consonancia con las palabras de D’Angelo (2002) quien afirma que las personas autorrealizadas se caracterizan por ser personas capaces de proyectarse hacia el futuro, lo cual les ayuda a autodirigir sus decisiones vitales.

Conclusiones

La finalidad de este artículo era analizar como se construye mi proyecto vital como profesora de EF mediante las fases de Romero (2004). Para ello

se han analizado los relatos autobiográficos que he realizado entre los años 2009 y 2016.

Mediante el análisis se ha comprobado como me he formado como una maestra reflexiva, crítica y creativa mediante cada una de las fases que según Romero (2004) son necesarias para conectar con el proyecto vital. Los relatos autobiográficos han sido claves para evidenciar este proceso. Por ello, este estudio es relevante para validar la importancia del uso de los relatos autobiográficos como instrumentos que permiten mostrar la evolución de la práctica profesional de un docente. La responsabilidad social que tenemos como maestros nos obliga a incorporar formas de investigación que nos permitan estar constantemente mejorando nuestra práctica profesional. Los relatos autobiográficos en la investigación facilitan reforzar las experiencias personales como base para mostrar una pedagogía viva y revolucionaria. En los últimos años, las narraciones autobiográficas de los maestros se están revalorizando tanto como herramientas potentes para la investigación educativa, como para la mejora de la práctica profesional de los docentes (Goodson, 2004; Hernández & Aberasturi, 2014).

El presente estudio presenta algunas limitaciones como el hecho de no incorporar las voces de algunos de los maestros que he tenido en mi etapa formativa, así como de los estudiantes que tuve en mi primer año en la universidad. Por ello, para futuras líneas de investigación, se abre la posibilidad de realizar una triangulación de instrumentos entre mis relatos autobiográficos y entrevistas y grupos de discusión con alumnos y profesores. Estos análisis serían revisados por profesionales externos para permitir evaluar el trabajo desde una perspectiva más objetiva.

Con este artículo pretendo alentar a los docentes de cualquier área a reflexionar sobre cuál es su proyecto vital a través de sus relatos autobiográficos. Este es un principio para que incorporen en sus prácticas profesionales procesos de aprendizaje que ayuden a sus estudiantes a encontrar su proyecto vital. El proyecto vital nos permite evidenciar si realmente lo que hacemos está en consonancia con lo que somos, lo cual nos obliga a pararnos, mirarnos y escucharnos. Este proceso de introspección es una línea de fuga para redescubrir aquello que nos mueve y nos commueve, que nos inquieta y nos permite vibrar. Solo así encontraremos el equilibrio entre nuestras pasiones y nuestra profesión, lo cual nos permitirá ser en proyecto.

References

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, 1(1), 25-55.
- Bernard, F. (1995). Comment sortir du labyrinthe. *Cathiers Pédagogiques*, 20, 36-37.
- Betrián, A., Jové, G., & Liñan, A. (2012). Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinarios*, 14(42), 40-48. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4088754>
- Boza, A., Méndez, J.M., & Toscano, M. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del do*, 18(2), 91-105.
doi:10.6018/reifop.18.2.219111
- Camnitzer, L. (2014). Pensar en torno al arte y a través del arte. En *Un saber realmente útil*. Museu Nacional Reina Sofía. Madrid: Catalogo de la exposición “Un saber realmente útil” realizada al MNRS del 28 de octubre de 2014 al 9 de febrero de 2015.
- Castillo, I., & Marín, C. (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso creativo para el aprendizaje. *Revista Electrónic@ Educare*, 13(1), 135-143.
- Recuperado de
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1481>

- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110. doi:10.171/8969
- D'Angelo, O. (1999). *La instrumentación práctica del enfoque de desarrollo humano reflexivo-creativo en el contexto social. Experiencias y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.
- D'Angelo, O. (2002). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Crecemos*, 6(1), 1-31.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidos.
- Eisner, E. (2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 47-55. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A>
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narratives, Reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo* (tesis doctoral, Universidad de Lleida, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/385355>
- Flores, G. Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. doi:10.6018/reifop.17.2.197501
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Hayakawa, I. (1968). The fully functioning personality. In I. Hayakawa (1963), *Symbol, status and personality* (pp.51-69). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Hernández, F., & Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 133-144. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2097>
- Hernández, F., & Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Sancho, J., Rivas, J.I. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hortiguera, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123 (1), 44-52.
[doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05)
- Jung, C. (2007). *Dos escritos sobre psicología analítica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Leggo, C. (2010). Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *Learning Landscapes*, 4(1), 67-84. Retrieved from <http://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/363>
- López, I. (2016). “*Resignificant*” la formació inicial de mestres: l'aprenentatge com a projecte vital (tesis doctoral, Universidad de Lleida, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/401718>
- Llobet, G. (2016). “*Resignificant*” la formación inicial de mestres: concretant la práctica profesional de forma reflexivo-creativa i crítica (tesis doctoral, Universidad de Lleida, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/401720>
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Editorial Trillas.
- Morin, E. (2003). *Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Mure, J. L. (1997). La orientación: un proceso de desarrollo complejo y educativo en un mundo incierto. En Instituto Andaluz de la Mujer (Ed.), *Programa Elige. Material de Apoyo* (p.55-66). Sevilla: Autor.
- Ortega y Gasset, J. (1962). Historia como sistema. *Revista de Occidente*, 4, 13-50.

- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.
- Rodríguez, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Descléé.
- Rogers, C.R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354. [doi:10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637](https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637)
- Rubio, A. (2005). *Cuando la vida nos lo pone difícil. Cómo salir reforzado de la adversidad*. Barcelona: Amat.
- Sharp, R., & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive Primary Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Solá, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186894>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stoltz, S. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. Londres: Routledge.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1996/re311/re311_06.html
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. In T. Yuren, C. Navia & C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (p. 19-45). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Irene López Secanell is Associate Professor in the Department of Education, Florida Universitaria, Spain.

Contact Address: Irene López Secanell, Florida Universitaria, Departamento de Educación, Carrer del Rei en Jaume I, 2, 46470 Catarroja, Valencia, España. Email: irelopsec@gmail.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Peer Bonds in Urban School Communities: An Exploratory Study

Nicole Leach¹

1) Department of Counseling, Educational Psychology and Foundations,
Mississippi State University, United States.

Date of publication: February 28th, 2018

Edition period: February 2018 – June 2018

To cite this article: Leach, N. (2018). Peer bonds in urban school communities: an exploratory study. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 64-86. doi:10.17583/qre.2018.3062

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3062>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Peer Bonds in Urban School Communities: An Exploratory Study

Nicole Leach

Mississippi State University

(Received: 31 October 2017; Accepted: 09 February 2018; Published: 28 February 2018)

Abstract

The literature identifies three main types of peer associations: cliques, crowds, and dyadic friendships. When schools create learning communities, an additional type of peer association may emerge that is not based on interactions but instead is based on membership in a shared community. The aim of this study is to qualitatively explore the nature and characteristics of this association, labeled peer bonds. Observational data ($n=432$) and semi-structured interviews ($n=33$) were collected in two urban high schools over the course of three academic years. Data were analyzed using the constant comparison method. Findings suggest that there are six characteristics of peer bonds: investment in peer success, shared identity, shared values, pedagogical caring, shared success, and shared failure. The scholarly significance of this study is the expansion of theoretical conceptualizations of peer associations in learning communities while the practical significance is the potential use of a largely underutilized source for academic interventions, peers, by creating school community.

Keywords: school community, peers, urban

Vínculos entre Compañeros en Comunidades Escolares Urbanas: Un Estudio Exploratorio

Nicole Leach
Mississippi State University

(*Recibido: 31 de octubre de 2017; Aceptado: 09 de febrero de 2018;
Publicado: 28 de febrero de 2018*)

Resumen

Cuando las escuelas crean comunidades de aprendizaje, puede surgir un tipo adicional de asociaciones entre compañeros que no se basa en interacciones, sino que se basa en la afiliación en una comunidad compartida. El objetivo de este estudio es explorar cualitativamente la naturaleza y las características de esta asociación, etiquetados como vínculo de compañeros. Los datos de observación ($n = 432$) y las entrevistas semiestructuradas ($n = 23$) se recolectaron en dos escuelas secundarias urbanas en el transcurso de tres años académicos. Los datos fueron analizados usando el método de comparación constante. Los hallazgos sugieren que hay seis características de los enlaces entre pares: la inversión en el éxito entre pares, la identidad compartida, los valores compartidos, el cuidado pedagógico, el éxito compartido y el fracaso compartido. La importancia académica de este estudio es la expansión de las conceptualizaciones teóricas de las asociaciones de pares en las comunidades de aprendizaje, mientras que la importancia práctica es el uso potencial de una fuente en gran medida infrautilizada para las intervenciones académicas, semejantes, mediante la creación de una comunidad escolar.

Palabras clave: Comunidad escolar, pares, urbano

Education is a social process (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009) and the role of peers in this social process is vital, particularly in adolescence when peers have considerable influence on students (Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2007; Ladd et al., 2009). Peers are important for students' academic success (Wentzel & Looney, 2007; Wentzel, 2005). While there is extensive literature on the nature of peer associations in various learning environments, there is little information on such associations in school communities.

Since the Industrial Age, American education has consisted of school organizations that emphasize control, monitoring, and evaluation to meet the demands of a factory-based workforce that necessitated efficiency and hierachal managerial power structures (Furman, 2002a). Controlling school environments suppress personal growth, intrinsic motivation, and psychological well-being (Deci & Ryan, 1985, 2002). An alternative approach to school organizations is school community (Kindermann & Gest, 2009). Sergiovanni (1994) defines school organizations as schools that function using contract structures while school communities function using social structures and interpersonal bonds. While school organizations control members using systems of surveillance, supervision, evaluation, and structured coordination, school communities rely on shared vision, mutual obligations, social ties and interdependence to guide members' behavior. In other words, the difference between organization and community is the nature of authority; school community members are bound by social ties and school organization members are bound by utilitarian ties (Oxley, 1997). As school community trades surveillance and control for democratic governance and mutual obligations, peers play a crucial role in developing school community norms.

Social interactions are present in all school types, but differ in school organizations and school communities. The quality of interactions can be assessed along 5 dimensions (see Fig. 1) (Sergiovanni, 1994a).

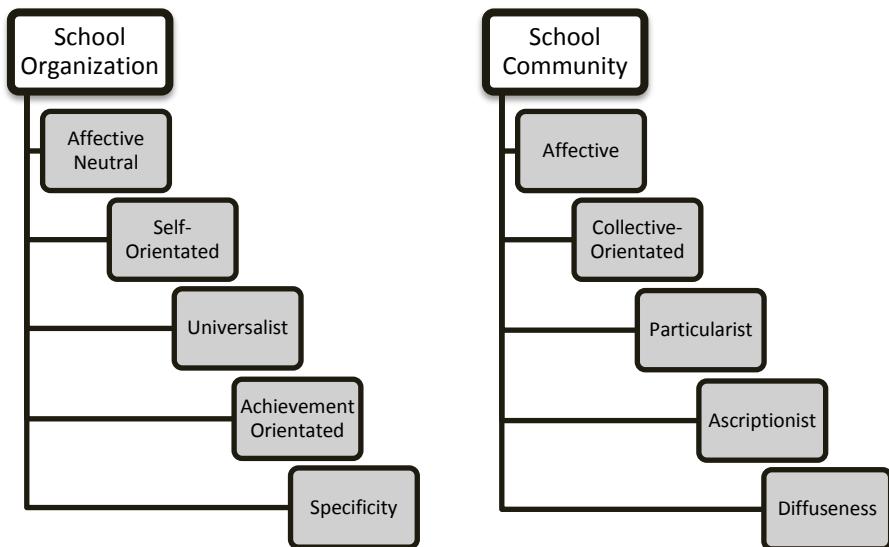


Figure 1. Five Dimensions of Interactions Across School Type

First, interactions in school communities are affective in that they are close and intimate; this is different from school organizations which are affective neutral where interactions are emotionally distant in nature. Second, interactions in school communities are collective orientated in that actions are often motivated by promoting a common good; this is different from school organizations which are self-orientated where actions are motivated by self-interest. Third, interactions in school communities are particularistic in that decisions are made based on the specifics of a given situation; this contrasts with school organizations which are universalist where decisions are made based on protocol and rules. Fourth, school communities are ascriptionist in that individuals are valued for themselves; this is different from school organizations which are achievement-orientated in that individuals are valued for what they accomplish. Finally, interactions in school communities can be characterized in terms of diffuseness where individuals are not categorized or stereotyped; this is different from school organizations which can be characterized in terms of specificity in that individuals are narrowly defined by roles and

expectations. This study examines the role peer social interactions play in school communities.

Type and Nature of Peer Associations

The literature identifies two categories of peer associations: relational ties and ideational ties (Kindermann & Gest, 2009). Relational ties are close, emotional and intimate associations; friendships and cliques are two types of relational ties. Ideational ties are social associations; crowds is considered to be an ideational tie. Friendships, cliques, and crowds will be explored in turn.

Friendships. Friendships are consistently defined in the literature as dyadic, mutual relationships (Berndt & McCandless, 2009; Birch & Ladd, 1996; Bukowski et al., 2007; Ladd et al., 2009; Wentzel & Looney, 2007). Researchers have focused on conceptualizing friendships based on emotional properties of affection and intimacy (Bukowski et al., 2007), social properties of reciprocity and egalitarianism (Bukowski et al., 2007; Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009; Wentzel, 2005), or utilitarian properties such as material support and rivalry (Birch & Ladd, 1996; Ladd et al., 2009). Friendships satisfy socio-emotional goals (Bukowski et al., 2009) and are usually formed when students find commonalities with a peer (Wentzel & Looney, 2007). Friendships begin as a preference for a particular peer and increased socialization with this preferred peer can result in the development of a friendship (Ladd et al., 2009). The degree of closeness between friends has been characterized as a continuum with the extreme left being *strangers*, the extreme right being *best friends*, and with *acquaintances*, *just friends*, *good friends*, and *close friends* sequentially lying between the extremes (Ladd et al., 2009).

Friends play an important role on students' academic success. Positive friendships may result in the modeling of prosocial goals such as helping, sharing, and reciprocity (Bukowski et al., 2009; Ladd et al., 2009; Wentzel, 2009). Moreover, positive friendships have been linked to academic outcomes such as increased engagement (Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011), higher sense of enjoyment and importance for academic tasks (Wentzel, 2005) higher grades, higher test scores, and increased motivation (Wentzel, 2009). Negative friendships that are competitive, antagonistic, and not academically supportive have not been as widely investigated,

however, some studies have found negative friendships to affect maladjustment to school due to negative school attitudes, disaffection, (Ladd et al., 2009) and disruptiveness (Berndt & Keefe, 1995; Ladd et al., 2009).

Crowds and cliques. While friendships are dyadic and close interactions, crowds are ideational ties characterized as large collectives based on stereotypes and reputations (Brown, 2004; Hartup, 2009) and cliques are relational ties characterized as small groups of friends with personal relationships (Brown, 2004; Bukowski et al., 2007). Crowds and cliques are not stable and exclusive groupings; instead, students form complex and dynamic peer networks. In this interlocking peer network, dyadic friendships exist within and outside crowds and cliques, and cliques may exist within, outside, and between crowds (Brown, 2004). Nearly all schools have cliques, but crowds may not exist in small schools as small size brings an intimacy among the student body that hinders the development of stereotype-based groupings (Wentzel & Wigfield, 2007).

Crowds are important developmentally because crowds provide a sense of identity and a structure for social interaction (Hartup, 2009). Membership in a crowd is not necessarily voluntary as membership is based on peer perception of an individual, not an individual student's desire to be associated with a particular stereotype (Brown, 2004; Hartup, 2009; Kindermann & Gest, 2009; Wentzel, 2005). Crowd stereotypes are usually based on school activities, abilities, behaviors, race, and socio-economic status (Brown & Dietz, 2009). Crowds can include hundreds of students while cliques are much smaller with approximately three to 10 students. Cliques have a hierarchical structure and are exclusionary in nature; moreover, the nature of cliques is inconsistent, ranging from small collectives of dyadic friendships to friendship circles where all members of the clique have close relationships with every other member (Adler & Adler, 1998).

Crowd membership has been found to be associated with academic and developmental outcomes as these stereotypes are accompanied with expectations in behavior (Wentzel, 2005). Moreover, there is a development trajectory that each crowd may follow in relation to students' academic attitudes and behaviors. For instance, the social status of students stereotyped as smart tends to be highest in middle school and lowest at the beginning of high school (Hartup, 2009). This developmental trajectory

may lead to students moving away from behaviors that lead to academic success as the stereotype of being smart becomes less popular in the transition to high school. Cliques are less studied than crowds, but cliques have been found to effect intrinsic value and academic achievement (Ryan, 2001). Thus, peer associations such as cliques, crowds, and dyadic friendships both positively and negatively affect students' developmental and academic outcomes.

The Present Study

The original objective of this study was to examine friendships, cliques, and crowds in school community learning environments; however, early data revealed a type of peer association that could not be classified as friendships, cliques, or crowds because it was not based on relational ties (i.e. friendships and cliques), nor was it the type of ideational ties based on social reputations or stereotypes (i.e. crowds), but instead seemed to be an ideational tie based on shared membership in the school community. In preliminary observation, students in identified school communities formed peer associations that were affective, collectivist, particularist, ascriptionist, and diffusive, which seemed to guide how peers related to one another. The type of peer associations that may result from social ties to a shared school community has been under-explored. Thus, the objective evolved to become a qualitative exploration into the qualities and characteristics of ideational ties that emerged as a result of membership in school communities – an association this paper terms peer bonds. Thus, this study asked the research question, “What are the qualities and characteristics of peer bonds in school communities?”

Method

The Sites

Sites for data collection were selected using a two-step process. First, a list of all high schools in an urban, Midwestern city was created and the mission statement of each school was analyzed for school governance structures. Schools that created governance structures that relied on shared vision, mutual obligations, social ties, and interdependence were marked as

potential school communities and schools that governed using control and surveillance were marked as potential school organizations. In step two, informal interviews and observations were conducted in all potential school communities in addition to three matching school organizations with similar school characteristics and student body demographics. Informal interviews and observations at the six schools were conducted during lunch by two researchers who gathered data independently in each site. Schools with social interactions that could be characterized as diffuse, ascriptionist, particularist, collectivist, and affective were marked as school communities. Assessments from the two researchers were compared and the schools both researchers assessed as school communities (i.e. Franklin High School and Central High School) were included as data collection sites in this study.

Franklin High School (a pseudonym) is an urban Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) focused, early college school in a large Midwestern city with a mission of creating a school community that combines caring, democratic, and inquiry community features. Franklin is racially diverse: 55% White, 26.5% Black, 5% Asian, and 3.5% Latino. A third of Franklin students qualified for free or reduced lunch. Franklin was selected as a site for data collection based on its' mission statement of developing an inquiring and democratic school community based on shared decision-making, holistic development of students, and independent learning.

Lincoln High School (a pseudonym) is an urban, predominately Black school in a large Midwestern city with a long tradition within the city's Black community. Lincoln is 93.5% Black with nearly two-thirds of the student body qualifying for free or reduced lunch. Lincoln is classified as a school community based on its application of its shared mission to emphasize the cultural traditions of the predominately-Black student body in curricular materials, extra-curricular activities, and school norms, values, and expectations using an Afrocentric pedagogical approach.

Participants

The observation sample for this study included 231 Franklin students (68% female) and 201 Lincoln students (49% female). The sample represented the racial demographics of each school. Periods of Social Studies and English classes in both schools were randomly selected for observation.

A purposive selection technique (Creswell, 2003) was used to create a subsample of 20 Franklin and 20 Lincoln students to be interviewed. Students were selected in a manner that produced a sample representative of each school's demographics according to grade level, gender, and GPA. Of the 40 students asked to participate in interviews, 16 Franklin and 17 Lincoln students consented and were interviewed.

Procedures

Observations and semi-structured, individual interviews with students were conducted to understand peer bonds in school communities. Observations occurred in Franklin during homeroom classes and in Lincoln during social studies classes twice a week throughout six semesters. Observations focused on examining peer interactions, teacher strategies in influencing peer interactions and school community culture, and student perceptions and responses to these teacher efforts. As such, observations focused on teacher behaviors that contributed to school community and learning environment culture such as the endorsement of specific values, morals, expectations, school identity, and school mission that influences peer associations (Allender, 2001; Aspy, 1977; Ullucci, 2009).

Semi-structured, individual interviews were conducted with students to understand the qualities and characteristics of peer bonds. Broad questions and statements such as “describe your level of involvement with peers you don't know personally” were asked in interviews and probing were used to extract details of peer associations in school community and to direct conversation toward the research question. The nature of all interview and probing questions were directed toward understanding how students related, interacted, and felt connected to peers they did not know personally. This focus on non-friend peers participants didn't know personally was used to specifically distinguish peer bonds (constructed through shared membership in a school community) from dyadic friendships, cliques and crowds (constructed through interpersonal relationships and stereotypic reputations). Interviews lasted approximately 35 minutes and were conducted with each participant at the end of each semester.

Validity

Data were analyzed using the constant comparison method. All conclusions drawn across all themes and sub-themes met two conditions: (1) observation data and student interview data confirmed each other, (2) expert review by peer relationship scholars ensured the fit of the data to previous literature, and (3) data were confirmed in all research sites.

Whittmore, Chase and Mandle (2001) identified four primary criteria for establishing validity in qualitative research: authenticity, credibility, criticality, and integrity. Authenticity, the assurance that data reflect the lived experiences of the participants and demonstrate multiple realities, and credibility, the assurance that data are interpreted accurately and the conclusions drawn by the researcher reflect the data, were addressed in this study using triangulation, exploring differences of opinion between participants, and member-checking. To establish triangulation, multiple researchers analyzed all interview and observation data; intercoder reliability using three coders was assessed using Krippendorff's alpha and strong reliability was demonstrated ($\alpha=.91$). Additionally, member-checking was conducted with students where an illustration of the results was constructed and given to 10 student participants for them to analyze verbally while the researcher wrote memos on the participants' comments. As a result of these member-checks, two codes were split into 4 and the data were re-analyzed for these additional codes, and one category was reorganized.

Criticality, the requirement to critically appraise findings, was satisfied using member-checking and the purposeful exploration of experiences counter to expectations. Finally, integrity requires that researchers attend to ethical issues (Fade, 2003). This study attended to ethical issues by obtaining Institutional Review Board approval and obtaining informed assent and parental permission for each participant.

Findings

Shared Values

When discussing the nature of peer associations in their school, Franklin students discussed having shared values in terms of having specific values

that they believed generically described what their student body endorsed. They also discussed the application of those values to themselves personally and the usefulness of these values in school and in life. Franklin students generally spoke about the school's principles, which were a set of values intentionally engrained in the school culture by teachers and administrators that promoted critical thinking, responsible decision-making, communication, and engaged and inquiring learning. Students viewed these principles as "useful in my everyday life. Not just in school, but in the future, to learn these values and use them" (Brent, Franklin). Students articulated a belief that these principles were embraced by the whole school and that believing these values personally will lead them to be "very successful in the future" (Bryan, Franklin). Additionally, students cited open-mindedness as a value that is common to Franklin students and a value the students endorsed personally, "so you are more open-minded here at [Franklin] and more thoughtful of each other. I'm that way now" (Hillary, Franklin).

Lincoln students similarly believed their school had a unique set of values that were common to all students and that those values were important both in school and in life. Lincoln students derived their school values largely from their cultural community and articulated a belief in the common school values of "lift as you climb" (Desiree, Lincoln), "set a good example for [your] people" (Jamal, Lincoln), and "do stuff for others" (Patrick, Lincoln). All students mentioned the first two values and all but three students mentioned the last value. There were two additional values that were not mentioned by a large number of students, but were mentioned by at least three students, which were "be prayerful" (Krystal, Lincoln) and "do your best at school" (Mica, Lincoln).

Shared Identity

When discussing the nature of non-friend peer associations in their school, students discussed having a shared identity in terms of having specific labels that they believed generically described the student body and believed that they shared in this identity and liked being associated with their school. In terms of hard work, Franklin students specifically stated that their school was more hardworking than other schools; "my home school is [South High School]. I toured [South High School] a little bit, and

from what it sounds like, they don't work hard and they don't have that community (Callie, Franklin). Moreover, most students confirmed that these identity labels arose in conversation with their peers, "we [students at Franklin] talk all the time about how hard we're working" (Bryan, Franklin). Additionally, maturity was a common label nearly all interviewed Franklin students used to describe the identity of their school, "going to [Franklin], you are just more mature. You mature quicker than you would at a normal school" (Carly). Lastly, Franklin students spoke about Franklin being a school of outcasts, "we are all individuals and a bit of misfits. That's kinda what it means to be a [Franklin] student. We are all unique" (James, Franklin). These sentiments were echoed in nearly all of the interviews with students using the terms outcasts, misfits, loners, unique individuals, and quirky kids.

Lincoln students described their school as having a unique identity and labeled that identity as prideful and courageous. Lincoln students spoke of pride in relation to their extra-curricular activities and the history of their Black culture; "I like people knowing I go here cause we have a lot of pride, like, more than most schools. We do real good in like all the sport. I mean, we dominate" (Eric, Lincoln). Students also spoke of courage in terms of sports and Black culture; "Our people survived some serious stuff. Like, that's in the blood. We got courage in the blood" (Jay, Lincoln).

It must be noted that there are some identity labels that were mentioned by individual students, but not reiterated widely in other student interviews. Specifically, five Franklin students spoke about commonalities in a STEM interest, three Franklin students spoke of respect for diversity, and four Lincoln students spoke of being social. This lack of consistency may be due to the nature of the interview question, which was broad, open-ended, and asked students to generate identity labels rather than asking students to comment on a list of researcher-generated identity labels.

Shared Success

As students perceived their school as a community, they responded by creating special bonds with their non-friend peers that can be characterized as a sense of shared academic and life success with their peers, "we all work together. We are all friends in a way, even if we don't know each other personally, because we share [Franklin]" (Charles, Franklin). First,

students recognized that peer success affected their success directly, “I help out [my peers] because they can help me out if I don’t know something” (Mica, Lincoln). Students at Franklin similarly saw school community as an opportunity to engage in reciprocity, describing it as “like paying it forward” (Amy). Moreover, students understood that peer success affected the school reputation, and the school reputation affected them personally both in terms of access to resources, “if word got out that the school is doing very well, it will get funded, and then that will go back to me being able to do more activities and do better” (Hannah, Franklin), and in terms of learning; “When everybody is working harder and learning more, then we can all get a better education because people outside the school notice and they give us more opportunities for our learning” (Chris, Lincoln). This understanding that peer success is related to their success led students to feel responsible for their peers’ success, “it makes the school look better. If they do good, they will pass the class, if they pass the class, they will graduate. Overall, it’s just better for the school if the students are doing good, so I do what I can to help people out” (Lyric, Lincoln).

Shared Failure

Conceptually the opposite of shared success, shared failure is the sense of shared failure in that peer failure has some effect on the student themselves. Franklin students agreed that students “need support when you’re in this school to keep from making the school look bad” (Allison, Franklin) and to keep from “holding the class back when you’re failing and can’t keep up” (Michael, Lincoln). Students indicated that they believed their peers’ failure would reflect poorly on the student themselves to an outsider; “I would rather help somebody in my school from failing than in another school because they can find a tutor, but we are all here at [Franklin] for a common purpose and are bonded and their failure means something for me” (Helen, Franklin). Aaliyah (Lincoln) made a similar statement that community was important because “it’s possible to get things done by yourself...but I wouldn’t want [my peers] to fail or fall into the shadows so I help even if they don’t ask first ‘cause them failing would make us all look bad’.

Investment in Peer Success

When discussing the nature of associations in their school between themselves and peers they did not know personally, students discussed being invested in the success of their peers. Specifically, they discussed helping peers in terms of understanding concepts and improving grades. This concept of investment in peers is the intention to help peers, which is related, but different from the theme shared success, which is the belief that a peer's success reflects on the individual. In terms of aiding peers, Franklin students would often tutor one another, "I was very good at [the engineering course] because that is what I want to do, I want to be an engineer. There are a lot of other kids who have to take it and it isn't their thing...I really love to help them" (Brent, Franklin). Lincoln students also spoke of wanting to aid peers, but usually in terms of providing answers to peers; "I give answers and stuff, cause we're all here to try and pass this stuff and so might as well help out" (Michelle, Lincoln). This is in contrast to Franklin students who were sometimes clear that they only provided help in improving grades when their peers were still learning content; "I like to aid my peers in succeeding, it just depends on the way they succeed. I want them to succeed in a way where they are still learning it and they are still getting what they are supposed to get" (Darryl, Franklin).

Two students did provide an alternative opinion and stated that they "never really approach [their] peers because [they] felt like it's just awkward" (Callie, Franklin), and that they didn't engage in peer aid due to a belief that "they would probably never be on task and no one would get what they needed" (Carly, Franklin). These two opinions came from 9th grade black, female students in Franklin – one Somali and one African American.

Caring for Peers

When discussing the nature of peer bonds, students discussed caring for peers – particularly peers who were not their close friends or within their crowds or cliques – in terms of emotional, social, and academic caring for peers. Students at both schools perceived a sense of social inclusion among peers; "Here, there are certain cliques that kind of hang out with each other, but even within those cliques, people branch out and talk to those who don't

have a clique. You just want to make people feel like somebody's got their back" (Elliot, Franklin). Hillary explained how this social support was a form of academic support; "You want to support one another. It's not written, but we just know it to be nice, but that's really about being encouraging to get through the work. You see it and you do it." (Jana, Franklin).

Students cared that their peers learned the course material and achieved a high grade; "getting good grades is important, definitely, and I help my peers to do that, even the ones that you are asking about, you know, the ones I don't have personal relationships with." (Derek, Franklin). Patrick (Lincoln) expressed a similar sentiment; "you get into college with good grades, but you succeed in life by actually learning the stuff in the book, so both are important and I do stuff to make sure the people in my school get both...It matter 'cause we're all [Lincoln] students".

Discussion

Kindermann and Gest (2009) categorized peer associations as either relational ties where interactions are close, emotional attachments or ideational ties where associations are based on social ties. Friendships and cliques are relational ties and crowds is an ideational tie. This study explores how another type of ideational tie – peer bonds - forms in learning environments that construct themselves as school communities. Peer bonds are peer associations based on shared membership in a school community, unlike crowds (based on shared stereotypes), cliques (based on shared close relationships in a small group), or friendships (based on shared and close dyadic relationships). This study found six main characteristics of peer bonds: investment in peers, shared success, shared failure, shared identity, shared values, and pedagogical caring.

Finding investment in peers, shared success, and shared failure to be components of peer bonds are not surprising given the research conducted by achievement goal theorists. Specifically, the work conducted on social goals helps explain these findings. There are three social goals that may partially relate to the peer investment, shared success, and shared failure components of peer bonds. The social goals of *resource acquisition* and *resource provision* are an attempt by students to accomplish the general goals of obtaining or giving approval, support, assistance, advice, or

validation through others (Ford, 1992; Wentzel, 1999). The investment, shared success, and shared failure themes were crafted largely around participants' perspectives that their associations with peers are based on shared outcomes and a need to use one another as a resource for that shared outcome to be academic success. There is an expectation of academic reciprocity and the use of peers as a resource when engaging in academic work. Thus, shared success and shared failure partially describe what students are attempting to accomplish, which is resource acquisition and resource provision.

Additionally, a third social goal of *social solidarity* describes student attempts to succeed because they desire to raise the status of their in-group, or school (Ford, 1992; Urdan & Maehr, 1995). The investment in peers, shared success, and shared failure themes capture participants' perspectives that their school community's reputation is of importance and engaging in academic work bolsters that reputation. This perspective was present in Franklin, but especially pronounced in Lincoln. This may be because Franklin students believed their school's academic reputation to be positive, thus may engage in maintaining that reputation; whereas Lincoln students believed their school's academic reputation was poor, thus may engage in elevating their school's status. In both situations, shared success and shared failure partially described *why* students attempted to succeed. Thus, both perspectives regarding the *what* and *why* of social goals may be related to peer bonds. Future research should examine the exact nature of the relations between peer bonds and specific social goals.

Shared identity and shared values are the belief among students within a school community that the student body shares common identity labels and common values. Although Franklin and Lincoln students had very different shared identity labels, there was little within-school differentiation. These identity labels mostly align with stated shared values. Nearly all Franklin students described their school as students who were hard-working, mature, and misfits while nearly all Lincoln students described their school as respectful, proud, spirited, and athletic. A sense of shared identity in a community is a vital component of peer bonds. Students must feel that they are more than a collection of adolescents in a school, but are a distinct communion of individuals with commonalities that distinguish them from other schools (Furman, 2002; Sergiovanni, 1994).

Caring for peers measured the concept that students have pedagogical caring for peers in school communities. Many previous studies have examined caring in relational ties (Bukowski et al., 2007; Ladd et al., 2009; Vitaro, Boivin, & Bukowski, 2009; Wentzel, 2009), finding that peer pedagogical care is important for many academic processes such as help, resources, support (Wentzel, 2005), and expectations for success (Wentzel & Looney, 2007; Wentzel, 2005). While relational ties were present in both schools, the specific aim was to measure caring for non-friend peers to understand associations based on membership in a shared community rather than measuring friendships, cliques, or crowds. Future research should examine whether peer bonds, in a school community, will lead to similar academic processes as relational ties such as academic help, resources, support, and expectations for success.

Limitations

One theoretical gap in the conceptualization of peer bonds is the role of school culture. Peer bonds were conceptualized here as an outgrowth of school community in that the construction of a school community (characterized as interdependence, mutual obligations and social ties) results in the growth of ideational ties characterized by a sense of obligation, intertwined outcomes, and shared school identity. Each school community is different as each has their own norms, visions, and values – or school culture (Shields, 2002). The effects of school culture on the nature of peer bonds remain unclear. Theoretically, it can be argued that school culture defines the nature of the community, and thus, defines the nature of peer bonds. Alternatively, peer bonds may not be affected by school culture in that the existence of peer bonds are constructed around membership in a school community and shared identity, shared values, shared success and failure, investment in peers, and pedagogical caring for peers are constant across all school communities regardless of specific school cultural values, norms, vision, and climate.

A second direction for future research is the role of gender on peer bonds. Gender differences in peer bonds deserve better examination, given the vast literature on the role of gender on peer relationships. Many studies have demonstrated gender differences in relatedness (Freeman & Anderman, 2005; Voelkl, 1997) pursuing peer relationships (Richard &

(Schneider, 2005), quality of friendships, use of peers for socio-emotional support (Osterman, 2000), and the importance of social relations in peer preference (Richard & Schneider, 2005).

Additionally, this study did not examine peer bonds in relation to belonging and peer non-acceptance. Theoretically, peer bonds is based on shared membership in a school community. Thus, belonging to a school community (feeling that one fits in the school) is likely a pre-requisite to adopting peer bonds (investment in peers, shared failure, shared success, shared identity, shared values, and pedagogical caring). Moreover, students that are rejected by peers or are withdrawn are not likely to adopt peer bonds. Peer rejection is a student being disliked by their peers (Ladd et al., 2009) and is measured through information obtained from that individual's peer group (Wentzel, 2005) because it is the peer group that determines ideational ties, not the individual themselves. Measured in a similar manner, withdrawn students are defined as antisocial or aggressive students who move away or against their peers (Rubin, Bowker, & Kennedy, 2009). Peer bonds are assumed to encompass most students because ideational ties, as opposed to relational ties, are memberships in a group that students do not ascribe themselves to (Kindermann & Gest, 2009). Being labeled with a stereotype (for crowds) or attending a school community (for peer bonds) places students within an ideational ties group. Rejection and withdrawal could isolate students from the school's social network (Birch & Ladd, 1996), thus rejected and withdrawn students may be isolated from the school community and may not experience peer bonds. A study that examines the role of belonging, peer rejection, and withdrawn students in peer bonds is currently underway.

Significance

Peers have incredible influence on adolescents' behaviors and attitudes regarding school success (Berndt & Keefe, 1995; Ryan, 2001; Vitaro et al., 2009), yet adolescent interactions and relations in terms of friendships, cliques, and crowds are not easily constructed, dissolved, or altered by researchers, school leadership, or teachers because these peer associations are created in youth culture largely absent adult influence. Despite the significant influence peers have on students' academic behaviors and attitudes, few interventions to affect friendships, cliques, and crowds are

possible. However, peer bonds are based on membership in school community and all stakeholders of a school community play a role in setting the norms, values, mission, and social structures of a school community. In fact, many interventions exist to construct, maintain, and affect the characteristics of school communities (see Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Blacker, 2007; Reitzug & O'Hair, 2002; Watson & Battistich, 2006). With further scholarly investigation, peer bonds may have the potential to be an avenue for intervention to access the largely untapped source of peer influence to positively affect adolescent academic behaviors and attitudes.

Additionally, the theoretical implications of these findings have potential for researchers seeking to understand the effects of creating school community on peer dynamics. Broadening the understanding of peer association types provides an opportunity to empirically examine influences that peers can have on students' academic success and holistic development in school communities.

Acknowledgements

The author thanks Lynley Anderman, Eric Anderman, Dorinda Gallant, and Beverly Gordon for providing expertise and comments that greatly improved this manuscript.

This work was supported by The Metro Fellowship provided by The College of Education and Human Ecology at The Ohio State University.

References

- Adler, P., & Adler, P. (1998). *Peer Power : Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Allender, J. (2001). *Teacher Self: The Practice of Humanistic Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Aspy, D. (1977). An interpersonal approach to humanizing education. In R. Weller (Ed.), *Humanistic Education, Visions and Realities* (pp. 121–158). Bloomington, ID: Phi Delta Kappa.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151.
[doi:10.1207/s15326985ep3203_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1)

- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1131649>
- Berndt, T. J., & McCandless, M. A. (2009). Methods for investigating children's relationships with friends. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 63-81). New York: Guilford Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation : Understanding Children's School Adjustment* (pp. 199-225). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Blacker, D. (2007). *Democratic Education Stretched Thin : How Complexity Challenges a Liberal Ideal*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. Lerner & L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 363-395). Hoboken N.J.: John Wiley & Sons.
- Brown, B. B., & Dietz, E. L. (2009). Informal peer groups in middle childhood and adolescence. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 361-378). New York, NY: Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In J. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization : Theory and Research* (pp. 355-381). New York, NY: Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function and outcome. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 217-231). New York, NY: Guilford Press.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M.

- Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3–36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Fade, S. (2003). Communicating and judging the quality of qualitative research: The need for a new language. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 16(3), 139–149. doi:10.1046/j.1365-277X.2003.00433.x
- Ford, M. E. E. (1992). *Motivating Humans Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Freeman, T. & Anderman, L. H. (2005). Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 1-12. Retrieved from http://jrrre.psu.edu/?page_id=1764
- Furman, G. (2002a). Introduction. In G. Furman (Ed.), *School as Community : From Promise to Practice* (pp. 23–50). Albany, NY: State University of New York Press.
- Furman, G. (2002b). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. In G. Furman (Ed.), *School as Community : From Promise to Practice* (pp. 51–76). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 3–19). New York: Guilford Press.
- Kindermann, T. A., & Gest, S. D. (2009). Assessment of the peer group: Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 100–120). New York, NY: Guilford Press.
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Kochel, K. (2009). Peers and motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 323–348). New York, NY: Routledge.
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329–342. doi:10.1177/0165025411402578

- Osterman, K. F. (2002). Schools as communities for students. In G. Furman (Ed.), *School as Community : From Promise to Practice* (pp. 167–196). Albany, NY: State University of New York Press.
- Oxley, D. (1997). Theory and practice of school communities. *Educational Administration Quarterly*, 33(4), 624-643.
[doi:10.1177/0013161X970331006](https://doi.org/10.1177/0013161X970331006)
- Reitzug, U. C., & O'Hair, M. J. (2002). Tensions and struggles in moving toward a democratic school community. In G. Furman (Ed.), *School as Community: From Promise to Practice* (pp. 119–142). Albany, NY: State University of New York Press.
- Richard, J., & Schneider, B. (2005). Assessing friendship motivation during preadolescence and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(3), 367–385. [doi:10.1177/0272431605276930](https://doi.org/10.1177/0272431605276930)
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Kennedy, A. E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 303–321). New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150. [doi:10.1111/1467-8624.00338](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338)
- Sergiovanni, T. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Shields, C. M. (2002). Learning from educators: Insights into building communities of difference. In G. Furman (Ed.), *School as Community : From Promise to Practice* (pp. 143–164). Albany, NY: State University of New York Press.
- Ullucci, K. (2009). “This has to be a family”: Humanizing classroom management in urban schools. *The Journal of Classroom Interaction*, 44(1), 13-28. Retrieved from https://docs.rwu.edu/sed_fp/17/
- Urdan, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170683>
- Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence and motivation in the classroom. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 297–317). New York: Guilford Press.

- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 568–588). New York, NY: Guilford Press.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294–318. doi:10.1086/444158
- Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 157–180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wentzel, K. R. (2005). Motivation, and academic performance at school. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 279–296). New York: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 531–547). New York, NY: Guilford Press.
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 355–381). New York, NY: Guilford Press.
- Whittemore, R., Chase, S., & Mandle, C. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-522–537. doi:10.1177/104973201129119299

Nicole Leach is Assistant Professor of Educational Psychology and Educational Foundations at Mississippi State University, United States.

Contact Address: Nicole Leach, Mississippi State University, Department of Counseling, Educational Psychology, and Foundations, Box 9727, Mississippi State, MS, 39759, United States. Email: nl430@msstate.edu



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula

Gloria Braga Blanco¹, María Verdeja Muñiz¹ & Adelina Calvo Salvador²

- 1) Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Oviedo, Spain.
- 2) Departamento de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Cantabria, Spain.

Date of publication: February 28th, 2018

Edition period: February 2018 – June 2018

To cite this article: Braga, G., Verdeja, M., & Calvo Salvador, A. (2018). La metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una experiencia para mejorar las prácticas de aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113. doi:10.17583/qre.2018.3167

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3167>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Lesson Study in University. An Experience to Improve Classroom Practices

Gloria Braga Blanco
Universidad de Oviedo

María Verdeja Muñiz
Universidad de Oviedo

Adelina Calvo Salvador
Universidad de Cantabria

(Received: 27 December 2017; Accepted: 23 February 2018; Published: 28 February 2018)

Abstract

The paper presents the qualitative analysis of a Lesson Study process in Higher Education. The Lesson Study was developed in the degree of Pedagogy in the University of Oviedo in the context of an Interuniversity Project developed over two academic years (2015-16 and 2016-17). The aims of the analysis were two. On the one hand, to identify dilemmas and questions about teaching and learning arose during the LS (describing how participants faced them and analysing them in the light of current debates on university teaching). On the other hand, to discuss the potentials of LS for teaching improvement and professional development in University. Four techniques were used for data collection: natural observation of classroom practices, field notes and diary, interviews with the teacher and focus group. At the end of the process a final report was written. The categorization of data allowed us to identify problematic areas of the lesson, to analyse how participants faced them and to discuss the potentials of the methodology of LS for professional development in Higher Education.

Keywords: Lesson Study, action research, innovation in higher education

La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula

Gloria Braga Blanco
Universidad de Oviedo

Maria Verdeja Muñiz
Universidad de Oviedo

Adelina Calvo Salvador
Universidad de Cantabria

(*Recibido: 27 de diciembre de 2017; Aceptado: 23 de febrero de 2018;
Publicado: 28 de febrero de 2018*)

Resumen

El artículo presenta la descripción y análisis cualitativo del proceso de una Lesson Study (LS) en el ámbito de la educación superior. La LS se desarrolló en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, en el marco de un proyecto interuniversitario más amplio desarrollado durante dos cursos académicos (2015-16 y 2016-17) en las Universidades de Cantabria y Oviedo. Los objetivos del análisis fueron dos. Por un lado, identificar los dilemas, interrogantes y preocupaciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje surgieron durante la LS y, por otro, discutir las potencialidades de esta metodología para la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional docente en la Universidad. Las técnicas cualitativas de recogida de datos fueron observaciones, notas y diarios de campo, entrevistas y grupo de discusión y, al final de la espiral cíclica, se elaboró un informe final. El análisis se realizó a partir de un proceso de categorización de datos y nos permite concluir que el modelo LS fomenta el desarrollo profesional docente e impulsa el cambio metodológico en la universidad, apostando por una educación superior que ponga en el centro de sus preocupaciones no sólo la investigación, sino también la docencia.

Palabras clave: Lesson Study, investigación-acción, Innovación en docencia universitaria.

Desde que el modelo Lesson Study (LS), conocido en nuestro país como “lección de estudio” o “lección de investigación”, comenzara a utilizarse en Japón en el marco de la enseñanza de las matemáticas a principios del siglo XX, esta metodología ha conocido una rápida expansión por todo el mundo, aunque su presencia es todavía escasa en el contexto español y aún todavía menor en la enseñanza superior (Soto, Serván, & Caparrós-Vida, 2016; Soto & Pérez Gómez, 2015; Pérez Gómez, Soto, & Serván, 2010). Aunque incipiente, el uso de LS en las titulaciones de educación se guía por la idea de mejorar la docencia en la universidad y de proponer a los futuros profesionales, en el marco de su formación inicial, la posibilidad de enfrentarse al complejo oficio de educar, proponiendo tareas en contextos reales de intervención. Así lo demuestra el uso de LS en materias como la investigación educativa o en las prácticas de enseñanza (Dudley, 2015).

El modelo LS sitúa en el centro de su metodología el desarrollo profesional de los docentes al organizar procesos de enseñanza y aprendizaje donde se enfatizan objetivos educativos reales y desafiantes, se focaliza el análisis de la enseñanza en áreas concretas y se generan oportunidades para que los docentes vean los efectos de su trabajo sobre los estudiantes (Kotelawala, 2012). Se promueve el conocimiento sobre la materia que se imparte, así como sobre su enseñanza y aprendizaje; se fomenta el desarrollo de relaciones interpersonales entre docentes y de cualidades y disposiciones personales como la curiosidad, motivación, deseo de mejora, etc. (Lewis, 2009).

La propuesta LS se inspira en una larga tradición de investigación para la mejora de la docencia que se sitúa dentro del amplio paraguas de la práctica reflexiva (PR) entendiendo por tal

una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente (Domingo & Gómez, 2014, p. 90).

En este sentido, tres serían sus ejes fundamentales, la experiencia personal como fuente de saberes adquiridos y su necesidad de revisión, el

escenario profesional real en el que se activan y desarrollan esos conocimientos y la reflexión como elemento articulador de la teoría y la práctica. Como antecedentes del modelo se han señalado desde la obra de J. Dewey y su defensa del pensamiento reflexivo, hasta la de D. Schön y su concepto de conocimiento en la acción, pasando por la formación reflexiva de los profesores que defiende K. M. Zeichner (Domingo & Gómez, 2014).

En nuestro caso, la propuesta LS se inspira en la amplia y fructífera tradición de la Investigación-Acción que subraya la importancia del profesor como investigador, que promueve mejoras educativas que van “de abajo-arriba” y que concibe la investigación educativa desde parámetros participativos, críticos y reflexivos (Elliot, 2015; Vaughan & Burnaford, 2016).

En este artículo presentamos un análisis cualitativo del proceso de una LS enmarcada en un proyecto interuniversitario de investigación más amplio desarrollado durante dos cursos académicos (2015-16 y 2016-17) en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado de las Universidades de Cantabria y Oviedo. El proyecto global se desarrolló en 7 asignaturas de diferentes titulaciones del campo de la educación e implicó a un total de 14 docentes y alrededor de 350 estudiantes. La finalidad general del proyecto era lograr un conocimiento profundo y complejo sobre cómo se estaban desarrollando determinadas prácticas de aula, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y promover cambios en la docencia universitaria utilizando para ello la metodología LS. En cada asignatura se eligieron ciertas actividades prácticas como lecciones críticas de investigación, escogidas por su especial relación con alguno de los principales objetivos de la misma, por la complejidad del aprendizaje perseguido y por permitir a los estudiantes poner en acción contenidos transversales y fundamentales de la materia. El trabajo fue subvencionado por la Universidad de Cantabria en su III Convocatoria de Innovación Docente.

La LS escogida para el análisis que aquí se presenta se desarrolló en una asignatura obligatoria del Grado de Pedagogía de la Universidad de XX y los objetivos que se persiguieron fueron: (1) Identificar los dilemas, interrogantes y preocupaciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje surgieron durante la LS, describiendo cómo se enfrentaron a ellos los participantes y analizándolos a la luz de debates actuales sobre la enseñanza

universitaria; (2) Discutir las potencialidades del modelo para la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional docente en la Universidad.

LS en los Estudios sobre Educación. Descripción del Caso

En el caso que nos ocupa, la “lección de investigación” fue una actividad práctica obligatoria y evaluable de la asignatura “*Análisis y diseño de materiales para la educación y la formación*” del 3º curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de XX. Dicha asignatura tiene un carácter interdisciplinar y eminentemente aplicado, a medio camino entre la didáctica y la tecnología educativa y se construye a partir de conocimientos y habilidades adquiridos en asignaturas previas relacionadas con los usos pedagógicos de las tecnologías y con los procesos de innovación curricular. Las prácticas de aula ocupan un lugar central con un peso importante, tanto en la carga lectiva, como en el diseño metodológico de la asignatura. La práctica seleccionada está orientada al diseño de un proyecto socioeducativo (no escolar) para el que se seleccionan y diseñan materiales y recursos didácticos en diferentes lenguajes y soportes, haciendo especial hincapié en el papel que los materiales pueden jugar en el desarrollo de una buena metodología, aprendiendo a seleccionarlos y diseñarlos. La práctica reunía una serie de características que la convertían en un “objeto de enseñanza-aprendizaje” especialmente interesante por la complejidad y variedad de aprendizajes implicados. Esta práctica es la que más peso tiene en el desarrollo de la asignatura (60%) y tiene carácter grupal. Se desarrolló a lo largo de 9 semanas con un total de 18 sesiones de práctica (dos horas semanales) para cada grupo de estudiantes. Los estudiantes matriculados fueron un total de 83 distribuidos en 22 grupos de trabajo. De forma resumida describimos dicha práctica denominada “*Análisis, selección y producción de materiales para un proyecto socioeducativo*” en la figura 1:

Se diseña en grupos colaborativos un *Proyecto Socioeducativo* en torno a un tema o problema social. El proyecto es entendido como una estructura didáctica imprescindible en la que incorporar materiales por su pertinencia metodológica para su desarrollo.

- Por ello en el proceso de diseño de la metodología el elemento al que se presta especial atención son los medios y materiales didácticos:

Fase 1. Selección y análisis de recursos didácticos. Los estudiantes seleccionan y analizan materiales didácticos ya elaborados que se incorporan en la metodología del proyecto diseñado entre las siguientes posibilidades: Materiales escritos en red, Documentales, Películas, Informativos, Videos virales, Series, Cómics, Blogs, Software (didáctico o no), etc.

- Se hace un análisis didáctico de dos de los materiales seleccionados siguiendo un guion diseñado para tal fin.

Fase 2. Diseño y producción de recursos didácticos. Los estudiantes diseñan y producen dos materiales propios (al menos uno de ellos audiovisual) entre las siguientes posibilidades: Programa de radio, Campaña de sensibilización, Vídeo, Blog, Web, Software didáctico, Etc.

- Se proporciona a los estudiantes orientaciones para la guionización y producción de materiales en diferentes soportes. De uno de los materiales diseñados los estudiantes tienen que diseñar una guía didáctica pensando en que ese recurso se pueda difundir o comercializar de forma independiente del proyecto.

En cuanto a la **evaluación de la práctica** esta se basa en la **participación activa** en las actividades de aula (se realiza un seguimiento continuado del trabajo de los estudiantes y son constantes las puestas en común de los trabajos grupales) y en el blog creado expresamente para la asignatura.

Por supuesto los **resultados diseñados** por los estudiantes también son evaluados: la fundamentación, desarrollo, coherencia y originalidad del proyecto así como la calidad técnica y pertinencia metodológica de los materiales seleccionados y diseñados.

Figura 1. Descripción de la práctica (LS)

En esta práctica se busca potenciar un aprendizaje reflexivo (Brockbank & McGill, 2008) movilizando aprendizajes previos e implica tareas de creación por parte de los estudiantes (diseño de proyectos y de materiales en diferentes formatos), razón por la que fue seleccionada como LS. La práctica persigue desarrollar importantes competencias profesionales de la titulación de Pedagogía como la evaluación y diseño de recursos educativos en diversos contextos o el asesoramiento sobre el uso pedagógico y la integración curricular de materiales, tal y como se recoge en la memoria de verificación del título.

Metodología

En cuanto al proceso metodológico de las LS, se trata de un ciclo de mejora de la enseñanza en la que los docentes trabajan juntos, formulan objetivos a largo plazo para el aprendizaje de los estudiantes, diseñan de forma colaborativa la “lección de estudio” para lograr los objetivos propuestos y, finalmente, implementan y observan esa lección. Concebida como una forma de trabajo en espiral, las mejoras que surgen de cada ciclo de indagación permiten mejorar la lección inicial que es rediseñada y nuevamente enseñada y observada (Lewis, 2009). La metodología LS se inspira en la Investigación-Acción, por lo que se trata de una metodología cualitativa y colaborativa. Se parte de que el análisis de la complejidad de las prácticas reales, de las interacciones en las aulas y, por tanto, de la experiencia real de los estudiantes requiere de metodologías cualitativas que capturen la fluidez de esas interacciones (Guzmán-Valenzuela, 2013). En este caso el carácter colaborativo de la metodología se consiguió formando un equipo de investigación donde la docente desarrolla la lección planificada conjuntamente, mientras otra profesora del equipo (sin responsabilidad en la asignatura) realiza las tareas de observadora, recogiendo evidencias. La colaboración entre colegas y la escucha de la voz de los estudiantes se convirtieron en principios metodológicos fundamentales.

La LS se desarrolló a través de 5 grandes fases que se describen en la Figura 2 (Lewis, 2009; Pérez Gómez & Soto, 2011).

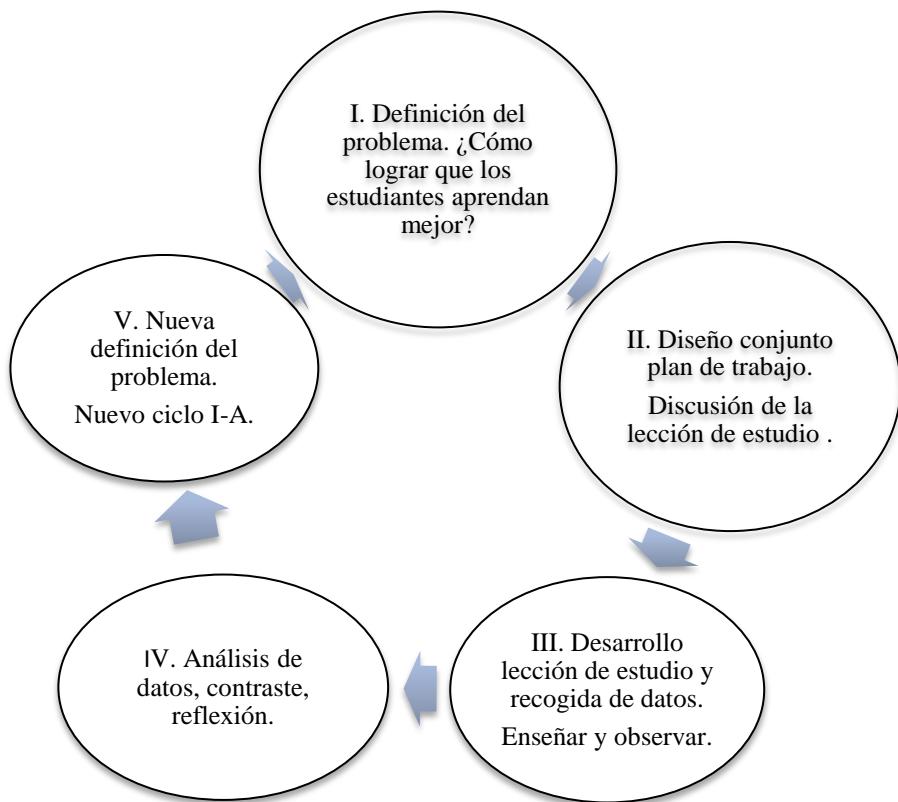


Figura 2. Fases de la LS. Ciclo de reflexión-acción

En relación a las técnicas de recogida de datos, estas permitieron la observación crítica y la reflexión, dos de los principios metodológicos centrales en nuestro trabajo. De manera más concreta, se realizaron observaciones de aula, recogida de notas de campo y redacción del diario de campo, entrevistas semi-estructuradas a la docente y grupo de discusión con estudiantes. Al final del proceso la profesora responsable de la asignatura escribió un informe final en el que se resumían las principales reflexiones realizadas y se hacían propuestas de mejora. Las técnicas se utilizaron en diferentes momentos de la puesta en práctica de la lección y con diferentes propósitos, tal y como se resume en la tabla 1:

Tabla 1

Técnicas de recogida de datos

Técnicas de recogida de información	Temporalización	Objetivo
Entrevista semi-estructurada a la docente	Inicial	Planificar de forma conjunta la práctica e identificar los principales interrogantes/preocupaciones docentes.
Observación participante en el aula (notas, diario de campo)	Inicial Proceso Final	Conocer características del contexto en el que se desarrolla la práctica. Conocer el grupo clase y las condiciones de trabajo. Realizar un seguimiento, observar cómo trabaja el alumnado y hacerse eco de las dificultades de aprendizaje que manifiestan los estudiantes. Revisar cuestiones clave anotadas en las observaciones previas y hacerse eco de las opiniones del alumnado.
Grupo de discusión con alumnado	Final	Intercambiar información con el alumnado en torno a cuestiones clave relacionadas con las preocupaciones docentes, así como con las observaciones efectuadas en el aula. Recoger propuestas de mejora de los estudiantes.
Entrevista semi-estructurada a la docente	Final	Dialogar, contrastar e intercambiar información de potencial interés relacionada con las preocupaciones de la profesora, las observaciones en el aula y las temáticas del grupo de discusión buscando identificar propuestas de mejora.

(Continúa)

Tabla 1

Técnicas de recogida de datos (continuación)

Técnicas de recogida		
de información	Temporalización	Objetivo
Informe del caso	Final	Elaborado por la docente. Expone sus principales aprendizajes, recogiendo las aportaciones del alumnado y observadora e identifica propuestas de mejora para el nuevo ciclo.

Las tres observaciones de aula estaban dirigidas a comprender cómo recibían los estudiantes la práctica propuesta y cómo la desarrollaban a lo largo de toda la asignatura, subrayando las ayudas y barreras detectadas. En relación a las entrevistas inicial y final a la docente, las preguntas giraron en torno a tres grandes bloques de preguntas: sentido y valor formativo de la práctica de aula; criterios para la selección de contenidos y tópicos sobre los que versa la práctica de aula y finalmente, algunas propuestas de mejora y ampliación de la práctica. El grupo de discusión se estructuró en torno a preguntas que indagaban sobre el contexto general de la práctica y su recepción por parte de los estudiantes, la descripción de la práctica y su sentido pedagógico en la asignatura, cuestiones organizativas, aspectos procedimentales y finalmente, aprendizajes que se derivan de la práctica. El informe final recogía la evolución de los dilemas y preocupaciones docentes durante el desarrollo de la LS y las propuestas de mejora para la nueva planificación.

Durante todo el proceso la observadora estuvo especialmente atenta a recoger información no sólo sobre el desarrollo de lo planificado, sino también sobre cualquier aspecto inesperado y, especialmente, a escuchar activamente la voz de los estudiantes. La observadora devolvió las observaciones parciales recogidas, para poder ser contrastadas, tanto en el grupo de discusión (en el que participaron seis estudiantes) como en la entrevista final con la docente. De esta forma la triangulación de técnicas y perspectivas (docente, estudiantes y observadora) permitió contrastar la información y enriquecer la reflexión durante todo el proceso.

En relación a las cuestiones éticas de la investigación (Simons, 2011), a los estudiantes se les informó desde el principio del objetivo y metodología de la LS, solicitando su implicación. Todos aceptaron participar, colaborando en las observaciones de aula y eventualmente en el grupo de discusión. A los estudiantes que participaron en el grupo de discusión se les devolvió el informe final del caso con las propuestas de mejora que se derivaban de todo el proceso. Por lo tanto, se ha trabajado con el consentimiento informado de los participantes y se ha realizado una devolución de proceso y final de los principales resultados de la investigación. De acuerdo al deseo de los jóvenes, no se han usado sus nombres reales en la transcripción de las grabaciones, ni en el informe final de investigación, manteniendo con ello la confidencialidad de los datos.

Enseñar implica un conjunto complejo de interacciones y tareas, justificadas, reguladas y contextualizadas por creencias y valores que, en ocasiones, pueden permanecer ocultos incluso para los mismos practicantes y que no siempre se consiguen trasladar a la práctica (Guzmán-Valenzuela, 2013; Pérez Gómez et al., 2010). Por ello, una vez terminada la lección de estudio, nos propusimos identificar cuáles habían sido los dilemas, interrogantes y preocupaciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje habían surgido durante la misma, describiendo cómo se enfrentaron a ellos tanto la docente como los estudiantes y analizándolos a la luz de debates actuales sobre la enseñanza universitaria. Partimos de que el desarrollo profesional docente debe enfrentarnos a la conflictividad de la enseñanza en lugar de eliminarla u obviarla, por lo que ilustrar un proceso de reflexión de estas características nos permitiría también discutir las potencialidades de las LS para el mismo.

El análisis de los datos se ha realizado a través de una codificación temática manual (Gibbs, 2012) y a partir de un conjunto de códigos que surgen de un proceso inductivo-deductivo (Díaz de Rada, 2003) aplicados a las transcripciones de las entrevistas y grupo de discusión, diarios de campo e informe final. Los códigos están relacionados con las dimensiones didácticas de la lección: sentido y utilidad de la práctica, calidad de la relación teoría-práctica, calidad de los apoyos docentes y trabajo cooperativo. Para la exposición de los principales resultados del ciclo de investigación utilizaremos estos mismos códigos.

Descripción de los Principales Hallazgos

Sentido y Utilidad de la Práctica

El análisis de los datos permite constatar que los estudiantes comprenden y entienden el sentido de la tarea, aunque reconocen que se trata de una práctica amplia y compleja. En las entrevistas inicial y final la docente se manifiesta preocupada por dicha complejidad:

La verdad es que esta práctica es compleja... esta segunda parte que es casi el 60% de la asignatura. Porque fíjate que tenemos que hablar de proyectos, de tipos de proyectos, ponemos ejemplos que casi no nos da tiempo....Tenemos que hablar de diseño de proyectos en el ámbito social, cosas de didáctica por lo tanto, recuperar conocimientos sobre metodología que no saben casi nada, sobre principios de procedimiento que no se acuerdan (...). Tenemos que hacer todo eso y a la vez hablar de los materiales, de los tipos de materiales, de los nuevos materiales, de los recursos educativos abiertos, de los multimedia, de los hipermedia...Tenemos que hablar de criterios para juzgar la calidad de los materiales, tenemos que ver ejemplos de materiales, tenemos que hacer análisis de materiales, diseñar recursos propios... Es que, de verdad, te digo que yo tengo la sensación de que no llego (Entrevista final).

A pesar de esta sensación de inseguridad docente, la complejidad de la práctica no resulta ser un factor desmotivador para los estudiantes, sino todo lo contrario, dado que les hace ser conscientes del potencial que tienen como futuros profesionales de la pedagogía:

Yo diría que lo que más me ha gustado es que nos hemos visto en situación de poder hacer un proyecto que tuviera una finalidad real (...) sí que te pones en la situación de yo, como pedagoga, que ya estoy en tercero ¿puedo hacer esto, puedo llegar a...? Y ves tus capacidades y limitaciones en ti misma para hacer un proyecto. Yo creo que es lo más positivo y lo que más nos ha motivado a hacer el proyecto (Grupo de discusión).

Al mismo tiempo, los estudiantes valoran positivamente poder escoger el campo de intervención social sobre el que diseñar su proyecto (género, inmigración, discapacidad, etc.) en base a problemas sociales reales, permitiéndoles especializarse en temas de interés profesional para ellos y ellas:

Y también está muy bien el tema que es libre, que nosotros podemos elegir. Creo que es muy positivo (...) Por ejemplo, en mi caso, con el proyecto de las redes sociales. Creo que es un tema muy interesante, que al final a mí me da una motivación y creo que eso es bueno también” (...). Creo que sí es fundamental hacer este tipo de proyectos, porque hay ciertos temas que socialmente no son tratados y, desde nuestra perspectiva pedagógica, se podrían abordar y realmente tomar conciencia en la sociedad de ciertas cuestiones (Grupo de discusión).

Por tanto, los estudiantes entienden y comparten el sentido general de la práctica (con la importancia que esto tiene para el aprendizaje) y no comparten los temores e inseguridades docentes. Sin embargo, lanzan una propuesta de mejora clara. Consideran que sería verdaderamente motivador tener posibilidades reales de llevar a la práctica el proyecto socioeducativo diseñado y que no sea un trabajo meramente limitado al diseño, apostando por metodologías basadas en proyectos de trabajo o de aprendizaje-servicio:

Me gustaría señalar que yo creo que para que ya tuviera el sentido que creo que se pretende dar a esta práctica, (...) una fase previa sería de elaboración y desarrollo de todo eso y otra el llevarlo a cabo junto con asociaciones. Bueno, hay un elenco muy grande de asociaciones que podrían perfectamente colaborar con la universidad y yo creo que le daría sentido real a todo lo que hacemos, porque muchas veces queda ahí. Las prácticas quedan en la universidad en una mera nota en un... ¿sabes? (Grupo de discusión).

En términos generales, la profesora comparte este planteamiento con los estudiantes aunque identifica algunas dificultades:

Yo creo que eso fue una de las aportaciones que ellos hicieron al grupo de discusión, que yo había pensado muchas veces, incluso

para el año que viene (...). El problema es que desde luego, este año con ochenta y pico alumnos y veintidós grupos de trabajo me parece imposible. Quizá el año que viene, con menos grupos, se pueda plantear. Quizá no todo el proyecto, pero a lo mejor en plan piloto, pensar en algunos proyectos solo de gente voluntaria o en una actividad del proyecto, en alguna actividad (Entrevista final).

Dentro de todas las tareas implicadas en la práctica, la más significativa para los estudiantes (como altamente movilizadora de aprendizaje) fue la creación de recursos y materiales didácticos propios, demostrando de nuevo una apuesta clara por una metodología no transmisiva en la que el alumnado se convierta en emisor, diseñador o creador pedagógico de conocimiento, artefactos, productos, etc.:

A mí lo que más me gustó fue, bueno, por una parte la elaboración de materiales me parece que... a mí me resultó ¿cómo diría?... me iluminó de alguna manera, porque claro... no me daba cuenta que yo para transmitir mis ideas, yo podía realizar mi propio material didáctico y eso nunca se me había ocurrido, siempre había pensado en buscar videos ya hechos por otros (...). Muchas veces, nos encontramos con docentes que dicen: “es que no encontré un video adecuado, no encontré un documento adecuado”. Y yo, claro, no se me había ocurrido... hazlo, hazlo tú. Entonces para mí eso fue muy esclarecedor, vaya, una revelación (Grupo de discusión).

En el informe final de la LS se recogieron como propuestas de mejora para un nuevo ciclo las siguientes:

La práctica debería rediseñarse apostando con claridad por una metodología de APS (aprendizaje servicio) o de proyectos de trabajo ya explorada por el equipo docente del caso en otras asignaturas de la titulación. Intensificar la práctica en torno al diseño de recursos y materiales didácticos en diferentes soportes y lenguajes ya que es una de las subtareas implicadas que los estudiantes valoran más positivamente y de carácter más creativo (Informe final).

Calidad de la Relación Teoría-Práctica

Una de las preocupaciones fundamentales de la docente manifestada en la entrevista inicial era cómo conseguir una buena relación teoría-práctica en el desarrollo de la actividad. Buscando este objetivo, el trabajo sobre la práctica no se desarrollaba exclusivamente en las sesiones dedicadas a tal fin (prácticas de aula y de laboratorio) sino que en las sesiones teóricas de la asignatura se iban introduciendo lecturas y reflexiones sobre diferentes aspectos necesarios tales como diseño de proyectos socioeducativos, clasificación, selección y diseño de materiales en diferentes formatos, recursos educativos abiertos, accesibilidad de proyectos y materiales, etc. estableciendo conexiones explícitas con la actividad práctica. Los guiones de la actividad también insistían en la necesidad de incorporar referentes teóricos en el diseño del proyecto y en la evaluación de la calidad y diseño de los recursos didácticos. Sin embargo, la docente seguía teniendo dudas acerca de si se estaban incorporando (y cómo) esas reflexiones más conceptuales en el trabajo de los grupos. Y la realidad se mostró especialmente resistente a este respecto. Los estudiantes valoraron la pertinencia, calidad y variedad de las lecturas y recursos obligatorios y optativos recomendados, aunque insistieron en que eran excesivamente numerosos, admitiendo que la lectura de los mismos se pospone y no siempre se incorpora en la práctica, lo que les produce una cierta intranquilidad:

A ver, yo creo, que lo que se ve en teoría es necesario para hacer la práctica, lo que pasa es que, claro, la teoría pues, sobre todo, si es muy densa te agobia más. Pero sí que es necesario, eso indudablemente (...). No es que sea muy compleja pero sí que es mucha cantidad de información a veces... Pero no es que sea compleja, compleja, no... (Grupo de discusión).

Los estudiantes reconocen que necesitan retomar e integrar contenidos y competencias trabajados en asignaturas previas de su formación para realizar adecuadamente la práctica y que eso les lleva tiempo. Agradecen que para ello se les faciliten recursos a través del campus virtual a modo de recordatorio de contenidos ya trabajados, pero sugieren claramente la

necesidad de nuevas estrategias docentes en las sesiones teóricas de la asignatura que dinamicen la lectura de los textos:

Yo creo que algo que podría ser interesante para solventar eso, es que tú [la profesora] digas, por ejemplo, para tal día leemos esto y en clase lo ponemos en común, cada uno hace sus comentarios, si alguien no ha entendido algo (Grupo de discusión).

Ciertas decisiones organizativas tuvieron un fuerte impacto sobre la dinámica de la asignatura. En este caso el horario de dos horas para las sesiones teóricas resultó ser una mala opción para todos. Tal y como señala la docente:

A mí me condicionó personalmente muchísimo el horario, yo creo que esas dos horas no están bien, pero también el aula es muy incómoda (Entrevista final).

Y en palabras de los estudiantes:

Me di cuenta por la intérprete [de signos] cuando empieza la primera hora, por ejemplo, a primera hora está todo en silencio, está bien. Pero la segunda hora ya empieza a haber ruido, la gente ya se empieza a desconcentrar más y la intérprete se desconcentra también (Grupo de discusión).

Calidad de los Apoyos Docentes en Forma de Guías Didácticas

La práctica que se les plantea a los estudiantes incluía una guía general, dentro de la cual se incluyeron varios guiones específicos para subtareas implicadas en el proyecto global. Tanto docente como estudiantes reconocieron que la guía abarcaba demasiados apartados (diseño del proyecto con indicaciones precisas sobre su estructura, guiones de análisis de materiales seleccionados, guiones para diseñar materiales propios, indicaciones sobre cómo justificar la calidad de los materiales en términos de accesibilidad y otros). Algunos estudiantes propusieron simplificar los diversos elementos de la guía, mejora en la que coincidieron con la docente:

Hay ahí una complicación de guiones que yo creo que hay que simplificar para el año que viene. Porque hay guiones de análisis y luego tienen que hacer la guía didáctica de uno de los materiales que diseñen, entonces hay como muchas guías, que yo creo que eso hay que simplificarlo (Entrevista final).

Con todo, las orientaciones escritas representan un recurso de apoyo importante para los estudiantes aunque en algún momento sean difíciles de seguir:

Seguir tal cual el guion, no, pero sí por ejemplo sí que me vale como una guía. Para mí, por ejemplo, veo que el guion es bastante flexible y que no tienes por qué seguirlo tal cual sino que puedes modificarlo y sí que me ayuda bastante (...). Es la primera vez que hacemos un proyecto tan grande, por así decirlo, o tan real (...). Yo creo que esta práctica concretamente, sin un guion o unas pautas por así decirlo, sí que estaríamos un poco más perdidos (Grupo de discusión).

También reconocen que están demasiado acostumbrados a seguir los guiones “al pie de la letra” y por eso les cuesta mucho “salirse” del mismo a pesar de la insistencia permanente de la profesora de que las orientaciones deben entenderse y utilizarse de forma flexible. En el informe final del caso se recogía como propuesta de mejora para sucesivos cursos, “Revisar las diversas guías y guiones de la práctica de cara a simplificar las orientaciones sin renunciar a su carácter necesariamente abierto y complejo” (Informe final).

Calidad del Trabajo Cooperativo

Las observaciones de aula realizadas durante la LS ofrecieron información interesante sobre el trabajo en pequeños grupos. El hecho de realizar el trabajo en equipo representó un factor motivador para los estudiantes. Organizar el trabajo es lo que les ocupa más tiempo. Les cuesta empezar la tarea, es decir, tomar las primeras decisiones sobre cómo enfocar el trabajo o ponerse de acuerdo en determinados aspectos, ya que hay algunos apartados del guion que pueden tener diferentes interpretaciones. El hecho de que los grupos se hayan formado voluntariamente y que los estudiantes

ya se conozcan entre ellos, facilita mucho ese primer momento de toma de decisiones.

Las observaciones describen un clima agradable en el aula. Sin embargo, de nuevo, las condiciones de trabajo no son las más adecuadas (espacio, horario, equipamiento y número de estudiantes). El aula dispone de ordenadores y también de espacio para el trabajo en grupo con sillas móviles, aunque es pequeña para el número de estudiantes del curso (los grupos de prácticas pueden reunir hasta cuarenta personas en una sesión). Los equipos informáticos tardan mucho en arrancar y hay equipos que no funcionan bien. A pesar de ello el ambiente es agradable, los grupos trabajan de forma distendida, los estudiantes hablan entre ellos y la docente va revisando el trabajo de los grupos. Los estudiantes utilizan el tiempo para poner en común algunas cuestiones, hacer un repaso de las tareas hechas y organizar otras pendientes y, en el mejor de los casos, aprovechan, si pueden, para consultar dudas a la profesora. Sin embargo, hay un número tan elevado de grupos que, en ocasiones, la docente no dispone de tiempo para revisar el trabajo de todos en la sesión de prácticas y los estudiantes no siempre pueden consultar sus dudas lo que les impide avanzar en la tarea grupal. Esta circunstancia frustra mucho a los estudiantes tal y como se puso de manifiesto en el grupo de discusión.

Con relación al horario de las sesiones de prácticas (de aula y de laboratorio) (una hora dos veces por semana), la mayoría de los grupos consideran que es escaso proponiendo trabajar en sesiones de dos horas. Las observaciones de aula mostraron que, una vez en el aula de prácticas, los grupos encienden los equipos, revisan sus trabajos y se meten de lleno en la tarea pero, para cuando se quieren dar cuenta, la hora se acaba, así que tienen la sensación de que falta tiempo. Debido al poco tiempo disponible muchos grupos de trabajo utilizan el tiempo para distribuir trabajo dejando, para fuera del aula, las tareas más complejas implicadas en la práctica. De nuevo condicionantes organizativos como la masificación o el horario se han convertido en factores limitadores de una apuesta metodológica como el trabajo grupal:

Hay veces que en lo que llegas... no se enciende el ordenador, lo tienes que apagar... planteas la duda a la profesora, ya se te ha ido la clase... Entonces, yo creo que es más productivo poner dos horas juntas a tener una hora. (...) Imagínate, 30 alumnos en una práctica,

por ejemplo, más o menos, cada uno está hablando con su grupo, que la profesora hable con otro grupo, el ruido que hacen los ordenadores. Las mesas que están en línea todas, es decir, no fomenta el trabajo en equipo, porque no puedes ni siquiera verle la cara a uno de tus compañeros de tu propio grupo de trabajo, con lo cual, yo creo que todo son impedimentos para que se puedan desarrollar buenas prácticas de aula (Grupo de discusión).

En este caso el trabajo en pequeño grupo se combinaba con dinámicas en gran grupo: construcción compartida de un blog de la asignatura y una puesta en común en gran grupo a mitad del desarrollo de la práctica (una de las estrategias docentes que más positivamente han valorado los estudiantes). Manifiestan que la puesta en común realizada les permitió conocer y revisar el trabajo propio aprendiendo de los otros, así como compartir conocimiento. En algunos casos manifiestan que les ha servido para ganar seguridad en lo que estaban diseñando y, en otros, para rectificar o reenfocar determinadas cuestiones. Los estudiantes propusieron que este tipo de revisiones colectivas se llevaran a cabo en todas las fases de la práctica. Como propuesta de mejora en el informe final del caso se recogía:

Combinar estrategias didácticas en gran grupo y pequeño grupo. Reforzar el papel de las puestas en común en gran grupo como estrategia útil para un buen seguimiento de las distintas fases de la práctica y para facilitar la construcción compartida del aprendizaje (Informe final).

Discusión de Resultados

Durante el desarrollo de la LS los discursos y las prácticas se entrelazan, se contradicen, evolucionan. Los interrogantes, preocupaciones y dilemas prácticos encontrados hay que contextualizarlos en el marco de concepciones más generales sobre la enseñanza y el aprendizaje. ¿Entienden y comparten los estudiantes el sentido formativo de la actividad práctica? Este interrogante surgido en el transcurso de la lección se contextualiza en la concepción del aprendizaje que el equipo docente del caso promueve. Se parte de que los enfoques de aprendizaje no son algo estático e inherente exclusivamente al estudiante, sino que se hallan relacionados con el contexto educativo que se le ofrece. Las variables

contextuales son pues determinantes en el desarrollo de un enfoque de aprendizaje u otro y, por tanto, debemos investigar sobre ellas (García Martín, 2016). Buenas prácticas serían aquellas comprometidas con estilos de aprendizaje profundo que favorecen la construcción de significado personal, intentando superar enfoques que saturan al alumno con información fomentando un aprendizaje superficial (Guzmán-Valenzuela, 2013; Monroy & Hernández Pina, 2014). Pero este tipo de aprendizaje requiere que los estudiantes comprendan y hagan suyo el sentido y utilidad de las prácticas que se les proponen. Para ello es importante que los objetivos de aprendizaje sean adecuadamente comunicados, pero también que las actividades se contextualicen en contextos lo más reales posibles.

Nuestro planteamiento docente considera que hay que ofrecer al estudiante la oportunidad de “hacer” cosas y dialogar sobre los problemas que surjan en el curso de sus acciones. En este caso la práctica obligatoria que constituía la “lección de estudio” requería que los futuros pedagogos/as diseñaran un proyecto (y una variedad de materiales didácticos para el mismo) que diera respuesta a una necesidad social, tal y como lo planificaría una entidad de intervención socioeducativa para presentarlo a una administración local o autonómica para su subvención. El diseño debía realizarse de la forma más realista posible. Buscábamos aproximarnos a aquellas metodologías que ponen en contacto contextos educativos formales y no-formales, saltando desde el contexto universitario al mundo asociativo. Pero esta perspectiva se manifestó insuficiente. Tanto docente como estudiantes comparten una propuesta de mejora: la práctica debería rediseñarse apostando con claridad por una metodología de APS (aprendizaje servicio) con enormes posibilidades en los nuevos contextos universitarios, por lo menos en los grados de ciencias sociales y, por supuesto, en educación (AA.VV. 2009; Francisco & Moliner, 2010; García & Cotrina, 2015). El Aprendizaje Servicio es una metodología que combina en una misma actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad, proporcionando un contexto de trabajo globalizador, problematizador y con impacto social, que fomenta el trabajo en red (Batlle, 2013) y enormemente motivadora para los estudiantes universitarios del s. XXI, ajenos cada vez más a una formación academicista apoyada principalmente en la transmisión de conocimientos de tipo casi exclusivamente discursivo

(Harland, 2017). Sin embargo, como sucede a menudo con las prácticas innovadoras, son los condicionantes de tipo material y organizativo (condiciones de trabajo, tiempos y espacios...) los que se nos presentan como frenos reales a los deseos innovadores de profesores y alumnos (Harland, 2017).

En cuanto a la calidad de la relación teoría-práctica, los currícula universitarios de las profesiones educativas tienen un reto evidente, crear las condiciones para que los estudiantes construyan un conocimiento cuya naturaleza es peculiar: se construye en la acción y tiene una naturaleza profundamente dialéctica y reflexiva (Pérez Gómez, 2010; Zeichner, 2010). Tal y como han señalado estudios previos, los estudiantes valoran como un rasgo central del buen profesor universitario su capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica (Casero, 2010). Los currícula universitarios en educación deben pues construir y crear contextos interrelacionados de pensamiento y acción diseñando actividades lo más auténticas posible que movilicen los conocimientos previos, saberes e intereses de los estudiantes.

La distribución temporal de la docencia universitaria en sesiones de teoría, prácticas de aula y prácticas de laboratorio, característica del EEES, condiciona a veces en exceso las interacciones en el aula y el necesario diálogo entre las dimensiones teóricas y prácticas de una lección como la analizada aquí. Ciertas decisiones organizativas tienen un fuerte impacto sobre la dinámica de las asignaturas (Badia & Gómez, 2014). Parece claro que debemos buscar soluciones imaginativas a una excesiva compartimentalización de los tiempos dedicados a los distintos tipos de sesiones en las asignaturas, dinámica organizativa que no está favoreciendo el necesario diálogo entre teoría y práctica, central en las profesiones educativas. Especialmente importante es la búsqueda de nuevas dinámicas de interacción en las sesiones teóricas, tal y como se recogió en el informe final de la LS.

El tipo de metodología y tarea planteado en la LS requiere ayudar al estudiante a resolver situaciones ambiguas e inciertas, tal y como se presentan en la práctica profesional (Colén, Jarauta, & Castro, 2016). La lección plantea una tarea flexible que permita explorar temáticas elegidas por los propios estudiantes y diseñar recursos con grandes dosis de creatividad en diferentes soportes o lenguajes. Pero entender que los estudiantes son los encargados de dirigir su propio proceso de aprendizaje

no significa renunciar a nuestro papel orientador. Las guías didácticas que se ofrecen a los estudiantes deben ocupar un papel central en el diseño pedagógico así como ser debidamente explicadas a los estudiantes. Los hallazgos de la lección pusieron de manifiesto la dificultad de equilibrar la necesaria autonomía y creatividad en el aprendizaje de los estudiantes con la también necesaria directividad y apoyo por parte de los docentes. En la metodología universitaria es necesario, y muy complejo, combinar la creación de “ambientes seguros y potenciadores de sentido y significado, donde los estudiantes puedan experimentar sin miedo, desarrollar sus ideas y reflexionar sobre ellas con el acompañamiento docente” (Colén et al., 2016, p.194). Debemos, por tanto, buscar un equilibrio entre la necesaria libertad y autonomía en el aprendizaje, paso previo para la creatividad, con la calidad de los apoyos docentes que prestamos.

En cuanto al trabajo en equipo este se constituye en una estrategia privilegiada para las prácticas universitarias, ya que es una de las maneras más eficaces de acercarse a la realidad profesional y de maximizar el aprendizaje de los estudiantes (Tran & Lewis, 2012). En este caso se busca una interdependencia positiva ya que la evaluación individual depende del éxito del trabajo colectivo, siendo el grupo en su conjunto responsable del producto diseñado. Los estudiantes necesitan interactuar constantemente ya que deben ponerse de acuerdo en qué hacer y cómo hacerlo, revisar el trabajo, ofrecer apoyo y ayuda mutua, etc. Para ello una gran parte de tiempo de las sesiones prácticas se dedica al trabajo grupal. Aunque el trabajo grupal es una estrategia potenciadora de aprendizaje profundo y de las competencias profesionales de los pedagogos/as (desde el punto de vista tanto de la docente como de los estudiantes) debe combinarse metodológicamente con otras que impliquen al gran grupo. El trabajo en pequeño grupo utilizado de forma exclusiva se muestra, pues, insuficiente siendo necesario combinarlo con dinámicas que impliquen al gran grupo.

Conclusiones

El trabajo realizado nos ha permitido entender mejor las complejidades del nivel micro de la práctica de aula, ayudándonos a desvelar la naturaleza, esencialmente conflictiva, de la enseñanza universitaria (Guzmán-Valenzuela, 2013). Uno de los objetivos del estudio era precisamente identificar y describir los dilemas e interrogantes a los que se enfrentaron

los protagonistas durante el desarrollo de la práctica, tal y como hemos descrito y analizado aquí. El análisis permite concluir que el diseño metodológico de actividades prácticas (que dan contenido a las denominadas prácticas de aula y de laboratorio en el contexto del EEES) debe tender puentes entre los contenidos discursivos presentes en dicha formación y la resolución de problemas profesionales lo más realistas posibles. Se deben crear situaciones que obliguen a los estudiantes a dar un nuevo significado a lo que saben, planteándose a la vez el sentido social de lo que hacen. Las prácticas deben potenciar el trabajo cooperativo (característico de la profesión) y ser lo suficientemente complejas y abiertas para permitir el desarrollo de la creatividad discente. Debemos ofrecer a los estudiantes la oportunidad de crear sus propios discursos y creaciones pedagógicas con el necesario acompañamiento docente (Colén et al, 2016). En un contexto de formación inicial en el que el centro de nuestras preocupaciones no sea sólo la investigación, sino también la docencia (Harland, 2017), es necesario trabajar en la diversificación de metodologías docentes, cuestionar lo que hacemos para avanzar hacia metodologías más activas que impliquen a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, en el desarrollo de su capacidad de reflexión y que les permitan crear y poner en práctica estrategias adecuadas ante la resolución de problemas y dificultades que pueden acontecer en diferentes ámbitos y realidades (González, Martínez, & González, 2015). El análisis realizado nos ha permitido también comprender mejor las perspectivas de los alumnos y ha demostrado la relevancia de la dimensión organizativa de la enseñanza como factor condicionante de la innovación, como suele ser habitual en experiencias similares en la Universidad (Colén et al, 2016).

Respecto al segundo objetivo del trabajo, discutir las potencialidades de la metodología de las LS para el desarrollo profesional en la educación superior, la espiral de reflexión-acción permitió a la profesora comprender mejor la naturaleza de los interrogantes docentes, aprender de la voz de colegas y estudiantes e identificar propuestas de mejora para abrir un nuevo ciclo de reflexión-acción permitiendo, por tanto, ampliar su conocimiento profesional y transformar la enseñanza con un alto grado de colaboración docente, algo no muy habitual en la enseñanza universitaria de nuestro país.

En cuanto a las líneas de acción e investigación abiertas por este trabajo creemos importante que cada vez más profesores universitarios se impliquen en procesos de Investigación-Acción de estas características,

especialmente los profesores noveles que acceden a una universidad en la que la docencia no siempre está suficientemente reconocida. Promover el desarrollo de LS en diferentes estudios y contextos y difundir sus hallazgos es una estrategia adecuada de construcción de conocimiento pedagógico y revalorización de la actividad docente. Más allá de lo aprendido por los implicados en cada caso particular, las LS son una metodología adecuada para construir, pero también para compartir y difundir conocimiento pedagógico transferible a otras situaciones (Runesson & Gustafsson, 2012). Lo que se aprende de una experiencia se puede aplicar a otras asignaturas y contextos. La metodología facilita poder compartir conocimiento a través de una colección de lecciones experimentadas y relacionadas con las materias que se enseñan, construyendo una base de conocimiento profesional compartida. El objetivo no es sólo volver a planificar una lección mejorada, sino también construir capacidad, experiencia y conocimiento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en un amplio espectro de disciplinas (Cerbin & Kopp, 2006) permitiendo que otros docentes accedan a lo que unos ya saben (Runesson & Gustafsson, 2012). La educación superior podría mejorar si se empezase a construir una base de conocimiento profesional compartida utilizando las LS (Cerbin & Kopp, 2006).

Referencias

- AA.VV. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Badia, A., & Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. *Educación XXI*, 17(2), 169-192. doi:10.5944/educxx1.17.2.11484
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2^a ed.). Madrid: Morata.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246(68), 223-242. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-246/como-es-el-buen-profesor-universitario-segun-el-alumnado/101400010146/>

- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 259-257. Retrieved from <http://www.isetl.org/ijtlhe/abstract.cfm?mid=110>
- Colén, T., Jarauta, B., & Castro, LC. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 179-198. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45679
- Díaz de Rada, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dudley, P. (2015). El desarrollo de Lesson Study en Inglaterra en el siglo XXI (2000-2015) y el potencial de una Red Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 61-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871005>
- Elliot, J. (2015). Las Lesson y Learning Studies y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27443871003/>
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1608>
- García, M., & Cotrina, M.J. (2015). Aprendizaje y servicio (APS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 1-24. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41017>
- García Martín, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 27-49. doi:10.4995/redu.2016.5911
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

- González, C., Martínez, P., & González, N. (2015). El perfil formativo del graduado en Pedagogía: la visión del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 394-412. Recuperado de
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41048>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2013) Challenging frameworks for understanding teaching practices in Higher Education: The end or the beginning? *Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-91.
doi:10.4471/qre.2013.16
- Harland, A. (2017). *Enseñanza universitaria: una guía introductoria*. Madrid: Morata.
- Kotlawa, U. (2012). Lesson Study in a methods course: connecting teacher education to the field. *The Teacher Educator*, 47, 67-89.
doi:10.1080/08878730.2012.633840
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17(1), 95-110.
doi:10.1080/09650790802667477
- Monroy, F., & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105- 124. doi:10.5944/educxx1.17.2.11481
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 68(24.2), 37-60. doi:10.5944/educxx1.17.2.11481
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E., & Serván, M. J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers practical thinking. Lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18(1), 73-87. doi:10.1080/09650790903484533
- Pérez Gómez, A., & Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3764132>
- Runesson, U., & Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 245-260. doi:10.1108/20468251211256447
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soto, E., & Pérez Gómez, A. I. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 15-28.
Recuperado de
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/192/1968>
- Soto, E., Serván, M. J., & Caparrós-Vida, R. (2016). Learning to teach with lesson study. The practicum and the degreee essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 116-129. doi:10.1108/IJLLS-12-2015-0042
- Tran, V., & Lewis, R. (2012). Effects of cooperative learning on students at an Giang University in Vietnam. *International Education Studies*, 5(1), 86-99. doi:10.5539/ies.v5n1p86
- Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299. doi:10.1080/09650792.2015.1062408
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149. Recuperado de
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1458>

Gloria Braga Blanco is Senior Lecturer in the Department of Education Sciences at University of Oviedo, Spain.

María Verdeja Muñiz is Associate Professor in the Department of Education Sciences at University of Oviedo, Spain.

Adelina Calvo Salvador is Senior Lecturer in the Department of Education at University of Cantabria, Spain.

Contact Address: Gloria Braga Blanco, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Campus de Llamaquique, C/ Aniceto Sela, s/n – 33005, Oviedo, España. Email: gyoya@uniovi.es



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Investigar con Historias de Vida. Metodología Biográfico-Narrativa, por Anabel Moriña

Raquel Graña Oliver¹

1) Universidad Autónoma de Madrid, Spain.

Date of publication: February 28th, 2018

Edition period: February 2018 – June 2018

To cite this review: Graña Oliver, R. (2018). Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa [Book Review]. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-116. doi:10.17583.qre.2018.3273

To link this review: <http://dx.doi.org/10.17583.qre.2018.3273>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Review I

Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea Ediciones. ISBN: 978-84-277-2234-7

Investigar con historias de vida es una obra que profundiza sobre la metodología de investigación biográfico-narrativa, apoyada en una sólida fundamentación teórica junto con la parte práctica aportada por la gran experiencia de la autora como investigadora. Anabel es doctora en pedagogía y profesora titular en la Universidad de Sevilla. Su trayectoria como investigadora está vinculada a proyectos sobre educación inclusiva, concretamente en los ámbitos de la discapacidad y la enseñanza superior. Además, es experta en técnicas de investigación biográfico-narrativas, tal y como demuestra en la obra reseñada.

La obra cuenta con un total de siete capítulos. En el primer capítulo, define lo que ella denomina ‘las señas de identidad’ de la investigación biográfica-narrativa. Para la autora, la finalidad de este tipo de metodología consiste en empoderar y dar voz a los y las participantes de la investigación, frecuentemente silenciadas. Esta finalidad es conseguida debido a la capacidad que posee la historia de vida para reconocer e incorporar la subjetividad de las personas implicadas en el proceso de investigación. A su vez, esta finalidad busca democratizar el proceso de investigación construyendo con las personas y no sobre ellas, otorgándoles un papel activo y de empoderamiento con la oportunidad de devolver el poder crítico y emancipador a toda investigación.

Una vez definidas las señas de identidad, en el capítulo dos, la autora se centra en explicar las diferentes formas de hacer investigación biográfico-narrativa, destacando las principales diferencias entre la historia de vida (*life history*) y el relato de vida (*life story*), por ser las más confusas. Opta por acoger la historia de vida como el método más adecuado para la investigación narrativa por su carácter hermenéutico, entre otras razones. El

capítulo cierra con un apartado sobre los propósitos ideográficos y no nomotéticos que persigue este tipo de investigaciones.

En los capítulos tres y cuatro, Moriña plantea una serie de orientaciones para aquellas personas que se adentran en el uso de este tipo de metodología con el fin de ayudarles a resolver cuestiones típicas del proceso de investigación como por ejemplo cuantas personas se necesitan para el proceso, consentimientos informados, realización de transcripciones, etc. También reúne algunas de las técnicas que se pueden utilizar a la hora de recoger datos, abordando con mayor profundidad la técnica de la foto y la línea de vida, por ser dos modalidades muy respaldadas en la literatura internacional aunque con escaso desarrollo en nuestro contexto.

A continuación, el quinto capítulo contiene una reflexión sobre el proceso de análisis de datos desde dos enfoques: el paradigmático y el narrativo. La autora recomienda apoyarse en ambos ya que permiten una mayor compresión de las experiencias del narrador. El capítulo termina con la exposición de un modelo diseñado por la autora, denominado `modelo omnicomprendensivo', basado en el análisis de la historia de vida desde cinco enfoques diferentes: holístico, focalizado, temático, cronológico y subjetivo.

En el siguiente capítulo, Moriña plantea qué modalidades se pueden seguir a la hora de escribir o transcribir la historia de vida, siendo especialmente relevante el dilema que plantea sobre si optar por transmitir las voces de los colectivos dominantes o, por el contrario, por construir historias de vida para dar voz. Para finalizar, en el séptimo capítulo, la autora recapitula cuestiones sobre la ética de la investigación, abordadas a lo largo de toda la obra, en relación al proceso de diseño, ejecución y difusión de la investigación.

En conclusión, el libro realiza una contribución interesante al campo de la investigación en las ciencias sociales ya que es una buena guía sobre cómo investigar a partir del uso de historias de vida como metodología cualitativa en la investigación. También, es una oportunidad para reflexionar sobre cuál es nuestro papel como investigadores e investigadoras en la sociedad. La autora propone continuamente al lector que reflexione sobre qué es lo que se investiga, para quién, cómo, quién participa, en qué condiciones, etc. Sin duda, una investigación que sea capaz de transformar el mundo debe reflexionar sobre todos estos aspectos,

claramente necesarios en una sociedad donde las desigualdades e injusticias se incrementan día a día.

Raquel Graña Oliver
Universidad Autónoma de Madrid
raquel.granna@predoc.uam.es



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

List of Reviewers

Date of publication: February 28th, 2018

Edition period: February 2018 - June 2018

To cite this article: (2018). List of Reviewers. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 120. doi:10.17583/qre.2018.3338

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3338>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

List of Reviewers

The Qualitative Research in Education journal thanks 2017 reviewers for their inestimable contribution to raise the quality standart of the journal. The journal wishes to convey special thanks to:

Raúl A. Barba-Martín & Aitor Gómez
Editors

Aagaard, Jesper	López Pastor, Víctor Manuel
Al-Maamari, Faisal S.	Manrique Arribas, Juan Carlos
Bonell, Lars	Marbán, José María
Bin Abdul Latib, Azlan	Márquez, María Jesús
Brook, Cheryl	Martínez Scott, Suyapa
Burston, Mary	Mawhinney, Lynnette
Büyükgöze, Hilal	Méndez Romero, Rafael Alberto
Corvalán, Javier	Pérez Pueyo, Ángel
Gairal, Regina	Prados, Esther
Gonzalez Calvo, Gustavo	Pruvli, Elena
González Fernández, Natalia	Schaefer, Zachary
Hortiguera Alcalá, David	Sonleva, Miriam
Hubers, Mireille D.	Torrego Egido, Luis
Jamil, Rossilah	Van Gasse, Roos
Li-Yi, Wang	Villagrá, Sara